

Seminar Kebangsaan kali ke IV

MAJLIS DEKAN PENDIDIKAN IPTA 2013

MEMACU PELAN TRANSFORMASI PENDIDIKAN



PROSIDING



23 - 25 September 2013

Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM),
Gombak, Kuala Lumpur

ANJURAN :

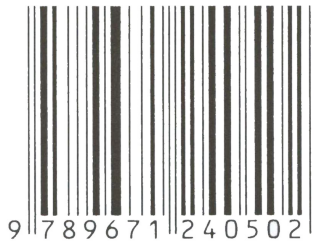
Majlis Dekan Pendidikan IPTA Malaysia
dengan kerjasama Institut Pendidikan (INSTED), UIAM



Published by:

Institute of Education,
International Islamic University Malaysia,
P.O. Box 10,
50728 Kuala Lumpur,
MALAYSIA
Tel. : +6 03 - 6196 5331 / 5333
Fax. : +6 03 – 6196 4851

ISBN 978-967-12405-0-2



ISI KANDUNGAN

PENDAHULUAN

Yang Berhormat Dato' Seri Idris Bin Jusoh Menteri Pendidikan II, Malaysia	I
Prof. Dato' Sri Dr. Zaleha Kamaruddin Rektor, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia	II
Prof. Dr. Rosnani Hashim Dekan, Institut Pendidikan, UIAM	III
Prof. Dato' Dr. Abdul Rashid Mohamed Pengerusi Majlis Dekan Pendidikan IPTA	IV
Prof. Madya Dr. Hairuddin Mohd Ali Pengerusi, Seminar Majlis Dekan Pendidikan IPTA Kali ke IV 2013	V

KERTAS KERJA

A Teacher Certification Program in Indonesia: Teachers' Perspectives ID #1 Bambang Sumintono, Nanang Bagus Subekti, Chairil Anwar Korompot, Hamdan Said	1 - 19
Tret Personaliti Pengetua Dan Guru Besar Novis Di Malaysia ID #3 Dr Shariffah Sebran Jamila Bt Syed Imam, Dr Mohameed Sani Hj Ibrahim, Prof. Madya Dr Mohd Izham Hamzah, Prof. Madya Dr Hairuddin Mohd Ali	20 – 31
Kaedah Fonik Dalam Mengajarkan Kemahiran Membaca Kanak-Kanak Prasekolah: Tinjauan Pelaksanaan Di Negara Brunei Darussalam ID #4 Sutinah Hj Muhd Ali, Yahya Othman (PhD), Zamri Mahamod (PhD)	32 - 50
Pemilihan Pelajar Sekolah Menengah Rendah Ke Aliran Sains ID #5 Aziz bin Nordin, Intan Bidayu binti Mohd Rafi, Nor Jamayah binti Daud	51 - 62
Amalan Pengajaran Guru Bahasa Melayu Berdasarkan Persepsi Murid ID #7 Abdul Rasid Jamian, PhD, Shamsudin Othman, PhD, Nor Syafiqah Mohd Zain	63 - 73
Exploring Malaysian University Students' Awareness of Green Computing ID #8 Tunku Badariah Tunku Ahmad, Abdullahi Bello, Mohamad Sahari Nordin	74 - 99
Transformasi Pembinaan Instrumen Kajian Terhadap Pengurusan Pengajaran Guru ID #11 Prof. Dr. Mohd Sahandri Gani Bin Hamzah, Prof. Madya Dr. Noor Shah Saad, Husni Zaim Khairun Nasri, Nur Nazurah Mat Yusof	100 - 113
Exemplary Post Graduate Programs in the Department of Arabic Language and Literature: Aspirations and Constraints DI #12 Muhamadul Bakir Hj. Yaakub, Nor Syarif Uwais	114 - 124

The Importance of Islamic literature curriculum: a perspective study on its relevance to contemporary social	125 - 138
ID #13 Muhamadul Bakir Hj. Yaakub, Musa Saeed Taha Idris	
Teaching Arabic language in Islamic schools for Non-Arab: a Singaporean perspective	139 - 154
ID #14 Muhamadul Bakir Hj. Yaakub, Siti Rafiah Muhamad Ramlan	
Amalan Pengajaran Guru KAFA Dalam Pelaksanaan Pembelajaran Kelas Fardhu Ain (KAFA) di Negeri Kedah Darul Aman	155 - 169
ID #15 Mohd Isha Awang, PhD, Yaakob Daud, Phd, Yahya Don, PhD, Abd Latif Kassim, PhD	
Principal's Instructional Leadership And Teachers' Work Place Well-Being : A Comparative And Relationship Study Between Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan And Sekolah Menengah Agama Rakyat	170 - 181
ID #16 Mohd Nor bin Jaafar Ph. D, Mohamad Haris bin Shakroni	
School Administrators' and Teachers' Level of Awareness, Interests and Practices in Learning Culture	182 - 199
ID #17 Normah binti Lin, Hairuddin bin Mohd Ali	
Assessing Preservice Teachers' Problem Solving Abilities: A Case Study	200 - 210
ID #18 Wun Thiam Yew, Sharifah Norul Akmar Syed Zamri, Lim Hooi Lian	
A Comparative Study of Self Efficacy between Public and Religious School Students	211 - 225
ID #19 Siti Salwa Bte Md. Sawari, Norwati Bt Mansor (Dr.)	
Pemahaman tentang Falsafah Ibadat dan Pengalaman Mengajar Ibadat dalam Kalangan Guru-guru Pendidikan Islam Sekolah Rendah	226 - 241
ID #21 Fathiyah bt Mohd Fakhruddin , Nor Hayati bt Alwi	
Wisdom in Teaching Profession as a Best Career Choice: An Introspective Analysis	242 - 243
ID #22 Ibrahim Ali Allafiaji, Siti Rafiah Abd Hamid, Sharifah Sariah Syed Hasan, Suhailah Hussein, Nik Md Saiful Azizi	
School Teachers' Time Management In Classroom.	249 - 263
ID #23 Nor Ildahayati Binti Ilias, Hairuddin Bin Ali	
Kepatuhan Pengurusan Kewangan Di Sekolah Menengah Kebangsaan Harian Di Negeri Kedah	269 - 283
ID #25 Dr. Norazlinda Saad, Dr. Surendran Sankaran	
The Role of <i>al-Murabbi</i> in Society: Some Religious Viewpoints	287 - 292
ID #26 Ahmad Nabil bin Amir	
Humanistic Language Teaching: An Alternative Approach To Improve Students' English Language Proficiency	293 - 326
ID #27 <i>FaraSyuhadabinti Mad Isa</i>	
The Gap Between Primary And Secondary Schools Teachers In Followership Style At Adni Islamic School, Malaysia	327 - 355

ID #28	Ahmad Suhail Al-Anshory, Hairuddin Mohd. Ali	
	Amalan Penaksiran Dinamik Berasaskan Kurikulum Dalam Pengajaran Kemahiran Menulis Karangan Argumentatif: Penelitian Terhadap Dua Orang Guru Bahasa Melayu Tingkatan Dua	356- 377
ID #30	Marzni Mohamed Mokhtar, Roselan Baki, Fadzilah Abd Rahman	
	Relationship between Secondary Schools Agriculture Teachers' Motivation and Use of Contextual Teaching	378 - 391
ID #32	Siti Shuhaidah Abdul Latir; Ramlah Hamzah, Ph.D.; Abdullah Mat Rashid, Ph.D.	
	Using CFA for the Alternative Quality Assurance Evaluation Model (QAEM) For National Universities Commission (NUC) of the Federal Republic of Nigeria	392 - 417
ID #33	Bojuwon Yusuf Bolaji, Hairuddin Bin Mohds Ali	
	Persepsi Guru Terhadap Perlaksanaan Penilaian Prestasi dengan Komitmen Kerja dan Tahap Motivasi Guru	418 - 448
ID #34	Abdul Said Ambotang dan Susie Ivangella @ Doivit	
	Amalan pengurusan sumber manusia dan hubungannya dengan prestasi kerja dalam kalangan penolong pendaftar: kajian di Universiti Teknologi MARA	449 - 457
ID #35	Mohd Zahurin Ramli dan Norshidah Nordin	
	Pengaruh Dimensi Kepimpinan Instruksional Pengetua Terhadap Komitmen Kerja Guru di Sabah	458 - 472
ID #36	Muhamad Suhaimi bin Taat, Phd	
	Kemahiran Untuk Pekerjaan: Kajian <i>Grounded Theory</i> Sistem Latihan Perantisan Moden	473 - 447
ID #37	Ridzwan Che Rus, Ruhizan Mohamad Yasin	
	Pengaruh Kepimpinan Pengetua Ke Atas Amalan Prinsip-Prinsip Pengurusan Kualiti Menyeluruh (TQM)	448 - 488
ID #38	Rosnani Binti Kaman, Ishak Bin Sin, PhD, Abdull Sukor Bin Shaari, PhD, Hairudin Mohd Ali, PhD	
	Perbandingan Iklim Sekolah Antara Maktab Rendah Sains MARA	489 - 503
ID #41	Mohd Mahadzir Rahimi Bin Mohamed Nawi, Zulaine Bin Awang Taul, Dewi Isma Madzlan Bin Mazlan, Khalid Bin Johari	
	The Socioemotional Experiences of UAT's (UAT) During Teaching Practice: A Case of Reality Shock?	504- 529
ID #42	Mohd Hasani Dali	
	Pendidikan Berkualiti Melalui Pembelajaran Komuniti Lesson Study	530 - 539
ID #43	Zanaton H. Iksan	
	Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (Pbs) Dalam Kalangan Murid Bagi Mata Pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu	540 - 556
ID #44	Asnul Dahar Minghat, Mohd Saifulrizal Abd Manaf & Muhammad Khair Noordin	

Memartabatkan Pendidikan Vokasional: Kesedaran Terhadap Peluang Melanjutkan Pengajian ke ILV dalam Kalangan Pelajar SMV di Negeri Johor	557 - 567
ID #45 Noorazman, Razali Hassan, & Daziemah Daud	
Pelaksanaan Intervensi Cerita Sosial Oleh Guru Pendidikan Khas Dalam Meningkatkan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Autistik	568 - 610
ID #46 Siti Hodijah Bt Zamakshshari, Dr. Rosadah Bt Abdul Majid	
Islamic Integrated Curriculum (IIC) For The Transformation Of Islamic Education System In Malaysia	611 - 629
ID #47 Rahimah Embong, <u>Rosnani Hashim</u> , Yusraini Yunus	
Amalan Kurikulum Bersepadu Dan Transformasi Pendidikan Di Malaysia	630 - 652
ID #48 Rahimah Embong, Wan Ismail Wan Abdullah, Normila Noruddin	
Pengurusan Berpasukan dan Budaya Kerja Guru Di Sekolah-sekolah Menengah Negeri Perlis	653 - 666
ID #49 Prof. Madya Dr. Tang Keow Ngang, Ooi Phaik Choo	
Pedagogi Berasaskan Pembelajaran Aktif dalam Amalan Pedagogi Rasulullah SAW	667 - 675
ID #50 Nooraida Yaakob, Rabiatul-Adawiah Ahmad Rashid	
Efikasi Pengajaran Guru: Perbandingan Di Antara Guru Dalam Perkhidmatan Dan Guru Pelatih	676 - 687
ID #51 Ahmad Zamri bin Khairani	
Kesan Keadilan Prosedur Sebagai Moderator antara Kesukaran Matlamat Dengan Komitmen Guru Kepada Sekolah	688 - 701
ID #52 Abdul Jalil Ali, PhD, Subarino	
Program 2Bs: Penerapan Dan Kesedaran Nilai-Nilai Universal Dan Pengetahuan Tentang Tingkah Laku Buli untuk Menangani Kejadian Buli Di Sekolah	702 - 710
ID #54 Jamalsafri Saibon, Abdul Jalil Ali, Syed Mohamad Syed Abdullah & Adawiah Abdul Rasyid	
Amalan Organisasi Pembelajaran dan Komuniti Pembelajaran Profesional Di Sekolah-Sekolah Berbeza Pencapaian Di Pulau Pinang	711 - 728
ID #56 Aziah Ismail, PhD, Najdah Baharom, Abdul Ghani Kanesan Abdullah, PhD	
Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Tahap Kesediaan Guru-Guru Tingkatan Satu Sekolah Menengah Dalam Pelaksanaan Penilaian Berasaskan Sekolah (PBS)	729 - 769
ID #58 Zuridah Hanim bt Md. Akhir, Cik Fatimah Nadia bt Che Hasnam, Mohd Sofian Omar-Fauzee, Yaakob Daud, Yahya Don, Abd Latif Kassim, Rozita Abd Latif, Nagoor Meera Abdullah	
Ideal Vs. Reality: Evidences From Senior Teachers' Experiences On The Malaysian School-Based Assessment System (SBA)	770 - 781
ID #61 Che Noraini Hashim, Adlina Ariffin, Nurhidayah Muhammad Hashim	

Do You Teach The Way You Were Taught? Graduate Teachers' Perceptions Of Their Undergraduate Teacher Preparation At The University	782 - 803
ID #62 Mwembesa Umar, Sharifah Sariah Syed Hassan, Che Noraini Hashim, Abdul Shakour Duncan Preece	
Animasi Interaktif Masa Depan, Pembelajaran Personal (Ple) Anak Orang Asli: Satu Kajian Fuzzy Delphi	804 - 826
ID #65 Mohamad Muhidin Patahol Wasli; Nur Azyma Ismail; Mimi Faizura Mohamad; Saedah Siraj; Zahra Naimie; Zaharah Hussin	
The Malaysian Education Blueprint(PPPM) 2013-2025: Unity Among Students	827 - 846
ID #66 Prof. Dr. Rosnani Hashim, Wirawani binti Kamarulzaman	
Sexual Harassment in The Workplace Environment: Psychological Impact To The Women	847 - 856
ID #67 Kamarulzaman Hj. Mohd. Jidi, Husin Junoh, Wan Azlinda Wan Mohamed, Warman, Nur Zakiah Hani Kamarulzaman	
Predicting English Oral Communication Skills Of Engineering Students From Usage Frequency And Self-Confidence Level	857 - 874
ID #68 <i>Maizam Alias, Nor Azura Osman, Marlina Mohamad</i>	
Kajian Kualiti Persekitaran Dalam Terhadap Reka Bentuk Studio Lukisan Kejuruteraan Ideal Di Sekolah Menengah Teknik	875 - 883
ID #69 Mohd Hanif Bin A Karim, <i>Azman bin Hasan</i> , Jamil Bin Abd Baser	
Pemeriksaan Kompetensi K-Pekerja Di Malaysia Menggunakan Pendekatan Pendidikan Integrasi Holistik; Penyepaduan Ilmu Wahyu (<i>Revealed Knowledge</i>) Dalam Sistem Latihan Dual Nasional (SLDN)	884 - 877
ID #70 Jailani bin Md. Yunos , Akhmal Annas bin Hasmori	
Tahap Kemahiran Profesional Guru-Guru Kemahiran Hidup Bersepadu Dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS)	878 - 905
ID #71 <i>Jamil Abd Baser, Azman Hasan, Rasidayanty Saidon, Noorazman Abd Samad, Khairuddin Harun, Ramlan Zainal Abidin</i>	
Strategies for Managing Stress for Optimal Job Performance	906 - 920
ID #72 Kamarulzaman Hj. Mohd. Jidi, Husin Junoh. Nur Zakiah Hani Kamarulzaman	
Importance Of Communication In Developing Performance Organization Of A Point Of View As Manager	921 - 927
ID #73 Kamarulzaman Hj. Mohd. Jidi, Husin Junoh, Sapon Ibrahim, Suraya Kamarulzaman	
Menentukan Faktor-Faktor Pemilihan Kerjaya Perguruan Dalam Kalangan Pelajar Sarjana Pendidikan Teknik Dan Vokasional Di UTHM	928 - 941
ID #74 Azman Hasan, Jamil Abd Baser, Noraliza Rajibi, Noorazman Abd Samad, Khairuddin Harun, Ramlan Zainal Abidin	
If You Think PBL Is Right for Your Students, Think Again.	942 - 956
ID #75 Lai Chee Sern, Razali Hassan, Kamarulzaman Hj. Jidi, Lee Ming Foong, Johnson Lim Soon Chong	

Interaksi dalam modul Sains mPembelajaran Kolaboratif (CmL): Implikasi kepada pembangunan pengetahuan	957 - 934
ID #76 Dorothy DeWitt, Saedah Siraj and Norlidah Alias	
Pendidikan Alternatif <i>Homeschooling</i> bagi kanak-kanak Orang Asli : Analisis Keperluan	935 - 1001
ID #78 Mohd. Nazri Abdul Rahman ,Norlidah Alias, Saedah Siraj & Dorothy Dewitt ^a ,	
Future Trends in the Management of School Finance	1002 - 1032
ID #79 Husaina Banu Kenayathulla	
Memperkasa Nilai Paling Utama Dan Memperkasa Nilai Interaktif Dalam Pendidikan UIAM	1033 - 1037
Prof. Dato' Dr. Sidek Baba	
Merealisasikan Penempatan Kepimpinan Berprestasi Tinggi Di Setiap Sekolah UM	1038 - 1094
Saedah Siraj, Mohammed Sani Ibrahim	
Better Teaching of Thinking Skills: Calling for an Academic Resilience Model of Malaysian Students	1095 - 1126
USM Shahabuddin Hashim, Seffetullah Kuldas, and Mohd Ali Samsudin	
Memacu Pelan Transformasi Pendidikan: Peranan IPTA Dalam Membantu Meningkatkan Kuantiti Dan Kualiti Pendidikan Aliran Sains Dan Teknikal Di Malaysia UTHM	1127 - 1142
Razali Hassan , Halizah Awang , Badaruddin Ibrahim , Siti Hajar Zakariah	
Teachers' Perception on Language Proficiency of Secondary School Students and Factors Contributing to Proficiency	1143 - 1167
UTM Mohd Salleh Abu, Zainal Abidin Zainuddin, Yeo Kee Jiar, Lu Xi, Azlina Mohd Kosnin	
Keperluan Penggunaan Modul Etika Kerja Guru dalam Membentuk Penghayatan Nilai Pelajar	1168 - 1186
UUM Prof. Madya Dr. Mohd Izam Ghazali, Dr. Mohamad Khairi Haji Othman, Alis Puteh, Dr. Mohd. Zailani Mohd Yusoff , Prof. Madya Dr. Fauziah Abdul Rahim	
Teacher Employment And The Open Market Saga Opportunity Beholds The New Breed Of Teachers And Hybrid Professionalism	1187 - 1195
MEDC Abdul Rashid Mohamed	
Accelerating Knowledge Production in East Asia: Implications for Strategic Research Development in Malaysian Universities	1196 - 1211
UCAP- Professor Philip Hallinger	
TAMA	



Bidang pendidikan dianggap faktor kritikal kejayaan dalam rangka kita hendak mencapai status negara maju dengan rakyatnya berpendapatan tinggi menjelang 2020. Ia merupakan penyumbang utama pembangunan modal insan dan ekonomi negara.

Lantas bidang pendidikan diletakkan sebagai satu elemen penting transformasi dalam GTP dan ETP. Sebagai satu perancangan terancang kerajaan, ia bersifat inklusif yang merangkumi pelbagai bidang dan tahap pendidikan seperti pra-sekolah, sekolah rendah dan menengah, pra-universiti, kolej vokasional/politeknik, dan pendidikan di universiti. Pelancaran Pelan Pembangunan Pendidikan 2013–2025 ialah pernyataan jelas tekad kerajaan ke arah matlamat Malaysia pada alaf baru.

Melalui transformasi pendidikan diharap penambahbaikan drastik pendidikan tercapai dalam masa 12 tahun akan datang agar sistem pendidikan kita antara yang terbaik di dunia menjelang 2025. Pada ketika ini kita harap dapat melahirkan generasi muda yakni golongan modal insan alaf baru dari segi pegangan agamanya yang mantap, beretika, mahir dan cekap dalam pelbagai kerjaya, pengamal IT dalam segala urusan kerja dan komunikasi, berfikiran kreatif dan inovatif, tegas dan efektif dalam kepimpinan dan membuat keputusan serta bersifat patriotik terhadap negara kita Malaysia.

Saya ingin mengucapkan terima kasih dan setinggi-tinggi penghargaan kepada pihak penganjur iaitu Majlis Dekan Pendidikan IPTA istimewanya Universiti Islam Antarabangsa Malaysia selaku tuan rumah. Terima kasih kerana menjemput saya. Di kesempatan ini juga, saya ingin mengalu-alukan kehadiran semua pihak ke seminar ini dan berharap perjumpaan kita dapat memperkukuhkan silaturrahim sesama kita serta dapat mencapai objektif-objektif seminar ini. Insya Allah.

Yang Berhormat Dato' Seri Idris Bin Jusoh
Menteri Pendidikan II



Pendidikan ialah jantung pembangunan ummah. Matlamat pendidikan adalah untuk melahirkan insan yang boleh meningkatkan kualiti diri dan memberi sumbangan yang positif untuk komuniti, masyarakat dan negara. Melalui pendidikan yang holistik generasi muda dipupuk dan dibimbing agar mencapai kecemerlangan dalam mencari makna ihsan yang hakiki.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 ialah dokumen Kementerian Pendidikan Malaysia yang dihasilkan secara teliti dan professional untuk mencapai taraf pendidikan yang unggul dan terbaik bagi Malaysia pada hari muka.

Salah satu peranan pendidikan adalah untuk menyelesaikan masalah. Dalam pendidikan, kita hadapi apa yang kita tahu, bagaimana nak tahu dan bagaimana menangani apa yang kita telah tahu.

Bagaimanapun pendidikan diperingkat global kian berubah secara dinamik kerana proses pendidikan itu sendiri bersifat malar dan “constant.” Oleh yang demikian pendidikan perlu bersifat tranformatif untuk menangani perubahan.

Transformasi bukanlah satu fenomena atau perancangan manusia yang asing dalam ajaran Islam dan kehidupan ummat manusia.

Diharap seminar ini memberi impak kepada transformasi pendidikan negara ini yang sedang menuju negara maju menjelang tahun 2020.

Prof. Dato' Sri Dr. Zaleha Kamaruddin

Rektor, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM)



Proses globalisasi sangat ketara mempengaruhi sistem pendidikan sejagat masa kini dari pelbagai sudut – bahasa pengantar sekolah-sekolah dengan Bahasa Inggeris sebagai bahasa antarabangsa, penggunaan teknologi maklumat dalam pendidikan, kepentingan kemahiran insaniah, dan ranking sejagat antara institusi-institusi pendidikan tinggi di dalam mahupun di luar negara. Sudah tentu setiap negara perlu berhadapan dengan arus perubahan ini untuk terus relevan. Justeru perlulah digembeleng segala tenaga dan buah fikiran bagi menghasilkan satu pelan pendidikan yang mampu mengatasi pengaruh negatif globalisasi dan seterusnya memacu kearah transformasi pendidikan negara secara menyeluruh dengan cekap dan berkesan. Dalam konteks negara kita, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) (2013-25) telah pun dirangka dan harus dilaksanakan dalam tiga gelombang. Gelombang pertama telah pun bermula dan terdapat beberapa isu yang harus ditangani bagi kelicinan pelaksanaan. Maka atas kesedaran inilah tema “Memacu Pelan Transformasi Pendidikan” dipilih.

Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan Malaysia (MDPM) yang Ke-4 merupakan satu platform atau medan bagi para sarjana, cendekiawan, pendidik dan pembuat dasar pendidikan seluruh negara membedah dan memeriksa PPPM (2013-25) supaya dapat memperkemas dan memastikan pelaksanaannya yang lebih berkesan. Moga-moga seminar ini akan dapat menghasilkan beberapa resolusi berbentuk strategi penyelesaian terhadap isu-isu yang menghalang kelicinan dan keberkesanan pelaksanaan PPPM di samping membantu mendalami pemahaman para hadirin tentang isu pendidikan negara.

Saya mengalu-alukan kehadiran semua peserta yang berhimpun dalam seminar yang ke-4 ini. Semoga Seminar Kebangsaan MDPM 2013 ini dapat memperkaya dan menggugah akal dan rohani semua yang hadir.

Akhir kalam, saya ingin mengucapkan jutaan terima kasih kepada semua Pengucaputama, ahli MDPM, pembentang kertas kerja, peserta dari pelbagai jabatan, agensi dan institusi dan khususnya kepada Pengerusi dan Ahli Jawatankuasa Seminar Kebangsaan MDPM yang begitu komited untuk memastikan kejayaan seminar ini. Semoga semua usaha ini akan diterima oleh Allah S.W.T. sebagai amal jariah kita.

Sekian. Terima kasih.

Prof Rosnani Hashim
Dekan,
Institut Pendidikan, UIAM



Ingin saya mengucapkan ribuan terima kasih kerana diberikan kesempatan untuk memberi kata-kata aluan untuk buku program Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan IPTA 2013.

Pada kali ini, Majlis Dekan Pendidikan IPTA dengan kerjasama Institut Pendidikan UIAM (INSTED) telah berusaha untuk menganjurkan Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan IPTA 2013 (MEDC 2013) dengan temanya “Memacu Pelan Transformasi Pendidikan Negara”. Saya berpendapat tema ini sangat ber-sesuaian dengan agenda transformasi pendidikan negara di mana adalah menjadi matlamat akhir kita bahawa sistem pendidikan negara akan menjelma standing dengan negara-negara maju tetapi berasaskan acuan kita tersendiri. Sebagai pengerusi Majlis Dekan Pendidikan IPTA semasa, saya sangat-sangatlah berharap semua kertas kerja yang dibentangkan akan menghasilkan dapatan-dapatan dan idea-idea baru yang mampu membantu secara efisien melonjak transformasi pendidikan negara ke arah yang di tetapkan sebagaimana dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025.

Seterusnya, ingin saya mengucapkan ribuan terima kasih kepada INSTED, UIAM amnya dan ahli Jawatankuasa penganjur seminar kebangsaan ini yang telah bertungkus-lumus untuk menjayakan seminar ini. Akhir sekali, saya juga mengalu-alukan kedatangan semua pembentang dan peserta seminar kerana tanpa tuan-tuan dan puan-puan sekalian seminar ini tidak akan menjadi kenyataan.

Terima kasih.

Prof. Dato' Dr. Abdul Rashid Mohamed
Pengerusi Majlis Dekan Pendidikan IPTA
Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan
Universiti Sains Malaysia.



Sukacitanya ingin saya mengucapkan ribuan terima kasih kepada Dekan Institut Pendidikan (INSTED), IIUM kerana telah menaruh kepercayaan serta keyakinan kepada saya sebagai pengerusi Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan IPTA 2013 Kali ke IV (MEDC 2013). Di samping itu juga , ingin saya mengucapkan ribuan terima kasih kerana diberi kesempatan untuk menukikan sepatah dua kata dalam buku program seminar ini.

Sebagaimana maklum, objektif Majlis Dekan Pendidikan IPTA (dengan kerjasama INSTED) mengadakan seminar kebangsaan ini antara lainnya adalah untuk menyediakan satu platform dalam usaha menjana idea-idea yang berkesan bagi memperkemas dan memastikan pelaksanaan secara berkesan pelan transformasi pendidikan negara.

Untuk memperincikan lagi objektif di atas, maka tema seminar pada tahun 2013 ini adalah “Memacu Pelan Transformasi Pendidikan”. Tema ini mampu memandu para sarjana dan penyelidik memfokuskan pembentangan mereka berdasarkan lima sub-tema seperti berikut:

- Kesamarataan akses kepada pendidikan berkualiti bertaraf antarabangsa,
- Profisiensi dalam Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris bagi setiap murid,
- Melahirkan rakyat Malaysia dengan penghayatan nilai-nilai Islam dan universal,
- Transformasi keguruan sebagai profesion pilihan dan
- Merealisasikan penempatan kepimpinan berprestasi tinggi di setiap sekolah.

Sebagai pengerusi seminar kebangsaan tahun ini, adalah menjadi harapan Majlis Dekan Pendidikan IPTA supaya seminar ini dapat membuahkan hasil demi faedah ummah dalam jangka masa yang panjang. Sukacita juga saya mengucapkan selamat berseminar di Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) “Garden of Knowledge and Virtue”. Sebelum mengundur diri, izinkan saya menyusun sepuluh jari memohon ribuan maaf bagi pihak diri saya serta rakan-rakan lain dalam jawatankuasa seminar jika terdapatnya sebarang kekurangan dalam pengurusan perjalanan seminar ini. Yang buruk dan lemah itu adalah datangnya daripada kami dan yang terbaik itu adalah datangnya daripada Yang Maha Pencipta, Allah Subhanahuwataala.

Terima kasih.

Prof. Madya Dr. Hairuddin Mohd Ali

Pengerusi

Seminar Majlis Dekan Pendidikan IPTA 2013 (MEDC2013)

A Teacher Certification Program in Indonesia: Teachers' Perspectives

Bambang Sumintono^{a1}, Nanang Bagus Subekti^b, Chairil Anwar Korompot^c

& Hamdan Said^a

^aFaculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia
Skudai, Johor, Malaysia

^bFaculty of Education, Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa
Yogyakarta, Indonesia

^cUniversitas Negeri Makassar
Makassar, Indonesia

ABSTRACT

The Stipulation of Teachers and Lecturers Law No 14/2005 in 2005 has brought a significant change to teacher status in the Indonesian education system. The state regards teaching as a profession. Teachers are required to apply for and pass the certification process. More than 200,000 teachers were involved in the first batch of the certification program in 2007 using the portfolio method. Using a qualitative inquiry method, this study collected data from 611 teachers who participated in the teacher certification program across Indonesia using questionnaires and focus group discussions to reveal their perspectives on the teacher certification policy. The study identified three salient issues, namely teachers' responses to the program, portfolio requirements and arguments against the portfolio method, and alternatives to the portfolio methods.

Keywords: Indonesian education development; teacher certification; teacher licensing; educational policy; teachers' portfolio

Introduction

The debacle of the New Order regime under Soeharto in 1998 has brought significant changes to the Indonesia's educational sector, with the transference of managerial and financial responsibilities of nearly all public sectors, including education, to the district level rather than the centralization which obtained in the previous era (Kristiansen & Pratikno, 2006; Sumintono, 2009). Following that, the Indonesian parliament enacted a new education law (Law No 20/2003) that strengthens the decentralized mode and opens possibilities in terms of policy direction to improve education quality in general. One of the regulations based on the new education system law is the enactment of the Law on Teachers and Lecturers (Law No 14/2005, hereafter called the Teacher Law) (Jalal et al., 2009).

¹ Corresponding author: bambang@utm.my

The Teacher Law can be regarded as a ‘once and for all’ solution to problems associated with teachers in Indonesia, for in the previous era, policies to improve teachers’ quality “have been conceived and implemented in a piecemeal fashion” (Jalal et. al., 2009, p. 2). Nielsen (2003) found that in the New Order upgrading teachers’ education background and transforming its government employee ranks to make it easy for teachers increase their grade and salary had mixed results and limited success. Moreover, he emphasized that more policy implementations and incentives do not mean better quality of Indonesian education quality. The Teacher Law also brings significant changes related to private school teachers, where for the first time after independence, the central government recognizes their profession and treats them equally like civil servant teachers by providing another basic salary to their income if they pass the certification process.

Jalal et. al., (2009) reported that two years after the stipulation of the Teacher Law, the government started the certification process for incumbent teachers across Indonesia. More than 200,000 teachers were involved in this first batch. Dissappointingly little is understood about the teachers’ perception of the implementation of the teacher certification in Indonesia. For this reason, there is a need to investigate what teachers think about the teacher certification program in Indonesia.

The main objective of the present study is to reveal educators’ perspectives on the implementation of the teacher certification program in which they participated. Moreover, we also investigated the impact of the certification policy and how teachers managed to overcome the challenges and constraints they faced, particularly with regard to the portfolio review. This paper provides an overview of teacher development in Indonesia and the certification policy that was implemented in 2007. An outline of our research methodology is followed by the presentation of and discussion about our findings, with a concluding section to close the paper.

Literature Review

Formal schooling in Indonesia started in the Dutch colonial period in the late 1800s with a complicated and segregated education system for local people (*pribumi*), eastern foreigners and descendants of Europeans controlled by the colonial government (Raihani & Sumintono, 2010). During this era schools were elite and provided good quality education, at the higher level most of the teachers were Dutch nationals and well selected and the number of *pribumi* students was less than others (Djajadiningrat, n.d.). During the Japanese occupation (1942-1945), the segregated education system was abolished to give an opportunity to *pribumi*, mostly Muslim people, to get education from which they were previously virtually excluded. As a result, school enrolments in all levels of education increased significantly which made it difficult for teachers to manage as at the same time the Dutch teachers were no longer available. For this reason, primary school teachers became secondary school teachers, while students at primary schools were taught by people who could only read and write (Poerbakawatja, 1970).

Indonesia declared its independence on August 17, 1945 and during 1950s the trend of increasing student enrolments had reached 10 million students, five times higher than students enrolment during the Japanese occupation (Poerbakawatja, 1970). The Indonesian government with limited fund to spend created many schools and appointed teachers with low education, such as junior high school graduates. Undoubtedly, this influenced the quality of education in Indonesia in general. Another significant change happened in the New Order era, which started in 1974, backed by the rising oil revenue. The government launched the *Inpres* (presidential instruction) program to build one school in each village (Duflo, 2004). As a result, during the first ten years of the implementation of the *Inpres* program, the Indonesian government appointed more than 600,000 primary school teachers with senior secondary qualifications throughout the whole country which made the participation rate in primary schooling rise to 95% (Raihani & Sumintono, 2010).

In 1989 the Indonesian parliament passed a new education law (Law 2/1989) that stipulated that teacher education background should be lifted, so that primary school teachers had at least the

two year post-secondary diploma (D2) and secondary school teachers had a university degree. At the primary school level, the gigantic task was to educate 800,000 teachers. However according to recent studies around 300,000 practicing teachers completed the D2 diploma education in 2006 (Kraft, 2008). In the 1990s the Indonesian government had also stipulated new programs to raise teaching salaries as teachers' income was relatively low compared to other professions, with expectation that with the higher salaries teachers would work better and improve the quality of education. During the New Order period, the education sectors had also been busy with many policy implementations targeting teachers but the results were debatable as stated by Nielsen (2003):

Given this potential, it is helpful to begin sorting out the extent to which this potential can or will actually bear fruit in terms of more effective teaching and learning..... Will more teacher education, more teacher working groups, and more career opportunities for teachers lead to improved instruction and better student outcomes? Will more mean better?

Jalal et al. (2009) argued that the Indonesian students' poor achievements in international tests, such as TIMSS and PISA, are an indicator of the poor quality of teachers. They also cited statistics from the Ministry of National Education (MoNE) which also revealed the poor performance of teacher quality in terms of educational background and subject teaching performance tests. Jalal et al. (2009) claimed that the education system at the time could not produce good quality candidates and could not improve incumbent (in-service) teachers' performance. On the other hand, Nielsen (2003) argued that the state system also significantly influenced the effectiveness of any of the policies regarding the educational sectors, resulting in teachers' performance not reaching expectations.

Several educational researchers (Hilferty, 2008; Bloomfield, 2009; Reeves, 2007; Wood, 2007) suggested that the issue of teacher professionalism or lack of professionalism is usually attributable to some factors, such as an ineffective system of licensing, unclear performance standards, limited incentives for teacher candidates, and an unsupportive work setting. In the case of Indonesia, based on previous experiences that many initiatives resulted in limited success, the

government changed the approach to a more systemic transformation, tabling the Teacher Law in parliament (Jalal et al., 2009).

The Indonesian parliament passed the Teacher Law in December 2005, and many believe that it has the potential for being a turning point in the quality of Indonesian education. The Law among other things stipulates that teachers have to gain at least an undergraduate academic qualification or a four year university education program and pass the certification process that assesses their four competencies, namely pedagogical, professional, personal and social (Jalal et al., 2009). If they pass the certification assessment, they will receive a professional allowance that is equal to their basic salary as a government employee; besides that, they also get functional allowances of around 30% of the basic salary (Kraft, 2008). Obviously, the incentives and requirements specified in the new law give unprecedented opportunity to the Indonesian government to enhance quality of the teaching work force in the country.

A salient feature of the Teacher Law is that there is no different treatment for private school teachers. This is the second inclusive policy by the government in the Reform era which provides school operational costs to all public and private primary and junior secondary schools across Indonesia. One can say that these two policies are marks of the new mindset of the government that has impacted system-wide.

The first target of the Teacher Law is the incumbent teachers with a total population of 2.7 million of which around 25% are private school teachers. The Indonesian government proposed that 10 years would be required to complete the certification process for this type of teacher because at the time that the law was passed 65% of teachers still did not have four-year university education so, plainly, the immediate task was to enhance their academic qualifications.

Jalal et al., (2009) stated that the certification process had not started until one and half years into the enactment of the Teacher Law because there were some issues and debates that were not easy to resolve. At the beginning of the program the Indonesian government proposed that the process start with the assessment of teachers' teaching subject, if they passed they could continue

with teaching skills evaluation in the classroom; but political pressure from stakeholders and sensitivity tests result prediction at the first stage of assessment made the government decides to use other instruments to examine teachers' competency. The choice for the certification process is the portfolio method, in which teachers demonstrate their achievement and accomplishments during their carrier. The four domains of teacher's competency are based on the Law as a source of the points system that will decide the minimum level for teachers to pass the certification process. At this stage, university lecturers assess the portfolio document. If the teachers do not pass the portfolio method, he/she has to attend 90 hours training conducted by universities that assess their portfolio document (Jalal et al., 2009). For civil servant teachers this method is nothing new, every two or three years they have to prepare documents regarding their accomplishments as teachers to be submitted to their superior officers at district and provincial education offices in order to increase their grade in the government employee ranks and to increase their salary.

In the first batch of the certification process conducted in the middle of 2007, more than 200,000 incumbent teachers were involved (25% of them were private school teachers). The smooth running of the process demonstrated that it could work well with the coordination and cooperation between the central government, universities, education offices in the provinces and districts across Indonesia to the schools level (Tim Independen, 2008; Hastuti et al., 2009).

The use of the portfolio method as the instrument in the first batch shows that the central government follows the view that the certification process is to improve teachers' income, not as a tool to select good quality teachers. Meanwhile, Tim Independen (2008) noted there were some falsifications found in teachers' portfolios which showing this 'soft-instrument' had some inadequacies which were exploited by some teachers. In addition, the World Bank (2010, p. 64) identified some deficiencies of the portfolio method as follow:

1. The portfolio evaluation on its own cannot effectively measure competency.
2. Certification is a one-time process in which teachers who become certified do not need to undergo periodic re-certification or demonstrate performance in order to maintain their certification status.

3. The portfolio process can be potentially manipulated by teachers (a black market industry for forged certificates and other necessary portfolio items is already prevalent).
4. The certification process itself has been left entirely to the university sector, creating issues in terms of standardization and corruption.
5. Teacher certification currently lacks the support of an accompanying quality assurance and accountability framework.

Jalal et al. (2009) commented that the first batch of the certification process provide meaningful lesson to the government in terms of managing the process and assessing the four domains of teacher competencies. They maintain that this process, above all, is only a means to an end (Jalal et. al., 2009), and that in the long run it will benefit Indonesian education by improving the professional standards of educators (Kraft, 2008).

Methodology

This research mainly used the qualitative approach (Creswell, 1998). Qualitative methods were utilized for analyzing written answers given by respondents to some open-ended questions in the questionnaire and transcripts from focus group discussions with teachers in many places (Punch, 2009).

The process of data collection for this study was conducted in conjunction with the monitoring and evaluation of teacher certification program at the national level by the Directorate General of Higher Education, Ministry of National Education, of the Republic of Indonesia. Several teams collected data from teachers across Indonesia including Sumatra, Java, Kalimantan, Sulawesi and Maluku from the end of 2007 to early 2008. The study used the purposeful sampling technique in selecting the relevant respondents. The respondents, mainly supplied by education district offices across Indonesia, were public and private school teachers who teach at primary and secondary schools and were participating in the certification program.

There were 200 thousand teachers involved in the first batch of teacher certification program in 2007, 611 of them participated as respondents in this study who filled in and returned the questionnaire. In 15 cities across Indonesia 20-30 teachers joined focus discussion group (FGD), where they answered questions and worked out their thinking related to the teacher certification

process they experienced. The discussions took around 1 to 2 hours and were recorded and transcribed.

The demographics of the teachers who participated in the questionnaire were 294 female teachers (48.12%) and 317 men (51.88%). In terms of age, 9.8% of them were below 40, 110 people (18.27%) were between 40 to 44 years, 231 people (38.37%) between 45 - 50 years and 202 people (33.5%) are above 50 years. This was also reflected in the teaching experience, where the majority of the respondents were experienced teachers with more than twenty years of teaching service (472 people or 77.9%), 14.85% had between 15-20 years of experience and only 7.27% had less than 15 years teaching experience. These characteristics show that for the first batch of certification process, senior teachers have been prioritized over novice/junior teachers. Based on the type of schools where they teach, 540 teachers (89% of them) were government employees, and 71 of them (11%) were private school teachers. In terms of level of school, 47.7% of respondents were primary school teachers, 28.3% came from junior high school and 24% of them were teachers of senior secondary school.

Findings and Discussion

Teacher response to the certification program

The first part of the questionnaire investigated the information that the teachers were provided with regarding the certification process and portfolio methods. 403 teachers (66%) answered that they were provided with information they needed clearly, compared to 32% who said that the information was somewhat clear and the rest (2%) responded that the information was not clear. Information about the program came to them mostly through official channels such as circulars, school meetings, and guidebook. Focus group discussions in all the cities and reports about certification confirmed this (Tim Independen, 2008; Hastuti et al., 2009; Jalal et al., 2009). Several teachers commented on the certification information they received and wrote about it in the questionnaire mentioning agencies that disseminate the information as follows:

Explanation of the certification program should be more undertaken by the district education office because actually it is not difficult to understand.

If the program were disseminate at a more appropriate time to allow teachers to understand it, teachers would do not have problems to comply with the requirement later.

Those two comments show the reality that teachers in some areas faced with regard to information about certification program (Tim Independent, 2008); however, in general the dissemination of the program was a success story with many agencies cooperating across Indonesia to implement it (Jalal et al., 2009).

The majority of teachers (78%) replied that the portfolio method in certification program is easy to follow, but 135 other teachers (22%) had a different view saying that it is not easy. For civil servant teachers it is not new, as previously mentioned, but it was a completely different situation for private school teachers. Despite some teachers finding it difficult, all the teachers who were recruited for the first batch of certification were able to complete their portfolio document (Jala et al., 2009; Tim Independen, 2008). The typical responses from teachers about this issue were follows:

Though we are not familiar with the portfolio method, we could manage to complete it in the given time.

We can accept this portfolio method as a requirement, but it should be explained in detail and accurately, so we can fulfill all the points to be completed. Besides, it also takes time to complete the document in order to make it as good as we can.

With regard to above statement about the time needed to complete portfolio document, 342 teachers (56%) said that the time they would need is around 2-4 weeks, 17% of them responded that 5-6 weeks is ideal time, and 27% teachers needed more than six weeks. During the focus group discussions in all places, the issue of the time needed to complete the portfolio document was highlighted by respondents:

We only had two weeks to complete the documents, and we were able to meet the deadline given with hard work, and then submit them to the district education office.

In the short period of time we cannot get together as many documents as we want that are proof of our achievements, such as certificates, awards and more specifically evidence of our involvement in the society.

Tim Independen (2008) reported that the time allocated to complete the document of is around 2-4 weeks. This, can be regarded as a short time given that it was a new experience for the teachers, which means it had its own cost. Many teachers during the last two weeks had to travel outside their work place to validate and legalize or certify many copies of documents that had to be attached to the portfolio, such as university certificates, award letters, training and seminar certificates, appointment letters etc. Explanation from teachers given below:

We were very busy at that time, especially as my university is in another town, and we simply asked permission from the principal to leave school for a whole week to get what we need, and students in the classroom were taken care of by other teachers.

To complete the teachers' portfolio documents, actually help is needed from administrative staff, because it takes nearly a month. At the same time we have responsibility to teach students, which made us leave the class sometimes, which is a disadvantage for students.

The more difficult situations are faced by teachers who teach in rural and isolated areas. They have to spend a longer time and pay extra money for travel and lodging; teachers who are already transferred from other provinces also face difficulties if they do not have some of their official documents with them.

When the teachers were asked about their opinion regarding the portfolio method for the certification program, 446 of them (73%) answered that they agreed with the method and 165 teachers (27%) objected to it. Several written responses from teachers are as follows:

I do like this portfolio method, it is practical and easy to do; it also educates teachers to manage documents in an orderly manner and to archive anything related to their activities and its profession.

The certification program with the portfolio method is a good thing; we can know how good we are as a teacher based on documented achievements we collected.

The portfolio method is an appropriate way to examine and verify teachers' achievement, it reveals about their teaching experience, ability to design lesson plans and conduct teaching activities, their involvement in training and quality improvement program and their professional developments' product.

Those comments show that teachers appreciate the method of the teacher certification program, which is in line the policy designers' intention (Jalal, et al., 2009). One teacher who agreed with the method also pointed out the other reason why the government is using the portfolio, "this examination method is cheaper, compare to training and continuing education which cost a lot".

Disagreement with the portfolio method

In contrast, those who were opposed to the method gave reasons such as the comprehensiveness of the method to examine teacher professionalism, the requirement for verification of teachers' documents, or that the method is not based on the realities of teachers' work in the school.

Several teachers wrote about their disagreement with the portfolio method:

The weakness of this method is the points that teachers get do not really reflect their professionalism.

The result of this method will not guarantee teachers' quality in the classroom, where he/she should be measured by delivering quality teaching to his/her student that shows good service and responsibility.

This method only ratifies teachers' data but not all valid data actually; this will not inform directly how teachers work in school. Paper based assessment like this has the weakness that someone can manipulate it.

To some extent the criticisms above reveal the limitation of the paperwork examination that could be happened. Furthermore, many teachers make even more salient criticisms by revealing more serious problems about the program itself:

I do not agree with this method, because portfolio documents can be falsified and manipulated in order to make somebody pass the process, except if the teachers provide the original documents.

Some people doing many things unethically when preparing portfolio documents such as attach other people's certificate of recognition or seminar certificate and claim them as his/her own.

These teachers' claims mean that they know or could be witnesses about this unethical practice. Tim Independen (2008) reported that of the assessors of portfolio documents who participated as respondent (114 university lecturers), around 87% found that the teachers' portfolio document they

examined contained data falsification (ranging from signature, identity, certificate to date falsification). This means there is a serious flaw in the teacher certification program that unfortunately is confirmed by other sources (Hastuti, 2009; World Bank, 2010).

To understand more about the situation, responses were sought from teachers regarding components of the portfolio that were difficult for them to fulfill. Of the teachers who answered the question of which component was hard to comply with, 37% indicated the professional development outcome/product (research paper), 27% indicated involvement in professional development forum, and 26% indicated relevant awards in education. These were the three top answers showing the realities faced by Indonesian teachers with regard to their professional development activities. There are many other factors that challenge them not to become as productive as expected in terms of developing their professionalism.

The component cited by respondents that is hard to get is producing a research report/paper, which is closely linked with teachers' position on the civil servants ladder. Based on the government employee ranks, 470 of teachers (77%) who participated in the study were in the position of IVa (equal to senior teacher rank) compared to 8% of the respondents that already held the position of IVb or higher (master teacher rank). To climb the ladder from IVa, a teacher has to submit a research report, generally an action research report about their subject teaching, which is to showcase their professionalism. However, as the data shows most teachers cannot produce a research paper of the required quality which means that many of them stay in the same position for quite some time. Nearly the same comments about this were made during focus group discussion with teachers in every location:

Why do we not write and produce a research report? I think because Indonesian teachers since the beginning were not prepared for that. Writing [a paper] is not required for teachers as part of their job, not like lecturers for which it is compulsory. That is the reason why early career teachers are not aware until we reach IVa position, and then starting new skills like writing become impossible to achieve for us. Also in terms of financial rewards the increase to IVb is not really attractive.

Writing academic reports is difficult for us, because we are already busy with teaching students from preparation to assessment, we don't have time left for

conducting research and practicing writing skills. But more importantly as teachers actually we don't have very good reading habits, how can we write a research paper if we don't read?

Since the specifications of the functional credit system for teacher career development were released 15 years ago (Nielsen, 2003), this component does not have expected impact on Indonesian teachers professional development as required by the certification process. Many teachers complained during FGDs that the provision of information, and the training and supervision provided by their superiors or relevant agencies is not sufficient for them to write and publish research report/papers.

The second difficult component in the portfolio according to teachers is the requirement to be involved in professional development forum, such as participating in in-service training, attending seminars and conferences, and contributing to curriculum development. Those activities are available mostly to teachers whose schools are located in city areas and the teacher selection based on several requirements. Nielsen (2003) pointed out that with regard to this, the functional credit system for teachers in Indonesia "is biased towards university teaching roles", which many teachers cannot fulfill, especially those who teach in rural areas. Three written opinions from teachers explain the issue:

This portfolio method benefits teachers who teach mathematics or natural sciences, since they have many opportunities to attend seminars and conferences at the national and even international level; something that does not happen to social sciences teachers.

Not all teachers in our school have same opportunity to join further training and get certificate that are needed for the portfolio, this is because there six same subject teachers in my school but only one is invited.

[the portfolio method] is not a good thing for teachers like me, who are not selected and favored by the principal; because the choice of who will attend professional development activities is decided by the principal, which means I don't have any marks for professional development forum.

The three secondary school teachers above who teach in urban areas detailed their difficulties in getting evidence (the certificates) of attendance at professional development activities. One can imagine how tough the situation is for primary school teachers in rural areas. Prior to the

implementation of the certification program, seminars and conferences for teachers were limited even in big cities (one teacher during FGD stated that he had never heard of a seminar for teachers in his town), most of the time the teachers relied on their superior agency who would be invited to participate. With a million teachers across Indonesia, the opportunity of one teacher to get involved in training given by the Ministry of Education, for example, became very small, especially in the 1990s and early 2000s where the national budget for education was small. Nielsen (2003) pointed out, however, that ambitious government efforts to enhance the quality of teachers as found in this certification program, were not directed and targeted to the big population of teachers or to creating sustainable professional development programs. Since the certification program started, many agencies have been busy offering activities related to teacher professional development programs in many places, which always filled with teachers who need certificates of attendance. One teacher referred to the teachers who were able to accumulate many certificates for portfolio method:

The teachers who received a big score in the portfolio method, actually were diligent to attend any professional development activities anywhere; but they are the teachers also who are mostly absent from the classroom and leave students for other teachers to look after.

Another challenge that many teachers faced about portfolio method was the archives system used by the schools. This becomes vital where time to complete the document is not unlimited. Many teachers answered that in terms of documentation they rely on their schools which in fact have not developed a good archives system; for some private school teachers, the situation not really on their side because the archives system is not existent. Two public school teachers describe the situation:

Actually, most teachers do not have the habit of saving documents related to their profession activities, and only realize this after the certification program asks for them.

For teachers who do not neatly document certificates and other evidence they have, their schools are the only choice when asking for help, but unfortunately the situation is the same.

Public school teachers, who at least every two to three years apply for achievement reports for the functional credit system, which is a kind of portfolio method, in order to increase their position on

the civil service ladder, told us that the routines do not help them very much because the original certificates and documents have to be submitted to their superior officer for assessment and sadly most teachers do not make a copy of those document for future needs.

All of these undoubtedly contribute to use any means possible by the teachers in order to fulfill requirement needed by portfolio method where falsification data happened.

Alternatives to the portfolio method

Tim Independen (2008), who came to ten provinces with total population of teachers that participated in the program more than 70%, notes that pass rate of teachers by the portfolio method are between 40-60%. The number of pass rate nearly similar at the national level, which was around 50%, as reported by Jalal et al. (2009). Then it is interesting to know what educators' perspectives to alternative method than portfolio in the certification program. Teachers chose to measure their professionalism regard to certification process respectively is by professional education (56%), competency test (19%) and performance test (18%). The response is interesting, showing that more education even most of them are senior teachers with years of experience is something they actually need. It also signals that in reality, many programs for teacher professional development managed by the government does not make them satisfy in terms of improving their skills and knowledge as a teacher. Written comments in the questionnaire and FGD with teachers reveal their aspiration and situation of their profession. One teacher during FGD speaks his mind about this:

For the certification process, it is better if returned to the original concept that involves three consecutive tests which are written test; follow with classroom observation; then portfolio at the end. This looks complicated and difficult but it is fair and really measure teachers' competency. If we only depend on portfolio method, it will not guarantee the result showing true teachers professionalism; teacher should be observed the way he/she teach in the classroom to students, and also their intellectual ability in their teaching subject with objective test for example.

The above statement shows teachers' confidence that they are ready for a multistage test in order to qualify as a professional teacher in the certification process, some comments written in the questionnaire propose the same thing:

I am in favor it starts with competency test, teaching observation and follow with training that can expand teachers' insight and professional development.

Portfolio will not guarantee educational quality improvement; because of that it is better to replace it with competency test, performance test and professional education.

Many documents in the portfolio are not accurate and it is not reflect teacher's professionalism. Next certification should use competency test (written test), teaching practicum and professional education.

This shows that shortcomings of the first batch certification program with portfolio method made teachers look for other possibilities where the top choice is the written test. However, government decision not to use competency test actually helped teachers, since teachers' results of many written tests are below standard that will make pass rate decline significantly (Jalal et al., 2009; *Kompas*, 2012). Regarding professional education that becomes other favorite choice, obviously it will benefit teachers to refresh knowledge and collect many innovations in for their profession; but the cost will increase astronomically, university capacity will be drained with big teacher population and complexity to manage the program in archipelago situation like Indonesia. Some teacher already knew the condition as follow:

I think the portfolio method is easier choice compare to other; conducting test for teachers needs a lot of money.

In my opinion, portfolio method is not an ideal thing to measure teacher professionalism; however this is the only thing that workable at the moment.

For those who were not passed the portfolio method, they have to attend 90 hours education and training given by universities who assess their portfolio documents. Interestingly, many teachers' feedback of this activity mainly positive, something that they really want, as come up in FGD in Malang:

Q: those who are not success in portfolio, what kind of activity in education and training?

A: There are so many, such as teaching techniques, design media for learning, effective lesson plan, teaching subject, curriculum development and effective classroom management.

Q: In your opinion, is it good and applicable? Or just being a student again?

A: It is very useful for us, actually it should be given to all teachers who also pass the portfolio method, because we thing they needed it too.

Q: So, you are no regret not pass the portfolio?

A: No regret at all, I am grateful that I failed in the portfolio method. If I am succeed in the portfolio, I will not get many knowledge like this which given by university lecturers who are really expert and all of them have doctorate.

The excerpt above illustrates situation that for teachers in the field that really needs re-training and re-education to make them stay relevant for their student. It also informs that many teacher professional development programs in the past miss to include as many teachers, something special in the Indonesian education challenge that has millions of teacher population (Nielsen, 2003; Jalal et la., 2009).

A final note about the portfolio method comes from a teacher who explained his hope with regard to the certification program:

Actually, the portfolio method is accurate because it gives information what a teacher already done in accordance with his/her responsibilities and duties. This method guide and teach us to work hard and be honest personally to something that we should accountable.

Conclusion

The teacher certification program in Indonesia that started in 2007 has a gigantic task and significant impact on the nation, ultimately affecting every school and every teacher in the country. This program is also the second inclusive policy on educational sector in modern Indonesia that does not differentiate between public schools from private schools. The portfolio method has been selected by the Indonesian government based on same constraints.

Most teachers participating in the study understand the portfolio method and all of them succed in submitting the documents for assessment in the given time frame. However, the limited time did not allow some of them to prepare the documents as they intended and it cost many schools around two weeks of classroom with unsupervised students. Some teachers opposed the method which they thought did not really measure their professionalism; at the same time comments from teachers on the questionnaire and FGD, and confirmation by other reports showed that there were some cases of falsification of data in the portfolio documents submitted by teachers. Some reasons given for this phenomenon were that the several portfolio components were very tough to fulfill;

also the in-effective archives system used in schools were unable to teachers prepare portfolio documents needed for the certification program. Based on these experiences, many teachers claimed that it be better to create a certification program for teachers that would assess their competencies in a comprehensive manner, but this also would have its own challenges.

In summary, the certification program in Indonesia gives a snapshot of the development of Indonesia's education and also informs policy makers about teachers' situations; this study also reveals the impact of previous professional development initiatives in Indonesia that can be actually measured with this certification program.

References

- Bloomfield, D. (2009). Working within and against neoliberal accreditation agendas: opportunities for professional experience. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, vol 37 (1) pp 27-44.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design, choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Djajadiningrat, R.L. (no date). *From Illiteracy to University, educational development in the Netherlands Indies, Bulletin 3 of the Netherlands and Netherlands Indies Council of the Institute of Pacific Relations*.
- Duflo, E. (2004). The medium run effects of educational expansion: evidence from a large school construction program in Indonesia. *Journal of Development Economics* 74:163-197.
- Hastuti, Sulaksono, B., Akhmadi, Syukri, M., Sabaningrum, U., and Ruhmaniyati. (2009). *Pelaksanaan sertifikasi guru dalam jabatan 2007: Studi kasus di Provinsi Jambi, Jawa Barat dan Kalimantan Barat*. Jakarta: SMERU Research Institute.
- Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: skills, knowledge and values for a changing Australia. *The Australian Educational Researcher* Vol35 (3)
- Jalal, F., Samani, M., Mae C.C., Stevenson, R., Ragatz, A.B. and Negara, S.D. (2009). *Teacher Certification in Indonesia: A Strategy for Teacher Quality Improvement*. Ministry of National Education Republic of Indonesia and The World Bank.
- Kompas. (2012). Topik Hari Ini: Uji Kompetensi Guru. Online accessed: 5 Oct 2012.
Available at: <http://lipsus.kompas.com/topikpilihanlist/1699/Uji.Kompetensi.Guru>
- Kristiansen, S. and Pratikno. (2006). Decentralising Education in Indonesia. *International Journal of Educational Development* vol 26, pp. 513-531.

- Kraft, R. J. (2008). Issues of Quality: Pre-Service Teacher Training in Indonesia. Unpublished paper at Sector-Wide Assessment Conference. The World Bank. Yogyakarta, Indonesia.
- Nielsen, H.D. (2003). Reforms to Teacher Education in Indonesia: does more mean better? In *Comparative Education Reader*, edited by E. R. Beauchamp. New York: RoutledgeFalmer.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. Los Angeles: Sage Publishing.
- Poerbakawatja, S. (1970). *Pendidikan dalam Alam Indonesia Merdeka (Education in Independence Indonesia)*. Jakarta: Gunung Agung.
- Raihani and Sumintono, B. (2010). *Teacher Education in Indonesia: Development and Challenges*. In Karras, K. G. and Wolhuter, C.C. (series editor). *International Handbook of Teachers Education Worldwide: Training, Issues and Challenges for Teachers Profession*. Athen: Atraphos Edition.
- Reeves, J. (2007). Inventing the chartered teacher. *British Journal of Educational Studies*. Vol 55 (1) pp 56-76
- Sumintono, B. (2009). School-Based Management Policy and Its Practices at District Level in the Post New Order Indonesia. *Journal of Indonesian Social Sciences and Humanities* Vol. 2 pp. 41-67.
- The World Bank. (2010). *Transforming Indonesia's Teaching Force, volume II: from pre-service training to retirement: producing and maintaining a high quality, efficient, and motivated work force*. Jakarta: The World Bank, Ministry of National Education Republic of Indonesia and Kingdom of the Netherlands.
- Tim Independen Konsorsium Sertifikasi Guru. (2008). *Laporan monitoring dan evaluasi (Monev) sertifikasi guru dalam jabatan melalui portofolio tahun 2006-2007*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Wood, D.R. (2007). Professional Learning Communities: teachers, knowledge and knowing. *Theory Into Practice* vol 46 (4) pp 281-290

TRET PERSONALITI PENGETUA DAN GURU BESAR NOVIS DI MALAYSIA

Dr Shariffah Sebran Jamila Bt Syed Imam

Dr Mohameed Sani Hj Ibrahim

Prof. Madya Dr Mohd Izham Hamzah

Prof. Madya Dr Hairuddin Mohd Ali

ABSTRAK

Salah satu inisiatif dalam Pelan Pembangunan pendidikan 2012- 2025 adalah mahu melahirkan pemimpin sekolah berprestasi tinggi. Pengetua dan guru besar memainkan peranan yang penting untuk membangunkan prestasi sekolah dan keberhasilan murid. Untuk melahirkan Pemimpin sekolah berprestasi tinggi dipengaruhi kompetensi diri dan tret personaliti yang dimiliki pengetua dan guru besar. Justeru fokus kajian ini bertujuan untuk meninjau tahap tret personaliti pengetua dan guru besar. Reponden kajian ini melibatkan seramai 116 pengetua dan 213 orang guru besar novis di sekolah menengah dan rendah di Malaysia. Data kajian dianalisis dengan menggunakan kaedah analisis deskriptif, inferensi iaitu analisis MANOVA dan analisis Model Persamaan Struktural (SEM). Dapatan kajian menunjukkan pengetua dan guru besar novis mempunyai tret personaliti pada tahap yang sangat tinggi bagi elemen kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti. Manakala analisis inferensi menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan tahap tret personaliti bagi pengetua dan guru besar novis yang hadir latihan profesional. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat hubungan yang positif latihan profesional terhadap tahap tret personaliti pengetua dan guru besar. Implikasi kajian menunjukkan latihan profesional mempengaruhi tahap tret personaliti pengetua dan guru besar novis. Justeru dalam melahirkan pemimpin sekolah berprestasi tinggi memerlukan pemimpin yang mempunyai tret personaliti yang tinggi agar dapat melahirkan pemimpin sekolah yang berkaliber selaras dengan matlamat negara sedang menuju kearah transformasi pendidikan. Pendek kata, pengetua dan guru besar yang berkesan adalah tunjang kepada kecemerlangan sekolah.

PENGENALAN

Pemimpin sekolah berprestasi tinggi menjadi tonggak kepada kecemerlangan kepimpinan sekolah. Pemimpin yang berprestasi ini mempunyai keterampilan kualiti diri yang tinggi. Pemimpin yang berketerampilan mempunyai kualiti diri yang unggul dan menjadi tonggak kepada kejayaan sesebuah sekolah. Oleh yang demikian, personaliti merupakan tonggak utama dalam melahirkan pemimpin sekolah yang berkualiti dalam menghadapi kompleksiti dalam pendidikan masa kini. Globalisasi dan tekanan perubahan dalam pendidikan menyebabkan institusi sekolah memerlukan pemimpin yang mempunyai kualiti diri. Oleh itu, menurut Abdul Rafie (2004) adalah wajar bagi pengetua dan guru besar menyediakan dirinya sebagai pemimpin yang mampu memimpin sekolah ke arah kecemerlangan. Justeru cabaran pendidikan memerlukan pemimpin sekolah mempunyai tret personaliti yang berkesan untuk menghadapi kemajuan dunia yang semakin pesat dalam dunia tanpa sempadan.

Peranan dan tugas pengetua atau guru besar dalam abad ke-21 semakin kompleks dan lebih mencabar telah diakui oleh beberapa penyelidik (Amin et al. 2007; Chan 2001; Daresh & Arrowsmith 2003; Drake dan Roe 2003; Gannell 2004; Norlia & Jamil 2006; Roberts 2007; Peter 2008). Sehubungan itu, Cheng (2005) juga menegaskan bahawa pemimpin pendidikan perlu bersedia mengubah paradigma mereka selaras dengan perubahan dunia dan cabaran abad ke 21. Sehubungan itu, pemimpin berprestasi tinggi adalah harapan Kementerian Pendidikan Malaysia dalam PPPM 2012-2025 dalam membuat transformasi pendidikan negara ke arah meningkatkan kualiti kepimpinan sekolah merupakan satu inisiatif yang harus disokong pihak.

PERNYATAAN MASALAH

Tuntutan globalisasi telah meningkatkan cabaran kepimpinan sekolah bagi memenuhi keperluan semasa (Watkins et al. 2000). Pemimpin sekolah pada hari ini perlu mempunyai kualiti diri dalam memimpin sekolah dengan cemerlang (Jamil & Norlia 2009). Hogg (2001) pula menyatakan personaliti pemimpin mempunyai hubungan dengan kejayaan sesebuah sekolah. Pemimpin yang berkualiti dapat mempengaruhi dan meningkat komitmen yang tinggi orang bawahan terhadap terhadap organisasi. Sejajar dengan itu, Shahril Marzuki (2001) pula berpendapat bahawa pengetua menentukan jatuh bangunnya sesebuah sekolah. Hatta, pengetua atau guru besar adalah orang yang bertanggungjawab terhadap kejayaan dan kecemerlangan sekolah (Bush & Bell 2008; Chan 2004). Oleh itu, tuntutan hari untuk melahirkan pengetua dan guru besar yang mempunyai kualiti diri dalam kepimpinan sekolah dengan berkesan.

Persoalannya sejauh manakah pengetua atau guru besar novis telah bersedia sebagai pemimpin sekolah dalam memikul tanggungjawab untuk memenuhi aspirasi pendidikan negara. Seorang pemimpin yang berjaya terbukti mempunyai tret personaliti yang berkesan (Kuozer & Poner 2000; Ishak Sin 2001). Hakikatnya, kajian empirikal menyokong pengetua dan guru besar yang berkualiti ditentukan oleh tret personaliti dalam setiap tindakan yang dilakukan (Ishak Sin 2001).

Keberkesanan kepimpinan sekolah juga terletak kepada akauntabiliti dan komitmen pengetua dan guru besar (Rebecca 2009). Memandangkan tugas dan tanggungjawab pengetua dan guru besar adalah berat dan kompleks, maka amatlah wajar mereka memerlukan latihan yang komprehensif dan holistik bagi meningkatkan kualiti diri dalam memimpin sekolah yang sentiasa menghadapi peningkatan dan perubahan dari semasa ke semasa (Chan 2004). Tambahan pula, pengetua dan guru besar novis merupakan pemimpin sekolah yang baru dilantik yang masih keliru dengan peranan dan tanggungjawab yang begitu berat yang perlu dipikul (Mossman 2007; Peter 2008). Justeru itu, kajian ini cuba meninjau tret personaliti pengetua dan guru besar novis yang dilantik dalam mencorak kepimpinan sekolah.

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian tinjauan yang bertujuan untuk melihat tret personaliti yang dikuasai oleh pengetua dan guru besar novis dalam kepimpinan sekolah. Kajian ini cuba mengupas sejauh manakah tret personaliti pengetua dan guru besar novis dalam elemen kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti serta hubungan latihan profesional terhadap tahap tret pesonaliti. Kajian ini akan memberi sumbangan signifikan kepada Kementerian Pelajaran Malaysia, Pejabat Pegawai Daerah (PPD), Jabatan Pelajaran Negeri (JPN), Institut Aminuddin Baki dan kepada mereka yang terlibat secara langsung dan tidak langsung dalam membuat dasar-dasar terhadap kepimpinan sekolah di Malaysia. Semoga kajian ini dapat menyambung sumbangan literatur kepada pengkaji-pengkaji akan datang.

PERSOALAN KAJIAN

1. Apakah tahap tret personaliti bagi pengetua dan guru besar novis dalam elemen kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti?

2. Apakah terdapat perbezaan yang signifikan tahap tret personaliti bagi pengetua dan guru besar novis dalam elemen kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti berdasarkan latihan profesional?
3. Sejauh manakah terdapat hubungan latihan profesional terhadap tret personaliti pengetua dan guru besar novis?

Hipotesis Kajian

- Ho1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap tret personaliti dalam aspek kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti berdasarkan jawatan antara pengetua dan guru besar novis.
- Ho2: Tidak terdapat hubungan yang signifikan model persamaan struktural latihan profesional dengan tret personaliti bagi pengetua dan guru besar novis

LITERATUR KAJIAN

Kepimpinan telah dikaji begitu meluas di seluruh dunia sejak beberapa abad yang lalu. Sejak 70 tahun yang lepas lebih daripada 65 siri dimensi kepimpinan telah dikenalpasti dan dibangunkan (Northouse 2007). Sehubungan itu, menurut teori klasik dan moden bahawa pemimpin menjadi tunjang kepada kejayaan sesebuah organisasi. Bahrom (2004) menyatakan pemimpin ialah terbitan daripada perkataan "pimpin". Pimpin bererti bimbing, pandu atau tunjuk, memimpin pula diibaratkan seperti memegang tangan dan membawa berjalan menuju ke suatu tempat. Manakala pemimpin bererti "keupayaan memimpin" dan "kepemimpinan" pula merupakan "keupayaan sebagai pemimpin atau daya seorang pemimpin". Pemimpin merupakan satu subjek yang menarik untuk dibincangkan dan tidak dapat disangkal bahawa istilah "pemimpin" memberi gambaran individu yang berkuasa dan dinamik.

Yukl (2006) pula memberikan definisi pemimpin sebagai kuasa dan ia sangat subjektif. Sehubungan dengan itu, terdapat lebih daripada 350 definisi dan beribu-ribu kajian secara empirikal berkaitan dengan kepimpinan sama ada dari segi konsep atau pengisian yang membicarakan tentang kepimpinan. Isu kepimpinan tidak pernah sepi daripada dunia penyelidikan, namun begitu tidak ada satu definisi yang mutlak dan kekal diguna pakai kerana setiap kajian dijalankan dengan objektif yang berbeza. Oleh yang demikian, hal ini akan memberikan definisi yang berbeza dan kadang kala kabur untuk membezakan pemimpin yang berkesan dan tidak berkesan (Ayob 2007; Norlia & Jamil 2006).

Teori Kepimpinan Tret

Personaliti seorang pemimpin sering dibincangkan sejak beberapa abad yang lalu. Menurut Moorhead dan Griffin (1998), pendekatan tret merupakan kajian pertama secara sistematik memfokuskan tentang ciri fizikal dan personaliti seorang pemimpin. Kepimpinan teori tret telah wujud sejak abad ke-20 dan banyak kajian tentang definisi ciri pemimpin yang hebat dikaitkan mempunyai ciri semulajadi atau universal. Namun pandangan penyelidik tret bersetuju bahawa ciri seorang pemimpin lahir secara semulajadi seperti diungkapkan "*he is born to be a leader*". Justeru ciri seorang pemimpin dikaitkan dari segi bentuk fizikal seperti ketinggian, karektor dan ciri-ciri lain seperti kecerdasan sehingga kemunculannya teori *Great Man* (Bass 1990; Bass & Bernard 1989). Pandangan klasik bersetuju bahawa pemimpin yang hebat dikaitkan mempunyai tret

peribadi yang tinggi, berikutan lahirnya ramai pemimpin yang hebat dalam kalangan ahli politik, agama dan tentera yang mempunyai tret personaliti yang hebat.

Pengasas teori kepimpinan tret, Dr Ralph Melvin Stogdill telah memulakan kajian beliau sejak awal tahun 1910an dalam *Traits School of Leadership* dengan menfokuskan beratus kajian untuk mengenal pasti ciri tret pemimpin dan terdapat hubungan yang lemah terhadap pemimpin berkesan. Lanjutan daripada itu, Stogdill telah melaksanakan kajian semula terhadap kajian teori tret pada tahun 1948 hingga 1974 dengan membuat 163 penyelidikan lagi. Beliau mendapati terdapat korelasi antara tret dengan pencapaian seseorang pemimpin (Bass & Bernard 1989).

Mann (1959) dalam Northouse (2007) telah membuat 1400 analisis terhadap kepimpinan dan personaliti. Beliau memberi gambaran tret personaliti yang dominan ialah *intelligence*, *masculinity*, *adjustment*, *extraversion* dan *conservatism* dan faktor situasi banyak mempengaruhi kepimpinan. Manakala Lord dan Alhiger (1986) telah membuat kajian lanjut terhadap pandangan Mann lalu mendapati tiga ciri tret utama iaitu *intelligence*, *masculinity* dan *dominance* dilihat mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemimpin yang hebat.

Pelbagai tret dikaitkan dengan tret kepimpinan seseorang pengetua dan guru besar. Banyak kajian membincangkan tret kepimpinan dalam pelbagai pendekatan. Kouzes dan Posner (2002) telah membariskan beberapa tret yang ada pada diri pemimpin antaranya ialah seperti kejujuran, kecerdasan, inspirasi, berterus terang dan adil serta mempunyai pemikiran yang kritikal. Walau bagaimanapun Northouse (2007) mendapati terdapat beberapa tret personaliti yang dikenal pasti secara konsisten dalam banyak kajian tret yang menyumbang kepada tret personaliti pemimpin iaitu ciri kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti yang dikenali sebagai Tret Kepimpinan Utama (*Major Leadership Traits*) yang menjadi fokus dalam kajian ini. Teori tret secara langsung dikaitkan dengan keberkesanan seorang pemimpin yang cemerlang, memandangkan ramai pemimpin dunia yang berjaya mempunyai tret personaliti yang hebat dan disegani.

Latihan Profesional

Latihan dalam organisasi merupakan satu proses pembelajaran yang disusun secara sistematik. Latihan bermaksud satu set pengalaman pembelajaran terancang yang direka bentuk bertujuan untuk penambahbaikan pengetahuan, kebolehan dan meningkatkan prestasi kerja (Beardwell et al. 2004). Latihan juga dapat mengubah sikap dan tingkah laku seseorang terhadap prestasi kerjanya (Lokman et al. 2009; Tan Kwang 2002). Justeru, Beardwell et al. (2004) menyatakan latihan profesional merupakan pendekatan yang amat penting untuk meningkatkan kualiti diri pemimpin dan mengubah sikap dan kompetensi terhadap tugas dalam organisasi. Justeru itu, latihan dalam organisasi merupakan satu proses yang berterusan yang diperlukan oleh seorang pemimpin novis dalam meningkatkan tret persaonliti seseorang.

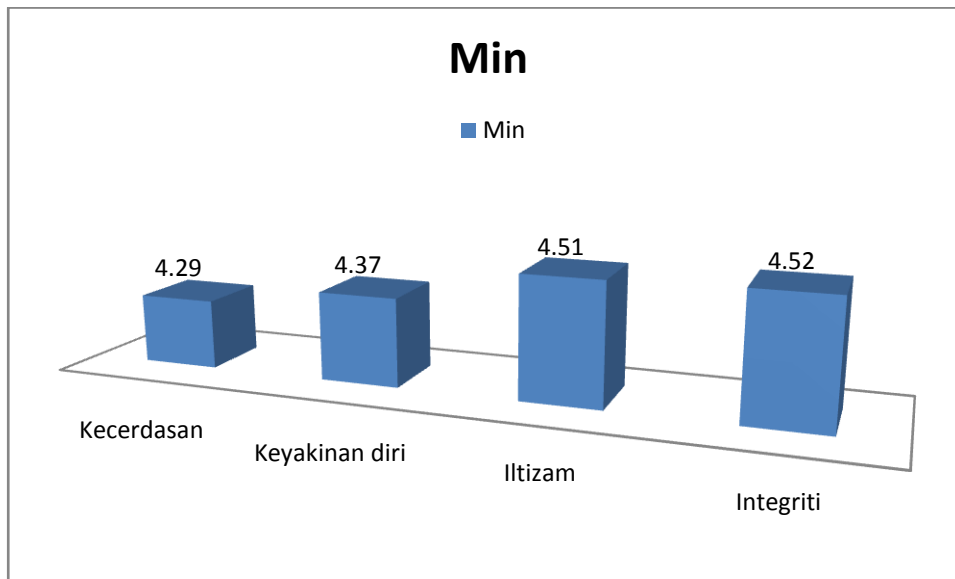
METODOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dan soal selidik merupakan instrumen utama dalam kajian ini. Kajian ini melibatkan seramai 116 orang pengetua dan 210 guru besar yang baru dan memegang jawatan antara satu hingga tiga tahun di sekolah menengah dan rendah di Malaysia yang dipilih secara rawak berstrata mengikut zon. Kajian rintis dan analisis faktor telah dijalankan bagi mendapatkan item-item yang berkualiti. Analisis realibiliti menunjukkan nilai alfa cronbach bagi pemboleh ubah latihan profesional ialah .905, bagi pemboleh ubah tret iaitu kecerdasan ialah .842, keyakinan diri ialah .870, bagi iltizam ialah .855 dan bagi integriti ialah .892. Ini menunjukkan setiap pemboleh ubah yang dibina mempunyai tahap kebolehpercayaan yang tinggi (Pallant, 2007).

Seterusnya, data kajian telah dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif, inferensi multivariat MANOVA dan multivariat lanjutan Model Persamaan Struktural (SEM) dengan menggunakan perisian SPSS versi 16.0 dan Amos versi 16.0.

DAPATAN KAJIAN

Analisis deskriptif dalam Rajah 1 menunjukkan tahap tret personaliti bagi pengetua dan guru besar novis .



Rajah 1 : Tret Personaliti Pengetua Dan Guru Besar Novis

Analisis deskriptif dalam Rajah 1 menunjukkan skor min bagi tret personaliti pengetua dan guru besar novis. Hasil kajian mendapati pengetua dan guru besar novis mempunyai skor min bagi tret kecerdasan ialah (min = 4.29, sp = .452), skor min bagi tret keyakinan diri (min = 4.37, sp = .512), bagi skor min Iltizam (min = 4.51, sp = .471) dan bagi skor min integriti (min = 4.37, sp = .512). Analisis keseluruhan menunjukkan pengetua dan guru besar novis mempunyai tret kecerdasan, keyakinan diri, iltizam dan integriti pada tahap yang sangat tinggi. Analisis skor min juga menunjukkan pengetua dan guru besar novis mempunyai tret personaliti integriti yang paling tinggi diikuti iltizam, keyakinan diri dan kecerdasan.

Analisis seterusnya untuk melihat adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara latihan profesional yang dihadiri berdasarkan tret personaliti. Analisis MANOVA diuji untuk melihat perbezaan tahap tret personaliti berdasarkan latihan profesional.

Jadual 1: Ujian MANOVA Bagi Perbezaan Skor Min Tret Personaliti Berdasarkan Latihan Profesional.

Personaliti	Nilai F	D.K. antara Kumpulan	D.K. Dalam Kumpulan	Tahap Sig.*	*Nilai signifikan pada = 0.05
Kecerdasan	.771	1	324	.381	Jadual 1 menunjukkan analisis ujian MANOVA
Keyakinan diri	5.891	1	324	.016	
Iltizam	5.495	1	324	.020	
integriti	8.022	1	324	.005	

terhadap tahap tret personaliti pengetua dan guru besar novis berdasarkan latihan profesional. Analisis mendapati, ujian MANOVA bagi tret kecerdasan ($F(1, 324) = .771, p = .381 > 0.05$), bagi tret keyakinan diri ($F(1, 324) = 5.891, p = 0.16 < 0.05$), bagi tret iltizam ($F(1, 324) = 5.495, p = .020 < 0.05$) dan bagi tret integriti ($F(1, 324) = 8.022, p = .005 < 0.05$). Dapatan ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan tahap tret keyakinan diri, iltizam dan integriti berdasarkan latihan profesional. Manakala tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap tret kecerdasan berdasarkan latihan profesional. Ini membuktikan latihan profesional mempengaruhi tahap tret keyakinan diri, iltizam dan integriti terhadap pengetua dan guru besar novis. Analisis deskriptif lanjutan menunjukkan pengetua dan guru besar yang hadir latihan profesional mempunyai skor min yang lebih tinggi dalam tret keyakinan diri, iltizam dan integriti berbanding mereka yang tidak hadir latihan profesional.

Analisis seterusnya untuk mengetahui hubungan latihan profesional terhadap tret personaliti pengetua dan guru besar novis. Analisis ini diuji dengan menggunakan analisis model persamaan struktural satu faktor. Analisis menunjukkan model persamaan struktural latihan profesional tidak terdapat kesepadanan yang baik model yang diuji terhadap data kajian. Oleh yang demikian, model alternatif persamaan struktural latihan profesional telah dianalisis semula mengikut kriteria dalam *Modification Indices* (MI). Analisis menunjukkan model alternatif semak semula mempunyai kesepadanan terhadap data kajian. Perbandingan indeks penilaian model asal dan model alternatif semak semula dinyatakan dalam Jadual 2

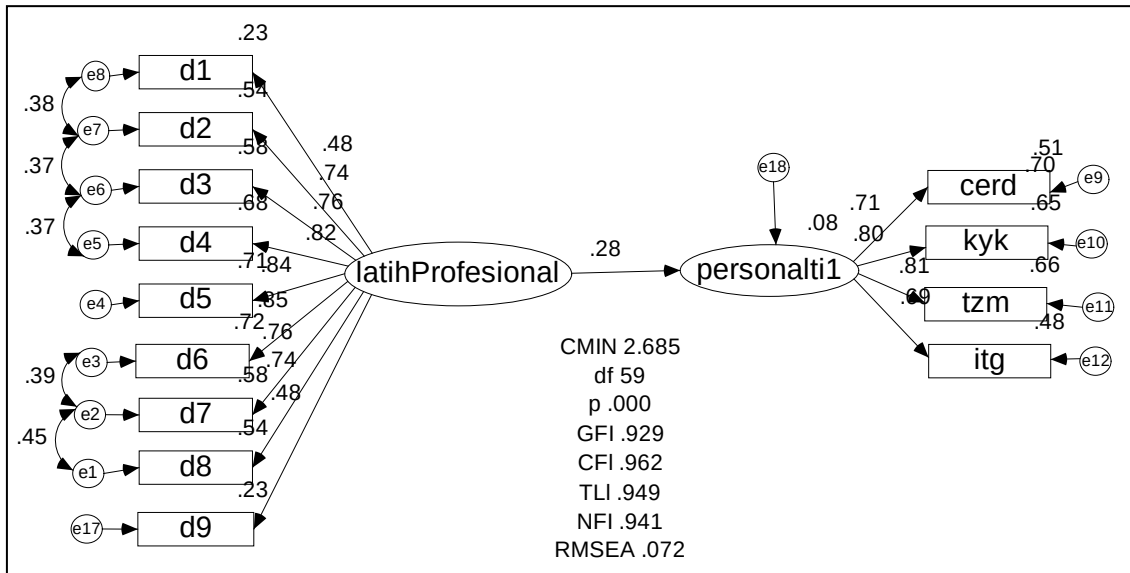
Jadual 2: Perbandingan Analisis Penilaian Indeks Kesepadanan Model Asal dan Model Alternatif Semak Semula Bagi Model Persamaan Struktural

Indeks Penilaian	Penilaian Model Asal	Penilaian Alternatif Semula	Model Semak	Ukuran Nilai Sepadan
CMIN/df	7.10	2.68		Kurang < 3
GFI	.806	.929		lebih > 0.9
TLI	.817	.949		lebih > 0.9
NFI	.830	.941		lebih > 0.9
CFI	.850	.962		lebih > 0.9
RMSEA	.137	.072		kurang < .08

Signifikan ($p = 0.05$)

Jadual 2 menunjukkan analisis SEM hubungan latihan profesional terhadap tret personaliti terhadap pengetua dan guru besar novis. Hasil analisis SEM mendapati perbandingan penilaian kesepadanan model asal dan model alternatif yang di semak semula. Analisis model alternatif semak semula menunjukkan terdapat kesepadanan dengan data yang dikaji. Analisis nilai-nilai indeks penilaian model semak semula atau model alternatif menunjukkan kesepadanan dengan nilai darjah kebebasan [$\chi^2 = 96.1, (df = 59) p = 0.00 < .05$], nilai CMIN = 2.68 adalah lebih dari

kosong dan kurang daripada tiga, nilai 'Goodness of Fitness Index' (GFI) = .929, nilai 'Normed Fit Index' (NFI) = .941, nilai 'Tucker-Lewis Index' (TLI) = .949, nilai 'Comparative Fit Index' (CFI) = .962 dan 'Root Mean Square of Error Appoximation' (RMSEA) = .072. Ini membuktikan indeks penilaian model semak semula persamaan struktural latihan profesional mempunyai kesepadan dengan data yang dikaji. Model semak semula latihan profesional ditunjukkan dalam Rajah 2



Rajah 1:Anggaran Parameter Model Alternatif Semak Semula Latihan Profesional

Analisis menunjukkan pekali regresi piawai latihan profesional mempunyai hubungan yang signifikan ($\beta = .284$, nisbah kritikal = 4.377, $p = .00 < .05$) terhadap tret personaliti pengetua dan guru besar novis, dan maka hipotesis Ho2 **ditolak**. Ini bermakna bahawa latihan profesional memberi kesan positif secara langsung kepada peningkatan tret personaliti pengetua dan guru besar novis. Analisis membuktikan bahawa latihan profesional yang dihadiri oleh pengetua dan guru besar novis menyumbang kepada peningkatan tret personaliti seorang pemimpin.

PERBINCANGAN

Tret personaliti seorang pemimpin banyak mempengaruhi pengetua dan guru besar dalam mengurus dan memimpin sekolah dengan berkesan (Murphy et al. 2006). Ramai pengetua dan guru besar yang berjaya sering dikaitkan tret personaliti yang dimiliki. Menurut Abd Shukur (2004) menjelaskan kualiti diri seorang pemimpin dinilai daripada tret personaliti atau watak di sebut *the right stuff* yang mempamerkan kepintaran, penampilan diri dan tingahlaku seseorang.

Menurut Northhouse (2007) satu tret yang perlu ada dalam diri seorang pemimpin berkesan ialah tret kecerdasan. Dapatan kajian ini menunjukkan pengetua dan guru besar mempunyai kecerdasan yang sangat tinggi dalam menyelesaikan dan menganalisis masalah. Dapatan ini selari dengan dapatan Tanggar et al. (1999) dan Won (2006) yang menunjukkan pengetua mempunyai kemahiran yang sangat tinggi dalam menyelesaikan masalah dan membuat keputusan. Dapatan kajian ini disokong dengan pandangan Ashah et al. (2010) dan Mumford et al. (2000) yang menyatakan yang menyokong kecerdasan seorang pemimpin dalam menyelesaikan masalah merupakan pokok utama untuk menjadi seorang pemimpin yang berkesan.

Bagi tret iltizam, dapatan kajian menunjukkan pengetua dan guru besar novis mempunyai tahap keyakinan diri yang sangat tinggi. Dapatan ini menyamai dengan dapatan Lokman et al. (2009) yang menunjukkan guru-guru juga meletakkan ciri keyakinan diri sebagai antara tret yang tertinggi bagi seseorang pengetua. Ia turut disokong dengan dapatan kajian Chek Mat (2003) yang mendapati bahawa pengetua dan guru besar yang mempunyai kesungguhan dan iltizam yang tinggi akan mampu mendorong sekolah ke arah kecemerlangan.

Seterusnya, tret integriti mencerminkan kualiti diri yang perlu dimiliki oleh setiap pengetua dan guru besar yang berkesan. Dapatan kajian ini menunjukkan pengetua dan guru besar novis mempunyai tret integriti pada tahap yang sangat tinggi. Manakala dapatan Jainabee (2009) bagi pengetua di Zon Utara Semenanjung Malaysia hanya pada tahap tinggi sahaja. Sebaliknya dapatan Mumtaz (2008) menunjukkan tahap integriti bagi pemimpin di Institut Pengajian Tinggi Awam dan Swasta hanya pada tahap sederhana. Ini menunjukkan pengetua dan guru besar novis yang mempunyai tahap kualiti diri yang tinggi dalam mengurus dan memimpin sekolah.

Hasil kajian juga menunjukkan pengetua dan guru besar novis yang telah menghadiri latihan profesional mempunyai tahap keyakinan diri, iltizam dan integriti yang lebih tinggi berbanding pengetua dan guru besar novis yang belum hadir latihan profesional. Dapatan ini selari dengan dapatan Chan (2004) dan Lokman et al. (2009) bahawa pengetua dan guru besar yang telah menghadiri latihan profesional menunjukkan keyakinan diri yang tinggi. Ini disokong dengan dapatan Naimah (2008) yang menunjukkan pensyarah di politeknik mempunyai keyakinan diri yang lebih tinggi setelah menghadiri latihan profesional. Dapatan Phillips (1996) pula mendapati terdapat peningkatan 60 peratus keyakinan diri dalam kalangan pengurus setelah menghadiri latihan. Oleh yang demikian, latihan profesional amat penting dalam membina keyakinan diri dan kekuatan dalam diri. Ini membuktikan latihan profesional mempengaruhi tahap tret keyakinan diri pengetua dan guru besar novis.

Seterusnya dapatan kajian membuktikan bahawa latihan profesional turut mempengaruhi tahap tret iltizam seseorang pemimpin. Pengetua dan guru besar novis yang hadir latihan profesional mempunyai tahap iltizam yang lebih tinggi berbanding mereka yang belum menghadiri latihan profesional. Kajian membuktikan bahawa pengetua dan guru besar yang mempunyai iltizam tinggi akan berusaha menggunakan pelbagai strategi untuk membawa pembaharuan dan kemajuan serta mengharungi setiap cabaran dengan tekak dan cecak (Day 2005). Ini turut disokong dengan pandangan Rafferty dan Griffin (2004) bahawa pemimpin yang mempunyai iltizam akan mendorong organisasi mencapai matlamat yang ditetapkan serta sentiasa memburu kecemerlangan tanpa merasa kalah. Pemimpin yang mempunyai keyakinan dan iltizam diri yang tinggi akan berani membawa transformasi dalam menerajui kepimpinan sekolah.

Integriti merupakan elemen yang amat penting dalam meningkatkan tahap kepercayaan organisasi yang dipimpin. Dapatan kajian ini juga membuktikan bahawa latihan profesional dapat meningkatkan tahap integriti pengetua dan guru besar novis. Dapatan ini menyokong beberapa kajian lain menunjukkan tret integriti mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepimpinan yang berkesan (Ayob 2007; Kouzer & Pozner 2002; Mumtaz 2008; Northhouse 2007). Pengetua dan guru besar yang mempunyai tahap integriti yang tinggi merupakan ciri pemimpin berkesan. Justeru itu, latihan profesional yang mantap akan dapat melahirkan pengetua dan guru besar yang mempunyai komitmen dan berintegriti tinggi dalam menghadapi cabaran dan kompleksiti pendidikan dalam abad ke-21.

Dapatan kajian ini menyokong kajian Beyer dan Smith (1999) bahawa latihan profesional mempunyai hubungan yang positif dalam meningkatkan personaliti pengetua baru. Dapatan ini juga menyokong pandangan beberapa penyelidik bahawa personaliti mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemimpin yang berkesan (Bass 1990; Bity Salwana 2009; Hogg et al. 2005;

Ishak Sin 2001; Jainabee 2009; Jamil & Norlia 2009; Rebecca et al. 2009; Won 2006). Ini menunjukkan latihan profesional memberi impak kepada peningkatan tret personaliti pengetua dan guru besar novis dalam melahirkan pemimpin yang berkualiti tinggi (Abd Shukur 2004; Kouzer & Posner 2002). Justeru itu, kejayaan pengetua dan guru besar amat signifikan dengan nilai tret personaliti yang dimiliki dalam meningkatkan kualiti diri. Ia seiringi hasrat PPPM yang mahu melahirkan pemimpin sekolah berimpak tinggi.

IMPLIKASI KAJIAN

Secara umumnya, teori tret mengakui kajian secara empirikal membuktikan bahawa kejayaan seseorang pemimpin mempunyai hubungan signifikan dengan tret personaliti (Spangler et al. 2004). Secara teoritikal dapatan kajian ini menyokong teori yang mendasari kerangka konsep kajian ini bahawa seorang pemimpin yang berkesan mempunyai ciri tret personaliti yang tinggi. Justeru itu, pemilihan bakal pengetua dan guru besar perlu diberikan penekanan dalam aspek personaliti bagi menjamin mereka yang dipilih mempunyai kualiti diri yang tinggi dalam melahirkan pemimpin sekolah yang berimpak tinggi.

KESIMPULAN

Kejayaan sesebuah sekolah dibelakangi pengetua dan guru besar yang berkesan. Ciri pengetua dan guru besar yang berkesan didasari tret personaliti yang tinggi. Kajian membuktikan latihan profesional mempunyai hubungan yang positif terhadap tret personaliti pengetua dan guru besar novis. Oleh yang demikian, latihan profesional amat penting dalam meningkatkan kualiti diri pemimpin novis. Pengetua dan guru besar yang mempunyai tret personaliti mampu mengubah wajah sekolah menjadi sekolah sebagaimana dihasrat oleh KPM. Sehubungan itu, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 -2025 telah memberi penekanan dalam meningkatkan kualiti diri dan latihan profesional yang mantap bagi bakal pemimpin sekolah di Malaysia.

RUJUKAN

- Abdul Rafie Mahat. (2004). Ucapan Utama. Kepimpinan unggul bidang pendidikan cemerlang. *Prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-12*, Institut Aminuddin Baki. hlm.3-6.
- Abdul Shukor Abdullah. (2004). Ucapan Utama: kepimpinan unggul tonggak pengurusan pendidikan cemerlang, gemilang dan terbilang. *Prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-12*, Institut Aminuddin Baki. hlm. 13-23.
- Amin Senin, Rosnarizah Abd Halim & Rohaya Hasan. (2007). The aspiring headteacher performance in leadership and management assessment. Kertas kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-14. Institut Aminuddin Baki, 25-27 Jun.
- Asmah Ahmad. (2003). Pembangunan sumber manusia serta latihan dan pembangunan staf: satu tinjauan persamaannya. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 13 (02): 89-95.
- Ashah Samah, Noraizah Sulaيمان, Chitrah Adiyodi & Rohaidah Abd Manap. (2010) Kepimpinan penentu kecemerlangan. Kertas Kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-17. Institut Aminuddin Baki, 19-22 Julai.
- Ayob Jantan. (2007). Kepengetuaan sekolah yang efektif. Kuala Lumpur: PTS Profesional.
- Baharom Mohamad. (2004). Persepsi guru-guru terhadap kepimpinan pengajaran dalam celik komputer di sekolah-sekolah di Negeri Johor. 2004. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Bass, B.M. (1990). *Stodgill handbook of leadership: theory and research and managerial application*. New York: Free Press.
- Bass, B. & Bernard. (1989). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Stodgill's (pnyt.). New York: Free Press.
- Beardwell, Holden. L & Tim, Claydon. (2004). *Human resource management: A Contemporary approach*. England : Prentice Hall.
- Beyer, Bonnie. M. & Smith, Connie. R. (1999). The Principal's role in school restructuring and reform: an examination of self-perceived leadership styles. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 5 (2): 116- 130.
- Bity Salwana Alias. (2009). Analisis kompetensi berdasarkan kualiti peribadi, pengetahuan, kemahiran, dan amalan dalam pelbagai bidang pengurusan dalam kalangan pengetua sekolah menengah di Malaysia. Tesis Dr. Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Bush, T & Bell. L. (2008). *The principles and practise of educational management*. London: Sage Publications.
- Chan, Yuen Fook. (2004). Keberkesanan kursus pengurusan dan kepimpinan sekolah untuk guru besar. Tesis Dr. Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Putra Malaysia.
- Cheng Yin Cheong. (2005). *New paradigm for re-engineering education*. Netherlands: Springer.
- Chek Mat. (2003). *Kemahiran memimpin*. Kuala Lumpur: Utusan Publication.
- Daresh, John.C. & Trevor Arrowsmith. (2003). *A practice guide for new school leader*. London: Sage Publication.
- Drake T.L & William H. Roe. (2003). *The Principals*. New Jersey: Prentice Hall.
- Day, C. (2005). Principal who sustain success: Making a difference in school challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education* 8(4): 273-290.
- Gannell, Garry. (2004). The experience of new principal in Christian school in New South

- Wales. Thesis: Ph.D. University of Wollongong.
- Hogg, Michael A. 2001. A Social identity theory of leadership. *Journal of Personality Social Psychology Review* 2(2001): 184-100.
- Jainabee Md Kassim. (2009). Kualiti Kepimpinan pengetua sekolah-sekolah menengah Kebangsaan Zon Utara, Malaysia. Kertas Kerja 1st Regional Confrence on Educational Leadership and Management. Institut Aminuddin Baki, 10-12 November.
- Jamil Ahmad & Norlia Goolamally. (2009). Kriteria pemilihan pemimpin sekolah: Antara realiti dan retorik. *Prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-16*, hlm. 113-126.
- Katz, Robert. (1974). Skill of an effective administration. *Havard Business Review Classic* 52 (5): 90-102
- Kouzer, J. M. & Posner, B. Z. (2002). *Leadership challenge*. San Francisco. Edisi ke-3: Jossey-Bass.
- Lokman Mohd Tahir, M. Al-Muzammil Yasin & Chua Lay Kah. (2009). Keperluan latihan dan kursus guru besar untuk meningkatkan profesionalisme. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan* 19 (1): 22-44.
- Lord, R. Devader & Alhiger. (1986). Meta analysis of the relationship between personality traits and leadership perception. *Journal of Psychology* 71(3):402-410.
- Moorhead G. & Griffin. R (1998). *Organizational behavior: managing people and organizational*. Ed ke-5. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Mossman, Beth J. (2007). A Look at Critical Skills and Support Need For New Principal: A Case Study. Ph.D. Faculty of Education, University of Pepperdine.
- Mumford, M. D, Zaccaro, C., Merisa Diana, Gilbert, J. A. & Theelfall, V. K. (2000). Pettern of leader characteristics: Implications for performance and development. *Journal Leadership Quarterly* 11(1) :115 -133.
- Mumtaz Begum. (2008). Kesan integriti kepimpinan dan pengurusan kualiti menyeluruh dimensi kemanusiaan terhadap iklim proses organisasi di Institut pendidikan tinggi MARA. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Northouse, Peter. (2007). *Leadership: theory and practice*. Edisi ke-3. New Delhi: Respons Book.
- Naimah Md Khalil. (2008). Penilaian keberkesanan program latihan sangkutan ke industri pensyarah politeknik. Tesis Dr. Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Pallant, Julie. (2007). *SPSS survival manual: A step-by step guide to data analysis using SPSS for window (Version 15)*. Australia: Allen Unwin.
- Peter, A.L. (2008). Support for a new principal in an urban district: A case study. *Journal of Cases in Educational Leadership* 11 (1): 55-72.
- Phillips, Jack. J. (1996). Measuring the results of training. Craig. R. L. The ASTD training and development handbook. New York: Mc Graw Hill.
- Rafferty, A.E., & Griffin, M.A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterl* 15: 329-354.
- Rebecca M. Bustamante¹, Judith A. Nelson¹, & Anthony J. Onwuegbuzie¹. (2009). Assessing school wide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly* 45(5): 793–827.
- Shahril @ Charil Marzuki. (2001). Ciri-ciri kepimpinan pengetua/guru besar berkesan yang dapat menghadapi cabaran dan harapan pada abad ke 21. *Jurnal Kepimpinan Institut Pengetua* 1(1) :7 – 17.
- Spangler, W.D, House.R.J & Palrecha. (2004). *Personality and leadership*. Schneider, B. Smith B.D. (pnyt). *Personality and Organization*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tan Kwang How. (2002). *Training and development human resources*. Petaling Jaya : Management Consultant Sdn Bhd.
- Tanggar, S., Hackett, R. & Saha. S. (1999). Emergence in autonomous work team: Antecedents and outcome. *Journal of Personnel Psychology* 52: 899-926.
- Won, Hong Ki. (2006). *Link between personaliti and leadership perception in problem solving*. *Social Science Journal* 43 (2006):659 - 672.
- Yukl, Gray. (2001). *Leadership in organization*. London: Prentice Hall.

\

KAEDAH FONIK DALAM MENGAJARKAN KEMAHIRAN MEMBACA KANAK-KANAK PRASEKOLAH: TINJAUAN PELAKSANAAN DI NEGARA BRUNEI DARUSSALAM

Sutinah Hj Muhd Ali
Jabatan Sekolah-Sekolah, Kementerian Pendidikan
Negara Brunei Darussalam

Yahya Othman (PhD)
Universiti Kebangsaan Malaysia

Zamri Mahamod (PhD)
Universiti Kebangsaan Malaysia

Abstrak

Tujuan kajian ini adalah untuk meninjau pelaksanaan pengajaran kemahiran membaca menggunakan kaedah fonik di prasekolah di Negara Brunei Darussalam. Reka bentuk kajian ini menggunakan gabungan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Instrumen kajian terdiri dari soal selidik, dan temu bual berstruktur, Soal selidik yang telah diberikan kepada sampel kajian seramai 70 orang guru prasekolah yang melibatkan sebanyak 30 buah sekolah rendah kerajaan di daerah Brunei dan Muara; 20 sampel kajian dipilih untuk dicerap dan ditemu bual. Sampel dipilih dengan menggunakan kaedah rawak mudah. Data dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS versi 20 dan diuraikan secara deskriptif. Data yang diperolehi dari pemerhatian guru dan temu bual ditranskripsi dan di analisis berdasarkan kategori tertentu. Meskipun persepsi guru terhadap kaedah fonik adalah di tahap yang sederhana, namun sikap dan minat guru terhadap penggunaan kaedah fonik adalah positif. Kajian ini juga mendapati bahawa guru menghadapi cabaran dalam menangani masalah murid lemah dan lambat membaca. Selain itu cabaran dalam mempertingkatkan komunikasi dengan ibu bapa untuk sama-sama memperkembangkan kemahiran membaca anak-anak mereka. Guru juga berpendapat pengetahuan dan bahan pengajaran dan pembelajaran di prasekolah adalah perlu dipertingkatkan dari semasa ke semasa.

Kata kunci: kaedah fonik; kemahiran membaca; prasekolah; Bahasa Melayu

PENDAHULUAN

Latar belakang

Kementerian Pendidikan Brunei Darussalam komited untuk meningkatkan kemahiran berbahasa dan literasi di peringkat prasekolah melalui Sistem Pendidikan Negara Abad ke-21 (SPN21). Justeru, dengan adanya program literasi yang berkualiti dan bersistematik membolehkan kanak-kanak lebih bersedia untuk melangkah ke peringkat pendidikan formal. Menurut Naimah Yusoff *et al*(2011), pendedahan terhadap pengalaman kemahiran membaca pada peringkat awal sangat penting bagi membantu masalah literasi bacaan awal dalam pendidikan formal. Disamping itu tenaga pengajar

yang berkualiti dan kurikulum yang terancang boleh mempersiapkan kanak-kanak kepada pencapaian yang berkualiti sepanjang hayat.

Kepentingan kemahiran membaca telah ditekankan oleh Menteri Pendidikan Yang Berhormat Pehin Orang Kaya Seri Lela Dato Seri Setia Haji Awang Abdul Rahman bin Dato Setia Haji Mohamed Taib semasa lawatan kerja ke Sekolah Rendah Katok A: *“With the efforts, primary school students who reach Year Three will hopefully have no problems in reading, writing and counting to move forward”*. Ini bermaksud, murid sekolah rendah diharapkan apabila memasuki Tahun 3 supaya dapat menguasai kemahiran membaca, menulis dan mengira (3M) sepenuhnya dan akan tidak ada lagi masalah 3M (Sumber: Borneo Bulletin, 8 Januari 2010).

Oleh itu, kemahiran membaca asas telah diajarkan di peringkat prasekolah lagi dan usaha dalam menangani masalah murid lemah membaca perlu dilakukan. Hal ini kerana seseorang pelajar yang menghadapi masalah membaca dari peringkat awal lagi akan sukar baginya menguasai kemahiran-kemahiran lain. Jika masalah ini berlarutan dan tiada intervensi dilakukan ke atas pelajar ini maka ini akan memberi kesan kepada masalah pembelajaran sehinggalah di peringkat menengah.

Untuk mencapai kemahiran membaca yang telah digariskan di dalam kurikulum SPN21, pengajaran kemahiran asas membaca perlu memberikan persediaan tersebut kepada murid di peringkat prasekolah lagi. Usaha untuk mencapai matlamat agar murid dapat menguasai kemahiran membaca di Tahun 3 hendaklah dilaksanakan dari peringkat prasekolah lagi. Antara inisiatif Kementerian Pendidikan untuk perkembangan kemahiran membaca adalah pengajaran kemahiran membaca menggunakan kaedah fonik dari peringkat prasekolah. Pada dasarnya, perubahan pengajaran membaca dari kaedah suku kata kepada kaedah fonik dijangka boleh memberi impak kepada pencapaian pelajar.

Di Negara Brunei Darussalam, mengajarkan membaca menggunakan kaedah abjad dan mengeja suku kata adalah kaedah yang digunakan sebelum kaedah fonik diperkenalkan pada tahun 2009.

Pernyataan Masalah

Pelaksanaan pengajaran kemahiran membaca pada peringkat pendidikan awal adalah penting bagi mempersiapkan kanak-kanak ini ke peringkat pendidikan formal. Senechal dan LeFebvre (2002) menyatakan bahawa kanak-kanak hendaklah menguasai kemahiran membaca pada peringkat awal kerana ini adalah prasyarat kepada penguasaan kemahiran membaca seterusnya. Walaubagaimanapun, pelaksanaan pengajaran yang kurang berkesan boleh mempengaruhi pencapaian kemahiran membaca kanak-kanak.

Berdasarkan Jadual 1, hasil dari penilaian kedua kemahiran membaca murid prasekolah tahun 2011 di sekolah-sekolah rendah kerajaan seluruh Negara Brunei Darussalam (NBD) menunjukkan 2.91% murid masih tidak dapat mengenal bentuk dan bunyi huruf. Data ini menggambarkan masalah membaca di peringkat ini masih ketara.

Jadual 1: *Penilaian Kedua Ujian (Ogos) Kemahiran Membaca Murid-Murid Prasekolah di Seluruh Negara, Tahun 2011*

	Murid Mengikut Tahap Kemahiran				
	Pra A [Tidak dapat membunyikan langsung]	A Membunyikan huruf vokal dan konsonan mudah	B Membunyikan suku kata terbuka	C Membaca perkataan suku kata terbuka	D Membaca perkataan KV+KVK:
Ramai Murid					
3401	99	341	517	620	1824
% Pencapaian	2.91%	10.03%	15.20%	18.23%	53.63%

Sumber: Jabatan Sekolah-Sekolah, Unit Pelaksanaan & Pemantauan SPN21, Kementerian Pendidikan NBD (2011)

Jadual 2 di bawah, menunjukkan data murid yang terlibat dengan program Intervensi Peringkat Awal (EIP) bagi tahun 2011 di sekolah-sekolah rendah kerajaan seluruh Negara. Data menunjukkan jumlah murid EIP Tahun 1 adalah sebanyak 1349 pada bulan pertama program dijalankan. Manakala murid lemah membaca Tahun 2 pula sebanyak 1039 dan 829 murid di Tahun 3. Berdasarkan data tersebut jumlah pelajar lemah membaca adalah di tahap yang tinggi. Permasalahan ini dapat dilihat dari dua sudut iaitu keberkesanan pembelajaran awal membaca di prasekolah dan kesinambungan kaedah belajar membaca di antara prasekolah dengan sekolah rendah (Tahun 1) menyebabkan wujudnya fenomena kanak-kanak masih belum menguasai asas membaca.

Jadual 2: *Pencapaian Ujian Pelepasan Program Intervensi Awal, Murid Tahun 1, 2 & 3 (2011)*

Tahun	Jumlah Pelajar Senegara	Ramai Pelajar Mengikuti EIP (Januari)	Ramai pelajar yang Masih Mengikuti EIP (Oktober)
1	3858	1349	915
2	4252	1039	763
3	4435	829	556

Sumber: Jabatan Sekolah-Sekolah, Bahagian Pendidikan Rendah, Kementerian Pendidikan Negara Brunei Darussalam (2011)

Untuk tujuan pengukuhan, guru-guru prasekolah telah diberikan bengkel membaca kaedah fonik dan pengajarannya. Namun, guru-guru mengambil masa untuk menyesuaikan kaedah baru ini

dalam pengajaran dan pembelajaran kemahiran membaca. Di samping itu, terdapat guru-guru yang sudah lama mengajar dan percaya akan kaedah sebelumnya iaitu kaedah suku kata dan menganggap kaedah itu paling sesuai untuk mengajar membaca. Masalah juga wujud dalam kalangan guru-guru lepasan ijazah yang masih lagi tidak dapat mengadaptasi dan menguasai pelaksanaan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik. Usaha untuk menambahkan pengetahuan, kemahiran dan kepakaran guru berkenaan dalam pengajaran hanya diberikan latihan perkembangan profesional melalui bengkel-bengkel yang dikendalikan oleh Jabatan Sekolah-Sekolah (JSS) dan Jabatan Perkembangan Kurikulum (JPK). Hal ini menimbulkan masalah dari segi kefahaman dan kemahiran dalam melaksanakan kaedah ini.

Objektif Kajian

Objektif kajian ini adalah untuk:

1. Mengetahui tahap pengetahuan guru terhadap kaedah fonik.
2. Mengetahui masalah dan cabaran yang dihadapi guru dalam pelaksanaan mengajar membaca menggunakan kaedah fonik.

Soalan Kajian

Untuk mencapai tujuan kajian tersebut, soalan kajian berikut ditimbulkan:

1. Sejauhmanakah pengetahuan guru terhadap kaedah fonik?
2. Apakah masalah dan cabaran yang guru hadapi dalam melaksanakan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik?

KAEDAH KAJIAN

Reka bentuk kajian

Reka bentuk kajian ini menggabungkan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Data diperoleh secara kuantitatif melalui kaedah tinjauan dan data kualitatif melalui kaedah pemerhatian dan temu bual bagi mengukuhkan dapatan kajian.

Sampel Kajian

Populasi guru prasekolah di kawasan Daerah Brunei dan Muara sebanyak 130 orang. Dari jumlah tersebut pengkaji telah memilih sebanyak 70 orang guru untuk dijadikan sampel kajian bagi menjawab soal selidik. Pemilihan sampel kajian adalah berdasarkan persampelan rawak secara berkelompok iaitu mengikut zon. Dalam konteks kajian ini, pengkaji memilih sampel dari zon daerah Brunei dan Muara. Menurut Majid Konting (2005), persampelan kelompok boleh digunakan dengan menentukan bilangan kelompok seperti mengikut daerah guru-guru mengajar.

Sebanyak 20 daripada sampel kajian dipilih secara sukarela untuk diceraap dan ditemu bual. Kemudian 9 orang murid dipilih bagi setiap peserta kajian mengikut kebolehan murid iaitu 3 murid berkebolehan tinggi, 3 murid sederhana dan 3 murid lemah. Ini menjadikan jumlah seramai 180 orang murid untuk diberikan ujian membaca. Pemilihan murid mengikut kategori kebolehan adalah dipilih oleh gurunya sendiri memandangkan guru kelas lebih mengetahui tahap-tahap kebolehan murid mereka.

Jadual 3: *Taburan Peserta Kajian*

Kawasan	Bil. Sekolah	Bil. Guru (Soal selidik)	Bil. Murid (Ujian membaca)	Bil. Guru (pencerapan & temu bual)
Brunei I	6	13	27	3
Brunei II(A)	7	16	18	2
Brunei II(B)	5	7	18	2
Brunei III	7	20	72	8
Brunei IV	5	14	45	5
Jumlah	30 buah	70 orang	180 orang	20 orang

Lokasi Kajian

Pengkaji memilih 30 buah sekolah rendah kerajaan di Daerah Brunei dan Muara. Sekolah-sekolah yang dipilih adalah berdasarkan bilangan guru prasekolah dari lima kawasan Daerah Brunei dan Muara. Senarai nama sekolah yang dipilih dipaparkan dalam Jadual di bawah ini. Rasional pemilihan Daerah Brunei Muara sebagai tempat kajian penyelidikan adalah kerana daerah ini mempunyai bilangan prasekolah yang terbesar di NBD berbanding di Daerah Tutong, Belait dan Temburong.

Jadual 4: *Senarai Sekolah*

Kawasan	Sekolah	Jumlah Sekolah
Brunei I	SR Datu Ahmad, SR Pehin Dato Jamil, SR Pesar Ulak, SR Sungai Kebun, SR Mabohai, SR Pintu Malim	6
Brunei II(A)	SR Amar Pahlawan, SR Anggerik Desa, SR Pantai Berakas, SR Dato Basir, SR Dato Othman, SR Dato Marsal, SR Lambak Kanan Jln 49	7
Brunei II(B)	SR Delima Satu, SR HMS Sg Hanching, SR Serasa, SR Suas Muara, SR Dato Mohd Yassin	5
Brunei III	SR DRHMJ Kiarong, SR Tungku, SR Rimba I, SR Rimba II, SR Katok A, SR Bunut, SR Beribi Telanai	7
Brunei IV	SR Lumapas, SR PB Limau Manis, SR Sengkurong, SR Bengkurong, SR Jerudong	5
JUMLAH		30

Intrumen Kajian

Kajian ini merupakan kajian deskriptif yang berbentuk tinjauan kerana kajian ini menjelaskan sesuatu kenyataan dengan menganalisis sesuatu data daripada soal selidik yang disediakan. Disamping itu borang pemerhatian pengajaran digunakan untuk memerhati pengajaran guru mengajar membaca di prasekolah. Temu bual guru dan ujian membaca murid juga digunakan dalam kajian ini.

Soal Selidik

Soal selidik dibina untuk mendapatkan maklumat daripada sampel kajian. Sulaiman Masri (2002) menyatakan bahawa soal selidik mempunyai beberapa kebaikan berbanding dengan alat kajian lain dalam usaha pengkaji untuk mendapatkan maklumat-maklumat kuantitatif. Pilihan item soalan kaji selidik kajian ini menggunakan skala likert. Soal selidik kajian ini terdiri daripada enam bahagian utama meliputi maklumat am, persepsi guru, pengetahuan tentang kaedah fonik, minat dan sikap, dan cabaran.

Borang Senarai Semak Pemerhatian Pengajaran

Borang pemerhatian dibina untuk merekodkan pemerhatian pengajaran guru menggunakan kaedah fonik di prasekolah. Memandangkan pengajaran kemahiran membaca di prasekolah hanya mengambil masa selama 30 minit setiap hari maka pengkaji membuat pemerhatian dari awal pengajaran sehinggalah pengajaran selesai.

Temu Bual

Pengkaji menemu bual sampel kajian selesai sesi pemerhatian pengajaran. Soalan temu bual berkisar tentang pengetahuan guru mengenai kaedah fonik, persepsi guru mengenai kaedah dan cabaran guru terhadap pengajaran membaca.

Kajian Rintis

Item-item dalam soal selidik diuji dan dianalisis untuk menentukan kebolehpercayaan dan kesahannya dan mendapati nilai *cronbach alpha* ialah 0.89. Keputusan menunjukkan instrumen yang telah dibina mempunyai nilai kebolehpercayaan dan kesahan yang tinggi.

Analisis Data

Data yang terkumpul melalui soal selidik, pemerhatian, temu bual dan ujian keatas murid telah dikodkan untuk tujuan analisis. Perisian SPSS versi 20 digunakan untuk menganalisis data melalui soal selidik menggunakan statistik kekerapan dan peratusan.

DAPATAN

Soalan Kajian Pertama: Sejauh manakah pengetahuan guru terhadap kaedah fonik?

Pengetahuan asas kaedah fonik guru prasekolah

Jadual di bawah menunjukkan item-item dalam soal selidik yang digunakan untuk mendapatkan maklumat berkaitan pengetahuan guru mengenai pengajaran kaedah fonik.

Item-item dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu pengetahuan asas kaedah fonik (item 1 hingga 7), pengetahuan pengajaran gabungan suku kata (item 8 hingga 13) dan pengetahuan penggabungan perkataan yang lebih kompleks (item 14 hingga 16).

Jadual 6: *Pengetahuan asas kaedah fonik guru prasekolah*

Bil	Pengetahuan asas kaedah fonik	TIDAK	TIDAK PASTI	YA
1.	Memperkenalkan vokal <i>a</i> , <i>i</i> , <i>u</i> terlebih dahulu sebelum mengajar bunyi konsonan.	1 (1.4%)	-	69 (98.6%)
2.	Mengenalkan bunyi huruf dengan teknik asosiasi.	1 (1.4%)	4 (5.7%)	65 (92.9%)
3.	Mengenalkan bunyi dan sekaligus mengajarkan nama huruf.	45 (64.3%)	4 (5.7%)	21 (30%)
4.	Menunjukkan gambar-gambar yang bermula dengan bunyi huruf yang diajar. Contoh; gambar ayam, awan, abang, api bagi mengenalkan bunyi /a/.	-	-	70 (100%)
5.	Mengenalkan simbol huruf bagi bunyi yang diajar.	-	-	70 (100%)
6.	Mengenalkan huruf kecil dan besar secara serentak.	57 (81.4%)	6 (8.6%)	7 (10%)
7.	Menyediakan aktiviti permainan kreatif supaya dapat memberi makna kepada pengajaran bunyi-bunyi huruf.	2 (2.9%)	4 (5.7%)	64 (91.4%)

Sebanyak 98.6% responden memahami bahawa dalam mengajarkan kaedah fonik, murid perlu diajarkan 3 vokal iaitu 'a', 'i', 'u' terlebih dahulu sebelum mengajar bunyi konsonan dan gabungan konsonan dengan vokal. Pengetahuan asas lain seperti memperkenalkan bunyi huruf dengan teknik asosiasi juga merupakan keutamaan dalam pengajaran membaca prasekolah. Sebanyak 92.9% responden menyedari perkara tersebut.

Melalui pemerhatian pengajaran, didapati guru mengajarkan bunyi huruf dan ini dapat dilihat apabila guru meminta muridnya menyebut bunyi huruf yang ditayangkan menggunakan kad imbasan. Ternyata guru telah mempraktikkan kaedah ini setelah melihat kebolehan kanak-kanak menyebut bunyi huruf dengan melakukan aksi asosiasi. Melalui pemerhatian didapati G1, G4, G7, G9 dan G13 mengadakan aktiviti ini diakhir pengajaran. Pengkaji dapati kanak-kanak telah biasa dengan aktiviti ini dan mereka seronok dan dapat memahami lagi pembelajaran melalui permainan sebagai pengukuhan.

Dapatan kajian juga menunjukkan sebanyak 81.4% responden tidak mengajarkan huruf kecil dan besar secara serentak. Dari segi pelaksanaan, guru tidak boleh mengajarkan penguasaan huruf kecil dan besar secara serentak. Hal ini menunjukkan guru-guru telah mengetahui langkah-langkah pengajaran yang sistematik mengikut skim pengajaran membaca kaedah fonik yang telah digariskan oleh Jabatan Perkembangan Kurikulum. Secara keseluruhannya, sampel kajian (89.8%) memiliki pengetahuan asas tentang kaedah fonik.

Pengetahuan tentang mengajar gabung bunyi suku kata

Dapatan kajian pengetahuan sampel berkaitan pengajaran penggabungan suku kata dalam membina perkataan seperti di dalam jadual di bawah

Jadual 7: *Pengetahuan tentang mengajar gabung bunyi suku kata*

Bil	Pengetahuan pengajaran gabungan suku kata untuk membina perkataan	TIDAK	TIDAK PASTI	YA
8.	Menunjuk cara gabungan konsonan dengan vokal menggunakan kad imbasan.	-	-	70 (100%)
9.	Menggalakkan kanak-kanak mengeja-eja suku kata.	32 (45.7%)	15 (21.4%)	23 (32.9%)
10.	Pada permulaan mengenalkan gabungan suku kata, gabungan 'ba' dibaca dengan 'beh' dan 'aa' kemudian menyebut /ba./ dengan sekali nafas.	6 (8.6%)	11 (15.7%)	53 (75.7%)
11.	Mengajar suku kata terbuka (KV) terlebih dahulu kemudian barulah suku kata tertutup.	1 (1.4%)	3 (4.3%)	66 (94.3%)
12.	Mengenalkan gabungan 2 suku kata untuk membaca perkataan.	1 (1.4%)	1 (1.4%)	68 (97.1%)
13.	Mengamalkan penggunaan 2 warna iaitu merah dan hitam untuk membantu koordinasi mata dan tangan semasa membaca.	4 (5.7%)	2 (2.9%)	64 (91.4%)

Kesemua responden bersetuju bahawa mengajar menggabungkan bunyi konsonan dengan vokal perlu dengan menunjuk cara menggunakan kad imbasan. Aktiviti ini dapat dilihat semasa pemerhatian pengajaran dilakukan keatas semua responden (100%). Kanak-kanak dapat mengenali simbol huruf dan membunyikan gabungan kad suku kata yang ditayangkan oleh guru.

Walau bagaimanapun, 75.7% responden bersetuju untuk menggabungkan bunyi konsonan dengan vokal (KV) dengan menyebut bunyi gabungan serentak. Walau bagaimanapun sebanyak 32.9% responden menggalakkan kanak-kanak mengeja suku kata dengan cara menyebut nama huruf. Cara ini adalah bertentangan dengan pelaksanaan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik yang ditekankan oleh Nik Eliani Nik Nawi dan Othman Ahmad (2009). Responden setuju pelaksanaan kaedah fonik dibuat secara bersistematik seperti mengajarkan suku kata terbuka terlebih dahulu sebelum mengajarkan suku kata tertutup. Seramai 94.3% responden memahami akan prinsip ini.

Apabila murid sudah menguasai gabungan suku kata (KV), maka mereka diajarkan membaca gabungan dua suku kata (KV+KV, contohnya ma+ta). Kegiatan ini dilakukan ketika membaca atau membina perkataan. Dapatan kajian menunjukkan 97.1% responden menyatakan telah mengetahui tentang peraturan ini. Sementara itu, seramai 91.4% responden mengetahui bahawa penggunaan dua warna (merah dan hitam) adalah perlu dalam pelaksanaan membaca bagi tujuan untuk membantu koordinasi mata dan tangan semasa membaca. Secara keseluruhannya guru-guru prasekolah mengetahui tentang pengajaran asas membaca menggunakan kaedah fonik mengikut peraturan yang telah digariskan. Mereka juga mengetahui tentang cara mengajar gabungan suku kata dengan aktiviti menggunakan kad suku kata.

Dapatan pemerhatian pengajaran juga menunjukkan responden (90%) menggunakan bahan tersebut ketika mengajar. Dapatan membuktikan bahawa responden mempunyai pengetahuan yang sangat baik tentang cara mengajar gabungan bunyi suku kata (84.03%). Berdasarkan pemerhatian, guru-guru telah dapat mengaplikasikan pengetahuan mereka dalam pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik ini. Oleh itu, pengetahuan tentang kaedah membaca sangat penting supaya guru-guru dapat mengajar dengan berkeyakinan. Bengkel-bengkel yang dikendalikan oleh Jabatan Perkembangan Kurikulum dan Jabatan Sekolah-Sekolah dapat membantu guru-guru menggunakan kaedah ini dengan lebih bersistematik.

Pengetahuan terhadap penggabungan bunyi diagraf dan diftong

Jadual 8 menunjukkan pengetahuan guru terhadap konsep mengajar penggabungan bunyi bagi perkataan yang lebih kompleks. Didapati 90% responden memahami bahawa pengajaran aspek tersebut perlu diajar pada peringkat yang terakhir setelah kanak-kanak menguasai membaca perkataan mudah. Selain itu, seramai 95.7% responden memahami akan pendedahan kepada buku

cerita dan memberikan banyak latihan membaca perkataan dan ayat adalah perlu dalam pelaksanaan kemahiran membaca prasekolah.

Jadual 8: *Pengetahuan terhadap penggabungan bunyi diagraf dan diftong*

Bil	Pengetahuan penggabungan bunyi bagi perkataan yang lebih kompleks	TIDAK	TIDAK PASTI	YA
14.	Memperkenalkan bunyi diagraf dan diftong (ng, sy, ny, au, ia, ua) di fasa terakhir setelah murid menguasai asas fonik.	4 (5.7%)	3 (4.3%)	63 (90%)
15.	Memberikan latihan membaca perkataan dan ayat.	-	3 (4.3%)	67 (95.7%)
16.	Menggalakkan kanak-kanak membaca frasa atau ayat-ayat pendek tanpa memahami ayat tersebut.	39 (55.7%)	10 (14.3)	21 (30%)

Disamping itu responden juga mengetahui bahawa kanak-kanak haruslah memahami perkara yang mereka baca. Dapatan kajian menunjukkan hanya 55.7% responden memahami prinsip ini. Selebihnya (44.3%) responden tidak pasti dan tidak mengamalkan prinsip ini ketika melaksanakan pengajaran membaca. Tambahan pula, aktiviti menulis perkataan bagi mengukuhkan kefahaman murid sebagai aktiviti susulan adalah perlu dalam pelaksanaan pengajaran membaca. Melalui sesi pemerhatian didapati beberapa responden (G1, G2, G4, G5, G7, G9, G13, G15, G17, G18 dan G20) mengadakan aktiviti ini. Hal ini menunjukkan, guru memahami tentang pengajaran membaca perkataan-perkataan yang lebih kompleks iaitu perkataan yang mempunyai bunyi diftong dan diagraf serta mengajar ayat-ayat pendek/frasa. Pendedahan kepada buku cerita juga penting bagi kanak-kanak supaya menggalakkan mereka untuk membaca. Namun pemahaman terhadap cerita kurang ditekankan oleh responden kepada kanak-kanak ditambah lagi aktiviti menulis kerana ini dapat mengukuhkan lagi kemahiran membaca kanak-kanak.

Pengetahuan responden tentang kaedah fonik dapat membantu mereka melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dengan lebih berkesan dan menarik. Kanak-kanak merasa seronok dengan aktiviti yang diadakan seperti bernyanyi dan teknik asosiasi dalam mengajar bunyi huruf. Dalam kajian Yahya Othman *et al* (2012), murid seronok dan aktif apabila guru mengadakan aktiviti bernyanyi sambil membuat pergerakan badan pada setiap lirik lagu. Dengan cara ini juga murid dapat menguasai bunyi-bunyi huruf dalam lagu. Nik Eliani Nik Nawidan Othman Ahmad (2009) berpendapat bahawa teknik ini dapat meningkatkan daya ingatan, penglihatan dan pendengaran di samping menjadikan sesi pembelajaran lebih menyeronokkan dan aktif. Kanak-

kanak yang diajarkan teknik asosiasi bagi setiap bunyi huruf akan dapat mengingat bunyi huruf contohnya bagi bunyi ‘a’ aksi asosiasinya ialah kesakitan digigit semut dengan menyebut bunyi ‘aaaah...’. Dengan cara ini pengajaran dan pembelajaran lebih menyeronokkan dan kanak-kanak akan lebih aktif.

Selain itu, kebanyakan responden semasa temubual menyatakan bahawa permainan adalah teknik asas pembelajaran dan sesuai dengan perkembangan minda kanak-kanak. Kanak-kanak mendapat kepuasan melalui bermain dan dengan cara tidak langsung mereka belajar melalui bermain. Hal ini bertepatan dengan kajian Shahizan Hasandan Ahmad Shahabudin Che Noh (2005) yang menyatakan bahawa permainan yang melibatkan bahasa dapat merangsang minda kanak-kanak menguasai dan membantu mereka mengenali lebih banyak barang, memudahkan belajar serta berfikir bagi menyatukan idea-ideanya. Hal ini juga dinyatakan oleh Christie dan Roskos (2009), bahawa bermain sesuai dengan tahap perkembangan kanak-kanak dan dapat menarik minat mereka untuk terus belajar konsep literasi awal. Demikian juga seperti yang dinyatakan oleh Sharifah Nor Putehdan Aliza Ali (2012), bahawa penggunaan pendekatan belajar melalui bermain berkesan untuk mencorak dan memperkembangkan minda kanak-kanak selaras dengan fitrah kanak-kanak yang suka bermain. Melalui pendekatan ini, kanak-kanak lebih bermotivasi untuk terus belajar berbanding dengan pendekatan secara langsung.

Secara keseluruhannya pengetahuan responden tentang kaedah fonik adalah di tahap yang baik (84.76%). Dengan pengetahuan yang ada, responden dapat melaksanakan kaedah ini dan dapat mengembangkan kemahiran membaca kanak-kanak. Dalam hal ini, Naimah Yusoff *et al*(2011) menyatakan bahawa guru prasekolah yang mempunyai pengetahuan tentang pendekatan, strategi dan kaedah pengajaran akan dapat menyampaikan kemahiran membaca kepada kanak-kanak dengan lebih efektif. Gorky (2009) dalam Mariani Hj Mohamad, (2010) juga menegaskan bahawa pengetahuan adalah unsur utama yang harus dimiliki seorang guru. Oleh itu, pengajaran yang berkesan memerlukan seseorang guru yang mempunyai pengetahuan tentang mata pelajaran yang diajar.

Soalan Kajian Kedua: Apakah masalah dan cabaran yang responden hadapi dalam melaksanakan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik?

Jadual di bawah menunjukkan masalah responden terhadap pelaksanaan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik. Item-item ini dibahagikan kepada 4 kategori iaitu mengenal pasti masalah dari aspek latihan, pentadbiran, guru dan bahan.

Jadual 9: *Masalah Yang dihadapi Oleh Guru Prasekolah*

	N	Min	SP
<i>Aspek latihan & bengkel:</i>			
Isi kandungan latihan & bengkel tidak mencukupi dari segi kandungannya	70	2.03	.722
Latihan&bengkel memerlukan pembaikan dalam penyampaian	70	2.59	.843
<i>Aspek pentadbiran:</i>			
Pihak pentadbiran sekolah perlu menyediakan bahan yang mencukupi	70	2.39	.937
Tenaga pengajar lain tidak membantu / berkerjasama	70	2.13	.760
<i>Aspek guru:</i>			
Mempunyai masalah dalam tingkah laku murid	70	3.64	.901
Mempunyai masa terhad dalam menyediakan persediaan mengajar & BBM	70	2.87	1.191
Aktiviti sekolah sedikit sebanyak mengganggu p&p	70	3.60	1.027
<i>Aspek bahan:</i>			
Masalah dari segi bahan buku bacaan, CD nyanyian & kad imbas	70	2.01	.860
Masalah dalam penyediaan BBM	70	2.26	.793

Pada keseluruhannya jumlah min kesemua item mempunyai nilai min yang rendah (min 2.40). Hal ini bermaksud responden tidak mempunyai masalah yang serius dalam melaksanakan pengajaran membaca. Walau bagaimanapun, masalah dari aspek guru mempunyai nilai min yang tinggi berbanding aspek lain (min 3.37).

Item berkaitan responden mempunyai masalah dalam tingkah laku murid menunjukkan nilai min yang tertinggi (min 3.64) dalam aspek guru. Hasil dari temu bual responden G14, G13 dan G2 menyuarakan mempunyai masalah tingkah laku murid yang berbentuk tingkah laku negatif. Di dapati responden yang mempunyai murid *High Support Needs* (HSN) seperti kanak-kanak autisme dan hiperaktif sukar untuk dikawal. Di samping itu juga terdapat kanak-kanak yang suka mengganggu rakan mereka ketika belajar.

... Murid HSN (autistik) amahnya pun tidakdapat mengawal. Tergendala pengajaran. Mesti saya panjangkan mengajar membaca ini, masa tidak cukup (G14).
 ... Macam ada murid saya yang HSN (hiperaktif) ini, bagi saya ada masalah lah kalau tidak ada guru *relief*, murid ini mengacaulah (mengganggu)jadinya terbengkalailah pengajaran (G13).
 ...Masalah murid *Special* – mengganggu pengajaran dan pembelajaran saya disebabkan tidak ada guru pembantu. Ada jua murid yang suka mengacau kawan-kawannya tu masa belajar, jadinya payah mengawal(G2).

Di samping itu, masalah dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran membaca juga timbul disebabkan oleh aktiviti sekolah yang mana sedikit sebanyak mengganggu proses pengajaran dan pembelajaran membaca (min 3.60). G6, G9 dan G15 adalah antara responden yang di temu bual mengatakan hal yang sama:

... Sekolah ada aktiviti, kadang-kadang ketinggalan pelajaran. Aktiviti mereka libatkan murid pra, masa aktiviti sekolah terlalu panjang (G6).

... Sekolah kami banyak lawatan dari luar, aktiviti sekolah menyuruh semua murid mesti masuk ke dalam dewan, murid ini duduk-duduk sahaja(G9).

... Aktiviti sekolah pun kadang-kadang mengganggu, skim tidak habis diajarkan (G15).

Responden yang ditemu bual juga menyatakan tentang mempunyai masalah mengajar murid lemah. Masalah ini termasuklah murid yang seringkali lupa dan mempunyai masalah lambat atau lemah serta keliru dengan bunyi-bunyi huruf yang menyamai dari segi bentuk huruf dan sebutan seperti 'b' dengan 'd'.

... Masalah adalah murid yang lemah. Kadang-kadang mereka keliru dengan bunyi huruf 'b' dengan 'd'. Walau bagaimanapun saya cuba membantu murid lemah ini secara perlahan-lahan(G3).

... Masalah yang saya hadapi ialah murid lemah, lambat untuk menangkap pengajaran dan mudah lupa (G4).

... Masalah dari segi murid lemah, kadang-kadang lupa apa yang sudah diajarkan. Murid ini sukar untuk menggabung suku kata konsonan-vokal. Saya tidak boleh memaksa murid lemah ini untuk belajar tetapi dengan cara perlahan-lahan (G8).

Selain itu responden juga menyatakan mempunyai masalah dari segi sokongan ibu bapa. Hal ini disebabkan ibu bapa yang tidak mempunyai pengetahuan kaedah fonik dan menjadikan sukar untuk membantu anak-anak mereka di rumah. Responden juga berpendapat penglibatan ibu bapa adalah faktor penting dalam membantu meningkatkan kemahiran membaca selain di sekolah seperti yang dinyatakan di bawah ini:

... Masalah juga timbul dari pihak ibu bapa yang mengajarkan kaedah lain di rumah sedangkan di sekolah menggunakan kaedah fonik. Jadinya kanak-kanak pun keliru. Cara saya cuba berjumpa ibu bapa dan menerangkan mengenai masalah ini (G5).

... Ibu bapa yang tidak ada pengetahuan kaedah fonik sukar untuk mengajar anak mereka di rumah. Taklimat sudah diberikan kepada ibu bapa dan memberikan peluang kepada mereka untuk berjumpa guru-guru tetapi setakat ini belum ada ibu bapa yang berjumpa untuk bertanyakan mengenai kaedah dan perkembangan anak mereka (G9).

Berdasarkan dapatan di atas didapati faktor yang boleh menyumbang kepada masalah yang sering dihadapi oleh guru ialah tingkah laku murid (murid HSN; hiperaktif, autism) yang sukar untuk dikawal, aktiviti sekolah yang boleh menjejaskan pengajaran dan pembelajaran, murid lemah yang mudah lupa dan keliru, dan masalah dari segi sokongan ibu bapa. Justeru, masalah ini adalah satu cabaran kepada guru-guru supaya dapat menghadapinya dan menanganinya dengan sebaiknya.

Dapatan kajian daripada Arnold (2008) dan Izzo *et al.* (1999) menunjukkan bahawa penglibatan ibu bapa yang lebih tinggi menentukan pencapaian akademik kanak-kanak yang tinggi. Disamping itu guru juga perlu belajar berkomunikasi secara efektif dengan ibu bapa kerana menurut Sharifah Nor Puteh dan Aliza Ali (2012), berkomunikasi dengan ibu bapa dapat menjelaskan nilai-nilai kurikulum yang berkaitan keperluan kanak-kanak. Berk (2009) juga

mengatakan kemahiran berkomunikasi adalah penting dalam menjelaskan kepada ibu bapa tentang nilai-nilai pendidikan di sekolah.

Tingkah laku kanak-kanak biasanya dipengaruhi oleh keadaan persekitaran bilik darjah yang padat, panas dan bising menyebabkan murid menunjukkan tingkah laku yang negatif (Saayah Abu, 2008). Di samping itu, pendidikan inklusif pada hari ini melibatkan murid istimewa (HSN) belajar dalam kelas normal adalah satu cabaran yang perlu dihadapi oleh guru. Tanpa guru pembantu yang sesuai akan menimbulkan masalah kepada guru kelas dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran membaca. Lantaran itu, tingkah laku kanak-kanak yang tidak dapat dikawal akan mempengaruhi keberkesanan pelaksanaan pengajaran dan sekaligus memberi kesan kepada pencapaian kanak-kanak.

Secara keseluruhannya, dapatan menunjukkan masalah dalam melaksanakan pengajaran membaca adalah pada tahap sederhana. Responden tidak mempunyai masalah besar dari segi bahan, pentadbiran, latihan dan bengkel.

Di samping masalah yang dihadapi oleh guru, kajian juga mengkaji cabaran yang dihadapi oleh guru. Jadual 10 menunjukkan taburan min bagi item cabaran yang guru hadapi dalam melaksanakan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik. Pada keseluruhannya, cabaran yang dihadapi oleh guru adalah sederhana (min 3.06). Dapatan ini menunjukkan guru-guru menghadapi cabaran pada aspek-aspek tertentu sahaja dalam mengajar kemahiran membaca. Item-item cabaran guru dikategorikan kepada 6 aspek iaitu aspek pengajaran guru (item 1 hingga 6), cabaran dari pihak pentadbiran sekolah (item 7 dan 8), cabaran dari pihak Kementerian Pendidikan (item 9 hingga 10), cabaran dari aspek kanak-kanak prasekolah (item 11-14), cabaran dari pihak ibu bapa (item 15 hingga 16) dan cabaran dari aspek penilaian (item 17 hingga 18).

Jadual 10: *Cabaran Yang dihadapi Oleh Guru Prasekolah dalam Mengajar Membaca Menggunakan Kaedah Fonik*

	Cabaran guru prasekolah	N	Min	SP
	Aspek cabaran dari guru:			
1.	Saya mempunyai pengetahuan yang mencukupi untuk mengajar membaca di prasekolah	70	3.41	.860
2.	Keyakinan perlu ada dalam mengajar membaca di prasekolah	70	3.83	.659
3.	Saya rasa tidak gembira mengajar membaca di prasekolah	70	1.99	.752
4.	Saya tidak mempunyai bahan pengajaran yang mencukupi	70	3.77	.966
5.	Saya tidak boleh menghabiskan sukatan pelajaran membaca yang disediakan	70	3.40	.969
6.	Saya tidak mempunyai pengalaman mengajar kanak-kanak prasekolah	70	3.93	.922
	Aspek cabaran dari pentadbiran sekolah:			
7.	Tidak ada guru pendidikan khas untuk menagani murid yang berkeperluan khas	70	3.31	1.043
8.	Komen dan tindakbalas dari Guru Besar	70	3.74	.958
	Aspek cabaran dari Kementerian Pendidikan:			
9.	Latihan&Bengkel tidak membantu dalam pengajaran saya	70	1.81	.687
10.	Sukatan Pelajaran susah untuk diikuti	70	3.66	.849

Aspek cabaran dari kanak-kanak prasekolah:				
11.	Saya tidak ada masalah mengajar kanak-kanak berkeperluan khas dalam kelas	70	2.41	1.083
12.	Kanak-kanak dapat mengikuti pengajaran saya	70	2.03	.722
13.	Kanak-kanak tidak berkelakuan baik semasa pengajaran saya	70	1.87	.883
14.	Saya tidak ada masalah dengan keramaian murid	70	2.91	1.294
Aspek cabaran dari ibu bapa:				
15.	Saya menerima kerjasama dari ibu bapa/penjaga murid	70	3.21	.961
16.	Ibu bapa/penjaga murid menaruh harapan yang tinggi	70	3.89	.790
Aspek cabaran bagi penilaian:				
17.	Sukar dalam menilai kemajuan pembelajaran murid	70	3.54	.973
18.	Menilai kemajuan kanak-kanak mengambil masa yang lama	70	2.34	1.062
Jumlah keseluruhan min bagi cabaran			3.06	

Min bagi cabaran dari aspek ibu bapa adalah antara cabaran yang tertinggi dari aspek-aspek lain (min 3.55). Ini diikuti oleh cabaran dari aspek pentadbiran sekolah (min 3.52) dan kemudian dari aspek guru (min 3.38). Sementara itu, responden tidak menunjukkan sebarang cabaran yang berat dari aspek kanak-kanak prasekolah (min 2.30).

Ibu bapa mempunyai ekspektasi yang tinggi terhadap guru supaya dapat mengajarkan anak mereka membaca (min 3.89). Ini adalah cabaran yang harus dihadapi oleh guru dalam melaksanakan pengajaran membaca di prasekolah. Hal ini juga ada diutarakan oleh responden (G3, G4 dan G14) ketika ditemu bual:

... cabaran lain adalah harapan ibu bapa supaya anaknya pandai membaca, kami pun sebagai guru mengharapkan supaya ibu bapa ini dapat mengajar lagi di rumah kerana kami sudah memberikan bengkel fonik kepada ibu bapa (G3).

... cabaran dalam memberikan pengetahuan kepada ibu bapa mengenai kaedah ini. Bantuan dari ibu bapa jua sangat penting bagi sama-sama menjayakan kemahiran membaca ini (G4).

... yang cabarannya ah ibu bapa ini tiada respon bila diberitahu anak mereka ada masalah belajar membaca. Kami telah memberitahu masalah anak mereka tetapi tidak ada tindakan untuk membantu saya mengajar anak mereka yang lemah ini. (G14).

Responden juga beranggapan adalah menjadi satu cabaran kepada mereka apabila Guru Besar memberikan komen dan maklum balas ke atas pengajaran mereka. Pernyataan ini mempunyai min tertinggi dalam kategori aspek cabaran pentadbiran sekolah (min 3.74). Kerjasama dari pihak pentadbiran memainkan peranan penting dalam pelaksanaan pengajaran membaca di prasekolah. Sokongan dan maklum balas dari pihak pentadbiran dapat membantu guru-guru memperbaiki pengajaran dan pembelajaran walaupun ini adalah satu cabaran bagi mereka. Sesuatu cabaran perlu dihadapi demi untuk meningkatkan mutu dan kualiti pengajaran dan pembelajaran.

Responden menghadapi cabaran dalam mengajar kanak-kanak prasekolah memandangkan mereka tidak mempunyai pengalaman mengendalikan prasekolah. Hal ini dinyatakan dalam kategori cabaran guru yang mempunyai min tertinggi (3.93). Jelas menunjukkan bahawa pentingnya guru juga perlu memiliki pengetahuan pendidikan awal kanak-kanak.

Item yang mempunyai min terendah ialah pernyataan bahawa kanak-kanak tidak berkelakuan baik semasa pengajaran saya (min 1.87). Walaupun guru menghadapi masalah dalam

menangani tingkah laku murid (seperti dalam dapatan masalah yang dihadapi oleh guru) namun hal ini bukanlah satu cabaran besar kepada responden. Masalah tersebut masih boleh diatasi dengan kebijaksanaan mereka itu sendiri.

Cabaran lain yang dihadapi oleh responden ialah mengajar murid lemah dan mudah lupa. Hal ini dinyatakan dalam temu bual responden (G1 dan G9):

... cabaran adalah murid yang sukar menangkap apa yang diajarkan. Mudah lupa. Ibu bapa yang kurang bekerjasama dalam membantu anak-anak membaca di rumah (G1).

... cabaran dari murid yang lemah, terpaksa mengambil masa bagi murid ini untuk diajar secara individu. Saya mengambil masa waktu jam 12 tengahari ketika murid menunggu untuk diambil balik dan sama jua waktu murid ini awal datang, jadinya waktu itu sah diajar secara individu (G9).

Di samping itu juga responden menganggap mempertingkatkan ilmu pengetahuan dan bahan dalam strategi dan teknik pengajaran dan pembelajaran kemahiran membaca adalah satu cabaran kepada mereka. Hal ini dinyatakan oleh responden (G3, G9 dan G11) ketika ditemu bual:

... cabarannya saya cuba sedaya upaya berusaha untuk menambahkan lagi pengetahuan saya dalam kaedah mengajar membaca ini. Saya juga berbincang dengan guru-guru lain bagaimana hendak mempelbagaikan teknik pengajaran membaca ini. Kanak-kanak biasanya mudah hilang tumpuan jadinya saya terpaksa memikirkan aktiviti lain yang sesuai untuk menarik minat mereka (G3).

... cabaran lain ialah saya ingin meningkatkan pengetahuan dalam mengajar kanak-kanak prasekolah dalam membaca. Untuk memastikan kanak-kanak ini seronok belajar saya selalu memikirkan apa lagi teknik yang sesuai supaya pengajaran lebih menyeronokkan (G9).

... cabaran dari segi diri sendiri ada masanya naik dan turun, kadang-kadang kekeringan idea bagaimana lagi hendak mempelbagaikan aktiviti dan mengolah bahan untuk mengajar kanak-kanak ini (G11).

Tugas sebagai guru prasekolah sangat berat, mencabar dan memerlukan kesabaran yang tinggi (G3, G9, G11). Harapan ibu bapa supaya anak mereka dapat membaca, menulis dan mengira adalah cabaran yang perlu dihadapi guru prasekolah. Mengajar murid lemah juga adalah satu cabaran yang dihadapi oleh guru. Guru terpaksa memberikan masa yang lebih dan fokus bagi membantu murid lemah secara individu agar murid tidak ketinggalan dan terus tercicir. Zainiah Mohd Isa (2010) menyatakan bahawa dengan adanya intervensi awal masalah membaca dapat diatasi mulai dari peringkat pemerolehan pembacaan agar masalah tidak berlarutan.

Ekspektasi ibu bapa adalah menginginkan anak-anak mereka pandai membaca. Namun pada masa yang sama guru mengharapkan kerjasama dari ibu bapa supaya dapat membantu anak-anak mereka membaca di rumah dan seterusnya dapat memberikan maklumat tentang masalah anak-anak mereka (G3, G5, G8, G9). Peranan ibu bapa penting bagi membantu perkembangan membaca kanak-kanak. Pemedulian dari ibu bapa mengenai kemahiran membaca boleh merangsang minat anak-anak untuk membaca. Dalam hal ini kajian oleh Darling (2005) yang mendapati bahawa kanak-kanak yang datang dari keluarga yang mengutamakan literasi

menunjukkan minat terhadap pengajaran membaca. Di samping itu, kanak-kanak perlu mendapat manfaat apabila guru dan ibu bapa mengukuhkan konsep dan idea yang sama seperti apa yang dipelajari di sekolah dan di rumah dan ini mempercepatkan lagi pemerolehan kemahiran berbahasa kanak-kanak itu. Ibu bapa yang menyediakan suasana persekitaran bahan bacaan dapat mendorong anak-anak untuk minat membaca. Hal ini juga dinyatakan oleh Strickland dan Riley-Ayers, (2006) dalam Hjh Mariani Mohamad (2009) iaitu menyediakan persekitaran yang membolehkan anak-anak berminat membaca dapat membantu meningkatkan kemahiran bahasa dan literasi anak-anak.

Cabaran lain yang dihadapi responden adalah dalam meningkatkan pengetahuan dan bahan dalam menghadapi perubahan masa dan keperluan kanak-kanak pada masa ini (G1, G4, G5, G7). Responden menganggap pengetahuan dan bahan pengajaran dan pembelajaran perlu dipertingkatkan dari semasa ke semasa dan ini adalah satu cabaran bagi mereka (G3, G4, G6). Guru juga menghadapi cabaran dalam mengemaskinikan penggunaan bahan pengajaran dan pembelajaran mengikut keperluan dan peredaran masa. Menurut Berk (2009) bahan bantu mengajar yang terbaik ialah bahan yang disediakan oleh guru itu sendiri. Malah kos penggunaan bahan bantu mengajar dapat dikurangkan dengan menggunakan bahan sedia ada dan bahan-bahan kitar semula (Duncan & Lockwood 2008). Oleh itu, pengetahuan dan kreativiti amat penting bagi memastikan pengajaran dan pembelajaran menyeronokkan dan berkesan.

RUMUSAN DAN IMPLIKASI

Cabaran dalam melaksanakan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik bertumpu kepada aspek guru dari segi mengajar kanak-kanak prasekolah, murid lemah dan meningkatkan pengetahuan dan bahan. Selain itu aspek harapan dari ibu bapa juga menjadi satu cabaran dalam melaksanakan pengajaran membaca.

Kepada guru-guru prasekolah, dapatan kajian membawa implikasi dari segi penguasaan pengetahuan dan pelaksanaan yang menunjukkan kaedah tersebut berkesan dan dapat meningkatkan pencapaian kanak-kanak dalam kemahiran membaca asas. Namun, pengetahuan dan bahan pengajaran dan pembelajaran perlu dipertingkatkan lagi dari semasa ke semasa.

Hubungan dalam bentuk komunikasi antara ibu bapa dengan guru memberikan kesan dalam perkembangan literasi kanak-kanak. Ibu bapa yang memberikan kerjasama dan sentiasa berkomunikasi dengan guru dapat mengetahui perkembangan anak-anak mereka dan sama-sama membantu dalam meningkatkan kemahiran membaca anak mereka.

Dari aspek pendagogi, kajian ini menunjukkan pelaksanaan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik telah dapat mempercepatkan penguasaan kanak-kanak dalam membaca asas. Kanak-

kanak telah dapat membaca perkataan-perkataan, frasa dan ayat-ayat pendek dengan baik. Pelaksanaan pengajaran kaedah fonik yang tersusun dan bersistematik juga mudah difahami guru dan sekaligus dapat diajarkan dengan berkesan dan memberi impak kepada pencapaian kanak-kanak.

Di Negara Brunei Darussalam, pendidikan prasekolah selama satu tahun adalah tempoh masa pembelajaran yang padat bagi kanak-kanak menguasai kemahiran-kemahiran yang telah digariskan dalam kurikulum pendidikan awal kanak-kanak. Kanak-kanak memerlukan masa yang secukupnya untuk belajar bahasa dan pembelajaran membaca adalah proses yang kompleks pada peringkat prasekolah.

BIBLIOGRAFI

- Abdul Aziz Abd Talib (2000). *Pedagogi bahasa Melayu: Prinsip, kaedah dan teknik*. Kuala Lumpur: Utusan Publications and Distributors Sdn. Bhd.
- Arnold, D.H., Zeljo, A. & Doctoroff, G.L. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliterate development. *School Psychology Review* 37 (1), 74-90.
- Berk, L. E. (2009). *Child development* (8th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2009). Play's potential in early literacy development. Encyclopedia on early childhood development. Centre of excellence for early childhood development. Dimuat turun pada 21 Ogos 2012, dari <http://www.child.encyclopedia.com>
- Darling, S. (2005). Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition, interaction reading association. P 476-479. Dimuat turun pada 16 Februari 2012, dari http://westlake.kl2.oh.us/powpak/data/pauken/Files/Strategies_for_Engaging_Parents_In_Home_Support_of_Reading_Acquisition.pdf.
- Duncan, J. & Lockwood, M. (2008). *Learning through play: A work-based approach for the early years professional*. New York: Continuum.
- Isahak Haron (2007). Monograf awal membaca bahasa Melayu: Kaedah gabungan bunyi kata untuk prasekolah dan pengajaran pemulihan. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Mohd Majid Konting (2005). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Naimah Yusoff, Nor Hashimah Hashim & Hashim Othman (2011). *Kemahiran bacaan*

awal Bahasa Melayu prasekolah. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.

Nik Eliani Nik Nawawi & Othman Ahmad (2009). *Buku panduan siri cepat membaca bacalah anakku*. Kuala Lumpur: Maju Jaya Sdn. Bhd.

Neuman, S. B. & Copple, C. (2004). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. National Association for the Education of Young Children – Washington D.C. Dimuat turun pada 21 Ogos 2012, dari http://www.pbs.org/teacherline/courses/rcla155/pdfs/c2s2_5devapprop.pdf

Saayah Abu (2008). *Menjadi guru tadika*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Senechal, M. & LeFebvre, J. (2002). "Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study". *Journal Child Development*, 73(2), 445-460.

Shahizan Hasan & Ahmad Shahabudin Che Noh (2005). *Panduan merancang aktiviti prasekolah*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Sharifah Nor Puteh & Aliza Ali (2012). Pendekatan bermain dalam pengajaran bahasa dan literasi bagi pendidikan prasekolah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1 (2), 1-5. Dimuat turun pada 7 September 2012 dari <http://www.ukm.my/jpbm/pdf/141-159%20Sharifah%20Nor%20&%20Aliza.pdf>

Sulaiman Masri (2005). *Kaedah penyelidikan dan panduan penulisan (esei, proposal, tesis)*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.

Yahya Othman, Asiah Md Daud, Azmey Othman & dkk. (2011). Pelaksanaan pengajaran membaca menggunakan kaedah fonik peringkat prasekolah di Brunei Darussalam. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2 (1), 93 -109. Dimuat turun pada 20 Julai 2012 dari <http://journalarticle.ukm.my/4643/>

_____ (2010). *Kajian tentang kanak-kanak membaca*. Dimuat turun pada 20 Februari 2012 dari zahirzainuddin.blogspot.com.

PEMILIHAN PELAJAR SEKOLAH MENENGAH RENDAH KE ALIRAN SAINS

Aziz bin Nordin, Intan Bidayu binti Mohd Rafi
dan Nor Jamayah binti Daud
Fakulti Pendidikan,
Universiti Teknologi Malaysia

ABSTRAK: Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti pilihan pelajar terhadap aliran sains dan pola pilihan mengikut tahap kefahaman pengetahuan asas sains. Seramai 145 orang pelajar tingkatan dua yang dipilih secara rawak dari tiga buah sekolah terpilih di daerah Ledang, Johor terlibat dalam kajian ini. Borang soal selidik dan ujian asas sains telah diedarkan kepada responden terbabit sebagai instrumen kajian ini. Nilai bagi kebolehpercayaan bagi alat kajian ini ialah $\alpha = 0.723$. Data-data yang diperolehi menerusi maklum balas responden dalam kajian ini dikumpulkan dan dianalisis untuk ditafsir dengan menggunakan perisian *Statistical Packages for the Social Sciences* (SPSS) versi 17.0. Kajian ini juga melibatkan sejumlah enam orang pendidik untuk memberi pandangan mengenai pemilihan pelajar ke aliran sains. Hasil kajian mendapati bahawa 51.03% pelajar memilih untuk masuk ke aliran sains dan pelajar ini merupakan kelompok yang pencapaian sains yang tertinggi dalam ujian sains asas manakala pelajar yang memilih aliran yang lebih berbentuk kemahiran adalah kelompok pelajar dengan pencapaian sains asas yang terendah. Pandangan ini selari dengan pendapat pendidik yang dikaji. Jelas di sini jumlah yang memilih aliran sains agak tinggi namun pendidik menjelaskan bahawa kemudahan seperti bilangan kelas, makmal dan guru yang mengajar sains perlu mencukupi jika negara ingin meningkatkan bilangan pelajar mengikuti aliran sains.

Katakunci: Aliran sains, Pencapaian sains, Pengetahuan asas sains dan kemudahan pembelajaran sains.

PENGENALAN

Pembelajaran sains dan matematik amat penting dalam menentukan asas kepada kemajuan sesebuah negara. Kemajuan sesebuah negara dapat diukur melalui ciri-ciri ketinggian pencapaian pendidikan sains, peningkatan tenaga kerja berilmu (*k-worker*) dan berkemampuan dalam pengaplikasian teknologi, penyepaduan *artificial intelligent* dalam memacu pertumbuhan ekonomi negara, perkembangan dan pengurusan ilmu yang bersistematik dan menyeluruh dalam segala sektor (Evers, 2002). Cabaran-cabaran yang terselit dalam mengejar kemajuan pada era globalisasi ini menyaksikan pendidikan memainkan peranan yang penting dalam usaha membangunkan modal insan (Abdullah 2005; KPM 2006). Modal insan merupakan sumber paling penting bagi membolehkan negara beralih kepada ekonomi yang berintensif pengetahuan dan diterajui inovasi (Rancangan Malaysia Ke-10)

Bagi sektor pendidikan, aliran sains yang merupakan faktor penting untuk pembangunan masyarakat minda kelas pertama menunjukkan kemerosotan yang nyata. Pada peringkat universiti, mahasiswa yang mengikuti pengajian dalam aliran sains menunjukkan bilangan yang amat kecil (1.8 peratus daripada populasi) dan ini jauh berbeza dengan negara maju yang lain seperti negara Jepun (3.1 peratus) (*CIA World Factbook* 2007). Manakala, di peringkat sekolah menengah Malaysia menduduki hanya tempat ke-21 jika dibandingkan dengan negara jiran kita Singapura yang menduduki tempat pertama dalam pencapaian sains (*Trends in International Mathematics and Science Study* TIMSS, 2009). Kesemua ini menunjukkan cabaran Malaysia masih jauh dalam mencapai status negara berpendapatan tinggi menjelang tahun 2020, dan pembangunan modal insan merupakan asas utama bagi menjayakan transformasi ke arah negara berpendapatan tinggi.

Sejarah sistem pendidikan Malaysia sendiri telah mengalami pelbagai reformasi kurikulum, khususnya pendidikan sains bagi pembangunan modal insan. Fokus kurikulum sains adalah tertumpu kepada mendapatkan hasil daripada pembelajaran inkuri sains berasaskan kandungan pengetahuan sains yang tertumpu kepada fakta, formula, definisi dan persamaan untuk diingati dan dibiasakan melalui kuiz dan ujian (Mohamad Bakri, 2003). Pengetahuan ini ternyata tidak dapat menyediakan pelajar sains yang diingini kerana konsep sains tidak dipelajari secara bermakna untuk difahami. Sains bukanlah subjek yang mementingkan penghafalan dan pengetahuan mengenai teori. Yeong (1995) menyatakan pendidikan sains bukanlah pengetahuan semata-mata, malahan ia merupakan satu teknik penyoalan dan pemahaman terhadap alam sekitar yang hanya akan dilakukan dengan cara yang sistematik. Sains turut dibayangkan sebagai satu proses yang logik atau satu kaedah yang spesifik sebagai langkah untuk menyelesaikan sesuatu masalah yang tercipta (Larry, 1997). Pendidikan sains yang khususnya bagi pembangunan modal insan seperti yang ditekankan oleh kerajaan dalam Rancangan Malaysia Ke-10 (RMKe-10) adalah modal insan cemerlang yang berkemahiran tinggi, boleh bertindak balas dengan pantas dan kreatif terhadap perubahan ekonomi, dan berpaksikan kepada penajaan dan penggunaan pengetahuan. Menjelang tahun 2020, masyarakat yang terhasil daripada pembangunan modal insan tersebut adalah masyarakat saintifik dan progresif iaitu mempunyai daya perubahan tinggi dan memandang ke depan, yang bukan sahaja menjadi pengguna teknologi tetapi juga menyumbang kepada tamadun saintifik dan teknologi masa depan (Mahathir 1991; Kementerian Pelajaran Malaysia, KPM 2002, 2006). Masyarakat yang terhasil ialah masyarakat berliterasi dan mampu untuk mengaplikasikan sains dalam setiap aspek kehidupan.

Sejajar dengan itu, pelbagai dasar pendidikan telah diperkenalkan bagi merealisasikan hasrat kerajaan. Antaranya adalah Dasar 60:40, iaitu menetapkan 60 peratus pelajar aliran sains berbanding 40 peratus aliran sains kemanusiaan, mensasarkan 60 ahli sains bagi setiap 10000 orang penduduk menjelang tahun 2020, menubuhkan sekolah bestari, koridor raya multimedia, universiti dan pusat penyelidikan yang memacu perkembangan masyarakat saintifik ke arah negara maju (Dasar Sains dan Teknologi Negara Kedua, 2003; Pelan Induk Pembangunan Pendidikan, 2007).

Pendidikan sains yang diberi penekanan oleh kerajaan dilihat sebagai antara medium yang dapat merealisasikan hasrat menghasilkan masyarakat yang kompetensi dalam literasi sains. Harlen (1996) menyatakan bahawa literasi sains yang dimiliki oleh seseorang dimanifestasikan dengan kemampuan melihat dan mengkaji sesuatu secara saintifik dan melihat sama ada penerangan mengenai sesuatu fenomena berasaskan bukti ataupun sebaliknya. Seorang yang mempunyai literasi sains akan menyedari batas pengetahuan sains dalam aspek isu yang dibincangkan dan berupaya menghasilkan idea yang kreatif dan inovatif hasil daripada membudayakan diri dengan nilai-nilai sains dalam setiap dimensi kehidupan. Namun, sistem pentaksiran dan penilaian pelajar yang diamalkan terlalu bergantung kepada peperiksaan piawai seperti UPSR, PMR, SPM dan STPM mungkin sudah kurang sesuai kerana implikasi negatif yang diberikan kepada pelajar iaitu sikap hanya untuk lulus peperiksaan semata-mata. Ternyata misi Malaysia ke arah pembudayaan literasi sains sepertimana yang diharapkan untuk membangunkan modal insan dalam menghadapi cabaran model ekonomi baru memerlukan satu usaha yang sangat gigih kerana keunikan sains masih gagal dieksplorasi dalam setiap dimensi kehidupan mereka sebagai pelajar.

Dewasa ini, isu kemerosotan jumlah pelajar mengikut aliran sains berada pada tahap kritikal telah hebat diperkatakan. Walaupun isu ini telah lama dibincangkan oleh pengkaji pendidikan bagi negara maju lain, ianya ternyata mencetuskan satu polemik baru dalam dunia pendidikan negara Malaysia kerana kajian pelan hala tuju Modal Insan Sains Dan Teknologi Tahun 2020 menunjukkan dasar memartabatkan sains dan teknologi yang memerlukan jumlah pelajar sekolah mencapai 60 peratus bagi aliran sains dan 40 peratus bagi aliran sains kemanusiaan, ternyata ianya masih jauh ketinggalan daripada berlaku.

Selain itu, beberapa kajian dalam pencapaian akademik yang disertai oleh pelbagai negara juga menunjukkan Malaysia masih jauh ketinggalan dan memerlukan usaha yang lebih gigih untuk diperbaiki. Pencapaian pelajar Malaysia dalam subjek sains jauh kebelakang berbanding dengan negara maju yang lain seperti Singapura, Jepun dan United Kingdom. Dapatan *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) (1999; 2003; 2007) menunjukkan

pencapaian sains pelajar Tingkatan 2 Malaysia hanya berupaya menduduki tempat ke-22 (1999) dan tempat ke-21 (2003 dan 2007). Manakala bagi International Science Olympiad (2009) kedudukan Malaysia berada pada tempat ke-75. Perkara ini membimbangkan kerana subjek sains ternyata mengalami kemerosotan yang kritikal dalam kalangan pelajar.

Sistem pembelajaran terbuka di Malaysia yang menawarkan aliran sains pada peringkat menengah tinggi mempunyai signifikannya yang tersendiri dalam misi negara mencapai status negara maju. Walau bagaimanapun, dengan isu kemerosotan pelajar dalam aliran sains yang kian hebat dibincangkan menjadikan misi negara ternyata amat mustahil untuk dicapai menjelang tahun 2020. Kajian oleh kebanyakan pengkaji terdahulu seringkali memberi fokus hanya kepada faktor-faktor kemerosotan dalam subjek sains secara umumnya. Sehubungan itu, kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti pola pemilihan pelajar ke aliran sains mengikut beberapa faktor dan kemampuan pelajar dalam mempelajari sains. Kajian ini memberi fokus kepada empat aliran pemilihan bidang pelajar. Sehubungan dengan itu, objektif kajian ini adalah untuk,

- i. Menenalpasti tahap kebolehan akademik sains berdasarkan pencapaian pengetahuan sains pelajar
- ii. Menenalpasti pemilihan aliran persekolahan
- iii. Menentukan ciri dan pola pemilihan aliran persekolahan pelajar
- iv. Menentukan cabaran pemilihan pelajar mengikut perspektif pendidik

METODOLOGI

Kajian ini merupakan kajian deskriptif menggunakan soal selidik yang mengandungi maklumat pelajar, iaitu; jantina, bangsa, keputusan UPSR bagi subjek Sains, keputusan pencapaian subjek Sains semasa di tingkatan satu, pilihan aliran di peringkat menengah atas, soalselidik mengenai faktor yang berkaitan dengan kefahaman konsep asas sains dan ujian pencapaian bagi pengetahuan asas sains dalam tajuk konsep jirim. Responden terdiri dari 145 pelajar tingkatan dua di tiga buah sekolah menengah di kawasan daerah Ledang, Johor. Nilai bagi kebolehpercayaan bagi alat kajian ini ialah $\alpha = 0.723$. Kajian ini juga dijalankan secara kualitatif ke atas enam pendidik bagi mendapatkan maklum balas mengenai pemilihan pelajar terhadap aliran sains secara jawapan bertulis kepada soalan terbuka yang berkaitan. Data-data yang diperolehi menerusi maklum balas

responden dalam kajian ini dikumpulkan dan dianalisis untuk ditafsir dengan menggunakan perisian *Statistical Packages for the Social Sciences* (SPSS) versi 17.0 dan juga melalui analisis kandungan secara kuantitatif.

PERBINCANGAN

Pemilihan menurut Sheikh Othman *et al.* (1989) merupakan perbuatan memilih iaitu menentukan sesuatu yang disukai. Manakala Hossler *et al.* (1989) mendefinisikan pemilihan aliran atau jurusan pengajian bagi seseorang pelajar sebagai satu proses yang kompleks, berperingkat semasa seseorang individu membina aspirasi untuk menyambung pendidikan formal selepas sekolah menengah, diikuti oleh pemilihan untuk memasuki kolej, universiti atau institusi tertentu.

Di Malaysia, terdapat empat aliran utama yang ditawarkan pada peringkat sekolah menengah tinggi iaitu aliran sains tulen, perakaunan, sains kemanusiaan dan teknik dan vokasional. Bermula apabila pelajar memasuki tingkatan empat di sekolah menengah, pelajar boleh memilih salah satu aliran yang ditawarkan. Setiap aliran yang ditawarkan mempunyai ciri-ciri keunikan yang tersendiri dan setiap pelajar akan memilih satu aliran bergantung kepada beberapa faktor yang sesuai. Pemilihan aliran sains dalam kalangan pelajar mempunyai kepentingan yang tidak dapat dinafikan lagi. Negara memerlukan pengetahuan saintifik bagi merealisasikan visi dan misi negara ke arah negara maju menjelang tahun 2020. Walau bagaimanapun, isu penurunan bilangan pelajar memilih untuk melanjutkan pengajian dalam sains menjadi perbincangan yang hebat diperkatakan dalam masyarakat (Jenkins, 1994; Lepkowska, 1996; House of Lords, 2000 dan New Straits Times, 2013).

i). Kebolehan akademik sains pelajar

Salah satu ciri yang biasanya digunakan oleh guru dan pentadbir sekolah untuk penentuan pelajar ke aliran sains adalah berdasarkan kebolehan akademik mata pelajaran sains dan matematik. Bagi pelajar yang baik dalam sains dan matematik digalakkan untuk mengikuti bidang sains manakala bagi pelajar yang cenderung kepada kemahiran digalakkan supaya memilih aliran teknik dan vokasional, manakala pelajar yang kurang cemerlang dalam sains dan matematik digalakkan memasuki aliran sosial sains. Faktor lain yang diambil kira dalam pemilihan aliran persekolahan ialah bilangan kelas sains yang ada dalam sesebuah sekolah. Dalam kajian ini dapat dilihat, hasil kajian (Jadual 1) menunjukkan pelajar dengan pencapaian cemerlang dalam sains pada peringkat UPSR agak tinggi tetapi merosot pada peperiksaan akhir tahun tingkatan 1. Apabila diuji

pengetahuan asas sains semasa kajian dijalankan didapati bilangan yang mendapat pencapaian cemerlang juga adalah rendah, kebanyakan pelajar mempunyai pencapaian yang rendah dalam sains.

Jadual 1: Analisis kekerapan keputusan gred sains bagi peperiksaan UPSR, Peperiksaan Akhir Tahun Tingkatan 1 dan Ujian Asas Sains responden.

Gred	UPSR	Peperiksaan Akhir Tingkatan 1	Ujian Asas Sains
A	45	1	19
B	76	41	11
C	21	75	36
D	1	23	44
E	2	5	35
Jumlah		145	

Apabila dilihat dari analisis korelasi (Jadual 2) didapati wujud korelasi yang rendah tetapi signifikan di antara ujian pencapaian asas sains dengan Gred UPSR pelajar ($r=0.383$) dan korelasi yang juga rendah ($r=0.243$) dengan Gred Peperiksaan Asas Sains. Kedua-dua nilai ini menunjukkan terdapat perkaitan yang positif di antara penilaian-penilaian sains yang telah dijalankan. Seterusnya, penilaian ujian sains yang dijalankan dalam kajian ini mempunyai perkaitan yang positif walaupun agak rendah dengan penilaian UPSR dan boleh digunakan sebagai petunjuk kepada pencapaian kebolehan sains pelajar.

Jadual 2: Analisis korelasi bagi Ujian Asas Sains, Peperiksaan Akhir Tahun dan PMR responden

	Pencapaian Ujian Asas Sains
Gred UPSR	0.383
Gred Peperiksaan Akhir Tahun	0.243

Signifikan pada $p=0.05$

Daripada analisis soalselidik berskala 5 (Jadual 3), terhadap persetujuan pelajar mengenai faktor yang mempengaruhi kefahaman konsep sains, faktor guru (min = 3.79) didapati merupakan faktor yang penting dalam meningkatkan tahap kefahaman sains pelajar. Ini diikuti oleh faktor diri pelajar itu sendiri (min = 3.28) dan persekitaran (min = 3.23).

Jadual 3: Analisis min persetujuan faktor yang mempengaruhi pencapaian konsep sains pelajar

No.	Faktor	Min Persetujuan
1	Pelajar	3.28
2	Guru	3.79
3	Persekitaran	3.23

Manakala mengikut pandangan pendidik yang dikaji pula, mereka bersetuju bahawa ciri-ciri yang perlu ada pada diri seseorang pelajar dalam memilih aliran pendidikan mestilah mempunyai pencapaian akademik sains dan matematik yang tinggi, di samping ciri-ciri yang lain (Jadual 4).

Jadual 4: Ciri pelajar mengikut pandangan pendidik

Aliran	Ciri Pelajar
Aliran Sains	Akademik sekurang-kurangnya B bagi mata pelajaran Sains dan Matematik Imiginasi tinggi Daya ingatan kuat Rajin Minat Sains Kerjaya sains; doktor, jurutera Ingin tahu Cepat menguasai Disiplin yang tinggi
Aliran Perakaunan	Disiplin Sekurang-kurangnya B matematik PMR Menguasai matematik Minat matematik Suka kepada wang Pandai mengurus wang Suka menyusun nombor

Aliran Sosial Sains	Sederhana kebolehan akademik Rajin membaca Minat mata pelajaran sejarah dan bahasa Mahir dalam penulisan Matematik dan sains sekurang-kurangnya C Kreatif dan berbakat Petah bercakap Suka bersosial Minat sastera
Aliran Teknik dan Vokasional	Akademik sederhana dan lemah Minat kemahiran Suka kerja-kerja teknikal Kurang akademik sains Kehadiran murid mesti baik Suka belajar di luar kelas Berdaya imiginasi, inovasi dan kreatif

ii). Pola taburan pemilihan pelajar berasaskan pencapaian ujian sains

Jadual 5 pula menunjukkan taburan min markah ujian asas sains mengikut pilihan aliran. Ternyata kajian mendapati bahawa pelajar yang memilih sains datangnya daripada pelajar yang min markah sainsnya tertinggi (58.8%) diikuti oleh pemilihan aliran perakaunan (58.4%), aliran sains sosial (50.6%) dan aliran teknik vokasional (39.7%). Ini menunjukkan satu pola pemilihan yang dirasakan berdasarkan kebolehan akademik sains dan kemahiran responden.

Jadual 5: Analisis kekerapan dan peratusan responden memilih aliran persekolahan selepas PMR

Aliran	Kekerapan dan peratusan	Min Markah Ujian Asas Sains (%)
Sains	74 (51.03%)	58.8
Sosial Sains	11 (7.59%)	50.6
Teknik dan Vokasional	42 (28.97%)	39.7
Akaun	18 (12.41%)	58.4
Jumlah	145 (100%)	

iii). Cabaran dan cadangan pemilihan kelas sains

Telah banyak diperkatakan bahawa pemilihan pelajar ke aliran sains adalah masih rendah. Kajian ini menunjukkan bahawa pencapaian akademik pelajar dalam sains dan matematik yang rendah adalah satu daripada sebabnya. Selain itu mengikut pandangan pendidik, pelajar tidak memilih aliran sains disebabkan alasan berikut;

“Rendah kerana dipilih mengikut kelulusan PMR
Pelajar dan keluarga bimbang tidak lulus dengan baik di peringkat SPM
Kurang kelas aliran sains di sekolah
Guru khuatir pelajar menurunkan peratus kelulusan sains/ prestasi sekolah
Pelajar melihat pelajar terdahulu yang tidak lulus dalam aliran sains gagal untuk melanjutkan pelajaran
Kurang minat untuk mengambil aliran sains
Kurang pendedahan kepada pelajar terhadap sains
Kurang berkebolehan dalam sains
Kelas kecil memudahkan guru mengendalikan kelas”

Faktor lain yang diberikan oleh pendidik dalam pemilihan aliran sains di sekolah ialah terhadnya kelas sains yang ditawarkan kepada pelajar. Mengikut pendidik yang dikaji, ada yang hanya 1 kelas sains dari 4 kelas, 1 kelas dari 7 kelas dan 2 kelas sains dari keseluruhan sekolah. Dengan ini jelas mengapa tidak ramai bilangan pelajar yang dapat memilih untuk ke aliran sains.

Bagi meningkatkan kepada pemilihan pelajar ke aliran sains, pendidik memberikan beberapa cadangan berikut.

Kesedaran kepentingan sains,
Pengajaran perlu menarik,
Penerangan kepada kerjaya dalam sains,
Peningkatan aktiviti sains dalam dan luar sekolah,
Penerangan kepentingan sains kepada ibu bapa,
Tambahan kelas untuk aliran sains,
Motivasi kepada pelajar.

Dari cadangan yang dikemukakan tersebut kaedah pengajaran yang menarik, kesedaran pentingnya sains dalam kerjaya, kehidupan dan peluang yang banyak untuk mengikuti kelas sains mungkin dapat menggalakkan pelajar mengikuti aliran sains di sekolah.

PENUTUP

Hasil kajian ini merupakan suatu gambaran tentang pemilihan aliran persekolahan bagi satu kumpulan kecil pelajar tingkatan dua beberapa buah sekolah harian biasa dan beberapa pendidik sains, namun begitu beberapa kesimpulan awal dapat dinyatakan seperti berikut:

- i. Responden terdiri daripada pelajar yang mempunyai pelbagai keupayaan akademik sains sebagaimana yang ditunjukkan oleh pencapaian sains mereka dalam peperiksaan UPSR, peperiksaan akhir tahun dan ujian asas sains.
- ii. Pemilihan aliran sains merupakan pemilihan tertinggi yang dibuat oleh responden diikuti oleh aliran teknik dan vokasional, aliran perakauan dan sosial sains.
- iii. Kajian juga menunjukkan terdapat pola arah pemilihan aliran mengikut pencapaian akademik sains responden. Kumpulan responden dengan pencapaian asas sains yang relatifnya tinggi memilih aliran sains manakala pelajar dengan pencapaian sains yang rendah memilih aliran teknik dan vokasional.
- iv. Beberapa cadangan telah dikemukakan oleh para pendidik agar pemilihan pelajar dalam aliran sains dapat dipertingkatkan.

Secara umumnya bilangan pelajar yang memilih ke aliran sains agak tinggi daripada taburan pelajar pelbagai kebolehan walaupun sebilangan pelajar merupakan pelajar yang mempunyai kebolehan akademik sains yang sederhana. Guru atau pendidik merupakan faktor yang dipersetujui sangat penting oleh pelajar dalam meningkatkan kefahaman sains mereka. Oleh itu peranan guru dilihat sangat penting untuk menarik pelajar ke bidang sains melalui pengajaran yang menarik dan berkesan, namun begitu jika kemudahan dan bilangan kelas sains yang terdapat di sekolah terhad sudah pasti keadaan ini tidak akan meningkatkan objektif untuk melahirkan kadar bilangan pelajar sains sebanyak 60:40.

RUJUKAN

- Abdullah Badawi. 2005. Ucapan Perdana Perkhidmatan Awam Keenam. Pusat Konvensyen Antarabangsa Putrajaya. 23 Januari 2005. (atas talian). www.pmo.gov.my. September 2005.
- CIA World Factbook (2007). Laman Web Central Intelligence Agency <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/>
- Evers. H-D. (2002) Transition towards a knowledge society: Malaysia and Indonesia in comparative perspective. *Comparative sociology*. 2(2): 355-373.
- Harlen, W. 1996. *The teaching of science in primary school*. London: David Fulton.
- Hossler, et al. (1989). *Higher Education: Hand Book of Theory And Research, Volume 5*. New York: Agathon Press.
- House of Lords. (2000). *Science and Society*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- International Science Olympiad. (2009). Laman Web International Science Olympiad <http://olympiads.win.tue.nl/>
- Jenkins, E. W. (1994). Public understanding of science and science education for action. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 601–612.
- KPM (2002). *Education Statistics of Malaysia 2002*. Kuala Lumpur: KPM.
- KPM (2006). *Education Statistics of Malaysia 2006*. Putrajaya: KPM.
- Larry (1997) dalam Aminullah Bin Haji Omar (2009) *Pengaruh Personaliti Proaktif Dan Motivasi Pembelajaran Ke atas Pembangunan Kerjaya*. Projek Sarjana Universiti Utara Malaysia.
- Lepkowska, D. (1996). *The non-appliance of science*. Evening Standard, 3 September, pp. 33–34.
- Mahathir Mohamed. 1991. *Malaysia: The Way Forward Vision 2020*. Kuala Lumpur: Jabatan Perdana Menteri.
- Mohamad Bakri bin Musa (2003). *An Education System Worthy of Malaysia*. Lincoln, NE: Universe.
- New Straits Times (2013). *Arrest declining interest in Science*, 30 July 2013, pp 16.
- Pelan Pendidikan Pembangunan Pendidikan*. (2007) Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015*.(2010). Unit Perancang Ekonomi Jabatan Perdana Menteri, Putrajaya.
- Sheikh Qthman Sheikh Salim et.al (1989). *Kamus Dewan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- TIMSS. (1999). *International Science Report: Findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade*. Boston: International Study Centre.
- TIMSS. (2003). *Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study Trends in Mathematics and Science Study*. Washington: U.S Department of Education.

TIMSS. (2011). *International Students Achievement in Science*. Boston: International Study Centre.

Yeoung Pak Foo (1995). "Reka Bentuk dan Susun Atur." Kementerian Pendidikan Guru: Bahagian Pendidikan Guru.

AMALAN PENGAJARAN GURU BAHASA MELAYU BERDASARKAN PERSEPSI MURID

Oleh:

Abdul Rasid Jamian, PhD
arasid@upm.edu.my

Shamsudin Othman, PhD
shamsudean66@gmail.com

Nor Syafiqah Mohd Zain
Norzian_lokmal@yahoo.com

Jabatan Pendidikan Bahasa dan Kemanusiaan
Fakulti Pengajian Pendidikan
Universiti Putra Malaysia

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu di sekolah menengah. Kajian ini adalah berbentuk deskriptif dengan menggunakan kaedah tinjauan. Sampel kajian terdiri daripada 148 orang murid tingkatan empat di Johor. Dapatan menunjukkan bahawa amalan pengajaran guru Bahasa Melayu tingkatan empat sekolah menengah menunjukkan skor min 2.97 ($SP = 0.451$) dan berada pada tahap sederhana. Min keseluruhan dapatan amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan pengajaran menunjukkan 2.87 ($SP = 0.458$) dan berada pada tahap sederhana. Manakala min keseluruhan dapatan amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen perkembangan pengajaran menunjukkan skor min 3.01 ($SP = 0.510$) dan berada pada tahap tinggi. Ini diikuti pula, min keseluruhan dapatan amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen penutupan pengajaran pula menunjukkan skor min 3.02 ($SP = 0.478$). Kesimpulannya, dapatan kajian menunjukkan guru lebih mementingkan kepada pengukuhan isi pelajaran berbanding amalan memberi pujian bagi meningkatkan motivasi murid untuk hadir dan mengikut pelajaran seterusnya pada peringkat penutupan pengajaran.

Kata Kunci: Amalan Pengajaran Guru; Pengajaran Bahasa Melayu; Permulaan Pengajaran; Perkembangan Pengajaran; dan Penutup Pengajaran

PENDAHULUAN

Pengajaran ialah satu usaha ke arah mempertingkatkan dan memperkembang potensi diri dari segi intelek, rohani, emosi, dan jasmani seseorang individu. Pengajaran juga berupaya menambah kemahiran, kebolehan, pengetahuan dan pengalaman murid supaya dapat memberi kegembiraan, faedah, dan kemajuan dalam kehidupannya. Bagi mencapai hasrat itu, guru memainkan peranan penting. Seseorang guru harus merancang, melaksana, dan membuat penilaian sesi pengajaran dan pembelajaran agar menepati dan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK).

Guru yang kreatif mendidik akan memudahkan murid untuk memahami sesuatu konsep atau kemahiran. Guru yang kurang kreatif dalam mendidik atau mengajar pula akan menyebabkan murid

sukar untuk memahami sesuatu konsep dan menyebabkan pengajaran guru akan membosankan sehingga murid tidak memberi tumpuan dalam pelajarannya. Oleh hal yang demikian, amalan pengajaran guru yang berkesan perlu dititikberatkan iaitu guru perlu mempelbagaikan kaedah pengajaran, menyediakan bahan bantu mengajar (BBM) dan mendalami isi kandungan yang hendak diajar. Selain itu, guru juga perlu mengetahui kebolehan murid menerima pelajaran, memberi motivasi kepada murid supaya belajar bersungguh-sungguh, dan berupaya mengawal kelakuan murid di dalam bilik darjah. Ini juga dinyatakan oleh Shukri (2007) iaitu guru mesti mempelbagaikan kaedah pengajaran mereka agar potensi murid dapat diperkembangkan semaksimum yang mungkin. Oleh hal yang demikian tugas dan tanggungjawab guru adalah mempelbagaikan kaedah pengajaran dan pembelajaran supaya kemahiran tersebut dikuasai murid. Kajian bagi meninjau amalan pengajaran guru Bahasa Melayu dijalankan agar guru sentiasa dapat memperbaiki amalan pengajarannya ke arah yang lebih baik. Menerusi kajian ini, amalan pengajaran guru Bahasa Melayu yang ingin dikaji dibahagikan kepada tiga peringkat iaitu peringkat permulaan, peringkat perkembangan dan peringkat penutupan pengajaran.

Oleh hal yang demikian, sistem pendidikan di Malaysia berusaha untuk membangunkan modal insan yang berkualiti. Pembangunan modal insan yang berkualiti bergantung kepada pelaksanaan pendidikan yang berkualiti. Pelaksanaan pendidikan menjurus kepada pengajaran guru di dalam bilik darjah. Guru perlu menitikberatkan amalan pengajaran di dalam bilik darjah yang menyokong proses pembelajaran murid.

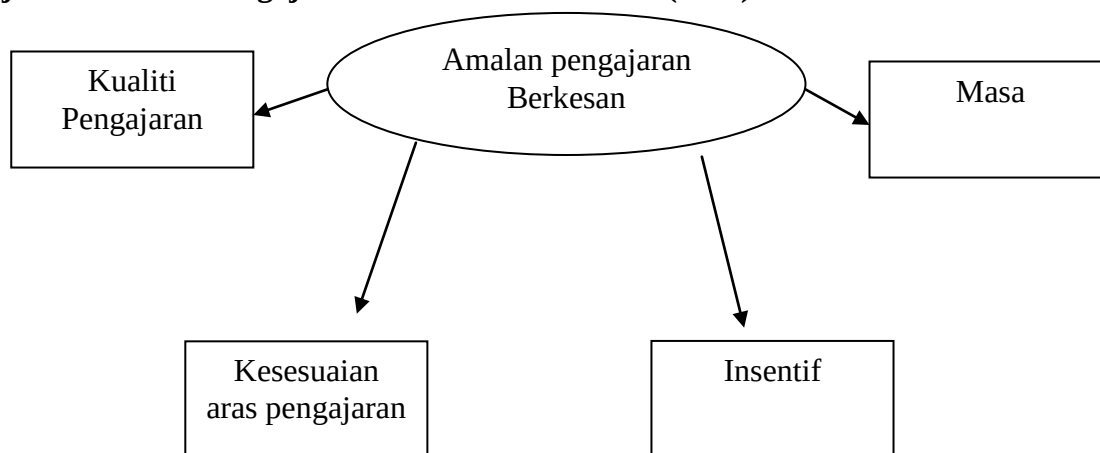
MODEL PENGAJARAN BERKESAN

Terdapat beberapa model pengajaran yang berkaitan dengan pengajaran yang boleh dijadikan sebagai panduan. Dalam kajian ini pengkaji telah menerapkan model pengajaran Slavin (1994) secara tidak langsung. Pengajaran merupakan satu sistem aktiviti yang secara khusus ditujukan kepada murid-murid dengan tujuan membawa perubahan tingkah laku.

Kajian ini bertitik tolak daripada teori yang dihasilkan oleh Slavin (1994). Terdapat empat faktor yang menyumbang kepada amalan pengajaran yang berkesan iaitu kualiti pengajaran, kesesuaian aras pengajaran, insentif dan masa. Kualiti pengajaran bermaksud guru berupaya menyampaikan kandungan pengajaran dan konsep atau kemahiran yang mudah difahami oleh murid, mudah diingat dan menyeronokkan. Aras pengajaran guru perlulah mengikut kebolehan murid dan keupayaan murid. Apabila aras pengajaran guru tinggi, murid lemah tidak dapat mengikuti kandungan pengajaran yang disampaikan sebaliknya jika aras pengajaran rendah, murid yang bijak akan berasa bosan dengan pengajaran guru. Ini bermakna amalan pengajaran guru perlu berdasarkan kebolehan dan kemampuan penguasaan kemahiran murid. Insentif bermaksud guru perlu mampu memberikan motivasi kepada murid untuk terus belajar dan menyiapkan kerja yang diberikan guru.

Selain itu, Slavin (1994) juga telah mengemukakan dua cara untuk meningkatkan motivasi agar murid terus berupaya mengekalkan minatnya untuk belajar. Pertama, guru perlu menyediakan pengajaran yang lebih menarik dan menyeronokkan dengan menyediakan pelbagai bahan bantu mengajar. Kedua, guru boleh memberikan pujian atau ganjaran apabila murid telah berjaya mencapai objektif pembelajaran yang diharapkan. Aspek masa yang dirujuk oleh Slavin (1994) ialah masa pembelajaran dan pengajaran yang mencukupi bagi murid menguasai sesuatu konsep dan kemahiran. Kebiasaannya, masa pengajaran guru dipengaruhi oleh dua faktor masa iaitu masa yang diperuntukan oleh pihak sekolah kepada guru untuk mengajar suatu mata pelajaran dan masa tugas iaitu masa yang guru gunakan untuk mengajar dan masa yang murid gunakan untuk menguasai kemahiran dan konsep.

Rajah 1: Amalan Pengajaran Berkesan oleh Slavin (1994)



PERNYATAAN MASALAH

Strategi, pendekatan, kaedah serta turutan penyampaian ketika proses penyampaian isi kandungan dalam pengajaran terdapat beberapa kemahiran mengajar yang sering diamalkan. Ini seperti kemahiran penyampaian induksi set, kemahiran menggunakan penyoalan, kemahiran pengelolaan variasi rangsangan, kemahiran menerang dengan menggunakan contoh, ilustrasi dan sumber pembelajaran, kemahiran penggunaan aktiviti pengukuhan dan kemahiran pelaksanaan penutup.

Walaupun banyak bukti yang menunjukkan bahawa amalan pengajaran guru yang berkesan dapat meningkatkan pencapaian akademik murid. Menurut Haslina (2009) menyatakan sememangnya tidak ada model pengajaran yang terbaik boleh dicontohi oleh semua guru kerana pengajaran guru akan dipengaruhi oleh pelbagai faktor seperti suasana bilik darjah, latar belakang murid dan matlamat pengajaran yang berbeza. Terdapat beberapa kelemahan dalam pelaksanaan sesuatu pengajaran itu sendiri. Hal ini demikian kerana Nurahimah dan Rafisah (2010) menyatakan dalam usaha menjadi guru yang berkesan, pengetahuan tentang kandungan pelajaran dan pedagogi sahaja adalah tidak mencukupi. Hal ini menunjukkan penyampaian pengajaran adalah kuat pengaruhnya terhadap keberkesanan pengajaran itu sendiri.

Sehubungan itu, menjadi tanggungjawab semua pihak terutamanya para guru Bahasa Melayu supaya dapat memberikan pengajaran yang berkesan kepada murid kerana Rahman (2005) menyatakan umumnya murid sering menganggap Bahasa Melayu sebagai satu mata pelajaran yang kurang menarik dan membosankan. Hal ini membawa kepada pelaksanaan permulaan pengajaran itu sendiri. Langkah permulaan dalam proses pengajaran merupakan perkara yang paling penting untuk merangsang minat murid agar dapat memberi perhatian kepada sesi pengajaran yang akan berlaku. Segalanya bermula dengan peranan guru dalam melaksanakan induksi set sebagai amalan pengajaran di dalam bilik darjah.

Nor Hashimah, Junaini dan Zaharani (2010) pula menyatakan walaupun sudah bertahun-tahun Bahasa Melayu dijadikan sebagai bahasa pengantar di sekolah, bahkan sebagai mata pelajaran wajib, namun semakin ramai murid yang gagal menguasai bahasa Melayu dengan baik. Kegagalan ini berkait rapat dengan amalan pengajaran guru. Menurutny lagi, murid hilang minat dalam mempelajari Bahasa Melayu disebabkan oleh aktiviti pengajaran yang kurang menarik. Tambahan pula, factor utama yang menghalang penerapan pelaksanaan pedagogi yang sistematik ialah kesuntukan masa dan kesukaran guru untuk mengaitkan isi pelajaran dengan sesuatu yang khusus. Hal ini menunjukkan bahawa penyampaian isi pelajaran melalui pelbagai aktiviti yang relevan

dengan masa yang diperuntukkan dalam pengajaran Bahasa Melayu merupakan faktor penting dalam mengekalkan minat murid terhadap pengajaran Bahasa Melayu.

Kemahiran guru dalam membuat penutupan pengajaran juga merupakan perkara penting dalam pengajaran Bahasa Melayu. Melalui penutupan pengajaran, guru boleh menilai kefahaman murid terhadap sesi pengajaran dan pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahawa komponen penutupan pengajaran bukanlah sesuatu perkara yang boleh dipandang ringan oleh guru sewaktu pengajaran di dalam bilik darjah kerana langkah penutupan ini membantu murid menyusun semula maklumat yang telah dipersembahkan kepada mereka dan akhirnya murid dapat melihat perkaitan antara maklumat tersebut.

Pelaksanaan kurikulum bergantung kepada keupayaan guru melaksanakannya dengan berkesan. Pengajaran yang berkesan merupakan kebolehan guru itu sendiri untuk mengajar dengan baik dan berkesan serta dapat memotivasikan murid mereka untuk terus belajar bagi mencapai kecemerlangan. Guru harus memahami perubahan yang berlaku dan sekaligus bersedia melaksanakan tuntutan daripada perubahan tersebut. Oleh hal yang demikian, keupayaan guru mengajar amat dititikberatkan dalam melaksanakan kurikulum dan pengajaran yang berkesan.

Justeru, kajian secara rinci yang mengkaji pembolehubah amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan, perkembangan dan penutupan pengajaran, wajar dijalankan dan merupakan satu keperluan dalam bidang pembelajaran Bahasa Melayu. Hal ini bagi membolehkan pihak yang berkaitan menjalankan penambahbaikan kepada amalan pengajaran guru Bahasa Melayu di dalam bilik darjah.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu sekolah menengah. Kajian yang dijalankan adalah untuk mencapai objektif-objektif khusus yang berikut:

- i. Mengetahui amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan pengajaran.
- ii. Mengetahui amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen perkembangan pengajaran.
- iii. Mengetahui amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen penutupan pengajaran.

PERSOALAN KAJIAN

Selari dengan objektif kajian iaitu untuk mengenal pasti persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu sekolah menengah, maka beberapa persoalan telah dibentuk. Berikut merupakan persoalan kajian, iaitu:

- i. Adakah persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan pengajaran?
- ii. Adakah persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen perkembangan pengajaran?
- iii. Adakah persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen penutupan pengajaran?

KEPENTINGAN KAJIAN

Dapatan kajian ini juga dapat memberi kesedaran kepada guru tentang amalan pengajaran yang sesuai diamalkan di sekolah dalam usaha mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu khususnya. Selain itu, kajian ini juga diharap dapat membantu guru-guru merancang aktiviti pengajaran yang kreatif dan inovatif bagi menarik minat murid belajar dengan seronok di dalam bilik darjah.

Maklum balas kajian ini juga diharap dapat menjadi panduan kepada semua pihak terutamanya sekolah yang dikaji dan sekolah-sekolah lain di negara ini dalam merancang dan memantapkan program-program yang berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran Bahasa Melayu di sekolah dengan mengambil kira pelbagai keperluan dan minat murid. Di samping itu, hasil dapatan kajian ini dapat memperbaiki pedagogi bahasa dan berusaha memikirkan cara-cara yang terbaik dalam mengajarkan Bahasa Melayu daripada segi strategi, kaedah dan teknik pengajaran serta bahan bantu mengajar yang boleh dimanfaatkan kepada murid.

METODOLOGI KAJIAN

Reka bentuk kajian

Kajian ini merupakan kajian kuantitatif berbentuk deskriptif dengan menggunakan kaedah tinjauan. Noraini (2010) menyatakan, kajian tinjauan sangat berguna apabila pengkaji hendak mengumpul data berhubung dengan fenomena yang tidak dapat diperhatikan secara langsung. Kaedah ini amat popular dalam penyelidikan sains sosial untuk mengetahui tentang sikap, kepercayaan, nilai, geografi, tingkah laku, pendapat, tabiat, keinginan, idea dan lain-lain maklumat berkaitan dengan sekumpulan orang.

Reka bentuk tinjauan jenis deskriptif dipilih sebagai reka bentuk paling sesuai dalam kajian ini. Statistik deskriptif memberi gambaran awal data yang dikumpul dan digunakan dalam sesuatu penyelidikan (Noraini, 2010). Manakala Mohd Majid (2005), menyatakansuatu jenis penyelidikan yang bertujuan untuk menerangkan fenomena yang sedang berlaku

Populasi dan Persampelan

Populasi kajian terdiri daripada murid Tingkatan Empat disalah sebuah sekolah menengah harian di daerah Kota Tinggi. Bilangan populasi adalah seramai 246 orang murid iaitu jumlah keseluruhan murid tingkatan empat di sekolah menengah yang dikaji. Menurut Noraini (2010) pula menyatakan bahawa sebelum sampel dibuat, adalah penting untuk mengenal pasti populasi yang ingin dikaji.

Persampelan

Bagi tujuan kajian ini, pengkaji menggunakan 148 orang murid tingkatan empat untuk dijadikan sampel daripada 246 orang murid mengikut jadual penentuan saiz sampel berdasarkan kiraan Krejcie dan Morgan (1970). Sampel dipilih menggunakan kaedah persampelan rawak mudah dengan mengambil kira populasi di sekolah yang terlibat. Ini disokong oleh Mohd Majid (2005) menyatakan penggunaan saiz sampel perlu digalakkan melebihi 30 unit kerana andaian bahawa taburan normal biasanya dipenuhi apabila saiz sampel melebihi 30 unit. Beliau seterusnya menyatakan bahawa kajian mengkehendaki ketepatan sepenuhnya dalam penyelidikan yang dilakukan dan menganggar populasi pada aras keyakinan 100 peratus kerana dengan cara ini tidak ada ralat persampelan akan berlaku.

Instrumen kajian

Kajian ini dijalankan dengan menggunakan set borang soal selidik sebagai instrumen kajian. Soal selidik dipilih kerana soal selidik lebih praktikal dan berkesan bagi populasi yang lebih besar. Penggunaan sampel yang banyak dapat memberikan ketepatan anggaran statistik sampel untuk menganggar parameter populasi. Seterusnya penggunaan saiz sampel yang besar akan mengurangkan ralat persampelan. (Mohd Majid, 2005). Instrumen yang digunakan dalam kajian ini ialah satu set soal selidik berstruktur yang terbahagi kepada dua bahagian, iaitu:

Bahagian A : Demografi

Bahagian B : Soal Selidik Amalan Pengajaran Guru Bahasa Melayu

Untuk mengukur keesahan dan kebolehpercayaan borang soal selidik, pengkaji menjalankan kajian rintis sebelum kajian sebenar dilakukan. Wiersma (1995), menyatakan bahawa kajian rintis yang telah dijalankan bertujuan untuk menguji item dari segi bahasa dan untuk mendapatkan darjah kebolehpercayaan yang baik ialah nilai Alpha Cronbach 0.6 ke atas. Setelah kajian rintis dilakukan, analisis menggunakan pekali *Alpha Cronbach* digunakan dan hasil analisis menunjukkan nilai Pekali Alpha Cronbach untuk kajian ini adalah 0.938. Nilai kebolehpercayaan ini telah menunjukkan bahawa instrumen kajian ini mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi untuk menjalankan kajian sebenar tanpa sebarang pengubahsuaian kerana mempunyai nilai *Alpha Cronbach* yang kuat.

Soal selidik ditadbirkan dalam masa sehari dengan kerjasama pihak sekolah. Sebelum soal selidik diedarkan kepada responden, penerangan tentang tujuan soal selidik dibuat agar responden memahami dengan jelas. Penjelasan tentang matlamat kajian juga diterangkan kepada responden agar mereka memberi kerjasama yang baik dalam menjawab soal selidik secara jujur, terbuka dan ikhlas. Responden juga akan diberitahu bahawa mereka harus menjawab mengikut pendapat sendiri dan bukannya mengikut anggapan orang lain. Segala maklumat yang diberikan akan dirahsiakan dan adalah untuk tujuan kajian semata-mata. Responden diberikan masa selama 20 minit untuk menjawab kesemua soalan dalam soal selidik yang diedarkan. Soal selidik tersebut dikutip apabila telah selesai dijawab bagi mengelakkan soal selidik tidak dipulangkan oleh responden. Data yang diperolehi daripada soal selidik yang diedarkan dimasukkan ke dalam komputer iaitu program *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) Versi 16.0 dan penganalisisan data akan dilakukan melibatkan analisis deskriptif.

DAPATAN KAJIAN

Demografi Responden

Dalam kajian ini, daripada dapatan demografi berikut adalah hasil analisis yang telah dilakukan iaitu seramai 148 orang murid terlibat dalam kajian ini. Mereka terdiri daripada 66 orang responden (44.6%) murid lelaki manakala 82 orang responden (55.4%) lagi adalah terdiri daripada murid perempuan. Hal ini menunjukkan bilangan responden perempuan berlebihan sebanyak 16 orang daripada bilangan responden lelaki. Selain itu, didapati seramai 87 orang responden (58.8%) berbangsa Melayu, seramai 48 orang responden (32.4%) berbangsa Cina, 12 orang responden (8.1%) adalah berbangsa India dan 1 orang responden (0.7%) adalah berbangsa lain-lain.

Amalan Pengajaran Guru Bahasa Melayu Dalam Pembelajaran Yang Berkesan

Amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan pengajaran

Berdasarkan dapatan kajian, min keseluruhan persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu di sekolah menengah berdasarkan komponen permulaan pengajaran iaitu elemen menarik perhatian menunjukkan 2.79 (SP = 0.531) dan berada pada tahap sederhana. Berdasarkan keseluruhan item elemen menarik perhatian didapati bahawa item *mewujudkan nada suara yang sesuai untuk menarik perhatian murid* menunjukkan min tertinggi 3.01 (SP = 0.795) dan item *menggunakan gerakan, konteks mata dan isyarat yang sesuai untuk menarik perhatian murid* menunjukkan min kedua tertinggi 2.96 (SP = 0.895). Seterusnya item *tiada menunjukkan suatu aktiviti yang luar biasa untuk menarik perhatian murid*. Contoh: Aktiviti melukis menunjukkan min 2.66 (SP = 0.931) manakala item *menggunakan bahan bantu mengajar yang sesuai untuk menarik perhatian murid*. Contoh: Media elektronik menunjukkan min terendah iaitu 2.53 (SP = 0.944).

Ini diikuti dapatan min keseluruhan elemen mewujudkan motivasi pula menunjukkan 2.86 (SP = 0.617) dan berada pada tahap sederhana. Daripada keseluruhan item didapati bahawa item *membangkitkan rasa ingin tahu murid terhadap pengajaran guru dengan penyediaan* menunjukkan min tertinggi iaitu 3.08 (SP = 0.742) dan item *menggunakan soalan yang mencabar minda untuk mewujudkan motivasi murid* menunjukkan min kedua tertinggi 3.07 (SP = 0.797). Seterusnya item *menggunakan pelbagai teknik pengajaran untuk mewujudkan motivasi murid*. Contoh: teknik drama menunjukkan min 2.82 (SP = 0.871) manakala item *menunjukkan suatu aktiviti yang berguna untuk mewujudkan motivasi murid*. Contoh: aktiviti bermain menunjukkan min terendah iaitu 2.47 (SP = 0.899).

Manakala dapatan kajian elemen tentang membuat perkaitan menunjukkan min keseluruhan iaitu 2.79 (SP = 0.542) dan berada pada tahap sederhana. Didapati bahawa item *mengaitkan induksi set dalam pengajaran dengan isi pelajaran yang akan diajar* menunjukkan min tertinggi iaitu 2.84 (SP = 0.842). Item *mengaitkan induksi set dalam pengajaran dengan peristiwa semasa* dan item *mengaitkan induksi set dalam pengajaran dengan pengalaman murid* menunjukkan min yang sama 2.83 (SP = 0.844). Item *tiada mengaitkan induksi set dalam pengajaran dengan pengetahuan lepas murid* menunjukkan min terendah iaitu 2.66 (SP = 0.886).

Akhirnya dapatan kajian terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan pengajaran iaitu elemen menstruktur menunjukkan min keseluruhan iaitu 3.05 (SP = 0.603) dan berada pada tahap tinggi. Didapati item *menyatakan tugas yang akan dijalankan dengan jelas dan terang* menunjukkan min tertinggi iaitu 3.16 (SP = 0.855) dan item *menyatakan had tugas yang akan dijalankan kepada murid* menunjukkan min kedua tertinggi iaitu 3.09 (SP = 0.799). Seterusnya item *menggunakan satu siri soalan yang berkaitan agar murid tidak terkeliru* menunjukkan min 3.02 (SP = 0.845) manakala item *tidak menyatakan cara-cara melaksanakan tugas kepada murid* menunjukkan min terendah iaitu 2.93 (SP = 1.011). Min keseluruhan dapatan amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen permulaan pengajaran menunjukkan 2.87 (SP = 0.458).

Amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen perkembangan pengajaran

Min keseluruhan dapatan amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen perkembangan pengajaran menunjukkan iaitu 3.01 (SP = 0.510) dan berada pada tahap tinggi. Berdasarkan dapatan kajian, persepsi murid terhadap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen perkembangan pengajaran iaitu elemen pemilihan kaedah dan teknik menunjukkan min 3.01 (SP = 0.634). Didapati bahawa item *memilih kaedah dan teknik dengan*

mengambil kira tahap keupayaan murid di dalambilik darjah iaitu 3.05 (SP = 0.860) dan item menggunakan kaedah dan teknik yang merujuk kepada objektif pelajaran iaitu 3.05 (SP = 0.839). Seterusnya item menggunakan pelbagai kaedah dan teknik sewaktu pengajaran menunjukkan min 3.03 (SP = 0.795) manakala item memilih kaedah dan teknik berpusatkan kepada murid supaya murid menjadi aktif menunjukkan min terendah iaitu 2.91 (SP = 0.832).

Seterusnya, iaitu elemen pengurusan masa menunjukkan min keseluruhan adalah 3.10 (SP = 0.610) dan berada pada tahap tinggi. Daripada keseluruhan item elemen pengurusan masa didapati bahawa item *menggunakan masa sepenuhnya seperti mana yang diperuntukkan untuk mengajar* menunjukkan min tertinggi 3.18 iaitu (SP = 0.871) manakala item *memberi cukup masa untuk menyiapkan latihan atau kerja yang diberi* menunjukkan min kedua tertinggi 3.11 (SP = 0.845). Seterusnya item *merancang pengurusan masa sesuai dengan isi-isi penting yang ingin disampaikan kepada murid* menunjukkan min 3.09 (SP = 0.790) manakala item *membahagikan masa bagi setiap langkah dan aktiviti dengan munasabah* menunjukkan min terendah iaitu 3.03 (SP = 0.799). Ini diikuti elemen pemeringkatan isi menunjukkan min keseluruhan iaitu 2.98 (SP = 0.578). Daripada keseluruhan item elemen pemeringkatan isi didapati bahawa item *menyampaikan isi pelajaran yang sesuai dengan objektif pelajaran yang telah ditetapkan* menunjukkan min tertinggi 3.12 iaitu (SP = 0.782). Seterusnya item *menyusun isi pelajaran dari yang sudah diketahui kepada yang belum diketahui* iaitu min 2.91 (SP = 0.773) dan item *menyusun isi pelajaran dari senang ke susah bersesuaian dengan tahap murid* iaitu min 2.91 (SP = 0.764). Dapatan kajian iaitu elemen pemilihan sumber menunjukkan min 2.89 (SP = 0.723). Daripada keseluruhan item elemen pemilihan sumber didapati bahawa item *menggunakan bahan bantu mengajar yang sesuai dengan isi kandungan yang disampaikan* menunjukkan min tertinggi 3.00 (SP = 0.833) manakala item *menggunakan bahan bantu mengajar yang sesuai dengan peringkat umur murid* menunjukkan min kedua tertinggi 2.91 (SP = 0.925). Seterusnya item *menggunakan bahan bantu mengajar yang jelas dan menarik untuk mengekalkan minat murid* menunjukkan min terendah iaitu 2.76 (SP = 0.833).

Dapatan tentang elemen kesesuaian aktiviti menunjukkan min 3.07 (SP = 0.681) dan berada pada tahap tinggi. Daripada keseluruhan item elemen kesesuaian aktiviti didapati bahawa item *menjalankan aktiviti yang sesuai dengan bilangan murid di dalam bilik darjah* menunjukkan min tertinggi 3.09 (SP = 0.836) manakala item *menjalankan aktiviti yang sesuai dengan peringkat umur murid* menunjukkan min kedua tertinggi 3.06 (SP = 0.835). Seterusnya item *menjalankan aktiviti yang sesuai dengan tahap kebolehan murid* menunjukkan min terendah iaitu 3.05 (SP = 0.803).

Amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen penutupan pengajaran

Min keseluruhan dapatan amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen penutupan pengajaran menunjukkan min 3.02 (SP = 0.478) dan berada pada tahap tinggi. Berdasarkan dapatan kajian, tahap amalan pengajaran guru Bahasa Melayu komponen penutupan pengajaran iaitu elemen perkaitan kognitif menunjukkan min 3.05 (SP = 0.513) dan berada pada tahap tinggi. Daripada keseluruhan item elemen perkaitan kognitif didapati bahawa item *memberi peluang kepada murid mengaplikasikan pengetahuan dalam pelbagai situasi* menunjukkan min tertinggi iaitu 3.19 (SP = 0.713). Item *memberikan murid-murid kerja bertulis dalam buku latihan atau lembaran kerja* menunjukkan min 3.16 (SP = 0.833) manakala item *menjelaskan semula isi-isi pelajaran yang telah disampaikan* menunjukkan min 3.16 (SP = 0.794). Item *membuat rumusan berdasarkan perkara yang disampaikan* menunjukkan min 3.11 (SP = 0.770) manakala item *menjalankan aktiviti penilaian berdasarkan isi pelajaran yang telah disampaikan* menunjukkan min 2.95 (SP = 0.794). Item *mencadangkan aktiviti susulan agar murid-murid lebih memahami isi pelajaran yang telah disampaikan* menunjukkan min 2.93 (SP = 0.822)

manakala item *tidak membimbing murid untuk merumuskan pelajaran berkaitan isi pelajaran* menunjukkan min terendah iaitu 2.82 (SP = 1.094).

Amalan pengajaran guru Bahasa Melayu berdasarkan komponen penutupan pengajaran iaitu elemen perkaitan sosial menunjukkan min 2.98 (SP = 0.530) dan berada pada tahap sederhana. Daripada keseluruhan item elemen perkaitan sosial didapati bahawa item *menimbulkan kemesraan terhadap murid untuk mewujudkan motivasi murid* menunjukkan min tertinggi iaitu 3.11 (SP = 0.804) manakala item *memberi pujian kepada murid yang dapat menjawab soalan-soalan rumusan guru* menunjukkan min 3.07 (SP = 0.822). Item *memotivasikan perasaan ingin belajar dalam diri murid* menunjukkan min 3.05 (SP = 0.777) manakala item *mengaitkan isi pelajaran pada hari tersebut dengan pelajaran akan datang* menunjukkan min 3.02 (SP = 0.877). Seterusnya item *membangkitkan rasa puas dan gembira dengan pencapaian murid di dalam kelas* menunjukkan min 2.97 (SP = 0.755) manakala item *tiada menimbulkan perasaan ingin tahu murid untuk mengekalkan minat murid terhadap pelajaran* menunjukkan min terendah iaitu 2.68 (SP = 0.997).

KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kesimpulannya, guru memainkan peranan penting dalam proses pengajaran di dalam bilik darjah. Oleh hal yang demikian, guru perlulah sentiasa mempertingkatkan diri dengan pelbagai pengetahuan dan kemahiran mengajar daripada peringkat permulaan sehingga kepada penutupan pengajaran agar dapat membantu murid untuk meningkatkan prestasi pembelajaran mereka. Berdasarkan dapatan kajian para guru sudah berupaya memperkembang dan menutup pengajaran Bahasa Melayu dengan baik berdasarkan persepsi murid.

Sehubungan itu, dapatan kajian berhubung amalan pengajaran pada peringkat permulaan guru Bahasa Melayu mampu menyatakan atau menerangkan tugas yang dijalankan dengan baik di dalam bilik darjah. Hal ini membolehkan murid menyelesaikan tugas yang diberikan dengan baik. Walau bagaimanapun, guru masih lagi kurang menunjukkan aktiviti yang berguna untuk mewujudkan motivasi dalam diri murid-muridnya. Hal ini jelas menunjukkan guru tidak begitu mementingkan motivasi dalam diri murid-murid, sedangkan pentingnya tugas guru untuk mewujudkan motivasi dalam diri murid-muridnya agar dapat memberi penumpuan terhadap pengajaran guru pada hari tersebut. Justeru, guru perlu meningkatkan penggunaan bahan bantu mengajar yang bersesuaian dalam pengajaran Bahasa Melayu di dalam bilik darjah agar murid lebih mudah memahami sesuatu isi pelajaran yang diajar kerana Adenan dan Khairuddin (2012) ada menyatakan guru perlu bijak memilih bahan bantu mengajar yang hendak digunakan. Ini akan memotivasikan murid dalam pembelajaran. Sesetengah guru akan berusaha sedaya upaya untuk menimbulkan perasaan ingin tahu bagi mewujudkan motivasi dalam kalangan murid-muridnya. Ini disokong oleh Rahil, Habibah dan Kamariah (2009) ada menyatakan untuk melaksanakan rancangan pengajaran dengan berjaya guru harus memulakan dengan usaha memotivasikan murid. Jadi di sini, guru haruslah peka terhadap pemilihan aktiviti yang dijalankan di dalam bilik darjah bagi meningkatkan motivasi murid kerana untuk menjayakan pengajaran, guru perlu menguasai perhatian dan minda murid-murid.

Selain itu, berdasarkan dapatan kajian berhubung amalan pengajaran pada peringkat perkembangan pula, para guru berjaya memperkembang pengajaran dengan menggunakan masa sepenuhnya seperti yang diperuntukkan untuk mengajar Bahasa Melayu. Hal ini jelas menunjukkan guru tidak mensia-siakan masa yang ada di dalam bilik darjah untuk memperlengkapkan ilmu murid-muridnya berhubung pengajaran Bahasa Melayu. Walau bagaimanapun, guru masih kurang menggunakan bahan bantu mengajar yang jelas dan menarik untuk mengekalkan minat murid di dalam bilik darjah, sedangkan kita sudah sedia maklum bahan bantu mengajar yang pelbagai dan menarik di dalam bilik darjah mampu mengekalkan tumpuan murid terhadap pengajaran guru. Situasi

pembelajaran diperingkat perkembangan menurut Shahabuddin, Rohizan dan Mohd Zohir (2006), seelok-eloknya kaedah dan teknik yang dipilih itu lebih berpusatkan kepada murid supaya murid menjadi lebih aktif. Guru memainkan peranan penting dalam pemilihan kaedah dan teknik yang terbaik untuk digunakan di dalam bilik darjah. Berdasarkan pernyataan Ab. Halim dan Mohamad (2010), guru perlu menggunakan teknik yang sesuai untuk membangkitkan minat murid ketika proses pengajaran dan pembelajaran.

Seterusnya, peringkat penutupan pengajaran, para guru sentiasa memberi peluang kepada murid mengaplikasikan pengetahuan yang telah diperoleh dalam pelbagai situasi. Hal ini jelas menunjukkan bahawa guru Bahasa Melayu tidak mengabaikan murid-muridnya hanya memahami ilmu yang diperoleh semata-mata. Walau bagaimanapun, guru Bahasa Melayu kurang menimbulkan perasaan ingin tahu dalam diri murid untuk mengekalkan minat murid terhadap pelajaran. Hal ini menyebabkan murid kurang berminat atau teruja untuk mengikuti pelajaran pada hari seterusnya. Hal ini jelas menunjukkan bahawa guru bukan sahaja perlu menimbulkan perasaan ingin tahu murid pada peringkat permulaan pengajaran sahaja, malahan pada peringkat penutupan pengajaran juga guru perlu berusaha memupuk rasa ingin tahu murid terhadap pelajaran yang akan diajar pada hari seterusnya. Dapatan ini selari dengan pendapat Rahil, Habibah dan Kamariah (2009) yang menyatakan penutup jenis kognitif mengarah kepada pengukuhan apa yang telah dipelajari dan memfokus perhatian murid kepada fakta penting yang dipelajari atau beberapa segmen pelajaran. Hal ini menunjukkan guru Bahasa Melayu masih lagi berusaha membimbing murid untuk merumuskan pelajaran berkaitan isi pelajaran yang dipelajari.

Oleh itu, jelas bahawa murid-murid mengharapkan perhatian yang secukupnya daripada guru-guru mereka untuk sentiasa membimbing mereka dalam proses pengajaran dan pembelajaran iaitu daripada permulaan sehingga kepada penutupan pengajaran. Sehubungan itu, guru-guru Bahasa Melayu harus sentiasa mengikuti dan menilai perkembangan murid dari semasa ke semasa untuk mengenal pasti sebarang keperluan murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran agar dapat membantu murid meningkatkan pencapaian mereka. Akhir sekali, semua pihak yang terlibat dengan sistem pendidikan perlu sentiasa mengambil berat tentang amalan pengajaran guru di dalam bilik darjah agar motivasi murid belajar di dalam kelas sentiasa dapat ditingkatkan. Hal ini secara tidak langsung dapat membantu murid mencapai satu tahap pencapaian yang bukan sahaja memuaskan, malah ke tahap pencapaian yang lebih baik.

BIBLIOGRAFI

- Ab. Halim Tamuri dan Mohamad Khairul Azman Ajuhary. (2010). Amalan Pengajaran Guru Pendidikan Islam Berkesan Berteraskan Konsep Mu'allim. *Journal of Islamic and Arabic Education* 2 (1), 43-56.
- Esah Sulaiman (2003). *Amalan Profesionalisme Perguruan*. Skudai, Johor: UTM.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2003). *Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Bahasa Melayu*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size For Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Mohd. Majid Konting. (2005). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Edisi Ke-7. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill Sdn.Bhd.
- Nor Hashimah, Jalaluddin, Junaini Kasdan dan Zaharani Ahmad. (2010). Sosiokognitif pelajar remaja terhadap Bahasa Melayu. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 10 (3). pp. 67-87. ISSN 1675-802.

- Nurahimah Mohd Yusoff dan Rafisah Osman.(2010). Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran Dan Pembelajaran Di Bilik Darjah Dengan Efikasi Guru. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, Vol. 25, 53–71.
- Rahil Mahyudin, Habibah Elias dan Kamariah Abu Bakar. (2009). *Siri Pendidikan Guru: Amalan Pengajaran Berkesan*. Selangor: Karisma Publications Sdn. Bhd.
- Shahbuddin Hashim, Dr. Rohizani Yaakub dan Mohd. Zohir Ahmad. (2006). *Pedagogi Strategi Dan Teknik Mengajar Dengan Berkesan*. Selangor: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Shukri Zain. (2007). *Pengantar Pemikiran*. Tanjong Malim: Quantum Books.
- Slavin, R. (1994). A theory of school and classroom organization. Dalam R. Slavin, (Ed.), *School and Classroom Organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wiersma, W. (1995). "Research Methods in Education: 6th Edition. New York : Allyn and Bacon

Exploring Malaysian University Students' Awareness of Green Computing

Tunku Badariah Tunku Ahmad, Abdullahi Bello and Mohamad Sahari Nordin

Institute of Education, International Islamic University Malaysia,

Kuala Lumpur

Abstract

This study explored Malaysian university students' awareness of green computing in two aspects, i.e. vocabulary and issues, and sought to ascertain whether these two aspects were influenced by gender and field of study (ICT versus non-ICT). A total of 224 students from ICT- and non-ICT related fields, sampled from nine faculties of a Malaysian public university, participated in the survey. Students filled out a green computing questionnaire with 21 items measuring awareness of vocabulary and issues. Descriptive statistics, independent-samples *t*-test and Principal Components Analysis (PCA) were used to analyze the data. Results show that a majority of students lacked awareness of terms, ideas and issues central to green computing, such as E-PEAT, Energy Star, green PC, Malaysia Green Technology Policy, e-waste, and carbon-free computing. The PCA analysis extracted two factors, named *Environmental Protection* and *Nature of Computers*, that could be used to explain students' lack of familiarity green ICT. Field of study was shown to impact awareness in all the aspects measured in favor of students educated in ICT-related fields, but the findings produced mixed gender effects. The results indicate the need for green computing education to be integrated into higher education curriculum and for university-led green initiatives to be implemented on Malaysian university campuses to increase awareness in the subject matter.

Keywords: *Green computing, environmentally sustainable computing, eco-friendly computing, carbon free computing, green PC, E-PEAT, Energy Star.*

Introduction

In early 2012, we undertook a study to look at university students' awareness, knowledge and practices of green computing, given the increasing importance of the issue and the scarcity of research in this area involving university populations as users of ICT. Green computing is fundamental to sustaining a green environment, and going green is a major concern of the modern world today. The global society as a whole is going through a phase where individuals, groups, organizations, industries and governments are becoming more environmentally conscious at home and the workplace, as well as at schools and university campuses. There is much discussion

centering upon how to reduce energy consumption and carbon emissions, prevent wastage, cut costs and protect the environment through green ideas, green initiatives, green buildings and green policies. The Internet literature and academic journals are awash with discussions on these issues and with solutions on how to go green, ranging from simple tips such as printing on both sides of the paper using small fonts and printing only when necessary to physical acts of greening the environment by planting more trees to offset carbon emissions to big ideas such as green buildings (Omer, 2008), virtualization, cloud computing, renewable energies, classified power capping (Wu, Giles, & Wang, 2011) and intelligent computation (Sheikhalishahi & Grandinetti, 2012). All these efforts and attention reflect the growing importance of and the need for sustaining a healthy environment through green computing.

Green computing has often been defined as the study and practice of using computing resources efficiently (Lamb, 2009). In simple terms, it refers to the environmentally responsible use of computers and their associated subsystems, which includes buying and using energy-efficient central processing units (CPUs), servers and peripherals, reducing resource consumption, and disposing of electronic waste (e-waste) in a safe and ethical manner. These definitions are easy enough to understand. A more inclusive conception is provided by Murugesan (2008), who explains the field as “the study and practice of designing, manufacturing, using and disposing of computers, servers, and associated subsystems, such as monitors, printers, storage devices, and networking and communication systems, efficiently and effectively with minimal or no impact on the environment” (pp. 25-26). In this conception, green computing is a field that encompasses four important domains, i.e. design, manufacture and production, use and disposal of computing resources. Within this framework, the field not only embraces energy-efficient computing but it also emphasizes the non-use of hazardous chemicals, such as cadmium, lead, chromium, mercury, selenium and brominated flame retardants (BFRs), in the manufacturing of the computer and its by-products. Figure 1 illustrates the domains of green computing as put forward by Murugesan (2008).

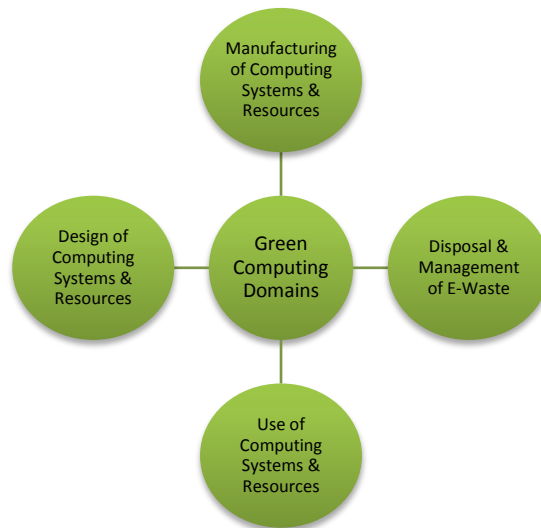


*Figure 1.*The Four Domains of Green Computing

Energy consumption is the central issue in green computing both from an economical and an environmental viewpoint (Harris, Lang, Yates,& Kruck, 2011). From an economical viewpoint, concerns rise over massive amounts of money spent monthly and annually to power computer systems, servers and data centers, and to support the computing activities of end users, network providers, and system administrators. Unfortunately a large portion of these amounts is spent on wasteful and unnecessary computing. Experts estimated that USD \$250 billion per year is spent on powering computers worldwide, but only about 15% of that power is spent on real computing. The rest of the amount, constituting an estimated USD \$ 212.5 billion, is wasted on powering idle computers (Aggarwal, Garg,& Kumar, 2012). Most ICT users are not aware of this colossal wastage of money and energy. In fact, Jenkin, Webster, and McShane (2011) attributed half of the world's energy wastage to uninformed behaviours of end users, in addition to inefficient technologies and poorly designed systems.

From an environmental viewpoint, use of ICT resources and computing activities are directly associated with the release of carbon dioxide (CO₂) into the atmosphere. To illustrate, a typical desktop system uses between 300 and 400 watts of electricity, while a laptop between 40 and 90 watts. If these machines are used 100% of the time without being turned off, they would emit anywhere between 214 kg and 2,132 kg of CO₂ into the atmosphere a year. On the average, each PC in use generates about a metric ton of carbon dioxide per year (Murugesan, 2008). Servers and data centers use up even more electricity and generate vast amounts of CO₂. In 2008, the use of ICTs worldwide was responsible for an estimated 2%, or 0.86 metric gigatons, of global CO₂ emissions (Boccaletti, Löffler, & Oppenheim, 2008). These carbon emissions, also called carbon footprint, combine with other greenhouse gases to cause increased global temperatures, smog, acid rain,

droughts in some countries and floods in others. Electricity consumption by ICT users and the resulting carbon footprint are major contributors to global warming. It has been forecast that by 2020, computing activities alone will account for 3% of all emissions, representing about 1.54 metric gigatons of greenhouse gases, while worldwide adoption of mobile phones will increase their carbon footprint by 300% (Boccaletti et al., 2008). If we factor in the fact that ICT infrastructure and computing power will continue to expand in capacity and reach, we might be looking at a carbon footprint of more than 3%. According to Jenkin et al. (2011), the explosive use of ICTs is now growing at twice the speed of the Gross World Product, and is quickly surpassing the aviation industry in terms of carbon footprint.

But this is just one side of the environmental coin. On the other side, we have dumping of e-waste in landfills, lack of recycling programmes to handle used computer products appropriately, and use of hazardous materials in the manufacturing of ICT hardware. What many end users are not aware of is the fact that computers and their associated subsystems are manufactured using toxic chemicals, e.g. lead, cadmium, mercury and chromium. Therefore as e-waste, they are potentially harmful to the environment, the people in the environment, and vicinity areas. If left buried in landfills, they leach the toxic chemicals into the ground and waterways. If burned, they release toxic gases and poison the air that we breathe (Murugesan, 2008). Analysts predicted that at the end of their 5-year lifecycle, around 870 million PCs produced around the world will end up in landfills in China, India and Ghana, usually in the hands of children who are tasked to reclaim components from the e-waste exported into their countries by developed economies. In 2010, the Shantou University Medical College found 88% of the 167 children tested for blood lead levels (BLLs) in Guiyu to be affected by lead poisoning. Guiyu is the “e-waste capital” of China and the children, all of whom were under 6 years of age, were either workers at the e-waste dumpsite or had parents who were working there. They developed lead poisoning from being exposed to the lead dust that emerged from the e-waste or from their parents who accumulated lead dust on their clothes from their e-waste processing jobs (The China Daily, 2011).

The overarching goal of green computing, therefore, is to address these economical and environmental hazards of computing. Its specific aims are multiple, i.e. to prevent energy waste, cut down on costs, reduce carbon emissions into the atmosphere, minimize pollution within the environment caused by poor e-waste management, curb the effects of hazardous computer products on people and the environment, and ultimately promote responsible, energy-efficient and environmentally safe computing practices. These aims render green computing part of the larger system of ethics governing the use of ICT, which university students must be aware of and adhere

to, being vast users of ICT. To engage in responsible computing practices, students should have some notion of how much electricity is consumed daily by their PCs, the amount of money the university pays to support on-campus computing activities, the relationship between energy use and carbon emission, how their carbon footprint contributes to total greenhouse gas emissions and hence global warming, and how irresponsible e-waste dumping affects the health and safety of others. These are some basic green computing facts that university students should be sufficiently-acquainted with.

University students depend on ICTs for a great number of things. They use online databases for research, the laptop and LCD projector for class presentations, productivity software to produce assignments and graphics, emails and social networking sites for communication, e-learning platforms for accessing class materials, networks for sharing resources, YouTube for edutainment, and printing facilities for printing stuff. Many students nowadays blog, while others tweet. Some maintain a YouTube channel, while almost every single one of them has a Facebook account. These countless computing activities mean a substantial amount of personal carbon footprint, which the average university student is most probably not aware of. In order to reduce global carbon footprint and its resulting effects on global temperatures, it is necessary to reduce personal carbon footprint and individual consumption of electricity. University students can play a significant role in reducing global warming, but it has to start with an awareness of green computing. Raising awareness is the first step toward the adoption of green computing behaviours and practices. By using ICT resources efficiently, students can help to reduce global CO₂ emissions by about 15%. This is equivalent to 7.8 billion metric tons of carbon dioxide (Boccaletti et al., 2008; Cramer, 2012). To execute this important role as responsible and energy-efficient users of ICTs, an awareness and understanding of green computing is essential.

Given the enormous importance of energy-efficient computing in sustaining a green environment, it is paramount to know what students and other end users of ICT understand about green computing or whether they are familiar with it at all. Their awareness and understanding of what it constitutes is crucial to ensuring the success of green initiatives. Yet research efforts assessing this awareness and understanding are acutely lacking. Out of one hundred articles retrieved from the Internet and online databases on green computing, only two (Batlegang, 2012 and Dookhitram, Narsoo, Sunhaloo, Sukhoo, and Soobron, 2012) were found to directly examine students' awareness. A few others have looked at the attitudinal aspects of green computing adoption among students (e.g. Seitz, Yanti, & Karant, 2011; Wing & Chow, 2009). The large bulk of extant literature has focused either on theoretical perspectives explaining the value and need for green computing (e.g. Chou &

Chou, 2012) or on myriad solutions to implementing green systems and software for the IT industry (e.g. Naumann, Dick, Kern, & Johann, 2011), IT vendors, data centers (e.g. Uddin & Abdul Rahman, 2012) and businesses (e.g. Jenkins et al., 2011;). Our study was prompted by the acute lack of research in green computing awareness involving end users, particularly university students who are vast consumers of ICTs. Our research was premised upon the idea that end user awareness is an important foundation of the green computing movement, a necessary precursor to knowledge development in the area and to the acquisition of the right frame of mind for environmentally sustainable computing. Ample research should be directed into exploring the levels of awareness among university students in green computing as the findings may provide useful data for drawing up green initiatives on university campuses. Set within this framework, our research objectives were as follows:

1. to explore the levels of green computing awareness among students in a public university in Malaysia by identifying whether they were familiar with its core vocabulary, and central themes and issues;
2. to uncover the underlying dimensions of students' green computing awareness through the application of Principal Components Analysis (PCA), and
3. to determine whether gender and field of study, in this case ICT-related versus non-ICT related field, had an influence on students' awareness of the vocabulary, issues and underlying dimensions.

Literature Review

The first green ICT initiative could be traced back to 1992 with the introduction of the Energy Star programme by the U.S. government, whose objective was to identify and label computer products that succeeded in minimizing energy consumption without losing their performance efficiency. The efforts led to the introduction of the sleep mode for computer monitors, a function that allows a monitor to go on standby and hibernate after a set period of being idle, thereby saving electricity (Jena, 2010). From that point onwards, many parts of the entire computer system have been vigorously researched, experimented and improved on in a perpetual strive to create energy-efficient machines that align well with the notion of sustainable computing. Among recent additions to the now long list of green compliant computer products are NV-RAMs (Kawahara & Yoshimura, 2013), OLED monitors, 3rd generation Intel Core processors and solid state drives (Johnston, 2011). Efforts to go green will push harder as the world sees increased power consumption, rising energy costs and aggravated harmful effects of computing.

On many of the world's college and university campuses today, green computing initiatives are already shaping the lives and practices of their campus populations. A number of universities in the U.S., Canada, Australia, Europe and the U.K. have for some time been creating awareness among students through green plans and sustainability campaigns. Some are very serious about energy reduction and have gone as far as erecting carbon-neutral buildings. A case in point is the University of Copenhagen (UCPH) in Denmark which in 2009 successfully built an energy-efficient center for its student services. The building is completely carbon free and powered by a combination of solar energy, heating pumps and a district heating. On top of a carbon-neutral building, UCPH has a Green Action plan in which it employs green ambassadors to promote good energy conservation habits among students and staff. The plan helped UCPH to reduce its energy consumption and carbon footprint by 2.5% in 2012. On a lesser scale, the University of Utah in Salt Lake City, U.S. maintains a sustainability website that educates its students and staff on the ways to reduce paper and electronic waste. It has a green policy that provides guidelines on e-waste management and hardware retirement. It also implements free e-waste collections and provides a calendar specifying dates on which e-waste will be collected (see <http://it.utah.edu/leadership/green/index.html>). In Australia, green computing is offered as an online course by the Australian National University and the University of New South Wales as part of an effort to increase awareness in environmentally sustainable computing, in line with propositions that green computing education be integrated into tertiary curriculum (Harris, et. al., 2011). The universities' move to offer the course completely online is also an act compliant with environmentally sustainable computing as e-learning options are hailed as a viable way of reducing energy consumption and CO₂ emissions by a substantial percentage (Akaslan & Law, 2010).

Research in green computing is vast and multi-faceted. The green computing literature is replete with propositions, plans, campaigns, initiatives, and hardware and software solutions, but it is extremely limited in looking at an important group of people at the receiving end who makes a huge difference in reducing global energy consumption through their computing activities – students. Research in the area has almost overlooked the importance and role of students as agents of CO₂ reduction. Students are vast users of ICTs, and hence, vast contributors of carbon emission. By creating an awareness of green computing and getting them to act in green compliant ways, we would be able to cut down a huge portion of the 2% carbon footprint attributable to computing activities. But our literature search produced only two studies that provided some insight into the state of green computing awareness among students in higher education settings; those of Batlegang (2012) and Dookhitram et al. (2012). Batlegang (2012) assessed Botswanan students' awareness of green ICT vocabulary, i.e. terms associated with green computing, and the compliance of their

computing practices with sustainable computing. He found that the majority of students had limited or no knowledge of green computing issues, and frequently engaged in practices that led to unnecessary high consumption of electricity. Although the college made efforts to create energy conservation awareness via posting green ICT messages and power saving tips in all classes and computer labs, students' levels of green computing awareness remained low and discouraging. Despite the efforts, students remained oblivious to the need to use energy efficiently. The author concluded that green computing knowledge and education was lacking at the college, and extensive work needed to be done to sensitize its campus population on going green.

On a lighter note, Dookhitram et al. (2012) found slightly higher levels of awareness among Mauritian students, but discovered a gap between their awareness levels and practices. Although students reported having moderate knowledge and awareness of green computing, their daily practices were inconsistent with their self-report. Only 18% turned off their computers when not in use, and most had misconceptions about power saving practices, for instance in thinking that screen savers save energy. The author emphasized the importance of university-led initiatives in increasing students' awareness, recommending a sustainability website to be put in place and the implementation of a green technology policy. In both studies, students were reported as heavy users of computers and the Internet with high degrees of computer literacy. In a U.S. study, Seitz et al. (2011) discovered students' attitudes toward green computing and their intention to adopt it to be significantly influenced by awareness. The respondents demonstrated positively compliant behaviors following initiatives that increased their awareness of green computing.

Methodology

Measurement of Awareness

Awareness is the state of being conscious of ideas or events (Brown & Ryan, 2003) or the state of realizing that something exists (O'Collins, 2004). A person becomes aware of an idea or event as a result of having heard of it or having come into contact with it through various different means, such as through conversations, discussions, watching commercials, reading leaflets, listening to the news, and others. In this study, *awareness* of green computing was defined as students' familiarity with the notion as a result of having heard about it from whatever sources. The construct was measured in two ways, i.e. awareness of its vocabulary and awareness of its issues. Vocabulary awareness was assessed by getting students to indicate their familiarity with eight green computing terms and ideas on a dichotomous scale, that is by asking them to state whether they had heard or not heard of the words. Awareness of issues was assessed through students' self-rating of thirteen (13) statements concerning the impact of computers on the environment, energy consumption, e-

waste and its management, and hazardous materials used in computer manufacturing. Students were asked to rate the levels of their awareness on the issues on a 5-point Likert scale.

Sample

The respondents were 224 university students randomly and purposively sampled from nine faculties of a public university in Malaysia. About 43% were studying in ICT-related fields, such as Computer Engineering, Computer-Aided Design, Computer Science and Software Engineering, and the remaining 57% in non-ICT related specializations, such as Political Science, Economics and Management, Religion, Education and English Language. Slightly over half were male (54%), while 46% were female. All of the students were digitally literate with a computer experience of between 10 and 20 years. The sample was drawn using a combination of random and purposive sampling techniques. A criterion was set for choosing ICT respondents in that they must be students pursuing studies in ICT-related areas. These students were identified from two main faculties, Engineering and Information and Communications Technology (ICT), and purposively sampled using this criterion. Non-ICT respondents were randomly selected from all other faculties not offering academic programmes specifically related to ICT.

Instrument

The instrument used to collect data was a self-developed green computing questionnaire with three sections. Section A requested details regarding respondents' demographic information, such as gender, field of study (ICT-related or non-ICT related), faculty and years of computer experience. Section B contained eight (8) dichotomous items that measured awareness of green computing vocabulary. The items simply asked whether respondents had heard or not heard of the following terms and ideas: "*green computing*", "*green PC*", "*carbon footprint*", "*carbon-free computing*", "*e-waste*", "*Energy Star*", "*E-PEAT*", and "*Malaysia Green Technology Policy*." The response required was a simple "Yes" or "No". Section C contained thirteen (13) items requiring a self-report. Respondents were asked to rate the degree of their familiarity with matters related to energy use, impact of computers on the environment, green certification programmes, characteristics of a PC, e-waste and disposal of old hardware. Respondents were required to rate the level of their awareness on a 5-point Likert scale ranging from "*High*", "*Quite High*", "*Moderate*", "*Low*" to "*Zero*."

The items were generated from an extensive review of literature on green computing. They went through two rounds of validation, first for green ICT content by ICT experts, and second for psychometric properties by measurement experts. They were then pilot tested on a representative sample of the target respondents. Refinements were made to the items following feedback from the

pilot test. The reliability of the data based on Kuder-Richardson formula 21 was $KR_{21} = 0.90$ for the 8 dichotomous items, and Cronbach's alpha $\alpha = 0.92$ for the 13 Likert-type items. The PCA-extracted underlying dimensions showed alpha values of .92 for *Environmental Protection* and .77 for *Nature of Computers*. These indices constitute a very good indicator of data and instrument reliability for a social science research (Golafshani, 2003; Kirk & Miller, 1986).

Data Collection and Analysis

The questionnaires were administered personally by hand with the help of research assistants, via e-mail and in class with the help of lecturers. Some respondents were given a few days to respond; others filled them out on the spot. A number of follow-up measures, i.e. e-mail reminders, text messages and phone calls, were used to ensure a high response rate. A total of 300 questionnaires were sent out in hardcopy and through e-mail, and 224 usable ones were returned, constituting a response rate of about 75%.

The data were analyzed using a combination of descriptive and inferential techniques. Responses to the eight dichotomous items measuring awareness of green computing vocabulary were given a score of 1 for "Yes" and "0" for "No." The scores were summated and displayed in frequency counts and percentages to show the distribution of students with and without awareness of the vocabulary. This was first done for all respondents to show general levels of awareness, and then by gender and field of study to show differences. The summated scores were subjected to two independent samples *t*-test analyses to ascertain the influence of gender and field of study on students' awareness levels.

Responses to the thirteen Likert-type self-report items on green computing issues were first analyzed using simple frequency counts and percentages. In a subsequent analysis using independent-sample *t*-test, scores from the student ratings were summated and tested for statistically significant differences attributable to gender and field of study. The level of statistical significance adopted for the analysis was $p < 0.05$, which formed the basis of whether or not a statistically significant difference existed between the groups under study.

In the final analysis, data from the thirteen Likert-type items were subjected to a Principal Components Analysis (PCA) procedure with orthogonal Varimax rotation to identify the underlying dimensions that influenced the variability of students' green computing awareness. Based on the dimensions extracted, summated scores were computed and subjected to independent samples *t*-tests to check for influences of gender and field of study.

Results

Awareness of Green Computing Vocabulary

Figure 2 shows the percentage distribution of students who were familiar and not familiar with the eight green computing vocabulary items in question. Interestingly, half of the students ($n = 112$) had not heard of the term *green computing*, while 54% had not heard of *green PC*. The remaining items saw huge majorities not having heard of them before. Almost consistently across the board, there were more students who *had not* come across the terms than those who had.

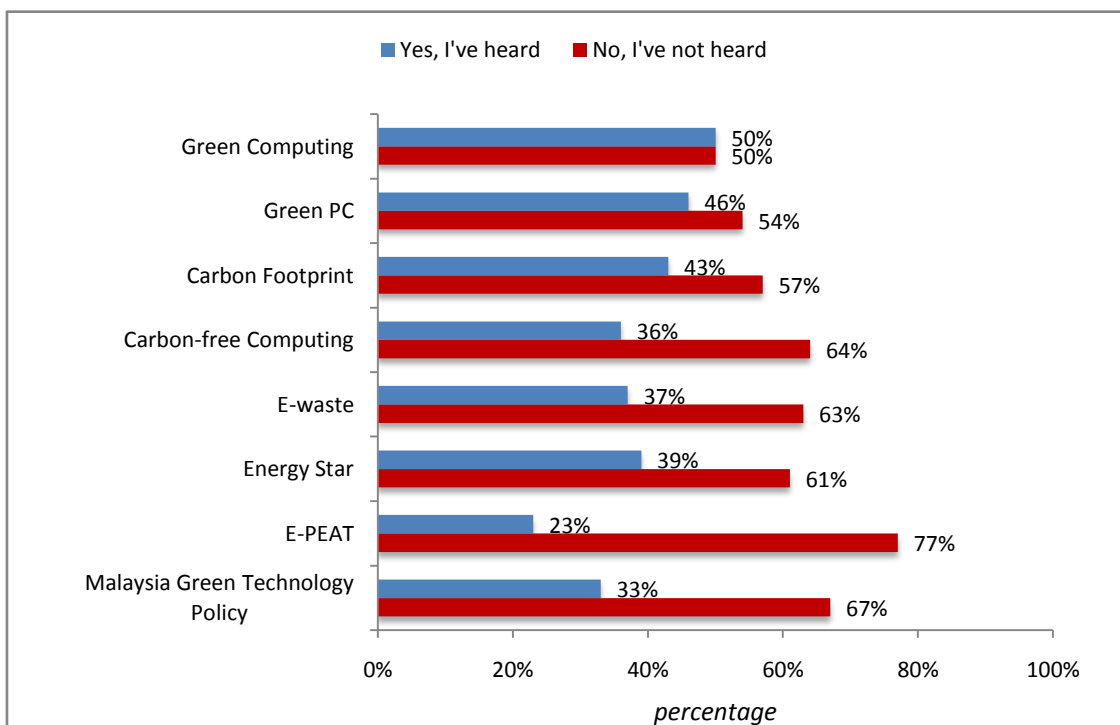


Figure 2. Percentage Distribution of University Students Who Were Familiar and Not Familiar with the Eight

Green Computing Vocabulary Items Asked ($N = 224$)

The most striking are the percentages of students who were not familiar with E-PEAT (77%), Malaysia Green Technology Policy (67%), carbon-free computing (64%), e-waste (63%) and Energy Star (61%). The results indicate that an overwhelming number of university students in the public university at the time of the survey were not aware of many terms and ideas central to green computing.

Figure 3 shows the gender breakdown of students who indicated familiarity with the items. These were students who had responded “Yes” to having heard of the terms. The results reveal that there were more female students who were familiar with the green ICT vocabulary than there were male students. Females outnumbered males on five items, i.e. *carbon footprint*, *carbon-free computing*,

e-waste, Energy Star and E-PEAT, while males outnumbered females on three items, i.e. *green computing, green PC and Malaysia Green Technology Policy*.

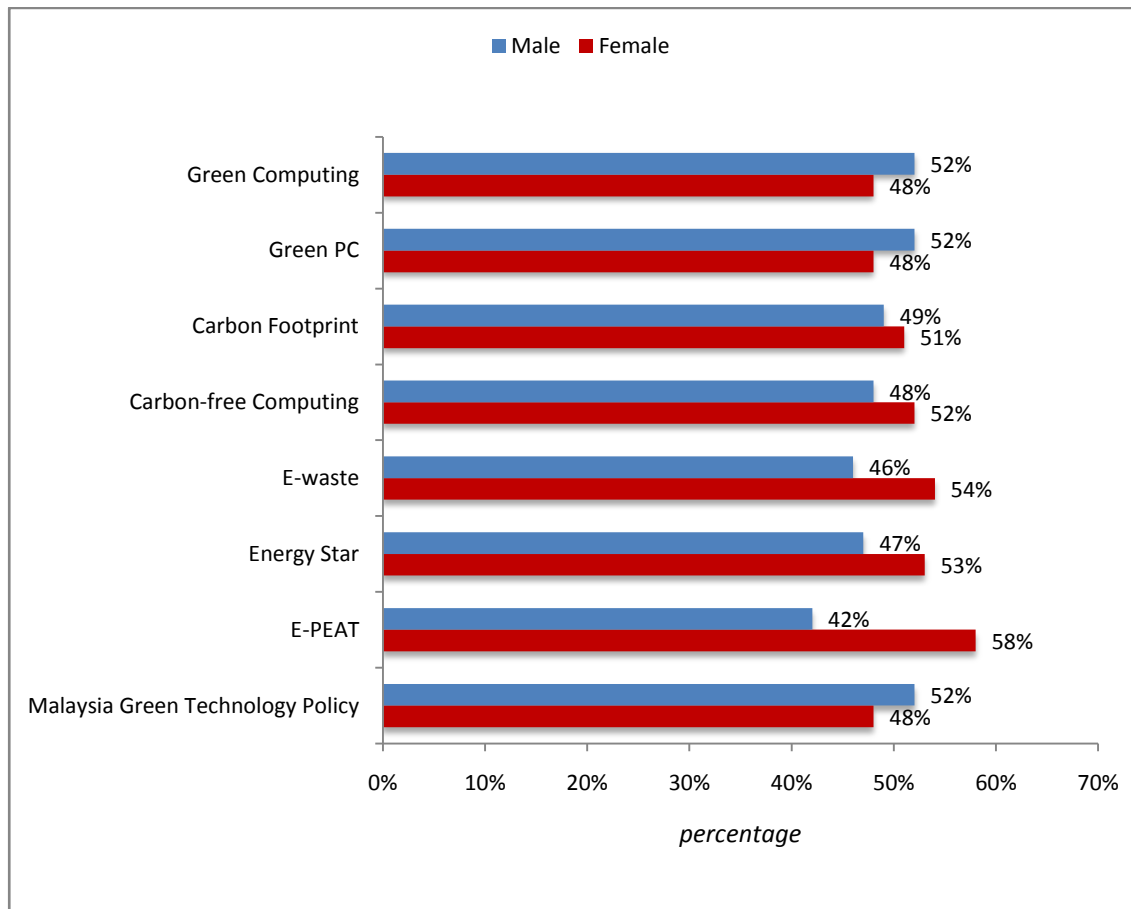


Figure 3. Gender Distribution of University Students Familiar with the Eight Green Computing Vocabulary Items Asked

In general, gender differences on these items appear marginal, ranging between 2 percentage points (on *carbon footprint*) and 8 percentage points (on *e-waste*). An exception was the item *E-PEAT* where a substantially greater number of females were familiar with it than males. On this item, females outnumbered males by 16 percentage points. At face value, it appears that female students tend to have awareness of terms more highly specialized in nature, like *E-PEAT*, *Energy Star* and *e-waste*. In contrast, male awareness of green computing vocabulary tends to center around more general terms.

Figure 4 shows the percentage breakdown of students who indicated familiarity with the eight vocabulary awareness items by field of study. Consistently across the board, ICT-based students substantially outnumbered non-ICT students on every item asked. The differences in percentages

ranged from a minimum of 34 points (on the items *green computing* and *Malaysia Green Technology Policy*) to a maximum of 84 points (on *E-PEAT*).

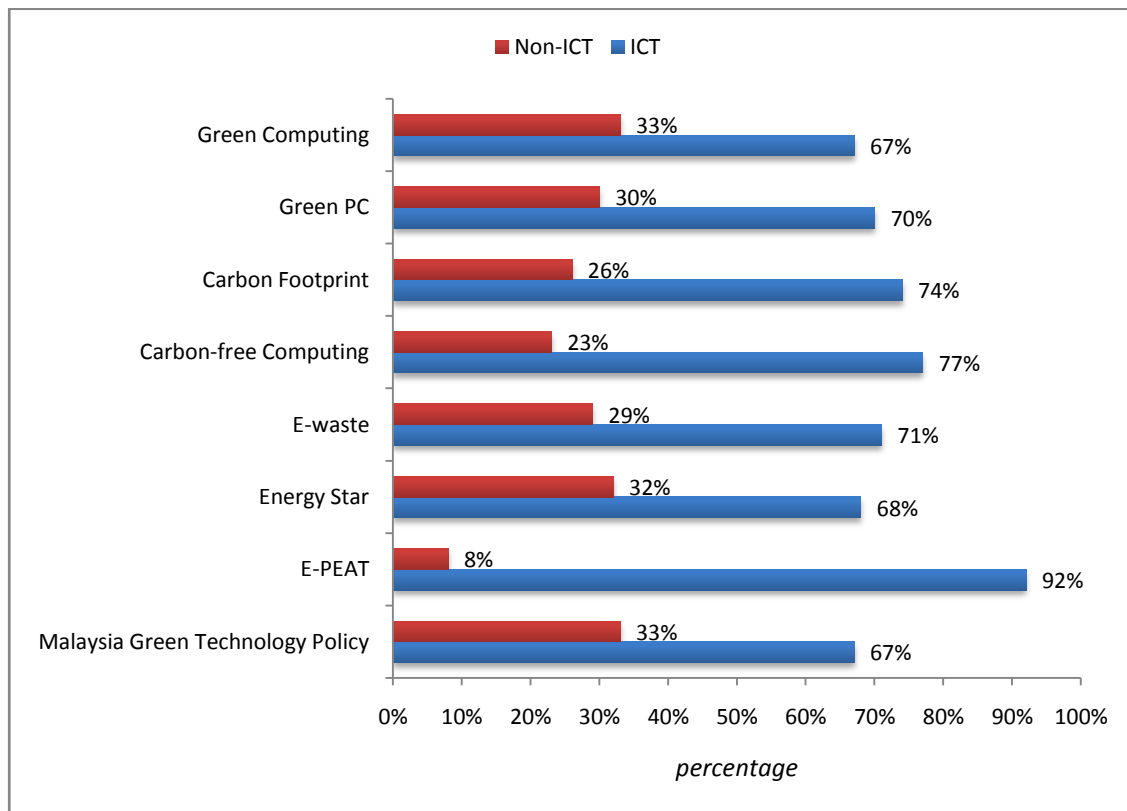


Figure 4. Percentage Breakdown of University Students Who Indicated Familiarity with the Eight Green Computing Terms by Field of Study (ICT vs Non-ICT)

The item that showed up to be familiar to the least number of students was E-PEAT, and of those who reported familiarity with E-PEAT, only 8% constituted non-ICT students. Across all items, non-ICT student representations made up one-third or less of those familiar with the ideas in question. And for all items, ICT students more than doubled the number of non-ICT students in terms of awareness.

The next step in the analysis illustrates the influence of field of study and gender on students' green computing vocabulary awareness. This was established by computing the students' total scores on the eight items and running two independent-samples t-tests on the summated scores by gender and field of study. The results are presented in Table 1.

Table 1

Influence of Gender and Field of Study on Students' Awareness of Green Computing Vocabulary: A Summary of Independent Samples t-Test Results (N = 223)

Respondents	n	df	M	SD	t	p-value
Gender						
▪ Male	120	221	2.81	2.86	-	0.159*
▪ Female	103		3.38	3.16	1.415	
Degree Type						
▪ ICT	96	221	5.13	2.96	10.99	0.001**
▪ Non-ICT	127		1.52	1.92	9	

*not significant at $p > 0.05$; **significant at $p < 0.05$

The t-test results on the groups' mean scores show that gender did not influence green computing vocabulary awareness among university students [$t(221) = -1.415$, $p = 0.159$], although female students did demonstrate a slightly higher mean score on the scale ($M = 3.38$, $SD = 3.16$). On the other hand, field of study shows a statistically significant impact on awareness; $t(221) = 10.999$, $p = 0.001$, in favor of the group pursuing ICT-related studies. ICT-based students obtained a much higher score on the scale ($M = 5.13$, $SD = 2.96$) than did non-ICT students, suggesting the influence of their ICT-related education on green computing vocabulary awareness. The gap between the groups accounted for a 45-percentage point difference, with a standardized effect size of Cohen's $d = 1.20$. This means that the effect size was practically large, and that the difference between the means of the two groups was larger than one standard deviation.

Awareness of Green Computing Issues

Table 2 presents the distribution of students' rating of their awareness levels on the thirteen (13) green computing issues. Student responses across the five levels of awareness were retained as they were and not collapsed so as to give a clear picture of how the students viewed their awareness of green computing issues. Quite apparently, most of the students rated themselves as having either low levels of awareness or none of it at all on a majority of the green computing issues. An exception can be made to three issues in question, i.e. *the impact of computers on the environment*, *the amount of electricity used by a single computer*, and *the energy-saving features of a PC or laptop*, of which only about 12%, 19% and 25% respectively reported having low levels and no awareness at all. Students' awareness ratings on these three issues were higher compared to their ratings on the rest of the items. The remaining ten items had between 32% (on *whether used computer equipment should be recycled*) and 64% (on *e-waste management in Malaysia*) of students reporting having no

awareness or low levels of awareness. The lowest rating was found for *Malaysia's e-waste management act* ($M = 1.16$, $SD = 1.12$), followed by *e-waste management in Malaysia* ($M = 1.19$, $SD = 1.18$), *EPEAT-registered computer products being environmentally friendly* ($M = 1.25$, $SD = 1.18$), and *Malaysia's computer hardware recycling programmes* ($M = 1.29$, $SD = 1.13$).

Table 2

Summary of Students' Rating of Their Awareness Levels of Green Computing Issues

Item	Reported Level of Awareness (%)					M	SD
	High	Quite High	Moderate	Low	Zero		
▪ Impact of computers on the environment	37 (16.5)	64 (28.6)	96 (42.9)	23 (10.3)	4 (1.8)	2.48	0.95
▪ Amount of electricity used by a computer	29 (12.9)	62 (27.7)	90 (40.2)	33 (14.7)	10 (4.5)	2.30	1.02
▪ Hazardous chemicals are used in manufacturing computers	18 (8.0)	64 (28.6)	60 (26.8)	61 (27.2)	21 (9.4)	1.99	1.12
▪ How old ICT hardware should be disposed of	11 (4.9)	33 (14.7)	81 (36.2)	67 (29.9)	32 (14.3)	1.66	1.05
▪ What the energy saving features of a PC/laptop are	20 (8.9)	62 (27.7)	85 (37.9)	38 (17.0)	19 (8.5)	2.12	1.07
▪ Where used ICT hardware should be disposed of	13 (5.8)	34 (15.2)	62 (27.7)	70 (31.3)	45 (20.1)	1.55	1.14
▪ Organizations in Malaysia that take care of e-waste	15 (6.7)	25 (11.2)	54 (24.1)	73 (32.6)	57 (25.4)	1.41	1.18
▪ E-waste management in Malaysia	13 (5.8)	19 (8.5)	47 (21.0)	64 (28.6)	81 (36.2)	1.19	1.18
▪ Used computer products can be remanufactured	21 (9.4)	42 (18.8)	80 (35.7)	49 (21.9)	32 (14.3)	1.87	1.16
▪ EPEAT-registered computer products are environmentally friendly	12 (5.4)	19 (8.5)	60 (26.8)	54 (24.1)	79 (35.3)	1.25	1.18
▪ Computer equipment should be recycled	22 (9.8)	55 (24.6)	75 (33.5)	48 (21.4)	24 (10.7)	2.01	1.13
▪ Malaysia's e-waste management act	9 (4.0)	17 (7.6)	56 (25.0)	60 (26.8)	82 (36.6)	1.16	1.12
▪ Malaysia's computer hardware recycling programmes	11 (4.9)	20 (8.9)	58 (25.9)	68 (30.4)	67 (29.9)	1.29	1.13

An intriguing finding emerged from the figures; issues on e-waste act and management, disposal and recycling of old hardware, and E-PEAT certifications saw the least number of students having acceptable levels of awareness of. These were green computing aspects that students appeared least familiar with. Another prominent pattern was the percentage of students reporting moderate levels of awareness. Between 21% and 43% reported having moderate awareness even though on “tough” issues like e-waste management, e-waste act and E-PEAT. A close inspection of responses in the “moderate” category revealed higher percentages of them coming mostly from male students and partially from the non-ICT group. This could reflect a situation where students felt urged to give socially desirable answers (Donaldson & Grant-Vallone, 2002) and report an awareness level higher than the actual case, hence overrating themselves on the scale. If this assumption was true, we could be looking at a greater number of Malaysian university students with less awareness of the green computing issues, with more male and non-ICT students in the equation.

Two independent-samples *t*-tests run on the reported levels of awareness show significant influences of gender and field of study in favor of females and ICT-based students. The results of the *t*-tests are shown in Table 3.

Table 3

Influence of Gender and Field of Study on Students' Awareness of Green Computing Issues: A Summary of Independent Samples t-Test Results (N = 224)

Respondents	n	df	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i> -value
Gender						
▪ Male	120	222	20.69	9.43	-2.487	0.014*
▪ Female	104		24.09	10.99		
Field of Study						
▪ ICT	97	222	25.01	10.32	3.571	0.001*
▪ Non-ICT	127		20.17	0.83		

*significant at $p < 0.05$

On the average, female students reported higher levels of awareness ($M=24.09$, $SD=10.99$) than did their male counterparts ($M=20.69$, $SD=9.43$). The difference in the mean scores was found to be statistically significant, ($t(222)= -2.487$, $p = 0.014$), with an effect size of $d = .33$. And as expected, ICT-based students demonstrated higher degrees of awareness [$t(222)= 3.571$, $p = 0.001$], suggesting a strong influence of ICT-related field of study on their green computing awareness at Cohen's effect size of $d = .47$.

Underlying Dimensions of Green Computing Awareness

The main purpose for running the PCA was to get a better understanding of the underlying structure of the awareness data. The PCA procedures applied on the data produced acceptable results in terms of sampling adequacy and correlations among items. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was 0.911, indicating that the sample size was adequate for the application of PCA on the data. According to Kaiser (1974), any value exceeding 0.8 is considered meritorious in terms of sampling adequacy. The Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 1802.677$, 78, $p = 0.001$), indicating that the overall correlations within the correlation matrix were significant. Except for two items, the communalities of the variables were acceptable at above 0.5. The first run of PCA produced a two-factor structure for awareness of green computing which accounted for 63.3% of the variance, but two items were found problematic as they loaded significantly on both of the factors. The two items, *where used ICT hardware should be disposed of* (with loadings of .629 and .404 respectively on the two factors) and *how old ICT hardware should be disposed of* (with factor loadings of .546 and .566 respectively) were subsequently dropped in the second run of PCA to produce more defensible results. The close similarity in how these two items were phrased could have been the cause of this problem.

As expected, the revised PCA produced better results with an improved total variance explained. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was 0.894, slightly less than the previous run but still meritorious based on Kaiser's rule. The Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 1452.912$, 55, $p = 0.001$), indicating overall significant correlations among items with communalities ranging between .484 and .798. The correlation matrix and communalities are shown in Table 4.

Table 4

Inter-Item Correlation Matrix and Communalities

Awareness of	Item No	Item No											Communality
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Impact of Computer on Environment	1	1.000											.560
Computer's Energy Usage	2	.512	1.000										.727
Hazardous Chemicals in Computers	3	.436	.624	1.000									.630
PC's Energy Saving Features	4	.327	.444	.433	1.000								.490
Malaysian Organizations Taking Care of E-Waste	5	.250	.275	.351	.356	1.000							.735
Malaysian E-waste Management	6	.246	.302	.427	.327	.745	1.000						.737
Remanufacturing of Used Computer Products	7	.318	.295	.368	.405	.503	.505	1.000					.522
EPEAT-registered computer products	8	.268	.294	.416	.317	.633	.718	.490	1.000				.707
Old computer equipment should be recycled	9	.278	.292	.314	.507	.524	.385	.609	.454	1.000			.484
Malaysia's E-waste Management Act	10	.216	.288	.439	.315	.691	.739	.491	.753	.452	1.000		.771
Malaysia's hardware recycling programs	11	.311	.276	.381	.382	.730	.692	.610	.684	.612	.762	1.000	.798

Nine items had a communality greater than 0.5, which suggested that at least one-half of the variance could be explained for each item by the factor solution. The remaining two items had a communality that very closely approached .5. The Varimax rotation extracted a clean two-factor solution without any item that cross-loaded. The solution was represented by eleven items and explained approximately 65.1% of students' green computing awareness. The two factors are shown in Table 5 along with their representative items, factor loadings, eigenvalues, variance explained and internal consistency index.

Table 5

Factor Solution with Items, Factor Loadings, Eigenvalues, Variance Explained and Reliability Index

Factor and Items	Factor Loading	Eigen-value	Total Variance Explained	Cronbach's Alpha
Factor 1: Environmental Protection		5.625	65.11	.916
▪ Malaysia's computer hardware recycling programmes	.866			
▪ Malaysia's e-waste management act	.863			
▪ Organizations in Malaysia that take care of e-waste	.841			
▪ E-waste management in Malaysia	.839			
▪ EPEAT-registered computer products are environmentally friendly	.818			
▪ Used computer products can be remanufactured	.630			
▪ Computer equipment should be recycled	.591			
Factor 2: Nature of Computers		1.537		.774
▪ Amount of electricity used by a computer	.844			
▪ Impact of computers on the environment	.739			
▪ The hazardous chemicals used in manufacturing computers	.738			
▪ Energy-saving features of a PC/laptop	.633			

Factor 1 is named *Environmental Protection* and represented by seven items dealing with awareness of e-waste management and organizations, disposal of old hardware, E-PEAT products, and recycling programmes. The factor produced an eigenvalue of 5.625 and as a construct, demonstrated a very high Cronbach's alpha coefficient of .92. It alone accounted for more than half of the variance explained, which means that 51.1% of students' green computing awareness was explained by this *Environmental Protection* factor. Factor 2, named *Nature of Computers*, is represented by four items dealing with how much energy a computer uses, features within in that help save energy, hazardous materials contained within it, and its impact on the environment. The

second factor, with an eigenvalue of 1.537 and a Cronbach's alpha coefficient of .77, explained approximately 13.97% of students' green computing awareness.

Two independent-samples t-tests were run on the underlying dimensions to check for possible influences of gender and field of study. The results are shown in Table 6. On both dimensions, females and ICT students demonstrated consistently higher mean scores. Gender exerted an influence on students' awareness of the first dimension, *Environmental Protection* [$t(222) = -2.782, p = .006$], in favor of females ($M = 11.47, SD = 6.76$), but not on the second dimension, *Nature of Computers*, [$t(222) = -.814, p = .416$]. Field of study influenced the awareness scores on both dimensions, and both times in favor of ICT students. The effect sizes (ES) for gender and field of study across the two dimensions are shown in Table 6.

Table 6
Influence of Gender and Field of Study on the Underlying Dimensions of Students' Green Computing Awareness: A Summary of Independent Samples t-Test Results (N = 224)

Dimension	Respondents	N	df	M	SD	t	p-value	ES
Environmental Protection	Gender							
	▪ Male	120	222	9.05	6.26	-2.782	.006*	.24
	▪ Female	104		11.47	6.76			
	Field of Study							
	▪ ICT	97	222	11.89	6.87	3.481	.001*	.29
	▪ Non-ICT	127		8.87	6.08			
Nature of Computers	Gender							
	▪ Male	120	222	8.717	2.97	-.814	.416*	.13
	▪ Female	104		9.067	3.48			
	Field of Study							
	▪ ICT	97	222	9.485	3.01	2.492	0.013*	.34
	▪ Non-ICT	127		8.417	3.29			

*significant at $p < 0.05$; **not significant at $p > 0.05$; ES = Cohen's d effect size

Discussion

Our research has shown that an overwhelming number of Malaysian university students were not familiar with many terms, ideas and issues central to green computing. Most reported having no or limited familiarity with the vocabulary items and issues in question. Issues regarding e-waste management and disposal, local e-waste act and recycling programmes, and E-PEAT certification were particularly unfamiliar to a great number of students. Most were also unfamiliar with Energy Star and Malaysia Green Technology Policy despite the fact that the policy was introduced back in

2009 by the Prime Minister of Malaysia himself. A large percentage of students with a lack of awareness came from the group pursuing non-ICT related fields of study. We believe the number of university students ignorant and unaware of green computing to be greater than what the figures suggested, given the substantial percentages reporting moderate levels of awareness. Our findings corroborate the results of previous research, i.e. Batlegang (2012) and Dookhitram et al. (2012), that university students are generally ill-informed about and oblivious to green computing issues affecting the world and the environment.

From the PCA results, two underlying factors were extracted that were useful in explaining students' green computing awareness, or rather, their lack of it. The analysis had reduced the data and pinpointed the lack of awareness down to two factors, i.e. *Environmental Protection* and *Nature of Computers*. What this means is the university students surveyed in the study generally lacked familiarity with the environmental protection aspect of computer use, and they also lacked an awareness of the nature of the machine they used on a daily basis. In other words, their use of computers was generally uninformed in terms of energy conservation and environmental impact, and they had little idea of the what, the how and the where of e-waste disposal and management that function to preserve and sustain a green environment. What was discovered in the findings has partly been observed in their practices in and around the campus. Many student habits are non-compliant with green computing, as can be in classrooms, student residential, and computer labs. For example, printing one-sided using large fonts, leaving computers idle for hours, leaving the LCD projector on after presentations, and buying new systems when the old ones can simply be upgraded. Overadoption of ICT gadgets is also an issue, where many are taken into buying devices they do not really need just to keep up-to-date with recent advancements.

Our findings have also revealed mixed gender effects on the three green computing aspects in comparison, i.e. vocabulary, issues and underlying dimensions, but a clear positive indication of the influence of field of study on students' awareness in the three aspects. In terms of gender differences, more female students on the average showed familiarity with the items and issues posed in the questionnaire, a pattern that is consistent with observations that women are more eco-aware and eco-friendly than men (Morgenstern, 2010). However, statistically significant gender differences were only detected for the green computing issues and one of the underlying dimensions (*Environmental Protection*), but not for the vocabulary part and the second dimension (*Nature of Computers*). More research needs to be done in the area to further ascertain the extent of gender influence on awareness and other facets of green computing. On the other hand, field of study clearly had an influence on the construct, producing consistently significant findings on students'

awareness of both green computing vocabulary and issues. Students *without* an ICT-related education demonstrated significantly *lower* levels of awareness, especially in relation to ideas highly specific to green computing, like E-PEAT, carbon footprint and carbon-free computing. The results suggest a strong likelihood that green computing awareness is a function of proper, and perhaps formal, ICT-based education in the area.

Based on the findings and given the paramount importance of environmentally sustainable computing, we support propositions to include green computing as part of the core curriculum in higher education (Harris et. al., 2011; Sendall, Shannon, Peslak, & Saulnier, 2011). As end users, students need to be well-informed and well aware of how to use computers and other technologies in ways that have little or no negative impact on themselves, the university where they study, the people around them and the environment. This awareness and knowledge must be well-embedded in students through a relevant green ICT curriculum, as well as through conscious and organized university-led efforts. Universities can initiate simple yet effective awareness campaigns by putting up posters around the campus, posting messages in classrooms, lecture halls and labs, having a green ICT one-stop center for questions, queries and e-waste collection services, and organizing informal talks. The mainstream media can contribute significantly to the efforts by airing short, informative commercials and running headlines of green computing facts and issues. Most students do not have the capability to create green ICT technologies, i.e. green hardware and software for environmental sustainability, but they do have the capability to use ICT technologies in green ways given the proper education and support. Even one student can make a difference, but it has to start somewhere. It is high time that Malaysia caught up with the rest of the world in green computing and environmental sustainability efforts on her university campuses.

References

- Aggarwal, S., Garg, M., & Kumar, P. (2012). Green computing is smart computing: a survey. *International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering*, 2 (2), 297-303. Retrieved from http://www.ijetae.com/files/Volume2Issue2/IJETAE_0212_51.pdf
- Akaslan, D., & Law, E.L.C. (2010).E-learning in the science of electricity in higher education in turkey in terms of environment and energy.*Proceedings of Postgraduate Research Student Conference 2010: Perspectives in Society*, Nottingham, UK. Retrieved from <http://www.cs.le.ac.uk/people/da112/pubs/3.pdf>
- Batlegang, B. (2012). Green computing: students, campus computing and the environment: a case for Botswana. *Journal of Information Systems and Communication*,3 (1), 256-260.
- Boccaletti, G., Löffler, M., & Oppenheim, J.M. (2008, October). How IT can cut carbon emissions. McKinsey Quarterly. Retrieved from [http://www.mckinseyquarterly.com/How IT can cut carbon emissions 2221](http://www.mckinseyquarterly.com/How_IT_can_cut_carbon_emissions_2221).**
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Chou, D.C., & Chou, A.Y. (2012).Awareness of green IT and its value model.*Computer Standards and Interfaces*,34 (5), 447-451.
- Cramer, B.W. (2012, November). Man's need or man's greed: the human rights ramifications of green ICTs. Telematics and Informatics, 29 (4), 337-347.**
- Donaldson, S.I., & Grant-Vallone, E.J. (2002).Understanding self-report bias in organizational behavior research.*Journal of Business and Psychology*, 17 (2), 245-260.
- Dookhitram, K., Narsoo, J., Sunhaloo, M. S., Sukhoo, A. & Soobron, M. (2012).Green computing: an awareness survey among university of technology, mauritius students. *Conference Proceeding of International Conference on Higher Education and Economic Development, Mauritius*, September, 03-05, 2012. Retrieved from [http://tec.intnet.mu/pdf%20downloads/confpaper/ confpaper091224.pdf](http://tec.intnet.mu/pdf%20downloads/confpaper/confpaper091224.pdf)

- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *Qualitative Report*, 8 (4), 597-607.
- Jena, R.K. (2010). Green computing: need of the hour. *Communications in Computer and Information Science*, 112, 312-318.**
- Jenkin, T. A., Webster, J. & McShane, L. (2011).An agenda for green information technology and systems research. *Information and Organization*, 21, 17-40.
- Johnston, C. (2011, February). Ask ars: are “green” hard drives really all that green? *Ars Technica: Gear and Gadgets, Product News and Reviews*. Retrieved from <http://arstechnica.com/gadgets/2011/01/ask-ars-are-green-drives-really-that-green/>.
- Kaiser, H.F. (1974).An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kawahara, T., & Yoshimura, C. (2013).Low power processing with NV-RAM.In Takayuki Kawahara & Hiroyuki Mizuno (Eds.), *Green Computing with Emerging Memory: Low-Power Computation for Social Innovation* (pp 183-206). New York: Springer.
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research methods*. London, U.K: SAGE University Press.
- Lamb, J. (2009). *The greening of IT: how companies can make a difference for the environment*. Boston, MA: Pearson, IBM Press.
- Lang, M., Harris, A., Yates, D. & Kruck, S. (2011). Incorporating ethics and social responsibility in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 183-189.
- Morgenstern, C. (2010). Is the green jobs movement leaving women behind? *The Green Economy Post*. Retrieved from <http://greeneconomypost.com/green-jobs-women-8669.htm>.
- Murugesan, S. (2008, January/February).Harnessing green IT: principles and practices. *IEEE IT Professional*, 10 (1), 24-33.

- Naumann, S., Dick, M., Kern, E., & Johann, T. (2011). The greensoft model: a reference model for green and sustainable software and its engineering. *Sustainable Computing: Informatics and Systems*, 1 (4), 294-304.
- O'Collins, F. (2004). *The little book of awareness: an idea about an idea*. Australia: UCADIA Books.
- Omer, A.M. (2008). Green energies and the environment. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 12, 1789–1821.
- Seitz, V., Yanti, F., & Karant, Y. (2011). Attitudes toward green computing in the US: can they change? *Scientific Annals of the “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Economic Sciences Section (SAAIC), 2011SE, 151-158. Retrieved from http://anale.feaa.uaic.ro/anale/resurse/2011_semm3seitzv.pdf.***
- Sendall, P., Shannon, L. Y., Peslak, A., & Saulnier, B. (2011). The greening of the information systems curriculum. *Information Systems Education Journal*, 9 (5), 27-45.
- Sheikhalishahi, M., & Grandinetti, L. (2012, November). Green computing: a dual technology for cloud computing and hpc. *Computing Now*. Retrieved from <http://www.computer.org/portal/web/computingnow/software%20engineering/content?g=53319&type=article&urlTitle=green-computing:-a-dual-technology-for-cloud-computing-and-hpc>
- The China Daily (2011, November 16th). *Lead levels in children linked to rise in e-waste profits*. Retrieved from http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2011-11/16/content_14101761.htm.
- Uddin, M., & Rahman, A.A. (2012). Energy efficiency and low carbon enabler green IT framework for data centers considering green metrics. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 16 (6), 4078-4094.
- Wing, S., & Chow, Y.C. (2009). Intended belief and actual behavior in green computing in hong kong. *Journal of Computer Information Systems*, 50 (2), 136-142.

Wu, Z., Giles, C., & Wang, J. (2013). Classified power capping by network distribution trees for green computing. *Cluster Computing*, 16 (1), 17-26.

TRANSFORMASI PEMBINAAN INSTRUMEN KAJIAN TERHADAP PENGURUSAN PENGAJARAN GURU

TRANSFORMATION OF RESEARCH INSTRUMENT DEVELOPMENT IN MANAGEMENT OF TEACHING FOR TEACHERS

Prof. Dr. Mohd Sahandri Gani Bin Hamzah

Prof. Madya Dr. Noor Shah Saad

Husni Zaim Khairun Nasri

Nur Nazurah Mat Yusof

ABSTRACT

The usage of the education and social science research instruments are the most important component in determining research design because it involves the processes data collection and the retrieval of correct information to be reported as a process in the results of study. Since the measurement scales used consist of many forms such as the Thurstone technique, Likert scale, semantic difference and categorical scales which is the "yes-no" by being labeled with numbers in which are in order with the priority. Through earlier analyses, the accuracy of the usage of these scales can be argued because each of the scores does not have clear and concrete proofs. Because of that, an instrument creation approach based on the form of rubric score is interpreted to a 5 point ordinal scale. As an example, the process of constructing an instrument for a study titled 'Creativity Aided Pedagogy' requires discreet literature readings to determine the constructs, sub-constructs and variables which possess descriptors in the rubric form. An instrument determining table is developed to summarise the related elements until an item that can measure a construct or sub-construct is produced. After the validation process is conducted and a pilot study is executed, the item analysis to determine the status of the statement can be explained by the score of every rubric objectively and systematically. For example, for the construct of a teaching aid, the mean score recorded was 3.2, which is in the average level (standard criteria). However, white board are used frequently compared to other forms of teaching aids such as chart and manila card. For the effect of using electronic teaching aids in the centralisation process, the mean score recorded was 3.8, which is good or high. However, there are also shown weaknesses where the teacher is not using LCD (16.4%). The dominant factor that encouraging the teacher is to use CD (63.0%) as a creative aided pedagogy. Furthermore the effect of the using a creative aided pedagogy is high (min score 4.1) and act as simulation in teaching and learning but some of them forwarded a comment that they have to spent more time for the preparation. It is hoped that the process of transforming the development of new era instruments can be increasingly effective in measuring what should be measured in the study of management of teaching for teachers.

Key Words : Transformation, Instruments, Construction, Education

ABSTRAK

Penggunaan instrumen penyelidikan pendidikan dan sains sosial merupakan komponen terpenting dalam menentukan reka bentuk penyelidikan kerana ia melibatkan proses memungut, mengumpul data dan mendapatkan informasi yang tepat untuk dilaporkan sebagai satu proses dapatan kajian. Memandangkan skala pengukuran yang digunakan terdiri daripada pelbagai bentuk sama ada teknik Thurstone, skala Likert, perbezaan semantik dan skala kategorik iaitu ya-tidak dengan dilabelkan skala nombor secara urutan mengikut keutamaan. Melalui analisis terdahulu, ketepatan penggunaan skala ini boleh dipertikaikan kerana setiap skor yang ditentukan tidak mempunyai bukti yang jelas dan

konkrit. Oleh itu, satu pendekatan penghasilan instrumen kajian dalam bentuk skor rubrik yang diterjemahkan kepada skala ordinal 5 markat. Sebagai contoh, proses penggubalan instrumen ke atas kajian yang dikenali 'Creativity Aided Pedagogy' memerlukan pembacaan literatur yang rapi bagi menentukan konstruk, sub-konstruk dan pemboleh ubah yang mempunyai deskriptor dalam bentuk rubrik. Jadual Penentuan Instrumen (JPI) dibangunkan bagi memuatkan elemen-elemen yang berkaitan sehingga menghasilkan item yang berupaya mengukur sesuatu konstruk atau sub-konstruk. Setelah proses validasi dilakukan dan satu kajian rintis dijalankan maka analisis item bagi menentukan status pernyataan yang boleh dijelaskan oleh skor setiap rubrik secara objektif dan sistematik. Sebagai contoh, bagi konstruk alat bantu mengajar yang digunakan dan skor min yang dicatat adalah 3.2 iaitu pada tahap sederhana (standard kriteria). Walau bagaimanapun, bagi papan tulis digunakan secara kerap berbanding dengan alat bantu mengajar yang lain seperti carta dan kad manila. Bagi kesan penggunaan alat bantu mengajar elektronik dalam proses pemusatan pelajar mencatat skor min 3.8 iaitu pada tahap baik atau menggalakan. Namun begitu terdapat juga kelemahan yang ditunjukkan di mana masih terdapat guru yang tidak menggunakan LCD (16.4%). Sambutan yang tinggi di mana guru menggunakan cakera padat (63.0%) sebagai bahan bantu mengajar kreatif. Sehubungan ini kesan penggunaan pemusatan bahan bantu mengajar kreatif ini adalah baik (skor min 4.1) dan memberangsangkan dalam pengajaran dan pembelajaran tetapi guru perlu menggunakan lebih banyak masa bagi membuat persediaan (54.8%). Adalah diharapkan proses transformasi membangun instrumen berubrik ini yang dapat digunakan dengan lebih berkesan dan mengukur apa yang sepatutnya diukur di dalam kajian pengurusan pengajaran guru.

1.0 PENGENALAN

Dalam penyelidikan berskala besar, kebanyakan aktiviti penyelidikan dijalankan dengan menggunakan instrumen kajian dengan ukuran skala ordinal. Penggunaan instrumen ini memudahkan proses pengumpulan data. Di samping itu, item-item yang terdapat dalam instrumen yang digunakan dipilih dan diubahsuai mengikut situasi dan keadaan yang berkait rapat dengan pemboleh ubah dan tajuk penyelidikan. Dalam tinjauan ringkas, hanya 12.5 peratus penyelidik yang boleh membina sendiri instrumen penyelidikan yang digunakan.

Pada masa kini, satu trend penyelidikan menggunakan sama ada skala pengukuran lima (5) markat, empat (4) markat, enam (6) markat, sembilan (9) markat atau sepuluh (10) markat dengan interpretasi yang agak berbeza. Akan tetapi pada amnya mata skala skor berkisar kepada interpretasi sangat tidak setuju pada satu hujung ke angkuh sangat-sangat setuju pada hujung yang bertentangan.

Namun begitu, berdasarkan kajian ini, penyelidik melakukan transformasi ke atas pembangunan instrumen kajian dengan menggunakan skala rubrik dua lapis. Pendekatan ini memberi input yang lebih terperinci dimana bukan sekadar status skala skor tetapi penyelidik mampu menerangkan tahap mengikut tahap skor rubrik. Kekuatan penggunaan instrumen ini bagi setiap item atau pernyataan bukan hanya diketengahkan status skor min akan tetapi dapat memperincikan lagi pada tahap lemah atau sederhana atau baik dengan huraian deskriptif yang lebih jelas. Dapatan ini juga mudah dibaca pada laporan, dan senang dicari penyelesaian dan mencatat saranan dengan lebih tepat dan bermakna.

2.0 BIDANG PENILAIAN

Instrumen yang dibangun berfokus bahan pengajaran kreatif. Dua konstruk utama dikenal pasti melalui teori pengajaran dan pembelajaran (P&P) dan penulisan literatur. Sehubungan ini tiga sub-konstruk bagi setiap konstruk utama ditentukan dan disusuli dengan pemboleh ubah – pemboleh ubah yang boleh mengukur sub-konstruk berkenaan.

Setiap pernyataan yang mewakili item dirubrikkan dengan rubrik yang signifikan dan relevan untuk diukur. Skala item ditentukan dengan lima (5) skala markat. Manakala lima (5) rubrik bagi setiap item ditunjukkan dengan skor 0 bagi eviden yang tidak berkaitan, 1 bagi penglibatan responden menggunakan secara tidak langsung iaitu sebahagian dan skor 2 bagi penglibatan sepenuhnya.

Responden hanya perlu memberi penilaian yang berkaitan dengan skor rubrik manakala pernyataan itu dilengkapkan oleh penyelidik. Prinsip konstrutif ini dapat meneutralkan prasangka kepada penentuan skala.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Instrumen yang baik dapat menjawab persoalan kajian dengan tepat. Sehubungan itu, segala permasalahan berjaya merungkai dengan semua kesesuaian laporan serta mesra pembaca dan mudah difahami. Salah satu daripada komponen reka bentuk kajian yang penting adalah instrumentasi penyelidikan yang mana berupaya mengumpul segala data dan informasi dengan tepat. Analisis terhadap penyelidikan lampau, sejumlah 87.5 peratus penyelidik menggunakan instrumen penyelidikan yang telah dibina yang sedia ada dan hanya diubah suai dalam bentuk percaturan beberapa konstruk dan pemboleh ubah bagi disesuaikan dengan fokus kajian. Justeru terdapat konstruk dan pemboleh ubah yang kurang bertepatan dan cara menggunakan skala penilaian mengikut persepsi responden.

Secara keseluruhannya apabila analisis terperinci dilakukan ke atas respon item, didapati majoriti responden meletakkan skala 4, 5 dan menjadi dominan berbanding dengan skala 1,2 dan 3. Permasalahan ini wujud disebabkan oleh pernyataan pada item hanya menjurus kepada persepsi andaian tanpa mempunyai bukti kukuh seperti rubrik. Di samping itu, fakta nombor hanya dirumuskan dalam bentuk angka yang tidak dapat dijelaskan sebagaimana kekuatan yang ditunjukkan item rubrik pada setiap pemboleh ubah. Analisis daripada kajian lepas antara data yang mencerminkan dua hujung tidak jelas. Sehubungan itu, laporan yang dihasilkan amat membanggakan tetapi realitinya dari segi amalan tidak berlaku sedemikian rupa (Samsudin, 2012) di mana keseluruhan thesis ini dirombak semula dari segi penggunaan instrumen perlaksanaan program.

Selain itu, satu permasalahan besar lagi timbul dalam kebanyakan instrumen yang digunakan tidak mempunyai literatur yang boleh mencungkil asal usul pemboleh ubah dan konstruk yang dapat mencernakan penilaian ke atas sesuatu item. Di samping itu skor min bagi setiap item adalah berbeza-beza mengikut kohort responden yang mana tiada kriteria standard dalam menentukan skor min bagi setiap instrumen. Satu lagi masalah yang timbul adalah proses validasi item tidak dilakukan di atas dasar konten validiti yang sepatutnya dilaksanakan oleh pakar penilai dan juga Jadual Penentuan Item (JPI).

Di dalam keadaan di mana sesuatu instrumen yang mempunyai nombor item yang melebihi sepuluh dalam satu konstruk tidak menepati prinsip penggubalan item. Dengan ini penyelidik merasakan satu tanggungjawab untuk berkongsi pengalaman untuk menyelesaikan masalah asas dalam penyelidikan khususnya dalam penggubalan instrumen.

4.0 OBJEKTIF

1. Membangunkan instrumen rubrik dua lapis.
2. Menyepadukan data dengan menggunakan statistik kualitatif dan kuantitatif.
3. Penulisan laporan berkaitan dengan dapatan yang lebih terperinci dan bermakna.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

1. Bagaimanakah proses transformasi instrumen dibangunkan?
2. Bagaimana analisis item dilakukan secara kualitatif dan kuantitatif?
3. Sejauh manakah pelaporan dapatan kajian dapat dijelaskan secara lebih terperinci dan bermakna?

6.0 LITERATUR INSTRUMEN

6.1 Bahan pengajaran

i) Alat Bantu Mengajar

Melalui penggunaan alat bantu mengajar yang pelbagai, pembelajaran secara interaktif akan menarik minat, perhatian dan menimbulkan rasa ingin tahu yang mendalam dalam kalangan pelajar. Rasional alat bantu mengajar digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran adalah untuk memperjelaskan lagi penyampaian maklumat agar tidak terlalu bersifat verbalistik, mengatasi keterbatasan ruang, mengatasi sifat pasif pelajar dan memberi rangsangan, mempersamakan pengalaman serta membangkitkan persepsi di kalangan pelajar (Zainuddin, et al; 2007).

ii) Perisian

Penggunaan perisian multimedia adalah cara penyampaian pengajaran konvensional kepada model baru pengajaran dan pembelajaran (P&P) berasaskan pelajar. Sebagai contoh, salah satu kaedah yang sesuai untuk mengajar Matematik dan Sains dalam bahasa Inggeris adalah menggunakan perisian multimedia (Saridah Hussein, 2006). Menurut Vijaya dan Nair (1996) menyatakan bahawa multimedia sebagai gabungan teknologi bunyi, audio, grafik berbentuk statik, animasi, dan tayangan video. Penggunaan teknologi multimedia bukanlah bererti menggantikan peranan guru terus ke tahap fasilitator. Malah multimedia mampu mewujudkan satu situasi pembelajaran yang berkesan dan menyeronokkan kerana pelajar akan mengingat 20% daripada apa yang mereka lihat, 30% dari apa yang mereka lihat dan dengar dan 60% ke 70% daripada apa yang mereka interaksi.

iii) Perkakasan / Peralatan

Di dalam proses pengajaran, seseorang itu menggunakan berbagai tanggapan, semakin banyak pancaindera yang digunakan semakin berkesan pembelajaran itu. Ini disebabkan oleh pancaindera melengkapi kekurangan dan mengukuhkan penangkapan sesuatu pancaindera yang lain. Dengan sebab itu, alat-alat yang menggunakan berbagai pancaindera akan lebih mendatangkan kesan. Alat yang menggunakan warna dan bentuk yang menarik akan lebih menarik perhatian. Demikian juga alat-alat yang dapat dipandang, didengar dan dirasa akan lebih mendatangkan kesan (Atan Long, 1983).

6.2 Bahan Pembelajaran

i) Buku Teks

Salah satu faktor yang menyumbang kepada keberkesanan P&P ialah buku teks. Buku teks yang berkualiti dapat meraih sambutan pelajar jika sesuai kandungannya dengan peringkat umur, latar belakang dan keperluan mereka. Buku teks yang baik juga seharusnya disusun

berasaskan kajian yang meliputi bahasa, konteks dan budaya. Malah, buku teks mampu menambah minat dan kecenderungan pelajar untuk mengikuti kursus yang ditawarkan serta menghayati perkembangan ilmu yang dibincangkan di dalamnya (M. Haron Husaini & Khairul Anuar, 2008).

ii) Buku Kerja/Latihan/Nota

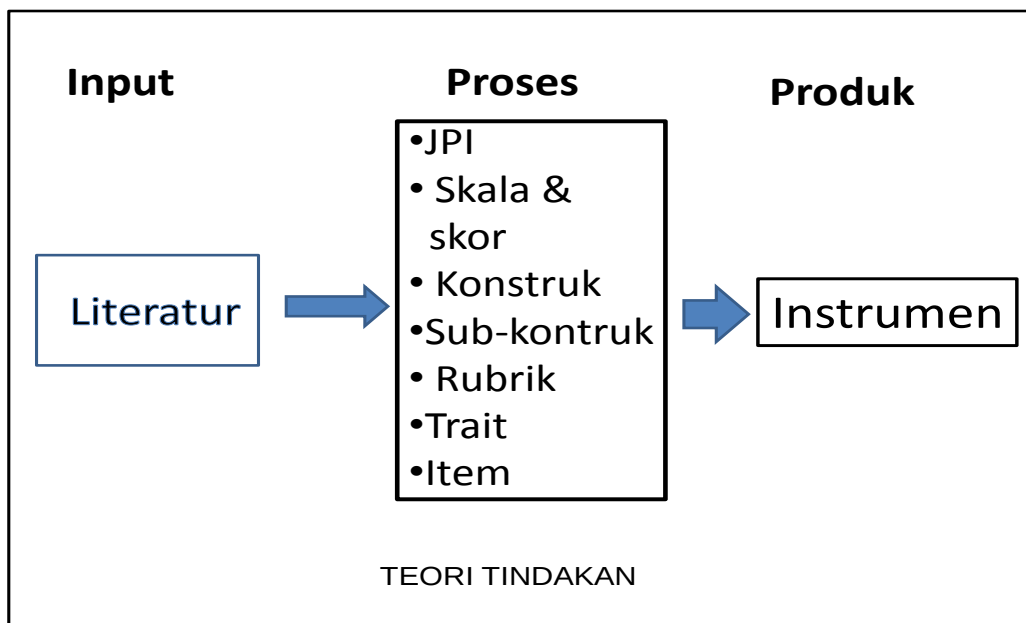
Menurut Surat Pekeliling Iktisas Bil. 1/2000 Kementerian Pelajaran Malaysia (2000), penggunaan buku kerja telah menimbulkan berbagai reaksi daripada guru-guru dan ibu bapa. Dalam hal ini, Kementerian berpendapat bahawa buku kerja yang baik dan sesuai isi kandungannya sebagai bahan tambahan yang boleh digunakan oleh guru-guru untuk memperkayakan proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah tanpa mengabaikan penggunaan buku teks. Walau bagaimanapun, perlu ditegaskan bahawa buku teks adalah bahan utama yang wajib digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran dan buku kerja hanyalah sebagai bahan tambahan.

iii) Bahan Bantu Mengajar/ Belajar

Kepentingan teknologi dalam konteks masyarakat berpengetahuan hari ini semakin meningkat. Berikutan itu, perkembangan pesat ini dapat membantu meningkatkan penggunaan teknologi ke arah memartabatkan sistem pendidikan di Malaysia. Situasi ini menyaksikan perlunya kualiti dalam peningkatan infrastruktur sokongan yang berkesan dalam P&P melalui penggunaan BBM yang dapat membuka ruang lebih luas kepada para guru untuk mengaplikasikan segala teori, kemahiran dan kepakaran yang sedia ada (Siti Fatimah & Ab. Halim, 2010). Hal ini juga disokong oleh Kamarul Azmi dan Ab. Halim (2007) bahawa penggunaan BBM berasaskan teknologi pendidikan boleh dipraktik bagi meningkatkan keberkesanan P&P guru, di samping minat dan tumpuan belajar dapat ditarik menerusi perancangan penggunaan yang rapi.

7.0 KERANGKA KONSEPTUAL

Keseluruhan proses membangunkan instrumen kajian melibatkan tiga komponen iaitu input di mana semua bahan berkaitan dengan silabus diceraikan mengikut dapatan literatur atau kajian lepas. Susulan tindakan berikutnya melalui proses penggubalan yang sistematik mengikut standard operasi prosedur lazim. Perincian proses bermula dengan perancangan bagi membangunkan model Jadual Penentuan Instrumen (JPI) seperti yang ditunjukkan pada Gambarajah 1.



Gambarajah 1: Kerangka Konseptual Instrumen

Gambarajah 1 merupakan kerangka konseptual yang melibatkan proses pembinaan sesuatu set instrumen dilakukan mengikut prinsip dan prosedur yang betul.

Matriks JPI (Jadual 1) terdiri daripada proses perancangan dan penentuan set lengkap dengan mengambil kira skala dan skor rubrik. Konstruk dan sub-konstruk yang ditentukan disokong dengan literatur manakala reka bentuk trait dan item berkaitan dengan subjek dan predikat dikawal oleh silabus dan prinsip pengukuran dan pentaksiran. Proses pemurnian ke atas setiap item atau pemboleh ubah disokong dengan pandangan pakar bidang pengukur yang berkaitan kajian. Di akhir prosedur, satu set instrumen berjaya dihasilkan. Kesemua langkah yang merentasi komponen dipantau oleh penyelidik melalui Teori Tindakan yang didasari oleh Teori Tindakan (Talcott Parson, 1978).

Jadual 1: Jadual Penentuan Instrumen (JPI)

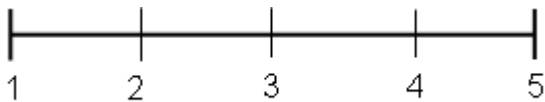
Konstruk	Pembolehubah	Penyoalan	Rubrik	Item	Skala
1. Alat Bantu Mengajar	1. Alat Bantu Mengajar Bukan Elektronik	Apakah jenis dan kekerapan penggunaan Alat Bantu Mengajar Bukan Elektronik ?	Papan tulis, carta, kad manila, gambarajah, papan magnet	Rujuk Jadual 2	Skala ordinal 1,2,3,4,5
	2. Alat Bantu Mengajar Elektronik	2. Apakah jenis dan kekerapan penggunaan Alat Bantu Mengajar Elektronik ?	OHP, LCD projector, komputer, televisyen dan pemain cakera padat		Skor rubrik 0 (tiada), 1 (1- 2 kali), 2 (3 kali dan lebih)
	3. Kesan penggunaan Alat Batu Mengajar Bukan Elektronik dan Elektronik	3. Apakah kesan penggunaan Alat Bantu Mengajar dalam pengajaran dan pembelajaran	Seronok, cepat, menarik, mudah dan menjimatkan masa		Skala rubrik 0 (tidak), 1 (ya)

Tajuk: “Creativity Aided Pedagogy” (CAP)

Sila tuliskan nombor pilihan yang sesuai pada kotak disediakan mengikut skala jawapan seperti berikut.

0	TIADA
1	1 – 2 Kali
2	3 Kali dan lebih

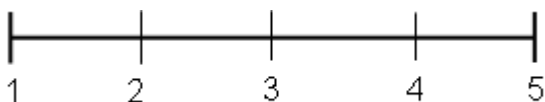
1. Kekerapan saya menggunakan Alat Bantu Mengajar Bukan Elektronik _____ dalam strategi pemusatan bahan:



0	1	2
Tiada	1 – 2 Kali	3 Kali dan lebih

☐	Papan tulis
☐	Carta
☐	Kad manila
☐	Gambarajah
☐	Papan magnet

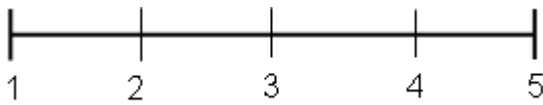
2. Kekerapan saya menggunakan Alat Bantu Mengajar Elektronik _____ dalam strategi pemusatan bahan:



0	1	2
Tiada	1 – 2 Kali	3 Kali dan lebih

☐	OHP
☐	LCD Projektor
☐	Komputer
☐	Televisyen
☐	Pemain Cakera Padat

3. Kesan penggunaan Alat Bantu Mengajar dalam strategi pemusatan bahan dalam proses pembelajaran dan pengajaran:



0	1
Tidak	Ya

☐	Seronok
☐	Cepat
☐	Menarik
☐	Mudah
☐	Menjimatkan Masa

8.0 VALIDASI INSTRUMEN

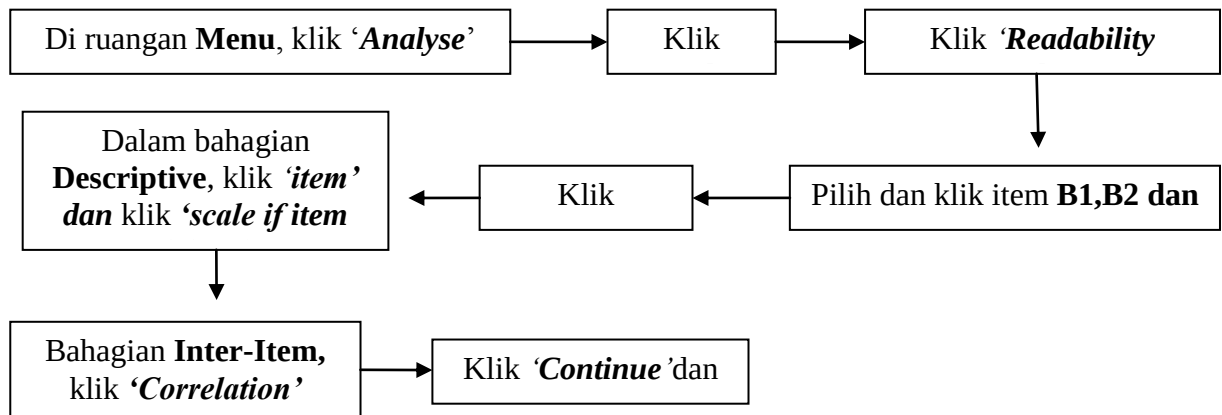
Instrumen divalidasiikan bagi setiap item oleh 5 orang pakar yang menentukan item tersebut sama ada sesuai atau sebaliknya dengan konstruk yang dinilai. Salah satu prinsip yang diguna pakai dalam membuat validasi ke atas instrumen dengan merujuk item demi item yang perlu dipersetujui oleh 5 pakar isi kandungan. Tahap minimum peratus persetujuan pada setiap item yang divalidasi adalah tidak kurang dari 80 peratus.

9.0 KAJIAN RINTIS DAN DAPATAN

Penyelidik menjalankan kajian rintis terdahulu untuk memastikan kebolehpercayaan instrumen mencatat indeks yang tidak kurang daripada 0.67 (Nunnally, 1982) bagi instrumen yang baru dibina. Ia juga bertujuan mempertahankan kejituan instrumen. Kajian rintis ini dijalankan ke atas 63 orang pelajar Master dan PhD. Instrumen kajian yang dirintis melalui pendekatan “interaction survey method” dimana pelajar dikumpul dalam dua kumpulan dan penyelidik membaca dan menerangkan item demi item bagi mendapatkan kefahaman yang sama dalam kalangan responden. Walau bagaimanapun respon bagi setiap item tidak dipandukan oleh penyelidik.

10.0 KEBOLEHPERCAYAAN

Analisis data dijalankan dengan menggunakan program SPSS versi 19 ((*Statistic Package of Social Science*)). Langkah-langkah yang digunakan adalah ditunjukkan pada Carta Alir 1:



Carta Alir 1: Operasi Analisis SPSS

Keputusan kebolehpercayaan item yang diproses berpanduan Carta alir 1 ditunjukkan pada Jadual 2.

Jadual 2: Rumusan Analisis Item

Item	Koefisien Korelasi Item dan Jumlah Skor	Nilai Cronbach Alpha Jika Item Disingkirkan	Item Alfa Dipiawai
ABM Bukan Elektronik	0.52 (0.31)*	0.79	0.80
ABM Elektronik	0.49	0.78	
Kesan Penggunaan ABM	0.54	0.76	

Petunjuk (*) Nilai koefisien korelasi sebelum diubahsuai

Berdasarkan pada Jadual 2, nilai koefisien korelasi item dengan jumlah skor bagi item ABM Bukan Elektronik adalah 0.31 dan nilai Cronbach Alfa jika item disingkirkan adalah 0.79. Manakala bagi item ABM Elektronik dan Penggunaan ABM nilai korelasi item dengan jumlah skor masing-masing 0.49 dan 0.54. Bagi nilai Cronbach Alfa jika item disingkirkan pula ABM Elektronik adalah 0.78 dan 0.76 bagi penggunaan ABM. Walau bagaimanapun bagi item ABM Bukan Elektronik koefisien korelasi item dengan jumlah skor (0.31) tidak menepati syarat dan dengan itu item ABM Bukan Elektronik diubahsuai dan dirintis semula. Indeks baru dengan nilai bacaan koefisien korelasi item dengan jumlah skor adalah 0.52. Keseluruhan nilai Cronbach Alfa yang dipiawaikan bagi ketiga-tiga item adalah 0.80.

11.0 ANALISIS DATA INSTRUMEN

Berdasarkan arahan analisis SPSS dalam bahagian deskriptif dengan mengikut langkah dan prosedur yang bermula klik pada ikon analisis, dan kemudiannya memilih, deskriptif statistik dan item yang terlibat. Keputusannya ditunjukkan pada Jadual 3.

Jadual 3: Skor Min Item dan Status Pengkelasan

	N	Mean	SP	Status
ABM Bukan Elektronik	63	3.2	0.45	sederhana
ABM Elektronik	63	3.8	0.62	tinggi
Kesan Penggunaan ABM	63	4.1	0.50	tinggi
Valid N (listwise)	63			

Berdasarkan Jadual 3, perangkaan menunjukkan skor min dan sisihan piawai bagi item ABM Bukan Elektronik (3.2; 0.45), ABM Elektronik (3.8; 0.62), Penggunaan ABM (04.1; 0.50) daripada 63 responden yang diproses. Interpretasi ke atas item menunjukkan responden menggunakan ABM Elektronik pada tahap tinggi berbanding dengan penggunaan ABM Bukan Elektronik pada tahap sederhana. Responden juga mengakui bahawa ABM memberikan kesan yang baik kepada pengguna. Interpretasi ini dirujuk kepada kriteria standard yang ditunjukkan pada Jadual 4.

Interpretasi Skor Min bagi Skala 5 dalam Penetapan 3 Kategori:

Menurut Mohamad Najib Abdul Ghaffar (2003), penyelidik kadang-kala boleh menggunakan pelbagai teori dan formula sendiri bagi menghasilkan satu indeks tersendiri berdasarkan keperluan kajian. Oleh itu, penyelidik telah mengemukakan satu interpretasi untuk mengklasifikasikan nilai min tahap tinggi, sederhana dan rendah. Ketiga-tiga kategori ini ditunjukkan pada Jadual 4.

Jadual 4: Tiga Kategori Interpretasi Skor Min

1.00 – 2.33	Tahap rendah
2.34 – 3.66	Tahap sederhana
3.67 – 5.00	Tahap tinggi

(Rujukan Nota Kuliah FCE 3500, Mohd Sahandri Gani Hamzah, Tahun 2011)

Skala Likert lima mata digunakan dalam instrumen kajian dan penyelidik menentukan tiga tahap untuk membuat interpretasi skor min. Formula berikut untuk menentukan tiga tahap interpretasi iaitu:

$$= \frac{5-1}{3}$$

$$= \frac{4}{3}$$

$$= 1.33$$

Di mana:

5 = Skor tertinggi dalam skala Likert lima mata

1 = Skor terendah dalam skala Likert lima mata

3 = tahap yang ditentukan

1.33 = sela kelas bagi setiap kelas

11.1 DESKRIPTIF ITEM

Analisis deskriptif item mengikut rubrik yang digunakan dirumuskan skor min dan kekuatan dan kelemahan ditunjukkan pada Jadual 5.

Jadual 5: Deskriptif Item

Sub-Konstruk/ Pembolehubah	Skor Min	Huraian	
ABM Bukan Elektronik	3.2 Sederhana	1	Papan tulis mencatat kekerapan paling tinggi (82.1%)
		2	Papan magnet kurang mendapat sambutan daripada guru (76.1%)
ABM Elektronik	3.8 Tinggi	1	Masih ada guru yang tidak menggunakan LCD (16.4%)
		2	Cakera padat mendapat sambutan yang tinggi (63.0%)
Kesan Penggunaan ABM	4.1 Tinggi	1	Pembelajaran seronok dan cepat (antara 71.0-93.5%)
		2	Maklumbalas tidak menjimatkan masa (54.8%) - Nota powerpoint terlalu panjang

Perangka pada Jadual 5 menunjukkan skor deskriptif bagi penggunaan ABM Bukan Elektronik yang mencatat 3.2 iaitu pada tahap sederhana. Bagi item penggunaan ABM Elektronik mencatat skor min iaitu 3.8 pada tahap tinggi.

Walaupun item ini menggunakan ABM Bukan Elektronik dalam pengiraan berpusatkan murid pada tahap sederhana. Terdapat kekuatan yang mana responden mengamalkan penulisan/catatan isi pelajaran pada papan tulis (82.1%). Akan tetapi kelemahan ketara yang ditunjukkan adalah tidak menggunakan papan magnet (76.1%) dalam instruksional pengajaran.

Bagi amalan penggunaan ABM Elektronik didapati bahawa responden membudayakan penggunaan ABM Elektronik pada tahap tinggi. Namun begitu, terdapat sebahagian responden (16.4%) tidak menggunakan LCD dalam proses penyampaian P&P. Amalan penggunaan cakera padat menjadi faktor dominan (63.0%) disebatikan dalam proses P&P.

Kesan kepenggunaan ABM dalam kalangan responden adalah tinggi. Kualiti tahap kepenggunaan ABM ini dijelaskan oleh responden adalah seronok dan cepat penguasaannya. Namun begitu, terdapat elemen yang mencatat maklumbalas responden yang berbunyi tidak menjimatkan masa kerana masa yang digunakan sebagai persediaan mengambil masa yang panjang dan power point yang digunakan tidak diringkaskan.

12.0 KESIMPULAN

Instrumen penyelidikan pendidikan merupakan sesuatu mekanisme yang mampu mengukur apa yang hendak diukur. Sehubungan ini analisis dapatan dapat menjelaskan informasi kandungan item instrumen tidak bersifat bentuk pukul mati atau gersang. Ini bermakna status item mampu menghurai dan menjelaskan pernyataan item. Oleh itu, transformasi pembangunan instrumen lebih ergonomik, sistematik dan empirikal.

Transformasi pembinaan item instrumen ini melibatkan algoritme berdasarkan prinsip dan langkah yang betul. Semua konstruk dan pemboleh ubah direncanakan mengikut silabus yang menyokong tajuk penyelidikan yang dicadangkan. Rangka Jadual Penentuan Instrumen (JPI) dibangunkan dengan mengambil kira konstruk, pemboleh ubah dan cara penyoalan bagi menghuraikan item bersama rubrik. Semua elemen ini dipandu dan disokong dengan literatur yang relevan. Di samping itu proses validasi dan penentuan kebolehpercayaan ditentukan setelah kajian rintis dijalankan. Kekuatan hasil daripada proses pembinaan item ini di mana setiap konstruk atau pemboleh ubah atau item yang ditunjukkan skor min boleh diuraikan pula secara kualitatif dalam bentuk rubrik.

RUJUKAN :

Atan Long. (1978). *Psikologi Pendidikan*. Kuala Lumpur: DBP.

Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri. (2007). *Pendidikan Islam:Kaedah P&P*. Cet. Ke-2. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2000). *Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 1/2000: Penggunaan Buku Kerja*. Kuala Lumpur.

M. Haron Husaini & Khairul Anuar. (2008). *Kemahiran Keusahawanan: Satu Kajian Analisis Kandungan Buku-Buku Teks*. Prosiding SKIKS.

Nunnally, J. C. (1982). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

Malaysia. (2000). *Surat Pekeliling Iktisas Kementerian Pelajaran Malaysia. Penggunaan Buku Kerja Di Sekolah Rendah*. Bil. 1.

Saridah Hussein. (2006). *Keberkesanan Penggunaan Perisian Multimedia Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Lokus Dalam Dua Matra Terhadap Pelajar Tingkatan Dua*. Fakulti Sains: Open University Malaysia.

Siti Fatimah A. & Ab. Halim T. (2010). *Persepsi Guru Terhadap Penggunaan Bahan Bantu Mengajar Berasaskan Teknologi Multimedia Dalam Pengajaran j-Qaf*. Journal of Islamic and Arabic Education 2(2), 53-64.

Talcott, Parson (1978). *Action Theory and Uman Condition*. New York : Free Press.

Vijaya Kumaran K.K Nair. (1996). *Multimedia Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Sains: Satu Cabaran*. Kertas Kerja di Seminar Kurikulum Sains Kebangsaan di Langkawi.

Zainudin Hassan et al. (2007). *Tahap Penggunaan Alat Bantu Mengajar di Kalangan Guru Pelatih*. Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang.

Exemplary Post Graduate Programs in the Department of Arabic Language and Literature: Aspirations and Constraints

1. Muhamadul Bakir Hj. Yaakub

Lecturer, Dept. of Arabic Language and Literature, IIUM

E-Mail: mbakir@iium.edu.my

2. Nor Syarif Uwais

Master Student, Dept. of Arabic Language and Literature, IIUM

E-Mail: Nura sharif awaisu [abusayyada@yahoo.com]

Abstract:

This research is an attempt to address the issue of exemplary post graduate programs in the field of Arabic studies offered by the Department of Arabic language and literature, International Islamic University Malaysia (IIUM) as an institution established outside Arabian homelands. The objective of this study is to describe the structural outstanding and the exemplary academic specialization of the field. The data of this study is obtained from the programs' study plan, courses outline and also teaching materials used in the classroom. Through observational analysis, the criteria of excellence and exemplary was identified and classified. Indeed, the existence of a post graduate program in the era of globalization is very fundamental issue to the aspirations of a developing country in imitating the achievement secured by the developed countries in term of academic specialization and innovative upscale. Thus, it was assumed when a student was able to continue the study to this level, then he/she will able to choose a specialization that he/she wants to become a specialist in it with full conviction, abilities, talents, performances and in accordance to needs of his/her time. It is logical that we wonder, in the case of the inability of the student to achieve this exemplary state of specialization how we can achieve the cultural growth, scientific development and modernity? It is noted that this situation will not occur in a vacuum of space, but rather stems from the surrounding reality and backgrounds whether culturally, socially and psychologically. The findings of fieldwork data analysis collected within the Department of Arabic Language and Literature at the International Islamic University Malaysia represents an important experience with regard to the issue of post graduate programs offered within Malaysian contextual situation.

Keywords: Postgraduate Program, Specialization Exemplary, Aspirations and Constraints

برنامج الدراسات العليا المتميز في قسم اللغة العربية وآدابها: تجربة بين الطموحات والمعوقات
1. د. محمد الباقر حاج يعقوب

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

mbakir@iium.edu.my; muhamadul_bakir@yahoo.com

2. نور شريف أويس

قسم اللغة العربية، كلية أمين كنو للدراسات الشريعة والقانون كنو، نيجيريا.
وطالب ماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

abusayyada@yahoo.com

الملخص

يعد هذا البحث محاولة لمعالجة قضية النوعية لبرنامج الدراسات العليا في تخصص اللغة العربية وآدابها في خارج الأوطان العربية، وذلك بالرجوع إلى تلك الخطط الدراسية وتوصيفات المواد التي يتناولها الدارسون في الفصول الدراسية بالتحليل والتنظير من أجل الوصول إلى وصف هذا النوع من التميز في تشكيله التعليمي وتعمقه التخصصي. ومما لاشك فيه، أن واقع برنامج الدراسات العليا في عصر العولمة يمثل قضية جذرية في طموحات الدول النامية مقتديا بالتحقيقات التي توصلت إليها الدول المتقدمة من تخصصات علمية ومنجزات راقية مستحدثة. حقا، كان من المفترض عندما تمكن الطالب في مواصلة الدراسة إلى هذا المستوى فحينئذ سوف يمكنه أن يختار ذلك التخصص الذي يريد أن يصبح متخصصا فيه بكل قناعة وتعمق بمعنى الكلمة من حيث الأداء واحتياجات عصره. ومن البديهي أيضا أن نتساءل، في حالة عجز الدارس من تحقيق هذه النوعية التخصصية فكيف يمكننا أن نحقق النمو الثقافي والتطور العلمي والحداثة في الإنجاز؟ ومن الملاحظ هنا أن هذه الحالة لاتحدث من فراغ، وإنما هي تنبع من الواقع الميداني والخلفيات التي تحيط بالقضية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية ونفسية. ومن خلال البيانات الميدانية التي تمثل تجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا توصل البحث إلى بعض النتائج الهامة التي تمس قضية التميز لبرنامج الدراسات العليا، وخاصة في تخصص اللغة العربية وآدابها في بيئة ماليزية.

الكلمات المفتاحية: الطموحات، المعوقات، برنامج الدراسات العليا، التميز التخصصي

تدور دائما في حوارات المهتمين بالتعليم وتربية الجيل والمشتغلين بتعليمهم وتعلمهم بصفة خاصة إشكاليات عديدة اقترحات متنوعة حول فعالية عملية التعليم والتعلم في الواقع العملي، ومدى استطاعة الجيل في بناء الجيل القادم. وهذه الظاهرة تعود إلى كون عملية التربية والتعليم تمثل ركيزة من ركائز التنمية الفردية والإقتصادية والإجتماعية ... جميعا للدول. لأن التعليم هو مصدر تأهيل الفرد وتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة التي تمكنه من القيام بدوره في المجتمع. ويعد التعليم العالي (وبالأخص لمرحلة الدراسات العليا) أهم مراحل التعليم لأنه يهيء الفرد لتولي المناصب القيادية والريادية في المجتمع. وأهتمت الجامعات العالمية ببرنامج الدراسات العليا اهتماما كبيرا، وهيات الفرص بمنح المنحة الدراسية والمشاريع البحثية المختلفة لتأهيل الدارسين ليتخرجوا متخصصين ومتمكنين في تقديم عطاءهم للمجتمع.

ومن هذا المنطلق، يهدف هذا البحث إلى محاولة الوقوف على انطباعات الطلاب نحو تأثرهم ببرنامج الدراسات العليا في القسم. كما يهدف إلى تقصي العوامل المرتبطة باتجاهات الطلاب نحو تطبيق المعلومات والثقافات التي يتلقونها خلال هذه البرامج في واقع حياتهم اليومية والتخصصية. وأما الأهداف الأخرى، فيجهد البحث بطبيعته ذات مرامي عديدة شاملة، منها ما يتركز في فكرة تحديد وسائل تطوير برنامج الدراسات العليا، مصادره وآلياته الصحيحة، وخاصة في دعم مسار الطلاب في اكتساب الثقافة التخصصية -عربية كانت أم لغوية أو غيرهما، وكذلك الاهتمام إلى احتياجاتهم الحقيقية من خلال التعرف بما يدور في خلدهم وفي أعماق انطباعاتهم تجاه ما قدم لهم من المعارف التخصصية.

إن القضية الأساسية هنا هي محاولة تشخيص الحواجز التي تعرقل طموحات تأسيس برنامج من برامج الدراسات العليا. وهذا الصدد، لنا أن نوجز الكلام عن أهداف هذا البحث على أنه يستهدف المعرفة الوضع الحالي للبرنامج، وتحديد بعض جوانب القوة والقصور من أجل الانطلاق نحو مستقبل الأفضل. ومن خلال هذه الأهداف تتشكل التساؤلات حول هذه القضية بدءا من نوعية هذا البرنامج، ومعايير وخصائصه وفعاليته واستحقاقه للاستمرار والبقاء.

نظرة إلى برنامج الدراسات العليا وأهميته

قبل أن نتعرف على مفهوم برنامج الدراسات العليا، يحلو لنا أن نتعرف على معنى البرنامج. إن مصطلح البرنامج في أصل اللغة بمعنى الورقة الجامعة للحساب أو نشرة تعرف وقائع الحفلات. أما في الاصطلاح فهو يعني خطة يختطها المرء لعمل يريده. هذا المفهوم يماثل مفهوم المنهاج في اللغة العربية.² ومن هذا المفهوم، يمكننا أن نعرف برنامج الدراسات العليا في هذا البحث على أنه هو ذلك الخطة المبرمجة التي تصمم خصيصا للطلاب الذين قد تخرجوا من المرحلة الجامعية الأولى، أي هو ذلك البرنامج التعليمي المخطط المتصف بالمنهجية الشاملة خصيصا لتلك المرحلة التي تشار في الغالب إلى مرحلة الماجستير، والدكتوراه. وتنحصر مساهمة برنامج الدراسات العليا في تحقيق أهداف الجامعة مساهمة كبيرة جدا، ولاسيما فيما يتعلق بخدمة المجتمع وتطويره، ويتمثل ذلك بتخرج الكفاءات التخصصية، وإنجاز الأبحاث العلمية في المجالات المتنوعة، ووصول إلى الاكتشافات الابداعية، وأما تفصيل هذه المساهمات فهي واضحة بصورة مثلى في تمثل ذلك البرنامج للأهداف التالية:³

1- لإثراء المعرفة الإنسانية وتطويرها.

2- لترسيخ قاعدة البحث العلمي في الجامعة.

². المنجد، معجم المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق: بيروت، مادة {ب.ر.ن}، 1992م.

³. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، 2010م، دليل الدراسات العليا، لمركز الدراسات العليا.

3- لتنمية قدرات طلبة الدراسات العليا في أساليب البحث العلمي ومناهجه القويمية.

4- لإعداد متخصصين من ذوي الكفاءات العالية، لتلبية حاجات المجتمع.

5- العناية بالدراسات العليا ذات الأبعاد المحلية والعالمية.

وخلاصة الكلام في هذا الصدد، أن المراد ببرنامج الدراسات العليا في هذه الدراسة هو ذلك البرنامج التخصصي المتصف بالاستمرارية في مضمونه والتخصصية في محتواه على خلاف أي برامج أخرى مقارنة بالمراحل السابقة. ومن خلال هذا التصور العام، نلاحظ أن هناك معاهد علمية عديدة تقدم برامج الدراسات العليا المختلفة في مؤسساتها، ومنها قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، من حيث أنه شكل برامج للدراسات العليا على فكرة الاستمرارية التخصصية الدينامكية. ومما لا شك فيه أيضا، أن لكل شيء كيانه وكيونيته الخاصة. ومن هذا المنطلق، نحاول هنا إلقاء الضوء على هذا النوع من البرنامج في سياق البيئة التي تحيط بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

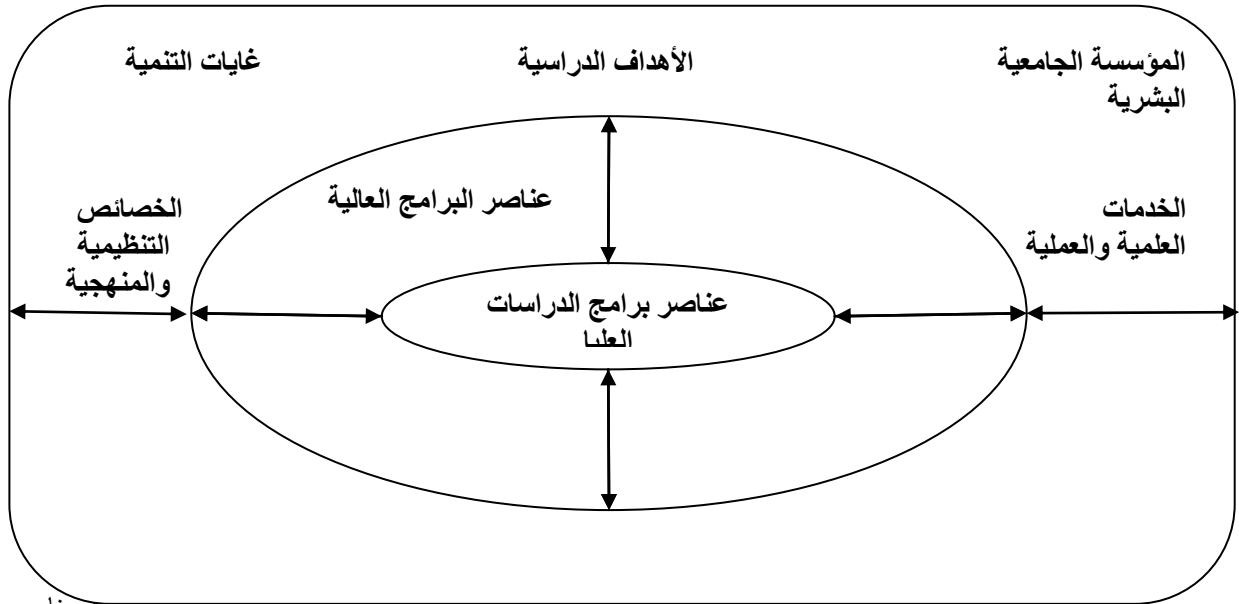
خصوصية برنامج الدراسات العليا

كما عرفنا، أن لكل برنامج من البرامج الدراسية له خصوصيته العلمية ومسوغاته العملية، ومن الخصوصيات العامة التي تميزت بها برنامج الدراسات العليا في المؤسسات التعليمية هي بروز مسوغاته التأسيسية، واتجاهاته التخصصية والابداعية. ومن هذا المضممار، تكونت التقاليد الجامعية في تصميم برنامج الدراسات العليا وتسيير إدارته، وأصبحت لها ثوابت ومتغيرات؛ واشتهرت بها أعضاها متخصصين ومبدعين.

وسوف نتطرق في هذا الصدد إلى معالجة الفكرة الخصوصية في برنامج الدراسات العليا التي تتمثل في صبغة المواصفات العامة لسير البرنامج، المشكلة للمكونات الأساسية له بالدرجة الأولى. ولتقريب الصورة لخصوصية المكونات لبرنامج الدراسات العليا نقدم لكم هيكلا بيانيا يوضح بروز العلاقة المتبادلة بين البرامج التي تمتلكها مؤسسة تعليمية. كما عرفنا أن البرنامج أيا كان، لابد له من مكونات كالاسم والنوع والمجال والأعضاء الممثلين له، وكذلك الهيئة المادية له كالمبنى واللوائح والمدخلات والمخرجات، والهيئة المعنوية كالأهداف الخاصة له والمحتوى والأساليب المتبعة وأمثاله.

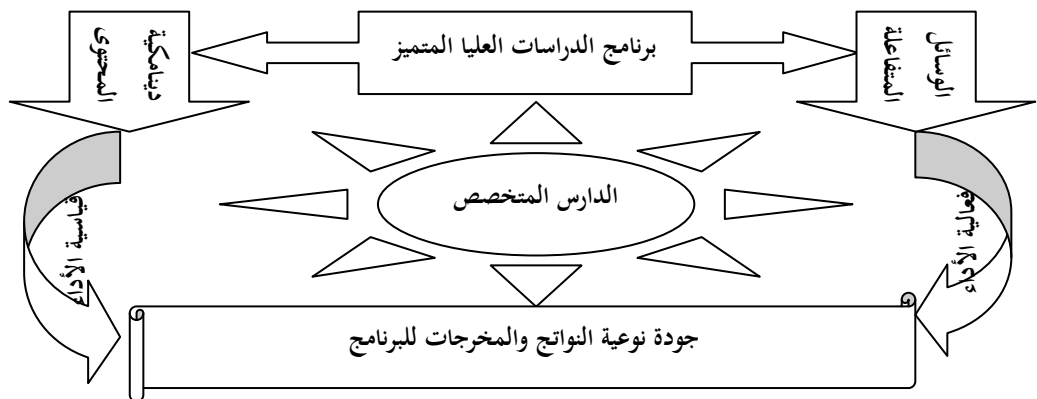
أما المؤسسة الجامعية فهي كما عرفنا أنها تمثل مؤسسة اجتماعية وتعليمية، تقوم بعملية تنمية القدرات البشرية لتكون قادة مؤهلة في المستقبل وإكسابهم مهارات متخصصة وكفايات متعددة ومتنوعة، وصقل مواهبهم الابداعية وملكاتهم العلمية، لتسهيل اندماجهم في مجتمعهم وتكيفهم معه. أما الخصائص التنظيمية والمنهجية فهي تتمثل في نظام القبول وطريقة الالتحاق بالبرنامج واختيار التخصص، وأمثاله.... وأما الجانب الخدمات العملية والعلمية فهو يتمثل في ضرورة الإشراف العلمي والبحثي في كتابة الرسائل العلمية كشرط التخرج من مرحلة الماجستير والدكتوراه. أما تفصيل هذه الصورة فهي مثبتة كما في الشكل الآتي:

الشكل رقم (1): بروز ترابط العلاقات المتبادلة بين عناصر البرنامج وبين مكونات المؤسسة التعليمية



ومن خلال الشكل البياني أعلاه ، أصبح أمامنا أن خصوصية برنامج الدراسات العليا تعود إلى قوة ترابط عناصره بالمكونات التعليمية التي تمتلكها المؤسسة من أهداف وغايات، وكذلك نوعية الخدمات والمنهجية المتبعة في تلك المؤسسة. لهادان فإن تحديد العناصر الأساسية لكل برنامج من البرامج للمؤسسة أمر ضروري وجد خطير، وأنها لابد أن تكون مسايرة مع الأهداف والغايات، وكذلك محققة لنوعية المخرجات المرسومة من أجلها. وهذه الحقيقة يمكن إدراكها مثلاً من خلال ملاحظة مستوى قوة درجة التفاعل بين طلاب الدراسات العليا وأساتذتهم في التعامل مع الأهداف الدراسية وغايات التنمية، وهو ذلك التفاعل المؤدي إلى إحداث التأثير والتأثر في بناء شخصية الدارس علمياً وتخصصياً. وهذه القوة التفاعلية يمكن توضيحها من خلال متابعة الشكل البياني رقم (2) الآتي:

الشكل رقم (2): ملاحظ جوانب تفاعل الدارس ببرنامج الدراسات العليا



ومن خلال الشكل البياني أعلاه، نلاحظ أن الدارس في هذه المرحلة يتأثر بعناصر عديدة ومتنوعة متربطة، يؤثر كل واحدة منها في الأخرى، وتتأثر هي كذلك بالأولى. إن التأثير والتأثر في العملية التعليمية تمثل عملية متفاعلة مع المواقف الخاصة ذات عناصر مترابطة بعضها مع بعض. عندما تكونت تلك العناصر المشتركة في المواقف التعليمية وترابطت بعضها بأخر، فحينئذ بدأت عجلة التأثير والتأثر تتحرك في جسم الدارس المتخصص حيوية مثمرة. لهذا، الاهتمام بأثر عناصر البرنامج يتطلب الاهتمام بكل عناصر البرنامج نفسه التي وضحناها في اللوحة البيانية أعلاه.

ومما سبق من النقاش، يمكننا أن نوجز الكلام هنا بأن برنامج الدراسات العليا يهدف إلى إعداد الدارسين المؤهلين لدراسة الموضوعات التخصصية الملبيهة لاحتياجات المجتمع، وهو يهدف كذلك إلى إعداد الكوادر المهنية والقيادات العلمية القادرين في الأخذ بأيدي أفراد المجتمع لضمان التطور السليم للمجتمع وبقائه بقاء كريما. وهذا الطموح لا يمكن أن يتأتى إلى تعزيز هؤلاء القادة بتخصصات علمية ومهنية متكاملة التي تساعد في تنفيذ الخطط المرسومة، وتمنحهم الفرص الواسعة للاحتكاك والتفاعل مع مجتمعه في تحقيق النمو والتقدم.

الفحص الميداني لتجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

أولا: تعريف عن قسم اللغة العربية وآدابها

أسست الحكومة الماليزية الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في عام 1982م كمؤسس للتعليم العالي وعلى مستوى العالمي. وقد نال هذا التأسيس حظا كبيرا من تأييد ومساندة مثل وكان ذلك بتمويل مشتركة من منظمة المعتمر الإسلامي.⁴ فلا تنشئ قسم اللغة العربية في عام تأسيس الجامعة إلا في عام 1990م. وبدأ بتقديم برنامج البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها. وللحصول على درجة البكالوريوس تستغرق الدراسة ما يقارب أربع سنوات دراسية وفقا لنظام الساعات المعتمدة. والطلاب المتخصصون في هذه اللغة سيحصلون اللسانس في علوم الإنسانية التخصص في اللغة العربية وآدابها. ويهدف القسم إلى تخريج المتخصصين في اللغة العربية وآدابها مؤهلين للاستفادة من العلوم الحديثة لتطوير اللغة العربية وإلى تخريج مدرّس اللغة العربية للمدارس الثانوية القادرين على ربط الدرس اللغوي بمعارف الوحي، وتأهيل الخرجين بمواصلة دراستهم العليا ومن ثم يتخرجون باحثين وأساتذة في المؤسسات التعليمية العليا. وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها بالتخصص الإضافي الثنائي موجه إلى تهيئة خريجي المدارس العربية الإسلامية للخوض في مجالات علمية إنسانية أخرى.

بهذا، نستطيع أن نقول، إن وجود قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية، أي تعليمها وتعلمها في دول كمالييزيا لدليل على مكانة هذه اللغة وأهميتها لدى هذا المجتمع. وهي صامدة جنباً بجنب مع اللغة الملايوية في مواجهة اللغات الأخرى داخلة كانت أم محلية. ومن ناحية أخرى لأنها لغة القرآن ولغة الإسلام وبها كتبت الثقافة الإسلامية لبناء حضارت أمتها. وقد انتشرت هذه اللغة في ماليزيا خاصة وفي جنوب الشرقي آسيا عامة بانتشار الدين الإسلامي منذ أوائل القرن الثاني عشر الميلادي. وقد أثرت تأثيرا واضحا على كثير من اللغات المحلية وخاصة اللغة الملايوية. ومن هذا المنطلق أصبحت أهمية الموضوع ذات انطباع خاص ولا بد من تناوله أداءا للواجب، حرصا واعتازا بمستقبلها في أرض ماليزيا من ناحية أخرى.

ثانيا: الإجراءات للفحص الميداني

⁴. وهي المنظمة المعروفة باسم: OIC for "Organization of Islamic Countries"

بعد أن عرفنا ما في برامج الدراسات العليا من محاسن عديدة وأهميتها القصوى خاصة من أجل تحقيق التنمية التطوير، فننتقل الآن إلى استطلاع ميداني يتعلق بفعالية هذا النوع من البرنامج في الواقع العملي، وذلك من خلال الاطلاع على تجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة. وبهذا تصبح البيانات لهذا البحث مكونة من ثلاث مصادر متكاملة:- أولها الملاحظات المباشرة عبر مراجعة التصورات النظرية لطبيعة سير برنامج الدراسات العليا ، وثانيها يتعلق بالواقع الميداني بواسطة الاستبانة والمقابلة الشخصية كوسيلة ملائمة لاكتشاف الحقائق الواقعية والعملية في هذا الشأن، وخاصة مع القائمين بإدارة هذه البرامج.

وأما الاستبانة فقد تم إعدادها وفق أسئلة البحث وفروضها الخاصة. ومن تلك المنطلقات أجريت عملية الاستطلاع في الميدان العملي، الدائر حول محاورها المحددة، المتمثلة في الأسئلة الخاصة لهذا البحث كسؤال عن خصوصية البرنامج، وأهميته وفعاليته في سياق المؤسسة الجامعية. وقد تم توزيع هذه الاستبانة لأفراد العينة الذين يبلغ عددهم 40 شخصا، 20 منهم الطلاب المنتظمين في الفصلين الدراسيين للعام 2012م – 2013م - (اثنا عشر منهم إناثا وثمانية منهم ذكورا)، و 20 أخرى المحاضرون (وكان عددهم حاليا هو 35 محاضرا). وكانت محتواها موزعة إلى ثلاثة أقسام؛ أولاها مكونة من سبعة أسئلة، وأما ثانيها فهو مكونة من خمس عشرة سؤالا ، وثالثتها مكونة من 20 سؤالا وآخرتها مكونة من خمسة أسئلة مفتوحة . وأما المقابلات فقد تم إجراءها مع أربعة من الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم بين اللغوية والأدبية والتعليمية، وهم أيضا من الذين يدرسون المواد التخصصية في هذه البرامج ولديهم الخبرات الواسعة في إدارتها والاحتكاك بالدارسين، وخاصة في جانب إشراف رسائل الماجستير والدكتوراه، بل منهم أيضا من الذين يتولى مسؤولية معينة، سواء كانت على مستوى القسم أو الكلية والجامعة.

ثالثاً: تحليل نتائج الاستبانة

الاستبانة كما ذكرنا من قبل، أنها مكونة من أربعة أقسام. ف أما القسم الأول فتتمحور في خلفية المفحوصين حيث يتم السؤال عن الجنسية والجنس والمستوى الثقافي والعمر والوظيفة وكذلك نوعية التخصص العلمي. وأما القسم الثاني فيتكون من خمس عشرة أسئلة غير قياسية التي تتركز في وصف علاقة المفحوصين بالقسم، ومعرفتهم ببرنامج الدراسات العليا فيه، وخصوصيتها العلمية والثقافية وفعاليتها الأدائية في الواقع العملي. وتتم الإجابة على هذه الأسئلة باختيار بين إجابتي نعم أو لا فقط.. ثم نعرض هذه النتائج في الجداول البيانية كما يلي لسهولة المتابعة والمقارنة.

الجدول رقم (1): علاقة معرفة المفحوصين ببرنامج الدراسات العليا في القسم (ط – للطلاب) و(أ – للأساتذة)

الرقم	الأسئلة للقسم الثاني: علاقة المفحوصين وإلمامهم ببرامج الدراسات العليا في القسم وخصوصيتها وفعاليتها الأدائية	نسبة مئوية % للإجابة بـ(نعم)		نسبة مئوية % للإجابة بـ(لا)	
		ط	أ	ط	أ
1	المعرفة الشاملة عن قسم اللغة العربية وآدابها	83	100	17	0
2	وضوح النظام الإجرائية والإدارية للقسم	93	100	7	0
3	وضوح نظام برنامج الدراسات العليا في القسم	92	100	8	0
4	وضوح أهداف برنامج الدراسات العليا للقسم	62	70	38	30
5	حاجة نظام برنامج الدراسات العليا إلى التطور	80	90	20	10
6	حاجة البرنامج إلى التنوع التخصصي	75	100	25	0
7	فعالية التنوع التخصصي الحالي	53	90	47	10
8	عصرية تخصصات البرنامج الحالي	45	90	55	10
9	رغبة الدارسين إلى تخصصات البرنامج الحالي	75	90	25	10
10	قناعة الدارسين بالتخصصات الحالية	77	90	27	10
11	مسايرة هذه التخصصات للتطورات العلمية	68	70	32	30
12	حرية اختيار التخصصات العلمية	85	100	15	20
13	احتياجية الدارسين إلى مهارات إضافية أخرى	67	90	24	10
14	ملائمة تخصصات البرنامج باحتياجات سوق العمل	55	50	45	50
15	تشجيع الآخرين للالتحاق بلبرنامج الحالي	97	80	3	20
	المجموعة الكلية	1112%	1290%	388%	210%

ومن خلال الجدول أعلاه، ندرك على أن الرأي العام للمفحوصين –(سواء كانوا طلاباً أم أساتذة)– تجاه برامج الدراسات العليا في القسم كان إيجابياً، لأنهم يرون أن البرامج جيدة وفريدة من نوعه في مجال تخصص اللغة العربية وآدابها تعليمياً وتعلماً.

وأما بالنسبة إلى تحليل النتائج المستقاة من القسم الثالث للاستبانة فهو قائم على مقارنة إجابات المفحوصين، مستعينا بالإحصائيات في إبراز ما توصل إليها من الحقائق، وكذلك في توضيح مقاييس الصحة عن عدمها داخل البيانات، أي هذه المقاييس تشير إلى انطباع المفحوصين تجاه برنامج الدراسات العليا في القسم، وأن وزن الإجابة عن تلك الأسئلة تقدر مبنية على مقاييس ثنائية تتكون من واحد إلى خمس درجات، وهي تمثل مستويات الإجابة وتتراوح بين "متوسط" أو بين "ممتاز" و "ضعيف" كما هي مثبتة في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): بيان انطباع المفحوصين تجاه نوعية برنامج الدراسات العليا

الرقم	محور القسم الثالث: يتعلق بانطباع المفحوصين تجاه مستوى النوعية لبرامج الدراسات العليا في الواقع العملي	نسبة مئوية % للإجابة بـ(ممتاز)		نسبة مئوية % للإجابة بـ(متوسط)		نسبة مئوية % للإجابة بـ(ضعيف)	
		ط	أ	ط	أ	ط	أ
1	مستوى تميز برنامج الدراسات العليا في القسم	82	83	16	17	2	0
2	مستوى تميز النظام الإداري لبرنامج القسم	70	71	27	28	3	1

3	مستوى عصرنة برنامج الدراسات العليا في القسم	37	95	60	4	3	1
4	مستوى فعالية تشكيل الشخصية العلمية	37	40	59	55	4	5
5	مستوى ارتفاع المخرجات العلمية	89	89	10	9	1	2
6	مستوى عدم وضوح التأثير العلمي	85	37	22	56	3	2
7	مستوى وضوح متابعة المستجدات التخصصية	92	95	7	4	1	1
8	مستوى وضوح الاستفادة من الأبحاث التخصصية	50	88	43	10	7	2
9	مستوى جدية الدارسين في إنجاز الأبحاث العلمية	49	49	47	49	4	2
10	مستوى تفاعل المشرفين بأبحاث طلابهم	81	81	17	18	2	1
11	مستوى تأثير أبحاث الطلاب على أنفسهم العلمية	50	50	41	49	9	1
12	مستوى أهمية الامتحان الشامل في هذه البرامج	56	95	40	3	4	2
13	مستوى احتياج الطالب إلى الامتحان الشامل	69	87	27	9	4	4
14	مستوى وجود الحواجز العلمية في شخصية الدارسين	77	67	21	31	2	2
15	مستوى قدرة المحاضرين في تفاعل مع تخصصاتهم	65	89	33	9	2	2
16	مستوى جدية الطلاب المنتظمين في البرامج	71	65	25	30	4	5
17	علاقة مستوى التخصصية بمستقبل حياة الطلاب	70	80	27	19	3	1
18	علاقة مستوى محتوى البرنامج بحاجات الدارسين	74	74	24	25	2	1
19	علاقة مستوى أبحاث الطلاب بأهداف البرنامج	79	79	19	19	2	2
20	علاقة مستوى بيئة القسم بالبرامج التخصصية	56	76	41	22	3	4
	المجموعة الكلية	1260	1493	606	473	65	38

يعبر الجدول أعلاه عن نسبة انطباق المفحوصين تجاه مستوى النوعية لبرامج الدراسات العليا في الواقع العملي . ولنا أن نقر بلبن هذه البرامج صالحة للقسم، وأن المفحوصين يعترفون بأنها متميزة جدا ، وذلك لأن النسبة المئوية للامتياز تفوق النسبة المئوية لدرجة المتوسط والضعيف في أغلبية النقاط التي يقاس بها مميزات هذا البرنامج، سواء أكان من منظور الطلاب وكذلك من منظور الأساتذة. والنتيجة أيضا تشير إلى أعضاء أن هيئة التدريس في هذا البرنامج حريصون على شخصيتهم العلمية والمهنية وكذلك في مواكب التطورات التخصصية المستجدة، وهم أيضا يتابعون مستوى تقدم أبنائهم الدارسين من حيث الأداء الدراسي وكذلك التخصص العلمي بالإشراف والتوجيه، وهكذا نلاحظ مع بقية الأسئلة المقدمة إلى المفحوصين.

وأما بالنسبة لنتائج المقابلات المخصصة لدراسة هذا البرنامج فهناك ثلاثة أسئلة أكثر تداولاً في أثناء المقابلة، وهي كالاتي –
(رتبناها على حسب الأولوية):

1. ما رأيك في مستوى الكفاءة اللغوية والعلمية لدى الطلاب المنتظمين في هذا البرنامج؟
2. ما أسباب انصراف بعض الطلاب عن هذا البرنامج ويفضلون برامج أخرى خارج القسم؟
3. ما رأيك في تبادل بعض الأساتذة في تحضير مادة من المواد التخصصية؟

وأما بالنسبة إلى مستوى الكفاءة اللغوية والعلمية لدى الدارسين المنتظمين في هذا البرنامج فالبعض يرى أن مستواهم متوسط جداً، وذلك لأن الأغلبية تخدروا من الجامعات المحلية، ولم يمارسوا اللغة العربية كثيراً. بناء هذه الظاهرة اقترح البعض على إيجاد الفرص للمماسسة اللغوية كالزيارة العلمية عبر وسائل الانترنت المبرمجة وتبادل زيارة الطلاب مع الجامعات العربية بحيث يتمكن الدارسون من أن يتقنوا اللغة العربية ويتعلمون ثقافتها بالتوسع والعمق. بل هناك أيضاً اقتراحات عامة كما إنشاء برامج مهنية تخصصية، ورفع مستوى كفاءة الأساتذة القائمين بهذا البرنامج، ورفع مستوى ترابط البرنامج بسوق العمل.

وأما بالنسبة إلى أسباب انصراف بعض الدارسين عن هذا البرنامج ويفضلون برامج أخرى خارج القسم فالبعض يرى أن كثرة متطلبات الجامعة ثم جدية شروط القسم من الأسباب الأساسية في انصراف هؤلاء الدارسين، ثم يليه مقدار الرسوم الدراسي، وعدم ملائم التسهيلات الدراسية بواقع أعمالهم اليومية. والبعض الآخر يرى أن هذا البرنامج بحاجة إلى تطوير، وخاصة من منطلق

تعلقه بفرص العمل بعد التخرج، وإلى إيجاد التخصصات الأخرى كالترجمة واللغويات التطبيقية الأخرى حسب طبيعة الممارسات اللغوية الحديثة كعلم اللغة المخي (neurolinguistic) علم اللغة الطب الشرعي (forensic-linguistic) وعلم الأمراض اللغوي (language pathology).

وأما بالنسبة إلى قضية تبادل بعض الأساتذة في تحضير مادة من المواد التخصصية فهناك آراء متضاربة بعضها مع بعض، منهم من يرى ليس هناك أية مشكلة في هذا الباب مادامت المادة تكون في مجال اختصاص الأستاذ المقدم. أما إذا كان الأستاذ لا يتمكن من تحضير تلك المادة مع أنها داخلة في مجال تخصصه فهذه المشكلة تأتي من الأستاذ نفسه، وهو مسؤول عن تلك المادة وعن تحضيرها للدارسين. بالبعض يرى أن المحاضر المتخصص لابد أن يكون نشيطاً ومبدعاً في التفاعل مع تطورات المادة التخصصية فضلاً عن كونه متخصصاً خبيراً في تلك المادة. ومن هذا المنطلق، يرى البعض أنه يحتاج برنامج الدراسات العليا إلى المناهج الفعالة أكثر من أن تكون مناهجه مجرد تكوين مفهيم نظرية للمواد التخصصية في مجال اللغة وآداب، وخاصة في مواجهة مستجدات الواقع العلمي الحديث، وأنها لابد من الانصاف بالدينامكية للتفاعل مع المستقبل.

وخلاصة القول، يرى أغلبية أعضاء هيئة التدريس على أنّ مستوى طلبتهم العلمي والثقافي قد تطوّروا تطوراً بارزاً، بحيث أنهم حقيقة مأهلين وأكفاء لمواصلة الدراسة في هذه المرحلة، مع أنهم مازالوا يقعون في بعض الأخطاء اللغوية البسيطة. وأن هناك مشكلات أخرى خاصة مع الطلبة الأقل حظاً، وفي الغالب أن أكثرهم لا يتفاعلون مع أساتذتهم سواء كان في المواقف الرسمية وكذلك غير الرسمية. ومن أجل ذلك، وينصحونهم أن يسلكوا مسار الامتحان الشامل وعدم تشجيعهم الإقبال على كتابة الرسالة العلمية مع عذوفهم في الامتحان الشامل، وذلك لأنه بمثابة مخرج أخير لهذا الطالب الأقل حظاً في الأداء والتحصيل.

المراجع المعتمدة

تمام إسماعيل تمام ، آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، المنيا ، مصر ، 2000م .
السيد عبد العزيز البهواش، **صيغة مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في مصر** ، مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، الجمعية المصرية للتربية، 1993م.
عبد الغني عبود وآخرون ، **التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1994م.
محمود أحمد شوق، محمد مالك سعيد، **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**، مكتبة العبيكان، الرياض، 1995م.
علي ناصر شتوي الزاهري، القدرات المطلوبة لتطوير جودة الاداء الاكاديمي لاعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لمواجهة تحديات عصر العولمة، ورشة عمل، جامعة الملك خالد – السعودية – 1 فبراير 2005م.
محمد عبد الحميد أبو زهرة، **مدى مواكبة كتب القراءة بالمرحلة الثانوية لقضايا العولمة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد الرابع عشر ، مارس ، 2002م، ص120.

- IIUM, 2012, The Official Website of International Islamic University Malaysia, Postgraduate Programs Guides, and also Centre for Postgraduate Studies (CPS) Website.
- Lee, M. N. N. Global Trends, National Policies and Institutional Responses: Restructuring Higher Education in Malaysia *Educational Research for Policy and Practice*, 2004-Jan Web site: <http://www.springerlink.com>
- Morshidi, S. and Abdul Razak, A., 'Policy for Higher Education in a Changing World: Is Malaysia's Higher Education Policy Maturing or Just Fashionable?', *Forum on Higher Education in a Globalising World: Developing and Sustaining an Excellent System*, Merdeka Palace Hotel and Suites, Kuching, 11 January 2008.
- Marginson, S., Investing in social capital: postgraduate training in the social sciences in Australia, a project of the Academy of Social Sciences, Australia, Curtin University Press, Perth, 2002, also published in Journal of Australian Studies no. 74.
- Vander Wen de, M., and K. Kowwenaar, "In Search of Quality: The International comparison of higher education programs for purposes of Internationalization", *Higher Education Management*, July 1994, Vol.6, No.2, P.241-260.

**The importance of Islamic literature curriculum: a perspective study on its relevance
to contemporary society**

1. Muhamadul Bakir Hj. Yaakub

2. Musa Saeed Taha Idris

Dept. of Arabic Language and Literature, IIUM

Abstract:

This study is an attempt to presents a brief introductory about Islamic literature and to highlight the importance of this type of literature been incorporated within contemporary educational system. Indeed, the Islamic literature has had, and continuously plays an important role in building Islamic characteristic of its learners and enlightening youngster behaviours with ethical values and virtues in according to the messages of Prophet Mohammad (Peace be upon him). By this, Islamic literature become an effective educational curriculum in which it is delivering its messages in a poetic and artistic form covered with warm emotion and beautifully musical objectivities and without using dry addressing strategies. In order to get to the standard ratio a measurement tool been developed and distributed to a group of teachers, students and also officers involve within the educational field. The data than are statistically analysed using SPSS. Some important finding were obtained and have to take into account especially in term of incorporating this subject to a new study plan and choosing suitable teaching method that lead to an effective educational functional impact.

Keywords: Islamic Literature, Educational Curriculum Contemporary Society

أهمية تعليم الأدب الإسلامي: دراسة استطلاعية في واقع المجتمع المعاصر

3. د. محمد الباقر حاج يعقوب

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

mbakir@iium.edu.my; muhamadul_bakir@yahoo.com

4. موسى سعيد طه إدريس

طالب ماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

musat8901@gmail.com

ملخص البحث

تقدم هذه الدراسة نبذة تعريفية عن الأدب الإسلامي محاولة إبراز أهمية تعليم هذا النوع من الأدب في واقعنا التعليمي المعاصر في خارج الأوطان العربية. ولاشك أن الأدب الإسلامي أدى، وسيزال يؤدي دورا مهما في بناء شخصية الدارسين بناءا إسلاميا، وتبصير الناشئين الصغار بالمثل الأعلى، والفضائل التي تدعو إليها الرسالة المحمدية السامية، وبهذا يصبح الأدب الإسلامي يؤدي دوره التربوي والتعليمي معا في قوالب فنية ممزوجة بالعاطفة الحارة والمستهدفة بالموسيقى الشعرية العذبة، وبعيدا عن الخطابات التوجيهية الجافة. ولكي نصل إلى إدراك النسبة القياسية لهذه الأهمية، نوزعنا أداة خاصة لهذا الغرض إلى مجموعة عينة مكونة من المدرسين، والطلاب، وكذلك الموظفين المستغلين في الحقل التعليمي لمعرفة انطباعاتهم الخاصة تجاه أهمية تعليم هذه المادة. ومن خلال التحليل الإحصائي لإجابات المفحوصين بواسطة برنامج س.ف.س.س (SPSS) توصل البحث إلى نتائج ذات أهمية بالغة لا بد من الأخذ بالاعتبار في تقديم هذه المادة التعليمية، وخاصة عند وضع الخطة التعليمية واختيار المنهج التربوي المحقق لهذه الوظائف العظيمة.

الكلمات المفتاحية: التعليم، الأدب الإسلامي، المجتمع المعاصر، خارج الأوطان العربية

مقدمة

الإنسان حيوان ناطق بالأصل، فالله كَوّن في نفسه موهبة الكلام يتواصل بها بعضهم البعض. فقدره الكلام ناشئة في خلق الإنسان على رغم اختلاف النظريات والآراء حول كون اللغة ذاتية أم مكتسبة من البيئة، إلا أن قدرة الإنسان على الكلام من أعظم هبة من الله له يحاور بها بني جنسه ويناجي بها ربه. فالله تعالى يقول: (وإذا سألَكَ عبادي عني فإني قريب أجيب دعوة الداعي إذا دعان- القرآن الكريم 186/2). فبالنطق إذن، يترقي العبد أمام الله وبسببه أيضا تهبط قيمته أمام الخالق عز وجل.

قد تشعبت من الكلام فنون شتى منها الأدبيات والأشعار وغيرها تتشكل بها حضارات القبائل والشعوب. فيتميز بها قوم على غيرهم وتستطع حضارتهم أمام أنظار الشعوب. بينما أخفق البعض واندحرت حضارتهم في ظلمات فيبحثون عن بديل آخر يمثلهم أمام شعوب العالم أجمع. ولعل أهم حضارة تفوقت في هذه الناحية هي الحضارة الإسلامية المتمثلة في الحضارة العربية، بحيث أصبحت سمة فخرهم واعتزازهم بالفصاحة والتفنن في الكلام. فكان العرب يتنافسون في إلقاء أشعارهم سعياً وراء الكسب المادي أو المعنوي أو كلاهما معاً، ونتج عن ذلك أبيات في منتهى الروعة والجمال، ومن أشهرها تلك المعلقات التي كانت تعلق على جدار الكعبة ذاك. وكان العرب مولعين بالفصاحة مما جعلهم يميلون إلى إرسال أولادهم إلى أفصح القبائل وفيها يتركونهم يترعرعون حتى يعودوا إلى أهلهم مزودين بملكة الفصاحة ورونق في النطق. فالعرب إذن، تعد من أول الشعوب في براعة الكلام، وفن الأدب وما يتعلق به.

لهذا، يهدف البحث إلى ملاحظة مدى واقع الأدب الإسلامي في المجتمع المعاصر، متطلعاً إلى تلك الانطباعات العامة تجاه أهمية تعلم هذا النوع من الأدب وتأثيره على نفوس المجتمع بالتحليل والتنقيب. ومن خلال هذه العمليات تمكن البحث من الوصول إلى حقائق تكشف عن علاقة الأدب الإسلامي بهذه الفئات من المجتمع، ومقدماً بعض النماذج للأدب الإسلامي للاستفادة به، ومتمنياً أن يكون هذا الجهد مفيداً ومثمراً تجاه قضايا الأدب الإسلامي وجعل هذا العلم محبوباً للعالم أجمعين كما صرح به حبيب المصطفى المبعوث رحمة للعالمين في قوله: "أحبوا العرب لثلاث: لأنني عربي والقرآن عربي وكلام أهل الجنة عربي".⁵

الأدب من المنظور الإسلامي

تعريف الأدب: قد مرت بكلمة الأدب تعريفات كثيرة على مختلف العصور منها: الأدب عند العرب في الجاهلية: هو الدعوة إلى المأدبة أي الوليمة وهو ما يراد به في قول الشاعر الجاهلي طرفة بن العبد:⁶

نحن في المشتاة ندعو الجفلى لا ترى الأدب فينا ينتقر

أما في عصر الإسلام فقد عرف أنه أخلاق محمودة يتصف بها الإنسان ومن هنا يأتي قول الحبيب المصطفى: "أدبني ربي فأحسن تأديبي". أما عند الغربيين فقد تعدد تعريفهم للأدب حسب مذاهب الفلسفية: عرفه أرسطو على أنه أظهار شيء داخلي في معرض خارجي وإنه محاولة تفسير الطبيعة وتصويرها من قبل فكر الأديب وخياله. أما أفلاطون فقد حصر الأدب على نتاج خيالي من قبل الأديب دون ربطه بالواقع يهدف إلى خلق روائع وجمال لأجل تكوين اللذة في نفوس القارئ والمستمعين.

⁵ أحمد بن محمد بن جار الله الصغدري. النوافح العطرة في الأحاديث المشتهرة مؤسسة الكتب الثقافية. بيروت ط3، 1414 هـ.

⁶ خليفة السويكت، عبد الله، تطور مفهوم الأدب العربي، faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=63234

ومن هذين التعريفين تشعبت تعريفات أخرى للأدب عند الغرب على حسب المدارس الأدبية عندهم، وكلما نشأت المدرسة الجديدة كونت لنفسها تعريفاً يتناسب مع مبادئها وأهدافها وأسلوبها والجمهور التابعة له. وهذا الأمر أدى إلى تناقضات كثيرة عند الغربيين في قضايا مهمة تتعلق بالأدب، تارة يكون الهدف من الأدب تفسير للواقع وتارة أخرى يكون لأجل خلق خيال وإلهام تتلذذ به النفوس، صرح البعض بنقل الطبيعة وتصوير لها في الأدب وناقضه الآخر بغرض الهروب من الحقيقة واستبداله بعناصر خيالية لا علاقة لها بواقع الحياة.

أما عند العرب فلم يصيهم التعليقات والجدال حول الأدب، لقد حافظوا على بساطة الفكرة ولم تعرف عندهم ما يسمى بالمدارس الأدبية المختلفة بل انتهجوا مدرسة واحدة تقودهم حول الأدب وهي مدرسة الشعر الجاهلي. على الرغم من وجود بعض الخلافات في هيكل القصيدة الجاهلية إلا أن هذه الخلافات لم تنته بإنشاء مدارس أدبية متعددة تصارع بعضها بعضاً كما حدث عند الغربيين.⁷

أما الأدب في عصرنا الحاضر فيقسم إلى قسمين، وهو إما عام أم خاص. فأما العام فهو كل ما يكتب في اللغة من موضوعات تنتج عن العقل والشعور، وأما الخاص فهو الأدب الخالص الذي لا يختص مجرد التعبير عن معنى من المعاني، بل يراد به جمال اللفظ والمعنى بحيث يؤثر في عواطف القارئ والسامع في الفنون المعروفة كالشعر والنثر الأدبي مثل: الخطابة، والأمثال، والقصص، والمسرحيات، والمقامات.⁸

علاقة الأدب بالمجتمع

ارتبط الأدب بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً لا مجال للشك فيه وذلك من خلال إنتاجات أدبية تتمثل في الشعر والنثر الفني. وكان الأدباء قديماً في العصر الجاهلي يميلون إلى استخدام هذين نوعين من الإنتاجات الأدبية لزراعة قيم محددة في المجتمع المحيط بهم إلا أن التنوع في الإنتاجات الأدبية تعددت في عصرنا الحاضر وتعتبر هذه الإنتاجات الأدبية من أهم المنافذ التي يتسلل منها أفكار الأديب إلى صدور الشعوب. ويمكن تقسيم الإنتاجات الأدبية في عصرنا الحاضر إلى مجالين رئيسيين:

المجال الأول هو مجال الأديب من خلال متابعته للأحداث التي يعبر فيها عن رأيه ثم ينظر ما في كلامه من آثار أدبية.

أما المجال الثاني فهو مرتبط بالآثر الأدبي حيث كان يبحث في الأبيات الشعرية ويستخرج ما فيها من جمال اللفظ والمعنى أو التمعن في معانيها لإيجاد تناسب في الكلام والأهداف أو التطرق في الحديث إلى موضوع من موضوعات الأدب مستشهداً بكلام الشعر والنثر.

مع تطور الزمن وحداثة العصر ازدادت صلة الأدب بعلم آخرى في محاولة تفسير ظواهره وخصائصه وذلك إبان عصر الترجمة حين ترجمت الآداب الأجنبية إلى اللغة العربية وظهرت معها علوم لم يكن العرب يسمعون عنها كعلم الاجتماع وعلم الألسنة والآراء والتيارات الفكرية فما لبث الأدب إلا أن استعان بهذه العلوم في محاولة تفسير المشاكل الشعرية وتقييم صحتها

⁷ . صناوي، سعدي، مدخل إلى علم اجتماع الأدب، بيروت، دار الفكر العربي 1994 ص 18-20

⁸ . خليفة السويكت، عبد الله، تطور مفهوم الأدب العربي

والتغيرات التي تطرأ عليها وقيمتها الأدبية. بل قد بالغ بعض الأفراد خاصة أولئك الذين تأثروا بالغرب فأنشأوا دراسات متعددة حول الأدب منها دراسات تاريخية ونفسية واجتماعية معتبرين تطور النقد الأدبي الغربي كنموذج يحتذى به.⁹

الأدب إذن من أحد وسائل تكوين المعرفة. فالأديب في محاولة دائمة في تفسير الظواهر المحيطة به سواء كانت علمية أو طبيعية أو اجتماعية للوصول إلى الحقيقة المنشودة. فهذه العمليات تحتاج إلى خطة واضحة تساعد الأديب في تفسير الظواهر والسعي وراء الحقيقة ولا يتم هذا من خلال الاستغناء عن طريق البحث العلمي التقليدي والاعتماد على طريق الإلهام. في البحث العلمي تكون مادة البحث هي الظواهر وأداة التحليل هو العقل، أما من خلال طريق الإلهام يكون العقل والإحساس وسيلة معتمدة تؤدي إلى تفاعل الأديب مع الظواهر المحيطة ذهنًا وروحًا فيكوّن رأيه عنها واصفا ما فيها من جمال وقيم بأساليب مبدعة ساحرة.¹⁰ تارة يفسر الأدب القيم والأفكار بصورة واقعية حتى يرى البعض أن الأدب مرآة للواقع يتعاملون معه مباشرة كتعاملهم مع الوثائق التاريخية فأنشأت الدراسات حول قضايا المجتمع في الأدب. يرى الآخرون أن الأدب في نفس الوقت فيه صورة عن صاحبه كجزء من حياة الأديب أو مذكراته وبهذا أنشئت الدراسات حول حياة الشاعر من شعره. إلا أن مثل هذا الفهم قد أهمل جانبًا مهمًا من الأدب وهو أن الأدب يكوّن من الخيال الذي يصور به المستقبل والحلم المرغوب ولا يقتصر على تفسير الظواهر فحسب بل يعدي ذلك في بعض الأحيان كأن يعبر عن ما حرم منه شاعر معين فيصف حلمه معتمدًا على خياله.¹¹

إن تأثر الأديب بالظواهر المحيطة به من المجتمعات والبيئة وغيرها يمكن أيضًا ملاحظته من خلال المعاني والكلمات والقيم والأسلوب التي جاء بها، لم يكن تأثير البيئة محصورًا على هذه الخصائص فحسب بل أثرت كذلك على الغاية والغرض في تكوين الأدب وإنشائه. فالأدب فن جماعي يتصل به الأديب بالجمهور ليحصل على مكسب معين سواء كان مكسبًا علميًا أو سياسيًا أو دينيًا وغير ذلك من هنا نجد أن الفن ومنه الأدب في العصر البدائي كان يجري حول الدين والسحر ويأتي أيضًا مصاحبًا لطقوس شفوية غنائية مما يتناسب مع تلك البيئة في ذلك العصر. وقد ظهر الأدب في صور أخرى كالمسرحية والرقص وكشعار للعبادات وغيرها. أما الأدب العربي غالبًا ما نجد الغاية من هذا الفن هو مكسب اجتماعي فالقصيدة الجاهلية على الرغم من جمالها وإبداعاتها فإن الغرض الأساسي في تكوينها هو كونها رسالة تسمع وتنتقل بين الشعوب وتسمع بالأذان وتنفعل بها القلوب فالأدب اجتماعي الباعث واجتماعي الفعل كالفخر مثلًا فالشاعر غالبًا ما لا يفتخر بنفسه وإنما يفتخر بالقوم أو الفئة التي ينتمي إليها وكان العرب ينشدون القصائد في مناسبات اجتماعية حتى يحصل الشاعر على مكانة رفيعة أمام السامعين.¹²

الفرق بين الأدب العام وبين الأدب الإسلامي وإسلامية الأدب

الأدب كما سلف تعريفه يوحى بمعنى الدعوة إلى الطعام، أو تهذيب النفوس أو فن من فنون القول والتعبير. وأما الأدب الإسلامي فهو كل فن أدبي يتفق مع التصور الإسلامي تجاه الكون والإنسان والحياة. وعكسها الأدب المكشوف الذي يستغل به الآداب غير الإسلامية المتمثلة في السينما، والمسلسلات التلفزيونية الشائعة في عصرنا الحاضر بحيث معظمها إباحي غير أخلاقي. أما الأستاذ محمد قطب فهو يعرف هذا النوع من الأدب بكونه يلتقي مع التصور الإسلامي كليًا أو جزئيًا.

⁹. صناوي، سعدي، مدخل إلى علم اجتماع الأدب، بيروت، دار الفكر العربي 1994 ص 24-30

¹⁰. حمادي، سميدون وآخرون، دور الأدب في الوعي القومي العربي، بيروت، مركز الوحدة العربية 1986 ص 29-30

¹¹. محبك، أحمد زياد، انكسارات مقالات في الأدب والمجتمع والحياة، بيروت، دار المعرفة، 2004 ص 120-122

¹². صناوي، سعدي، مدخل إلى علم اجتماع الأدب، بيروت، دار الفكر العربي 1994 ص 294-296

وفي هذا الصدد، قد يتساءل السائل: هل إنتاج الأدب الإسلامي عُدَّ حكرًا على المسلمين وحدهم من الفنانين؟ للإجابة على هذا السؤال نجد أن ما كتبته العلامة محمد قطب، وهو كالآتي: "إن التصور الفني الإسلامي يكون والحياء والإنسان، وهو تصور كون إنسان مفتوح للبشرية كلها، لأنه يخاطب الإنسان من حيث هو إنسان، ويلتقي معه كذلك من حيث هو إنسان. وهو ذلك الفنان الذي رسم صورة الوجود من زاوية التصور الإسلامي لهذا الوجود بالتعبير الجميل عن كون الحياة والإنسان من خلال تصور الإسلام لكون الحياة والإنسان. وهو ذلك الفنان الذي بهيئ اللقاء الكاملين "الجمال" و "الحق" ¹³.

أما إسلامية الأدب فهي عملية إيجاد العلاقة بين الإسلام وبين الأدب الإنساني، وهذا المفهوم مبني على تعريف الدكتور محمد عمار الذي يعرّف الإسلام بالمعرفة بأنها قيام علاقة بين الإسلام والمعارف الإنسانية، ومن ناحية أخرى فهي تعني محاولة إعادة صياغة الأدب وجعلها تتفق مع التصور الإسلامي هذا المفهوم مستنبط من تعريف الدكتور إسماعيل الفاروق الذي يعرّف أسلمة المعرفة بأنها إعادة صياغة العلوم الإنسانية وجعلها تتفق مع التصور الإسلامي. ¹⁴

الخصائص الفنية للأدب الإسلامي

الفنانون هم أصحاب الموهبة الفنية الذين لهم حساسية خاصة، لها القدرة على التقاط الإيقاعات الخفية الجميلة، ولكل فنان تحقيق قيم وفهمنا لكون الحياة، بوعيمها وبغير وعي. والفنان الصادر عن التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان هو أرفع فنانين نتج. والتصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان يأخذ الوجود كله بماديته وحياتها ومعنوياتها وكل أكنائنها. هناك عنصر امتلازم ما نلتحقه بالأدب الإسلامي:

أ - الإسلام: لا يمكن بدونها الوصول إلى التعبير عن الفنا الإسلامي، وإن لم يكن الفنان مسلم، يكفي أن يتلقا الحياة كلها من خلال التصور الإسلامي.

ب - الفنان: لا يمكن بدون وجود فنان إسلامي، تتوفر فيه شروط الفن.

وهكذا يتضح لنا أن الفنانين بغضاً عن اتجاههم فنان مسلم، يعيش حياتهم كلها من خلال التصور الإسلامي، وينفعل بها عبر هذا التصور الذي لا يملك حركته تنهوا سكناته.

وبالإضافة إلى ذلك يكون هذا الإنسان نفسه هو بومز ودبالقدرة على التعبير الجميل الذي هو له كيعتر فيه كفنان. ومن ثم يستطيع أن يتجاوز بمعهذا التصور، ويلتقي بالحياة من خلال - بمقدار ما تطبق نفسه هذا التلقيو ذلك التجاوب - فيلتيقيم الفنا إسلامياً بذلك المقدار ¹⁵.

ومن البديهي أن الفنان المسلم الحق، من السهل عليها أن يتجأ بدياً إسلامياً، لأنه يعيش المفاهيم الإسلامية بالفعل. وأنه هو الذي يتسنع نفسه للتصور الإسلامي الكامل. ولكن مع كل هذا لا نستطيع أن نجر الفنان الغير المسلم، والذي يلتقي لوجز ثيأ مع التصور الإسلامي من صلاحية إنتاجها لأديب من ناحية كونها بدياً إسلامياً، وذلك كإذ كان يسير معالمها الإسلامية للفن في هذا الحدود. أما إذا وجدنا نتاجاً عالمياً كبيراً أو جميلاً في كثير من جوانبه، ولكن لا يلتقي مع التصور الإسلامي. فإننا لا نهمله، ونستمتع بجمال الجزئي. ولكن علينا أن نفهم مجملها جزئياً وأنها أدبنا لأدبنا الذي يلتقي مع التصور الإسلامي الشامل المتكامل. وأما إذا وجدنا أدباً محايداً لا يحتمل أي سمة تنفر بهما المنهج الإسلامي، أو تبعد عنه فهنا لا نتجها المعاكس، فإننا لا نهتم به كثيراً، ولكننا لا نسقطه من الحسا

¹³ محمد قطب، 1905م، منهج الفن الإسلامي، دار القلم: القاهرة، ص 15.

¹⁴ محمد عمار، 1991م، إسلامية المعرفة، دار الشرق الأوسط للنشر: القاهرة، ص 7؛ إسماعيل الفاروقي، 1984م، أسلمة المعرفة، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع: الكويت، ص 49.

¹⁵ محمد قطب، مرجع سابق، ص 266.

ب. وعدم اهتمامنا بكثير أسبابها أن الفنون المحايدة لا تحمل تصور معين للكون والحياة أو الإنسان. وبما أننا لأدب الإسلام قد عرفنا أنها لأدب الذبيبة فمعالتصور الإسلام للكون الإنسان والحياة، إذن فإنها لا بد من أن تتعرض لنماذج منه.

نماذج للأدب الإسلامي

كما عرفنا أن الإسلام لم يفصل بين الدين والحياة، ومن هذا المبدأ يتشكل المنهج الإسلامي في الممارسات الإسلامية، وذلك لأن الله سبحانه وتعالى قد نزل الدين لينظم بها الحياة، وبذلك يسود العدل بين الناس. فيعيشون في سلام، وينعمون بحياة مطمئنة، ولذلك لا تستقيم الحياة إذا انفصلت عن الدين، ولا يعقل أن تبدأ أن يفصل الدين عن الحياة. وهذه المعاني ملحوظة في نداءات الشعراء الإسلاميين الأوائل، كما نجدها في النماذج الآتية:

النموذج الأول: هذا النموذج منشعر إقبال، من ديوانه " رسالة المشرق " ترجمة الدكتور عبد الوهاب عزام:

وكمذا في الوجود من الحبور!

أر بالذرات فيشوق الظهور

ويصد غصن بهر عزم هر

في بسمل الحياة من السرور

تقول فراسة من قبل خلق

أن لنيل محبة قلل الحياة

رماد يفاذر هسحر أولكن

أذقني ليلة حر قال الحياة

أراك فلا بسر أفلكت جول

وتجهل سر نفسك يا جهول

فوجه كالنواة - إليك عيناً

لينبت من قرار تكال نخيل

دع الشيطان لا تتركنا إليها

ضعيف عند هاجر سالحة

عليك البحر صار عفيهموجاً

حياة الخلد في نصبتواتي

النموذج الثاني: هذا النموذج منشعر عمر بهاء الدين الأميري

السوري، وهو رقيق العاطفة، عذب الروح. قد أطلق ثور تهبه دوعمحاو لا أن يعيش مسلماً في مجتمع منحر ففير أيه، ويحمل مفاهيم مغايرة لمفاهيمه. وقد أصدر هذا الشاعر ديواناً باسم " معاشه "، في عام 1994 م. وجاءت في قصيدته بعنوان " ضراعة ثائرة " هذه الأبيات:

كيف أنجوي يا خالق من شباب

عار معاصف التوثبضاري

مستبد بكذر اتجسمي

مستفز كوامنا لاوطار

كلما رمتكبه، ثار جهلا
وتخطّ عقليو أعيو قاري
فأنامنه، ما كبحتهواه،
فيجمو حو حدة واستعار
كيفأنجو، وإنهمستقر
فيكياني، وفيصميمنجاري
هو منطينيالتيلو تنني
ورمنتيفريسة الأقدار

الانطباع العام للمجتمع المعاصر تجاه تعليم هذا النوع من الأدب

أما التعلم كما عرفنا فهو عملية مستهدفة إلى إحداث نوع من تغيير مستمر في السلوك تغييرا تقويميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة تحقيق الرغبات¹⁷ وهذا المفهوم يتطابق مع مهمة الأدب الذي ناقشنا من قبل، بحيث أنه يهدف إلى إحداث التأثير على مشاعر المتلقي وعواطفه. بناء على هذه الحقيقة، يود البحث الاطلاع على نوعية الانطباع العام للمجتمع المعاصر تجاه فعالية تعليم هذا النوع من الأدب في المدارس العامة مثبتا على أهمية هذه القضية ومدى تأثير المجتمع بها مستعينا بمجموعة العينة العشوائية.

وصف العينة:

الدراسات الميدانية التي تم تطبيقها على المجتمع العام من الذين صادف هم البحث في المناسبات الرسمية وغير الرسمية والذين بلغ عددهم 30 شخصا، وكلهم ذكور، 10 منهم محاضرين في الجامعة، 10 من الطلاب، و 10 الآخرين من موظفي الحكومة، وباختلاف تخصصاتهم العلمية ومجالاتهم المهنية، إذ أن هذه الفئة من المجموعات قد تمتلك نسبة مقبولة من الثقافة – لغوية كانت أم أدبية- بحيث أنهم يتمكنون من التعبير عن رأيهم بشكل أوضح تجاه هذه القضية. لقد تم استقطاب آراءهم من خلال توزيع الاستبانة المتكونة من الأسئلة المستمدة من المراجع المعتمد عليها في هذا البحث. وتم توزيع هذه الاستبانة عليهم جميعا كأداة قياسية لهذه الدراسة.

الأداة القياسية للدراسة:

لقد تم الاعتماد في هذا البحث على الاستبانة لقياس مدى أهمية تعلم الأدب وفعاليتها في المجتمع الجامعي. وهذه الاستبانة تتألف من أربعة أقسام:

فالقسم الأول يتمحور في خلفية المفحوصين حيث يتم السؤال عن الجنسية، الجنس، المستوى الثقافي، العمر، الوظيفة وكذلك نوعية التخصص العلمي. وأما القسم الثاني فيتكون من ثمانية أسئلة غير قياسية تتركز في معرفة المفحوصين بالأدب الإسلامي ويتم الإجابة على هذه الأسئلة بالاختيار بين إجابتي نعم أو لا حول القضايا المتعلقة بوجود الأدب الإسلامي وتأثيره في المجتمع المعاصر.

¹⁷ إسماعيل، بشري، علم النفس التربوي المحاضرة الرابعة <https://uqu.edu.sa/files2/.../educational%20psychology%20-%204.ppt>

وأما القسم الثالث فيتألف من الأسئلة القياسية التي يتم قياسها برقم 1 إلى 5 من حيث يدل العدد الأقل إلى انطباع ضعيف والعدد الأكبر إلى انطباع قوي وتتمحور الأسئلة حول خصائص الأدب الإسلامي وأهميته تعليمًا وتعلمًا في تشكيل المجتمع المعاصر اجتماعيًا ونفسيًا وغيرهما.

أما القسم الأخير من الاستبانة قد تمت صياغته بست أسئلة مفتوحة يملؤها المفحوصون من آرائهم الشخصية حول إماماتهم بقضايا الأدب الإسلامي من ناحية فعاليته وتأثيره على المجتمع وكذلك تقديم اقتراحاتهم في هذا المجال. والنتائج من هذه الاستبانات يتم فحصها وتنقيتها وتحويلها في شكل إحصائي وتوضع في شكل الرسم البياني ليكون أكثر وضوحًا وبساطة خاليًا من التعقيد واللبس.

تحليل البيانات:

القسم الأول: تحليل خلفية المفحوصين . في هذا القسم نعرض معلومات عن خلفية المفحوصين حيث يتم السؤال عن الجنسية، والجنس، والمستوى الثقافي، والعمر، والوظيفة، وكذلك نوعية التخصص العلمي. 9238

جدول رقم (1) تحليل خلفية المفحوصين

مجموعة الكلي=10	خلفية الموظفين	مجموعة الكلي=10	خلفية المحاضرين	مجموعة الكلي=10	خلفية الطلاب
(%) نسبة مئوية	الجنسية	(%) نسبة مئوية	الجنسية	(%) نسبة مئوية	الجنسية
50%	ماليزي	30%	ماليزي	60%	ماليزي
50%	غير ماليزي	70%	غير ماليزي	40%	غير ماليزي
الجنس			الجنس		الجنس
100%	ذكر	100%	ذكر	100%	ذكر
	أنثى		أنثى		أنثى
مستوى الثقافي			مستوى الثقافي		مستوى الثقافي
25%	الجامعي	100%	الجامعي	100%	الجامعي
75%					غير الجامعي
العمر			العمر		العمر
40%	21-30		21-30	100%	21-30
60%	31-40	25%	31-40		31-40
	أكثر منه -41	75%	أكثر منه -41		أكثر منه -41

القسم الثاني: تحليل مدى معرفة علاقة المفحوصين بالأدب الإسلامي . وأما هذا القسم يتكون من ثمانية أسئلة غير قياسية، نتركز في وصف علاقة المفحوصين بالأدب الإسلامي. ومدى معرفتهم به. وقد تمت الإجابة على هذه الأسئلة بالاختيار بين إجابتي (نعم) أو (لا) فقط. واستخلصت إجابات المفحوصين في الجدول الآتي:.

جدول رقم (2) تقدير مدى معرفة علاقة المفحوصين بالأدب الإسلامي

الرقم	نسبة مئوية (%) لإجابات الطلاب (ط) والأساتذة (أ) والموظفين (م)	(نعم)			(لا)		
		ط	أ	م	ط	أ	م
1	المعرفة الجيدة عن الأدب الإسلامي	%20	%100	%2	%80	-	%98
2	القراءة عن الأدب الإسلامي	%12	%98	%1	%88	%2	%99
3	تكوين فكرة عن الأدب الإسلامي	%5	%95	-	%95	%5	%100
4	مدى أهمية الأدب الإسلامي	%25	%100	%5	%75	-	%95
5	متابعة البرامج الإذاعية والمرئية منه	%1	%60	-	%99	%40	%100
6	أهميته لدى المجتمع في الوقت الحاضر	%30	%100	%10	%70	-	%90
7	نصيحة الأصدقاء بقراءة الأدب الإسلامي	%35	%100	%10	%65	-	%90
8	ملاحظة تأثير الأدب الإسلامي في المجتمع	%3	%50	-	%97	%50	%100

من خلال الجدول أعلاه اتضح أمامنا أن المجتمع بشكل عام لا يعرف كثيرا عن الأدب الإسلامي وهذه الظاهرة قد تعود إلى قلة البرامج الإذاعية والمرئية، وأمثلتها في وسائل الاتصال المختلفة، التي تساعد على نشر هذا النوع من الأدب. وهذه الحقيقة ملحوظة من تصريحات المفحوصين بحيث أن أغلبهم يرون ذلك وهم أيضا لا يشعرون بأي تأثير للأدب الإسلامي في مجتمعاتهم.

القسم الثالث: تحليل انطباع المفحوصين تجاه الأدب الإسلامي وتعليمه وتعلمه في المجتمع الحديث. قد تم في هذا القسم تحليل نتائج الاستبانة وعرضها في شكل جدول، موضح عليه النسب المئوية لإجابات المفحوصين، وتقدير مستوى انطباع المفحوصين تجاه الأدب الإسلامي وتأثيره في أوساط المجتمع، وقد اعتمد في هذه التقديرات على هذا المعيار (ممتاز – متوسط – ضعيف).

جدول رقم (3) تقدير انطباع المفحوصين تجاه الأدب الإسلامي وتعليمه وتعلمه في المجتمع الحديث.

الرقم	نسبة مئوية (%) لإجابات الطلاب (ط) والأساتذة (أ) والموظفين (م)	(ممتاز)			(متوسط)			(ضعيف)		
		ط	أ	م	ط	أ	م	ط	أ	م
1	مستوى اهتمام الناس بالأدب الإسلامي	%10	%85	%3	%20	%10	%7	%70	%5	%90
2	مستوى معرفة الناس بالأدب الإسلامي	%5	%80	-	%15	%20	%2	%80	-	%98
3	افتراض عدم اهتمام الناس به	%70	%5	90 %	%20	%10	%7	%10	85 %	%3
4	افتراض عدم معرفة الناس به	%80	-	98 %	%15	%20	%2	%5	80 %	-
5	الأدب الإسلامي مهم في حياة الناس	%10	%70	%2	%20	%30	%8	%70	-	%90
6	تشجيع المسؤولين للأدب الإسلامي	-	-	-	%15	%20	%5	%85	80 %	%95

7	الأدب الإسلامي مهم لأنه يتفق مع الإسلام	%60	%95	50 %	%35	%4	30 %	%5	%1	%20
8	حب الناس للأدب الإسلامي	%40	%65	30 %	%45	%25	45 %	%15	10 %	%25
9	موضوعات الأدب الإسلامي ليست من هموم الناس	%25	-	50 %	%35	%30	30 %	%40	70 %	%20
10	امتلاك الناس ثقافة عالية من الأدب الإسلامي	%15	%55	%2	%25	%25	13 %	%60	20 %	%85
11	تميز الأدب الإسلامي بالجاذبية داخل المجتمع	%10	%53	%1	%20	%22	%9	%70	25 %	%90
12	مساعدة الأدب الإسلامي على تعلم لغات المسلمين وآدابهم	%15	%90	%3	%25	%8	22 %	%60	%2	%75
13	إنشغال فكر الأدباء والمفكرين المسلمين بالأدب الإسلامي	%8	%60	-	%20	%30	%5	%72	10 %	%95
14	انتشار الأدب الإسلامي يساعد على رفع المستوى الثقافي للناس	%30	%80	10 %	%40	%20	30 %	%30	-	%60
15	تأثير الأدب الإسلامي في نفوس الناس وسلوكهم	%3	%30	-	%20	%70	17 %	%77	-	%83
16	انتشار الأدب الإسلامي يساعد الأدباء والمفكرين على الابتكار	%15	%70	%2	%40	%28	10 %	%45	%2	%88
17	يعطى الأدب الإسلامي الطلاب القدرة على التمييز بين الآداب	%10	%82	-	%32	%10	15 %	%58	%8	%85
18	يعد الأدب الإسلامي مجالا خصبا للأدباء الصاعدين	%15	%90	%1	%30	%7	70 %	%55	%3	%29
19	يعرف الأدب الإسلامي الناس بتاريخ الإسلام	%20	%95	%5	%37	%5	30 %	%43	-	%65
20	يشجع الأدب الإسلامي المجتمع على التحلي بمكارم الأخلاق والصفات الحميدة	%16	%89	%4	%39	%11	36 %	%45	-	%60
21	يحبب الأدب الإسلامي اللغة العربية إلى نفوس الناشئة	%25	%78	%2	%40	%17	30 %	%35	%5	%68
22	يعد الأدب الإسلامي وسيلة فعالة لنشر الدين الإسلامي	%21	%92	%1	%29	%5	25 %	%50	%3	%74
23	لا يتمتع الأدب الإسلامي بقوة العاطفة	%30	%20	70 %	%42	%22	25 %	%28	58 %	%5

24	لم ينل الأدب الإسلامي حظه من الانتشار	66%	50%	78%	20%	40%	15%	14%	10%	7%
25	مجارها للأدب الإسلامي لمدارس الشعر الحديثة	29%	41%	-	30%	30%	4%	41%	29%	96%

هذا الجدول وضح لنا أن المجتمع بشكل عام له انطباع سالب تجاه الأدب الإسلامي نتيجة لعدم إدراكه به، وقد أدى ذلك إلى عدم وجود التأثير الكافي للأدب الإسلامي في أوساط المجتمع، ما عدا في قلة قليلة من أساتذة الجامعات الذين يلمون به. وهذه النخبة من أساتذة الجامعات لم تستطيع حتى الآن نشر ثقافة الأدب الإسلامي بين عوام الناس، وهذا يرجع إلى عدة عوامل داخلية، وخارجية محيطة بالأمة الإسلامية. وقد تطرقنا لهذه العوامل بالتفصيل من خلال الأجوبة التحريرية للأسئلة الخاصة بتجارب المفحوصين في القسم الرابع.

القسم الرابع: تحليل الأسئلة الخاصة (المفتوحة) للاستبانة (Opened Questions).

قد حصلنا على بعض الأجوبة التحريرية على هذه الأسئلة، ولا بد أن نشير هنا إلى أن الذين أجابوا على هذه الأسئلة تحريريا وصلت نسبتهم المئوية إلى 40%، أما بقية المفحوصين ونسبتهم المئوية 60% لم يجيبوا على هذه الأسئلة لأنهم لم يعرفوا أي شيء عن الأدب الإسلامي، وهم من الطلبة والموظفين العموميين. أما إجابات الأساتذة كانت على النحو الآتي:

أ - السؤال الأول: بوصفك شخصا يعرف شيئا عن الأدب الإسلامي، فما تصورك له؟

أعطى الأساتذة تصورا واضحا للأدب الإسلامي يتلخص في أنه هو الأدب الصحيح الذي يرشد سلوك الإنسان ويظهر النفوس، وهو الوسيلة وغايته ترسيخ الإيمان في النفوس.

ب - السؤال الثاني: هل ترى أن الأدب الإسلامي مهم في واقع المجتمع الحديث؟ وما أهميته؟

كانت إجابات الأساتذة: نعم انه مهم جدا، وتتبع أهميته من كونه هو الأدب الذي يتفق مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

ج- السؤال الثالث: هل ترى أن الأدب الإسلامي اليوم مؤثر عالميا؟ وما فعاليته في واقع المجتمع الحديث؟

تتلخص إجابات الأساتذة في الآتي:

نعم، هو ذوا تأثير عالمي، ولكنه الآن في طور النشأة والتكوين. وفعاليته في واقع المجتمع الحديث ستكون ضعيفة نظرا لإحاطة العالم الإسلامي بالعولمة ومنتجاتها.

د- السؤال الرابع: هل جميع الأدباء في العالم الإسلامي ينتجون أدبا إسلاميا؟ ولماذا؟

أجاب الأساتذة: بالطبع لا، لأن الأدباء المعاصرين يقلدون الغرب في منتجاتهم الأدبية، ولأن الريح المادي في غير الأدب الإسلامي.

هـ- السؤال الخامس: ما العقبات التي تواجه الأدباء المسلمين؟

أجوبة الأساتذة تتمحور في الآتي:

- ضعف المسلمين ماديا ومعنويا
- عدم رغبة الأدباء المعاصرين في هذا النوع من الأدب.
- عدم كفاءة وسائل الطبع والتوزيع لدى المسلمين

و- السؤال السادس: ماذا تقترح في الآتي:

1- كيفية إزالة العوائق والعقبات التي تواجه الأدباء المسلمين؟

وتتلخص إجابات الأساتذة في الآتي:

- إعادة النظر في مناهج ومقررات تدريس الأدب الإسلامي.
 - توحيد المسلمين من أجل القوة، وتوعيتهم بأهمية الأدب الإسلامي.
 - تنسيق جهود الأدباء المسلمين.
- 2- كيفية رفع مستوى الأدب الإسلامي، وجعله مؤثراً في واقع المجتمع الحديث؟

كانت إجابات الأساتذة على النحو التالي:

- أهمية امتلاك المسلمين لوسائل الاتصال الحديثة.
- حتمية التركيز على تحقيق الالتزام بقيم الإسلام وتعاليمه السامية ونشرها.
- عدم تقليد الكتابات الغربية.

النتائج والمناقشات تجاه أهمية تعليم الأدب الإسلامي

ومما سبق من العرض توصل البحث إلى بعض النتائج، ومن أهمها الآتي:

1. إن الأدب الإسلامي أدب خاص للمجتمع الإسلامي، وأنه يخدم أهله في تقوية ذاتيته وانتمائه الديني والشعبي. وهذا المعنى يجب أن يكون حياً في داخل المجتمع كما صرح به صناوي (1994م: 294)، وكما أن الفن هونناج جماعي بحيث ينفعل الأديب بما يحيط به مجتمعه، وغياب هذا المعنى هو الذي أدى إلى أن غالبية المجتمع لا يهتمون بالأدب الإسلامي .
2. معرفة أساتذة الجامعة، وإمامهم بالأدب الإسلامي لأنفسهم فقط. وعدم استفادة الطلبة والموظفون العموميون منهم.

الاقتراحات:

بعد التوصل إلى نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم الاقتراحات الآتية:

- 1 - إجراء مراجعة وإعادة نظر في مناهج ومقررات تدريس الأدب الإسلامي وزيادة عدد ساعات تدريس الأدب الإسلامي.

- 2 - ضرورة اللقاءات الدورية للمتخصصين في مجال الأدب الإسلامي، وعقد المؤتمرات لإيجاد الطرق المثلى لجعل الأدب الإسلامي جذاباً.
- 3 - تخصيص ميزانية مالية من قبل الحكومات تصرف على معسكرات صيفية للطلبة، وتجمعاتهم وذلك من أجل توعيتهم بأهمية الأدب الإسلامي وتحبيبه إلى نفوسهم.

الخاتمة

انتهينا بحمد الله تعالى من هذه الدراسة التي بدأناها بتعريفات الأدب الإسلامي وإسلامية الأدب ثم تعرضنا لعلاقة الأدب بالمجتمع وأعطينا نبذة عن الفرق بين الأدب العالم والأدب الإسلامي وإسلامية الأدب. ثم شرحنا الخصائص الفنية للأدب الإسلامي. وبعد ذلك أوردنا نماذج من بدايات الأدب الإسلامي. وقد اتبعنا في هذه الدراسة منهج التحليل الأدبي والمنهج الإحصائي. فوزعنا الاستبانات على المفحوصين وحللنا المعلومات التي حصلنا عليها . ثم توصلنا إلى النتائج المطلوبة.

المراجع

- أحمد بن محمد بن جار الله الصغددي. النوافح العطرة في الأحاديث المشتهرة مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت ط3.
- خليفة السويكت، عبد الله، تطور مفهوم الأدب العربي.
- صناوي، سعدي، مدخل إلى علم اجتماع الأدب، بيروت، دار الفكر العربي، 1994.
- حمادي، سمدون وآخرون، دور الأدب في الوعي القومي العربي، بيروت، مركز الوحدة العربية 1986 .
- محبك، أحمد زياد، انكسارات مقالات في الأدب والمجتمع والحياة، بيروت، دار المعرفة، 2004 .
- محمد قطب، منهج الفن الإسلامي، دار القلم: القاهرة، 1905م.
- محمد عمارة، إسلامية المعرفة، دار الشرق الأوسط للنشر: القاهرة، 1991م.
- إسماعيل الفاروقي، أسلمة المعرفة، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع: الكويت، 1984م.

Teaching Arabic language in Islamic schools for Non-Arab: a Singaporean perspective

1. Muhamadul Bakir Hj. Yaakub

Lecturer, Dept. of Arabic Language and Literature, IIUM

E-Mail: mbakir@iium.edu.my

2. Siti Rafiah Muhamad Ramlan

Postgraduate Student, Dept. of Arabic Language and Literature, IIUM

E-Mail: nazafiah@gmail.com

Abstract:

The teaching of the Arabic language in society as a society Singapore is not an easy one. This fact is observable from various issues and complaints debated in the dialogues occurred among people whom had a good concern on the future of this language and teaching this subject matter to this community in the contemporary challenging context, especially with the obvious drop in term of learner reception, academic performance and interest toward learning this language, plus their complaint on the difficulties in learning and acquiring this language up to the level of using in their daily life. In this sense, this study describes the overall impression of Singaporean society toward the future of teaching Arabic language in Singaporean Islamic schools, and discloses its contemporary public impression. In order to achieve this objective, a brief historical overview of this community and its engagement with Arabic language was presented and elaborated especially to understand the current situation together with its economical achievement and globalization. A survey was distributed to 50 respondents sample together with structured interview with some important personalities related to educational practices. The data was statistically analysed using SPSS to measure the perception of the Singaporean community toward the current status of learning Arabic language and its future regardless of differences in its objectives such as religiosities, trades, and tourisms.

Keywords: Teaching Arabic Language, Islamic School, Contemporary Singaporean Society

مستقبل تعليم اللغة العربية في سنغافورة: دراسة استطلاعية

1. د. محمد الباقر حاج يعقوب

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

mbakir@iium.edu.my

2. سيتي رفيعة بنت محمد رملن

طالبة ماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

nazafiah@gmail.com

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى إدراك الرؤية العامة لمجتمع سنغافورة تجاه مستقبل تعليم اللغة العربية في مجتمع سنغافورة والكشف عن مكانة اللغة العربية ووضعها بتقديم انطباع وآراء المجتمع حول هذه الأمور، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يعرض البحث نبذة عن هذا المجتمع امتدادا من لمحة تاريخية قصيرة تتعلق بدور الاسلام ومجتمعه في انتشار اللغة العربية إلى الوضع الحالي من تقدم اقتصادي عولمية بحيث حاول في إجراء نوعا من الاستطلاع في انطباع العام للمجتمع بتوزيع البيانات التي وصلت عددها إلى 50 عينة مع مقابلة بعض الشخصيات البارزة في مجال التعليم خاصة باللغة العربية ومن خلال تحليل تلك البيانات الميدانية توصل البحث إلى عدد من النتائج التي من أهمها هو اللغة العربية لها مكانة مرموقة في المجتمع السنغافوري خاصة المجتمع الاسلامي من حيث هم يتعلمون العربية لأغراض متعددة سواء كانت دينية أو تجارية أو سياحية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، المدارس الإسلامية، مجتمع سنغافورة المعاصر

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مكانة اللغة العربية حالياً في المجتمع الإسلامي بسنغافورة وتقديم آرائهم وانطباعاتهم الخاصة تجاه هذه القضية. إن اللغة العربية كما عرفنا أنها لغة أساسية لدى مجتمع إسلامي في كل العالم لأن هذه اللغة معروفة بلغة القرآن الكريم، ولا تتم الصلاة والعبادات الأخرى إلا بإتقان بعض من كلمات هذه اللغة.¹⁸ هذا الدليل يشير إلى أن اللغة العربية لغة واجبة للتعلم على كل مسلم بالرغم أن بعض المسلمين يعيشون في البلدان غير الإسلامي مثل سنغافورة. مما يلاحظ أن كثيراً من المسلمين غير العربية قد عاشوا في سنغافورة لم تتأثروا باللغة العربية في المجالات الحيوية سواء كانت في السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التدريس إلا في مجال الدين.¹⁹

نظراً إلى تلك المشكلة، هذا البحث يهدف إلى معرفة وضع اللغة العربية في سنغافورة خاصة للمجتمع الإسلامي وذلك الكشف عن علاقة المجتمع الإسلامي السنغافوري بهذه اللغة وارتباطهم وانطباعاتهم عن وضع هذه اللغة بسنغافورة. بناء على هذه الأهداف، الباحثة سوف تتعرف هذا البحث أولاً على تعريف عن المجتمع الإسلامي بهذا البلد ثم تجمع الدراسات اللغوية التي تهتم بوضع اللغة العربية في المناطق الأخرى مثل في أفريقيا أو المغرب والعوامل التي تؤثر وضع اللغة العربية واقعياً. هذا الاهتمام قد ساعد في التعرف على تحديد بعض المظاهر اللغوية الواردة في بلدة معينة.

هذا البحث قد انقسم إلى ثلاثة أقسام فهذا القسم الأول يتحدث عن المجتمع السنغافوري عامة ثم المجتمع الإسلامي خاصة. والقسم الثاني يناقش حول الدراسات اللغوية المتعلقة باهتمام وضع اللغة العربية في بعض المناطق الأخرى والعوامل المؤثرة بوضع هذه اللغة. وأما القسم الثالث يوضح عن تقييم الوضع الحالي للغة العربية في سنغافورة من حيث نموذج العينة وأداة القياس لوضع اللغة العربية في سنغافورة ثم تحليل البيانات تحليلًا موضوعياً. قد اعتمدت الباحثة على طريقة الاستبانة لمعرفة آراء المجتمع الإسلامي السنغافوري عن وضع اللغة العربية حالياً بتوجيه الأسئلة عن معرفتهم وعلاقتهم عن اللغة العربية عامة ثم عن انطباعاتهم تجاه وضع اللغة العربية في المجتمع الإسلامي بسنغافورة.

تعريف عن المجتمع الإسلامي بسنغافورة

إن سنغافورة تمثل بلداً متقدمة مع صغر حجمها كجزيرة صغيرة في العالم. تقع سنغافورة في جنوب شرقي آسيا بين ماليزيا وإندونيسيا. وتفصلها ولاية جوهر عن شبه جزيرة الملايو وهي من أهم الطرق البحرية التجارية التي تربط بين المحيط الهندي وبحر جنوب الصين.²⁰ وهي كذلك مشهورة بالبلدة الخلطة من عدة عناصر بشرية، حوالي ستة وسبعين بالمائة (76%) من عناصر صينية، وأربعة عشر بالمائة (14%) من عناصر ملايوية، وثمانية بالمائة (8%) من عناصر هندية. كما صرح هذا المصدر نفسه بأن الصينيين من معظم السكان في سنغافورة مهما كانوا أكثر منهم يجيئون من بلد الصين وليسوا أصلاً من سنغافورة. بسبب وجود واقع كثرة عدد السكان من الصينيين ستكون سنغافورة مليئة بالمجتمع المهاجرين.²¹ فالعناصر الأخرى تكون عناصراً أقلية وهذا الأمر يمكن أن يؤثر مكانة اللغات الأقلية الواردة في سنغافورة.

¹⁸ مقدمة عن اللغة العربية وأهميتها. (2011). المنقول 23 مارس 2013، <http://arabic.rt.com/forum/showthread.php/120724>

¹⁹ محمد فضلي إسماعيل ومحمد شوقي عثمان وزمري أحمد. (د.ت). اكتساب اللغة العربية عند الماليزيين، المنقول 23 مارس 2013،

<http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.htm>

²⁰ Country Profile: Singapore. (2006). Library of Congress, Federal Research Division

<http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Singapore.pdf>, pg. 6.

²¹ Reid, A. (2010). Malaysia/Singapore as Immigrant Society, Retrieved March 19, 2013, from

http://www.ari.nus.edu.sg/docs/wps/wps10_141.pdf, pg. 9.

كان معظم السنغافوريين يستطيع أن يتكلموا عدة لغات ومنها اللغة الإنجليزية واللغة الصينية واللغة الملايوية واللغة التاميلية واللغات الأخرى. إن اللغة الملايوية معروفة بلغة وطنية وهي أيضا من اللغات الرسمية في سنغافورة. بالرغم أن اللغة الملايوية لغة رسمية ووطنية، تكون اللغة الصينية تعتبر أغلبية اللغة بسبب كثرة عدد السكان من الصينيين. وأما اللغة الانجليزية لغة رسمية وأكثر الاستخدام في المجتمع السنغافوري بدلا من اللغات الأخرى الموجودة في سنغافورة. هذا يمكن أن نرى من النسبة المئوية السابقة من الصينيين تدل على أن اللغات الأخرى مثل اللغة العربية. اللغة العربية تمثل لغة اجتماعية أقلية و ربما تستخدم في التعامل مع الناطقين بها فقط.

فبالنسبة إلى المعتقدات الدينية في سنغافورة، معظمهم يعتقدون بالاعتقاد الديني المشهور. فكانت أغلبية السكان تعتقد بالبوذية و يعتنق الإسلام خمسة عشر بالمائة (15%) من سكانها، وثمانية وتسعين بالمائة (98%) من المسلمين كانوا من الملايويين وبعضهم من أصول عربية والهنود والباكستانيين. هذا يشير إلى أن عدد المسلمين أقل من نصف أغلبية السكان المعتندين بالبوذية لأن المعتندين بالبوذية يصل إلى واحد وخمسين بالمائة (51%) و دين الاسلام يمثل دينا مشهورا بعد البوذية. وأما المسيحيون يصل إلى خمسة عشر بالمائة (15%) والهنود يصل إلى خمسة بالمائة (5%) فقط والباقي حول خمسة عشر بالمائة (15%) من الملحدون.²²

والجدير بالذكر أن أكثر المسلمين في سنغافورة كانوا من الملايويين وهذه الظاهرة تتوافق برأي أحد السياسيين الملايويين بسنغافورة قال: "إن الاسلام يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع الملايويين والثقافة الملايوية قد تأثرت بالثقافة الاسلامية ومن أجل ذلك، لا بد للملايوي أن يكون مسلما".²³ وهذا القول مرفوض لأن بعضهم لا يوافق بهذا الرأي الذي استدل على التحيز في تحديد خصائص المجتمع الملايوي. وإنما في الظاهرة الواقعية كان الملايويون يرون أنهم يتأثرون بالثقافة الاسلامية تأثيرا دقيقا لأنهم مسلمين كما وجد في الدراسة التي أجريت جمعية المسلمين المحترفين (Association of Muslim Professional).²⁴ هذا الرأي يتوافق مع القول المكتوب في الصحيفة الملايوية بسنغافورة (Berita Harian) يقول أن إذا كان العرب أو الهنود أو الصينيون تأثروا بالثقافة الملايوية واللغة الملايوية ويعتقدون بدين الاسلام في حياتهم اليومية، فهم يصبحون ملايويين.²⁵ هذا يدل على أن العرب الذين يعيشون في سنغافورة يتأثرون بالثقافة الملايوية والاسلامية حتى يعتبرون أنفسهم بالملايويين.

من أجل ذلك، النسبة المئوية المسجلة لعدد المسلمين من الملايويين كانت تشتمل بعدد العرب والهنود والصينيين المتأثرين بالثقافة الملايوية والاسلامية معا في حياتهم. بالرغم عن كثرة عدد المسلمين الملايويين، كان عدد المسلمين مازال قليلا بدلا من عدد الذين يعتنقون بالبوذية.

وضع اللغة العربية في المجتمع الاسلامي بسنغافورة

إن سنغافورة بلدة مشهورة بالحركات التقدمية والتطورات في كل المجالات سواء كانت في السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع. هذه التطورات قد تأثرت غير مباشرة في القضايا اللغوية بسنغافورة. ورأى العلماء الاجتماعي أن التقدمات والتطورات قد

²² Country Profile: Singapore. (2006). Library of Congress, Federal Research Division <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Singapore.pdf>, pg. 7.

²³ Noraslinda Muhamad Zuber, (2010), *Singapore Malay Identity: A study of dominant perceptions of Islam in post-independence Singapore*, (Master dissertation, National University of Singapore, 2010). Retrieved from <http://scholarbank.nus.edu.sg/>, pg. 43.

²⁴ المرجع السابق، ص 45.

²⁵ المرجع السابق، ص 46.

يؤدي إلى تغير الظواهر اللغوية في بلدة معينة. وفي معنى آخر، التقدّمات والتطورات ربما يؤدي أيضا إلى منع انتشار اللغة العربية انتشارا واسعا في سنغافورة من أجل تغير الوقائع الاجتماعية بدلا مما كان في ماليزيا الذي معظم سكانه كانوا مسلمين.²⁶

فاللغات الموجودة في سنغافورة كما ذكر سابقا هي اللغات الانجليزية والصينية والملايوية والتاميلية. هذه اللغات تكون مستمرة في الاستخدام لأن نظام التعليم والتربية بـسنغافورة يعتمد على هذه اللغات الأربعة. ولكن اللغة الانجليزية تعتبر لغة تدريسية مهمة في المدارس السنغافورية مع أن كل الطلاب مازالوا تعلم لغتهم الأم الرسمية.²⁷ وكانت اللغة الانجليزية لا تستخدم في المدارس فحسب بل هي تستخدم أيضا في الأمور الرسمية والحكومية.²⁸ هذا يدل على أن اللغة الانجليزية لغة أساسية ولها مكانة مرموقة في المجتمع السنغافوري بدلا من اللغات الأخرى.

وأما اللغات الأخرى مثل اللغة الملايوية أو اللغة الصينية متعلمة في المدارس الحكومية بوصفها لغة ثانية بعد اللغة الانجليزية. إن ثنائية اللغة من أهم خصائص نظام التعليم والتربية بـسنغافورة وتهدف إلى مساعدة الطلاب في اكتساب الكفاءة اللغوية للتعرف على الثقافات الآسيوية وتطوير النظرة العامة العالمية.²⁹ بعد مرور الزمن، الحكومة السنغافورية قد وجدت أن اللغة العربية لها المستقبل الجيد ووجود ازدياد عدد من السنغافوريين الذين يرغبون في تعلم هذه اللغة. ومن أجل ذلك، أصبحت اللغة العربية لغة ثالثة بالإضافة إلى اللغات الفرنسية أو اليابانية أو الألمانية. هذه الحادثة تعطي الطلاب الفرص الجديدة للتعرف على ما عدا الثقافات الآسيوية. ولكن الشرط المطلوب لتعلم هذه اللغة، لا بد للطلاب من المرحلة الثانوية أن يجيدوا اللغة الانجليزية واللغة الأم معا.³⁰

بالرغم من أن وجود تعلم اللغة العربية في المدارس الحكومية، هذه اللغة تكون لغة متعلمة ومستخدمة بالاطلاق في المدارس الاسلامية فقط لأن هذه المدارس تستخدم كثيرا الكتب العربية في مناهجها الدراسية لاستيعاب العلوم الاسلامية والشرعية، وهذا بمعنى أنها لغة تدريسية وتعليمية في هذه المدارس.³¹ هذا الأمر يشير إلى أن المدارس الاسلامية تهتم اهتماما كثيرا باللغة العربية. ولكن في الوقت نفسه، اللغات الانجليزية والملايوية مازالت فيها متعلمة للمطابقة مع أهداف نظام التعليم والتربية بـسنغافورة.

ومما يلاحظ أن المجتمع السنغافوري كلهم قد تأثروا باللغة الانجليزية تأثيرا عظيما في حياتهم اليومية لأن هذه اللغة أفضل الوسائل للتعامل مع الآخرين. فلذلك، اللغة العربية لم تؤثر في حياة المجتمع السنغافوري عامة والمجتمع الاسلامي خاصة. هذه الظاهرة تعود إلى وجود المحافظة على اللغات الأربعة السابقة لدى المجتمع السنغافوري على سبب لزوم استخدامها في المدارس أو الإدارة حتى في البيت. بناء على أن كثيرا من المسلمين كانوا من الملايويين، فالمجتمع الاسلامي في الأيام الماضية قد استخدموا كثيرا اللغة الملايوية في بيوتهم ولكن بعد سنة ألف وتسعمائة وتسعين (1990) المسيحية، هم تتكلمون اللغة الانجليزية دائما مع أسرهم في البيت كما في تقرير البيانات من (Census) في سنة ألف وتسعمائة وثمانية وسبعين (1978) المسيحية يعرض خمسة

Gopinathan S. & Pakir A. et.al, (2003), Language, society and education in Singapore: Issues and trends, Singapore: Times Academic Press, pg. 180.

Ministry of Education Singapore, Education in Singapore. (2012). [Brochure]. Singapore: Author. Retrieved March 11, 2013, from <http://www.moe.gov.sg/about/files/moe-corporate-brochure.pdf>, pg. 1.

Leimgruber, J. R. E., (n.d.) *The management of multilingualism in a city-state: Language policy in Singapore*. Retrieved March 15, 2013, from <http://www.jakobleimgruber.ch/papers/SgLGPol.pdf>, pg.1.

Ministry of Education Singapore, Education in Singapore. (2012). [Brochure]. Singapore: Author. Retrieved March 11, 2013, from <http://www.moe.gov.sg/about/files/moe-corporate-brochure.pdf>, pg. 1.

Hodge, W. (2012). Singapore Basic Education Curriculum Revisited: A Look at The Current Content and Reform. Retrieved April 18, 2013, from <http://multilingualphilippines.com/?p=6344>

Kamaledeen Mohamed Nasir & Syed Muhd Khairudin Aljunied, (2009), Muslims as minorities, Malaysia: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia, pg. 49.

وثمانين بالمائة (85%) من الملايويين استطاعوا في تكلم اللغة الانجليزية.³² وهذه الحادثة تدل على أن اللغة العربية لم تكن مؤثرة لدى المجتمع السنغافوري عامة والمجتمع الاسلامي خاصة بما أن معظم المسلمين اعتبروا هذه اللغة لغة مهمة في حياتهم. وهي تشير أيضا إلى عدم ازدياد في عدد متكلمي اللغة العربية في المجتمع السنغافوري.

لاشك أن وسائل الإعلام المطبوعة والالكترونية تلعب دورا غير مباشر في تشجيع استخدام اللغة المعينة. و وسائل الاعلام في سنغافورة تتضمن باللغات الأربعة الموجودة ولكن في الواقع، وسائل الاعلام باللغة الانجليزية تغلب من اللغات الأخرى بسبب الحكومة التي تسيطرها مطلقا.³³ هذه الحالة تظهر عدم وجود اللغة العربية في الساحة الاعلامية بسنغافورة واللغة العربية لا تستخدم إلا في المناسبات الاسلامية.

نظرا إلى قلة استخدام اللغة العربية في المجتمع السنغافوري، فرص العمل فيها قد تصبح محدودة لأن المجتمع السنغافوري يروا أن هذه اللغة تتعلق بالاسلام وكان المتخرجون من المدارس الاسلامية سيكونون مجرد معلمي اللغة العربية أو العلوم الاسلامية، أو الإمام في المسجد أو موظفي المؤسسات الاسلامية بسنغافورة.³⁴ هذه الظاهرة يمكن أن تتغير إذا يكثر استخدام اللغة العربية في المجتمع الاسلامي خاصة أو يزداد اهتمام المجتمع السنغافوري باللغة العربية بسبب وجود ازداد عدد السياح العرب وفرص التجارة معهم كما حدث في ماليزيا من حيث هذه اللغة ذو أهمية في مجال السياحة والاقتصاد.³⁵

فخلاصة القول، إن اللغة العربية لها مكانة عالية في المجتمع الاسلامي بسبب ذي الارتباط الوثيق بدين الاسلام. وهم يتعلمون هذه اللغة من أجل فهم واستيعاب القرآن الكريم لا للتعامل مع الآخرين مثل اللغة الانجليزية. فالآن، ستصبح اللغة العربية لغة مهمة بسنغافورة في المستقبل لأنها لغة ثالثة في المدارس الحكومية. هذا يشير إلى أن اللغة العربية لها المستقبل في نشرها واستخدامها لدى المجتمع السنغافوري عامة والمجتمع الاسلامي خاصة. ولا جدال أن المجتمع الاسلامي قد تأثروا باللغة الانجليزية أكثر من اللغات الأخرى وهذه الظاهرة يمكن أن نرى في ازداد عدد متكلمي اللغة الانجليزية من المجتمع الاسلامي في بيتهم. غير أن اللغة الانجليزية أهم اللغات في سنغافورة، اللغة العربية مازالت موجودة بوجود المجتمع الاسلامي المهتمين بهذه اللغة.

تقييم الوضع الحالي للغة العربية في سنغافورة

كما ذكر في السابق، اللغة العربية لها إمكانية في نشرها انتشارا واسعا في سنغافورة عندما يجد عدد من المجتمع السنغافوري يرغب في تعلم هذه اللغة. بالاعتماد على ثنائية اللغات، الحكومة تفتح الفرصة لتعلمها في المدارس الحكومية في المرحلة الثانوية. وإن كل هذه الظواهر المقدمة في القسم السابق مأخوذة من ملاحظة الباحثة عن وضع اللغة العربية بسنغافورة من خلال جمع المعلومات من المراجع المتعلقة بالقضايا اللغوية بسنغافورة. ومن هذه الظواهر المذكورة، يمكن أن نتعرف على وضع اللغة العربية ومكانتها في ذلك البلد.

³² Gopinathan S. & Pakir A. et.al, (2003), Language, society and education in Singapore: Issues and trends, Singapore: Times Academic Press, pg. 184-185.

³³ Ang, P., (n.d), Singapore Media. Retrieved April 1, 2013, from <http://journalism.sg/wp-content/uploads/2007/09/ang-peng-hwa-2007-singapore-media.pdf>, pg. 1.

³⁴ Kamaledeen Mohamed Nasir & Syed Muhd Khairudin Aljunied, (2009), Muslims as minorities, Malaysia: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia, pg. 46.

³⁵ هاشيم مت زين وتنكو غاني تنكو جوسوه. (2011). مكانة اللغة العربية بوصفها لغة السياحة بماليزيا، المنقول مارس 7، 2013، من

<http://www.ukm.my/sapba/Prosiding%20SAPBA%202011/HASHIM%20MAT%20ZIN.pdf>

وأما في هذا القسم، سوف تقوم الباحثة بتقييم الوضع الحالي للغة العربية بسنغافورة بما قدمت سابقا عن وضع العربية في المجتمع الاسلامي السنغافوري من خلال استخدام الاستبانة في هذا البحث. قبل أن تصف الباحثة نموذج العينة وأداة القياس لوضع اللغة العربية بسنغافورة وتحليل البيانات المجتمعة، ينبغي علينا أن نفهم أن وضع اللغة العربية في سنغافورة يختلف من وضع ومكانة اللغة العربية في البلاد الأخرى مثل ماليزيا أو أفريقيا. ونلاحظ أن هذين البلدين قد استخدمتا هذه اللغة للتعامل مع الآخرين لأغراض معينة مثل في السياحة أو السياسة. وأما في سنغافورة، هذه اللغة تعتبر لغة أجنبية فقط ولم تستخدم إلا لأغراض دينية.

ولاشك أن قد كان دين الإسلام يلعب دورا بارزا في انتشار اللغة العربية من حيث سارت اللغة العربية مع انتشار الإسلام بسبب إقبال معتقلي الإسلام على تعلمها للتعلم في دين الإسلام. بخلاف عن هذا، كان الإسلام أيضا قد انتشر في سنغافورة مع اللغة العربية، ولكن هذه اللغة لم تنتشر انتشارا كبيرا كما حدث في أفريقيا مثلا بما انتشرت هذه اللغة في كثير من الأقطار الأفريقية حتى إنها استخدمت كلغة تواصل مشتركة (lingua franca) بين القوميات المختلفة الواردة في هذه الدول وكذلك كلغة للإدارة والحكم فيها.³⁶ هذا الأمر يعكس بما وجد في سنغافورة لأن الإسلام لم يتأثر تأثيرا عظيما في حياة المجتمع كله إلا في حياة المسلمين الأقلية.

ومن أجل ذلك، إن الاستبانة تساعد الباحثة في معرفة وضع اللغة العربية في سنغافورة من المجتمع الاسلامي فيما أن السؤال الموجه حول هذا البحث هو ما هي مكانة اللغة العربية و وضعها الواقع في سنغافورة؟ وهل اللغة العربية تؤثر حياة المجتمع الاسلامي السنغافوري؟ وهل لها المستقبل الجيد في سنغافورة مثل اللغة الانجليزية؟ وإن هذه الأسئلة ينبغي على الاجابة من المفحوصين.

فبذلك، قسمت الباحثة أسئلة الاستبانة إلى أربعة أقسام. فالقسم الأول يدور حول الأسئلة عن خلفية المفحوصين ومعلوماتهم الأساسية والقسم الثاني يدور حول الأسئلة المتعلقة بمعرفة المفحوصين وعلاقتهم وارتباطهم باللغة العربية نفسها. والقسم الثالث يعرض الأسئلة المتعلقة بانطباعهم تجاه وضع اللغة العربية في المجتمع الاسلامي بسنغافورة. وإن الأسئلة في الأقسام السابقة كانت مغلقة وأما القسم الآخر أي القسم الرابع يعرض الأسئلة المفتوحة عن وضع اللغة العربية في المجتمع الاسلامي السنغافوري لمعرفة رأي المفحوصين تفصيلا مما سبق.

قد اختارت الباحثة مجموعة من المجتمع الاسلامي بسنغافورة حوالي خمسين (50) مفحوصا وزعت هذه الاستبانة في بعض المؤسسات الاسلامية التي تقع في منطقة المجتمع الاسلامي المشهورة المسمى بجيلنج (Geylang). والمؤسسات الاسلامية التي تشارك في اجابة هذه الاستبانة هي جمعية الأساتذة الإسلامية بسنغافورة (PERGAS) و معهد الزهري (Institut Pengajian Tinggi al-Zuhri) و دار الأرقم (Muslim Converts' Association of Singapore). إن عشرين (20) استبانة موزعة في جمعية الأساتذة الإسلامية بسنغافورة (PERGAS) و خمسة عشر (15) استبانة قد وزعت في معهد الزهري (Institut Pengajian Tinggi al-Zuhri) و خمسة عشر (15) استبانة الباقية موزعة في المؤسسة الأخرى أي في دار الأرقم (Muslim Converts' Association of Singapore) لنعرف مدى إجاباتهم حول هذا المشروع.

والباحثة أيضا قد اختارت ثلاثة أشخاص الذين تتعلموا اللغة العربية وتعليمها في المؤسسة المعنية بسنغافورة للحصول على المعلومات التفصيلية في المقابلة الشخصية حول هذا المشروع. وكان أحد منهم ليس من المدارس الاسلامية وهو قد تعلم اللغة العربية في المدرسة الحكومية ثم في المركز اللغوي بالجامعة الوطنية بسنغافورة (National University Singapore). إن

³⁶ الدكتور عمر عبد الفتاح. (د.ت.). وضع اللغة العربية في أفريقيا جنوب الصحراء، المنقول مارس 7، 2013، من http://www.ikhwanwiki.com/images/c/cb/واقع_اللغة_العربية_في_أفريقيا_جنوب_الصحراء

المركز اللغوي بالجامعة الوطنية بسنغافورة يقدم اثني عشر لغة للتعليم والدرس وهي: اللغات العربية والاندونيسية والصينية والفرنسية والجرمانية والهندية واليابانية والكورية والملايوية والتاميلية والتايلاندية والفيتنامية. وكانت البرامج للغة العربية فيه لها ستة مستويات وهذه البرامج تخص للطلاب الذين ليس لهم خلفية تعلم اللغة العربية. وإذا وجد الطلاب يتعلمون العربية من قبل، فعليهم أن يأخذوا الامتحان لتحديد المستويات قبل مشاركة أحد البرامج.

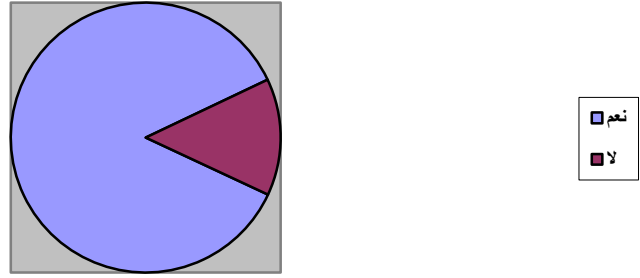
وأما الشخصان الباقي كانا من المدارس الاسلامية وكان أحدهما قد عمل في المؤسسة الحكومية لتعليم اللغة العربية. وفي المقابلة الشخصية، الباحثة استخدمت الأسئلة الواردة في الاستبانة لمعرفة مدى إنطباعهم وآرائهم تجاه وضع اللغة العربية بسنغافورة في المجتمع الاسلامي بالتفصيل. وإن مدة لكل هذه المقابلة تقضي حوالي عشرين دقيقة باستخدام آلة التسجيل الصوتية كالمرجع للباحثة.

وإن الباحثة استخدمت البرنامج الاحصائي أي SPSS لاستخراج النسبة المئوية من المفحوصين الذين يجيبون إيجابيا أو سلبيا على الأسئلة الموجهة من القسم الأول إلى القسم الثالث من خلال مقياس تقدير الموافقة أو غير الموافقة. وكانت الباحثة تعتبر النسبة القياسية لـ "ضعيف جدا" و"مقبول" بغير الموافقة أو الرفض على الأسئلة الموجهة. وأما للنسبة القياسية لـ "جيد" و"جيد جدا" و"ممتاز" تدل على الموافقة أو الاجابة الايجابية على الأسئلة الموجهة بسبب طبيعة معانيها التي تشير إلى الإيجاب. وأما في القسم الرابع الذي ورد أسئلة مفتوحة، الباحثة اعتمدت على تحليل الاجابات تحليلًا نصيًا موضوعيًا.

تحليلات أسئلة الاستبانة:

فالسؤال الأول: ما معرفتك وعلاقتك وارتباطك عن اللغة العربية؟ ومن ذلك السؤال الأساسي، يلاحظ عبر الشكل للرقم (1) أن ستة وثمانين بالمائة (86%) من المفحوصين درسوا اللغة العربية في حياتهم لأن أكثر منهم يتأثرون بالثقافة الاسلامية مع أنهم يعيشون في البلد غير الاسلامي الذي لا يهتم اهتماما كثيرا بالاسلام ولغته، وهذا بمعنى أنهم يهتمون بهذه اللغة. بجانب ذلك، كان اثنان وثمانين بالمائة (82%) من الفحوصين قالوا أنهم قد استخدموا بعض مصطلحات اللغة العربية في حياتهم. هذا يدل على أن المفحوصين حاولوا أن يستخدم بعض مصطلحات هذه اللغة رغم أن معظم اللغات المكتسبة لديهم هو اللغتان الانجليزية والملايوية. وأما المفحوص الأول في المقابلة بين أن من أسباب الرغبة في تعلم اللغة العربية لدى المسلمين استيعاب وفهم القرآن الكريم والسنة النبوية وبعض الكتب المتعلقة بهما استيعابا جيدا وفهما صحيحا وهذا الفهم يساعدهم في الحصول على الخشوع في الصلاة والعبادات الأخرى. والسبب الآخر عنده هو للتعامل مع الآخرين تعاملًا جيدًا ولاسيما مع العرب من أجل السياحة أو التجارة. و أن الاجابة السابقة أيضا تؤكد في اجابتهم التالية عن أهمية اللغة العربية في حياتهم. ووجدنا أن ستة وتسعين بالمائة (96%) من المفحوصين اعتقدوا أن هذه اللغة تعتبر لغة مهمة في حياتهم وهذا يشير كذلك إلى أن أكثر منهم يرون هذه اللغة تكون مهمة في المجتمع الاسلامي خاصة كما هو ملحوظ في الشكل البياني الآتي:

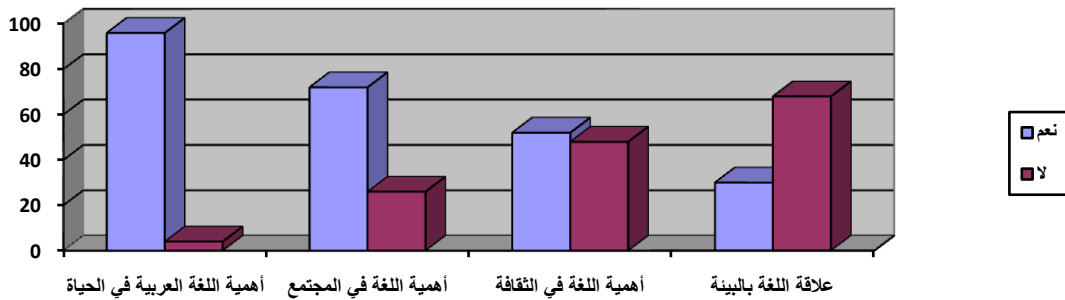
الشكل (1): تعلم اللغة العربية في حياتهم



وأما بالنسبة إلى أهميتها في الثقافة العامة، ووجدنا أن بعض المفحوصين يرون هذه اللغة لم تكن مهمة في الثقافة غير أن أربعة وثمانين بالمائة (84%) منهم يتأكدون أنهم متأثرون بالثقافة الإسلامية. فلذلك، الإجابة لذلك السؤال تتعارض مع خلفية المفحوصين. وإن المفحوص الثاني في المقابلة قد دعم بذلك الرأي من حيث اللغة العربية لم تصبح مهمة إلا في الدين.

بالإضافة إلى ذلك، الكشفنا من الشكل للرقم (2) أيضا أن ثمانية وستين بالمائة (68%) من المفحوصين يعتقدون أن اللغة العربية ليست لها علاقة في البيئة الاجتماعية لأن المعروف من أن معظم المجتمع السنغافوري كانوا من الصينيين وليسوا من المسلمين. فبناء على هذا السبب، كان المفحوصون لاحظوا أن ليس هناك علاقة بين اللغة العربية والبيئة الاجتماعية بسنغافورة بسبب وجود علاقة اللغات الأخرى الوثيق في بيئتهم مثل اللغات الانجليزية أو الملايوية أو الصينية أو التاميلية. واتفق المفحوص الثالث في المقابلة مع المفحوصين الآخر من أن اللغة العربية لا تتعلق بالبيئة الاجتماعية بسنغافورة لأن هذا البلد يركز على اللغة الصينية فيما عدا اللغة الانجليزية بسبب وجود ازدياد في عدد السياح من الصين.

الرسم البياني (2): أهمية العربية وعلاقتها بالبيئة



وأما السؤال الموجه في القسم التالي هو: ما انطباعتك تجاه وضع اللغة العربية في المجتمع الاسلامي المعاصر بسنغافورة؟

هذا السؤال الأساسي له الأسئلة المتعددة التي ترتبط بالقضايا اللغوية بسنغافورة وبعضها عن وجود اللغة العربية ووضعها الحالي بشكل غير مباشرة. فالسؤال الأول هو: أرى أن اللغة العربية غير قوية في سنغافورة. وإجاباتهم كما يلي:

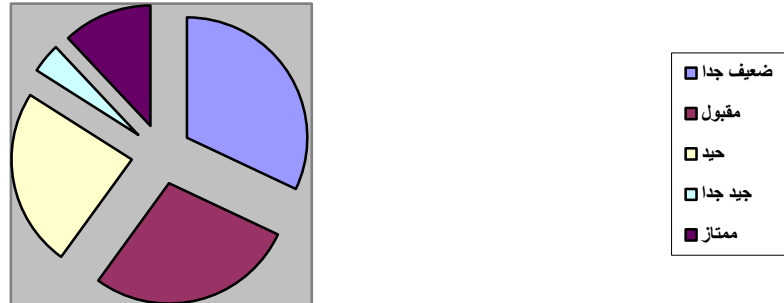
الجدول (3): قوة اللغة العربية في سنغافورة

النسبة المئوية	النسبة القياسية
16%	ضعيف جدا
30%	مقبول
14%	جيد
20%	جيد جدا
20%	ممتاز

تشير البيانات من الجدول أعلاه إلى أن أربعة وخمسين بالمائة (54%) من المفحوصين اتفقوا أن اللغة العربية غير قوية في سنغافورة مثل اللغة الانجليزية لأن المجتمع السنغافوري معظمهم يفضلون تتكلم اللغة الانجليزية بدلا من اللغة العربية. وهذه الاجابة تعود إلى أن ثمانية وخمسين بالمائة (58%) من المفحوصين يرون أن اللغة العربية لم تؤثر في حياة المجتمع السنغافوري. بناء على هذه الاجابة، هم يرون أن اللغة العربية غير قوية من خلال تأثيرها في الاستخدام وكذلك إن سنغافورة تهتم اهتماما كثيرا باللغة الانجليزية من حيث أنها تعتبر أفضل اللغات للتعامل مع الآخرين. بحانب آخر، وجدنا أيضا أن أكثر منهم يبلغ ثمانية وخمسين بالمائة (58%) قالوا أن اللغة العربية لغة خاصة في المناسبات الاسلامية. ومن أجل ذلك، اللغة العربية لم تستخدم كوسيلة للتعامل مع الآخرين بسبب وجود ذلك الرأي.

والسؤال الموجه التالي هو: لاحظت أن المجتمع السنغافوري ليس بحاجة إلى تعلم اللغة العربية. وإجابتهم كما يلي:

الشكل (4): الحاجة إلى درس اللغة العربية

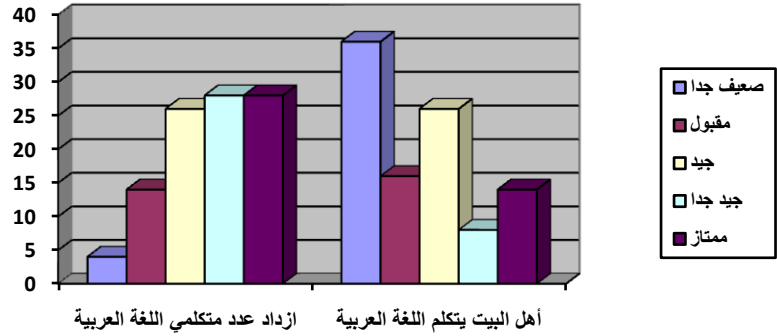


يتضح عبر البيانات من هذا الشكل أعلاه أن ستين بالمائة (60%) من المفحوصين يرون أن المجتمع السنغافوري بحاجة إلى تعلم اللغة العربية لأنهم لاحظوا أن المجتمع السنغافوري يحبون هذه اللغة. وأما الحكومة السنغافورية تكون واعية عن هذا الأمر فلذلك، فتحت الحكومة فرصة تعلم اللغة العربية في المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية. هذا يدل على أن اللغة العربية لها مكانة في المجتمع السنغافوري و أما ستة وستين بالمائة (66%) من المفحوصين اتفقوا بهذا القول، مع أنهم قد تتأثروا كثيرا باللغة الانجليزية في حياتهم. هذا يمكن أن ننظر في وجود ازداد عدد متكلمي اللغة الانجليزية في المجتمع السنغافوري عامة والمجتمع الاسلامي خاصة، وذلك يؤدي إلى عدم الحاجة إلى درس اللغة العربية. هذا الرأي قد تتوافق مع رأي المفحوصين في المقابلة من حيث قالوا أيضا أن المجتمع السنغافوري يحتاجون إلى هذه اللغة لأسباب متعددة ومنها، بالنسبة إلى المسلمين، هم يحتاجون إليها لأجل الدين وأما بالنسبة إلى غير المسلمين، هم يحتاجون إليها لأجل الأمور السياحية أو التجارية. ومن هذه الأسباب، المفحوصون أكدوا أن

المجتمع السنغافوري بحاجة إلى هذه اللغة. وأما الباقيون حول أربعين (40%) بالمائة من المفحوصين يرون أن المجتمع السنغافوري لا يحتاج إلى تعلمها بسبب وجود قوة تأثير اللغة الانجليزية في حياتهم.

فالسؤال الموجه التالي هو: وجدت أن هناك ازداد في عدد متكلمي اللغة العربية بسنغافورة

الرسم البياني (5): عدد متكلمي اللغة العربية



هذا الرسم البياني أعلاه حصلنا على أن اثنين وثمانين بالمائة (82%) من المفحوصين يرون أن هناك ازداد في عدد متكلمي اللغة العربية بسنغافورة لأنهم اعتقدوا أن اللغة العربية لم تجد في المدارس الاسلامية فحسب بل تجد في المدارس الحكومية. فذلك، متكلمو اللغة العربية هنا ليسوا من المدارس الاسلامية فقط بل من المدارس الأخرى. وإن هذه الاجابة تختلف وتعكس مما قدمنا سابقا لأن في تقرير البيانات من (Census) يعرض أن عددا كبيرا من الملايويين خاصة قد تكلمو اللغة الانجليزية مع الأسرة في بيتهم. وهذا الأمر قد تتأكد في أن اثنين وخمسين بالمائة (52%) من المفحوصين يرفضون أن اللغة العربية مستخدمة للتعامل مع أسرهم في البيت. هذا يدل على أن ازداد عدد متكلمي اللغة العربية بسنغافورة غير موجود كما يرون أولا. و وضع المفحوص الثاني في المقابلة أن متكلمي اللغة العربية لم تكن زيادة في عددهم ولكن يوجد ازداد في متعلمي اللغة العربية الذين يستطيعون في فهمها وهذا أمر جيد بالنظر إلى الظواهر اللغوية الحادثة في سنغافورة. ولكن المفحوص الثالث في المقابلة قال أن هناك يجد ازداد في عدد متكلمي هذه اللغة في المستقبل وإنما في الحالة البطيئة.

فالسؤال الموجه التالي: أرى أن فرص العمل للمتقنين باللغة العربية قليلة في سنغافورة

الجدول (6): فرص العمل للمتقنين باللغة العربية

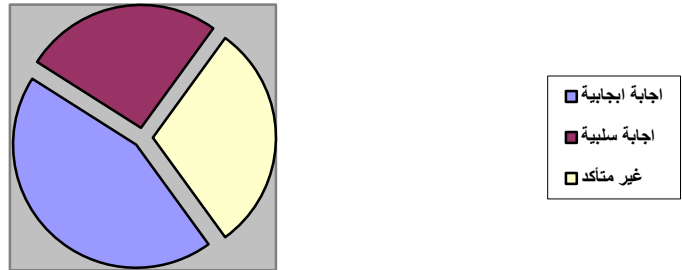
النسبة المئوية	النسبة القياسية
38%	ضعيف جدا
8%	مقبول
24%	جيد
20%	جيد جدا

ممتاز	10%

رغم أن وجدنا أن المفحوصين يرون أن المجتمع السنغافوري يحتاج إلى تعلم اللغة العربية، هذا الجدول أعلاه يشير إلى أن أربعة وخمسين بالمائة (54%) من المفحوصين أدركوا أن فرص العمل للمتقنين باللغة العربية قليلة في سنغافورة لأن المذكور في السابق، كانوا الذين تتعامل مع اللغة العربية سيكونون مجرد معلمي هذه اللغة أو العلوم الاسلامية أو الإمام في المسجد أو موظفي المؤسسات الاسلامية بسنغافورة مثل مجلس الديني بسنغافورة. هذا يدل على أن فرص العمل المتعلقة باللغة العربية محدودة. فلذلك، إذا كان المتقنون باللغة العربية يريدون أن يعملوا في مجال وسائل الاعلام، فرص العمل فيه غير موجودة لأن كشفنا أيضا أن أربعة وستين بالمائة (64%) من المفحوصين اتفقوا أن هذه اللغة غير موجودة في الساحة الاعلامية بسنغافورة بسبب التأثير الكبير باللغة الانجليزية. ولكن كان المفحوصون في المقابلة يرون أن فرص العمل للمتقنين باللغة العربية ستكون موجودة وكثيرة إذا كانوا متخصصين بالمجالات الأخرى وهذه اللغة تصبح مهارة إضافية لهم ولا تخصصا لأن هذه اللغة مازالت مقيدة للمسلمين ولم تنتشر واسعا في سنغافورة.

وأما في القسم الرابع الذي يهدف إلى معرفة الاجابات التفصيلية من المفحوصين عن وضع اللغة العربية بسنغافورة، فالسؤال الموجه هو: بوصفك شخصا يعيش في سنغافورة لمدة محدودة، ما رأيك عن وضع اللغة العربية في المجتمع الاسلامي حاليا ومستقبلا؟ لماذا؟ قد حصلنا على أن كان أربع وأربعين بالمائة (44%) من المفحوصين أجابوه إيجابيا من حيث قالوا أن اللغة العربية لها المستقبل الجيد في سنغافورة عندما المجتمع السنغافوري يكون بوعي عن أهمية هذه اللغة في الاقتصاد خاصة وقالوا أيضا أن هناك ازداد في عدد المراكز اللغوية التي تهتم بتعلم اللغة العربية من المستوى الابتدائي إلى مستوى المتقدم لأغراض معينة. وأما كان ست وعشرين بالمائة (26%) منهم قالوا أن اللغة العربية ستكون لغة دينية للمجتمع الاسلامي فقط ولا يمكن لها أن تنتشر انتشارا واسعا في سنغافورة لأن في رأيهم المجتمع غير الاسلامي ليس بحاجة إلى تعلم هذه اللغة وإن تعلم اللغة الانجليزية أهم من اللغة العربية التي لها علاقة وثيقة بفهم دين الاسلام. فالباقون حول ثلاثين بالمائة (30%) من المفحوصين يرون أنهم لا يعرفون عن مستقبل اللغة العربية وغير متأكدين بها وكان بعضهم لا يجيبون هذا السؤال كما ظهر في الجدول الأسفل.

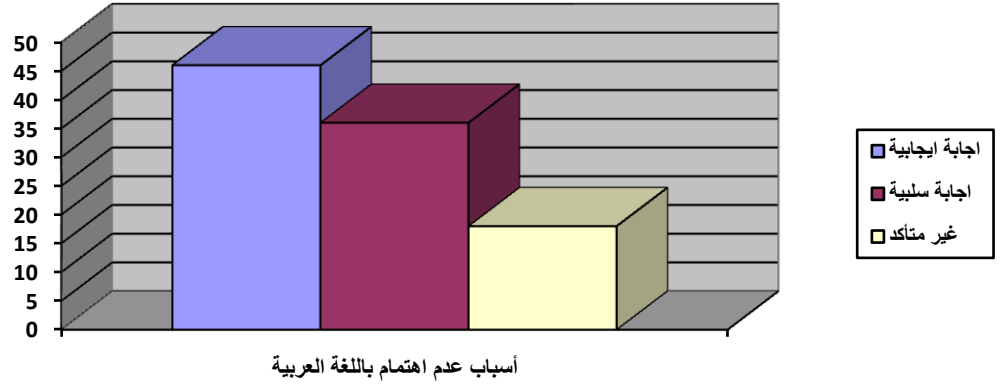
الشكل (7): مستقبل اللغة العربية



فالمفحوصون في المقابلة قد رفضوا بذلك الرأي وإنما أجابوا بأن اللغة العربية الآن تحصل على الاهتمام الكثير بها من ضمن وجود المحاضرات والفصول اللغوية الكثيرة التي تقدم تعلم اللغة العربية تعلمًا مكثفًا ماعدا اللغة الانجليزية أو اللغة الصينية. وهذه الأمور قد دلت على أن اللغة العربية لها إمكانية إيجابية في نشرها انتشارا هائلا بين المجتمع السنغافوري عامة والمجتمع الاسلامي خاصة ولها المستقبل الجيد لتسهم في مجال التجارة والسياحة.

وأما في السؤال التالي: ماذا ترتب من عدم اهتمام المجتمع السنغافوري باللغة العربية؟ لماذا؟

الرسم البياني (8): عدم الاهتمام باللغة العربية



رغم أن المفحوصين في المقابلة رأوا أن مستقبل اللغة العربية جيد بسبب اهتمامهم بهذه اللغة، قد وجدنا في الرسم البياني أعلاه أن ست وأربعين بالمائة (46%) من المفحوصين أدركوا أن المجتمع السنغافوري لا يهتم باللغة العربية لأسباب عديدة ومنها قالوا أن اللغة الانجليزية أفضل اللغات للتعامل مع الآخرين وهم لا يحتاجون إلى اللغات الأخرى وهذا التفكير ينطبق أيضا في فهم القرآن الكريم والاسلام من حيث يرون أن المجتمع الاسلامي لا يحتاجون إلى تعلم اللغة العربية لفهم القرآن والاسلام لأن الآن تجد كتب عربية مترجمة من اللغة العربية إلى لغتي الانجليزية أو الملايوية عن تفسير القرآن الكريم والاسلام. وبعضهم قالوا أن اللغة العربية غير مناسبة بالبيئة الاجتماعية في سنغافورة بسبب معظم سكانها من الصينيين. وأما ست وثلاثين بالمائة (36%) منهم يرون أن المجتمع السنغافوري قد اهتموا بهذه اللغة لسبب وجود فرص التجارة والسياحة. وقالوا أيضا أن المجتمع الاسلامي يتعلمون اللغة العربية للجانب الروحي الديني فقط. والباقيون حول ثمانية عشر بالمائة (18%) منهم لا يجيبون هذا السؤال.

الاستنتاجات

إن أهم نتائج الاستبانة والمقابلة الشخصية كما في الآتي:

- 1 - وضع اللغة العربية في سنغافورة ضعيف وليس في قوة التمكن ولا بالتوسط بسبب قلة استخدامها بدلا من اللغة الانجليزية مع أن ظهور البرامج لدرس وتعلم اللغة العربية سواء كان في المدارس الحكومية أو في المراكز اللغوية بالجامعة الوطنية بسنغافورة أو غيرها.
- 2 - أن اللغة العربية لها مكانة مرموقة في المجتمع السنغافوري عامة والمجتمع الاسلامي خاصة من حيث هم يتعلمون العربية لأغراض متعددة مثل لأغراض دينية أو سياحية أو تجارية.
- 3 - المجتمع الاسلامي بسنغافورة يحب العربية بسبب ارتباطها بالاسلام، ويميل إلى تعلمها رجالا ونساء.
- 4 - أن اللغة العربية لم تجد في المدارس الاسلامية فحسب بل تجد في المدارس والجامعات الحكومية والمراكز اللغوية الخصوصية.

5 - أن قلة استخدام اللغة العربية لدى المجتمع الاسلامي بسنغافورة نظرا إلى كثرة اهتمامهم باللغة الانجليزية وتأثرهم بها عظيمًا في حياتهم.

6 - أن كان الوعي للمجتمع الاسلامي في تعلم اللغة العربية قد زاد من حيث أكثرهم يقول أن يفهم الاسلام والقرآن الكريم فهما عميقًا.

7 - فرص العمل للمتقنين باللغة العربية فقط قليلة ولكن عند المفحوصين يرون أنها سوف تكون كثيرة إذا كانوا متخصصين بالمجالات الأخرى والعربية تعتبر مهارة إضافية لهم.

8 - ما عدا المدارس الاسلامية، كانت المدارس الحكومية والمراكز اللغوية حاليًا تساعد في نشر اللغة العربية بسنغافورة.

9 - إن عدد متكلمي اللغة العربية قليل بسبب وجود ازداد متكلمي الانجليزية مع أنهم يتعلمون العربية ويفهمونها.

10 - الظواهر العامة من اجابات المفحوصين تشير إلى أن سيكون للغة العربية مستقبل وضاء وجيد في السنوات القادمة إن شاء الله.

الخاتمة

إن اللغة العربية انتشرت مع نشر دين الاسلام في كل العالم وهذا يحدث كذلك في سنغافورة. في الأيام الماضية، كانت اللغة العربية مرت بمراحل في طريق انتشارها في المدارس الاسلامية وتركز انتشارها على المجتمع الاسلامي من حيث أن المطلوب عليهم أن يتعلم اللغة العربية لفهم الاسلام والقرآن الكريم فهما دقيقًا. ولكن المجتمع الاسلامي كانوا يتأثرون بالتطورات والتقدمات التي قد حدثت ويتطلب عليهم أن يتعلم اللغة الانجليزية. وبعد مرور الزمن، اللغة الانجليزية أصبحت أهم اللغات في سنغافورة وأما المجتمع الاسلامي يتأثرون بها تأثراً عظيماً وكانت اللغة العربية قد وجدت في المدارس الاسلامية فقط.

ومع ذلك، إن الحكومة السنغافورية الآن قد فتحت فرصة تعلم العربية في المدارس الحكومية عندما بدأ المجتمع السنغافوري عامة المجتمع الاسلامي خاصة يرغبون في تعلم هذه اللغة، فتجعلها لغة ثالثة بعد اللغة الانجليزية ولغة الأم. هذه الحادثة تدل على إقبال المجتمع السنغافوري على هذه اللغة إقبالاً إيجابياً وإن هذه اللغة لها إمكانية في نشرها انتشاراً واسعاً في سنغافورة غير أن سيكون بشكل بطيء. نظراً إلى هذه الأمور، اللغة العربية لها المستقبل الجيد في سنغافورة حينما يجد ازداد متعلمي العربية.

ولنشر هذه اللغة وتنشيطها، لابد للأمة الاسلامية أن تهتم باللغة العربية وتركز عليها أكثر من تركيزها على اللغة الانجليزية لأن العربية لغة الاسلام ولغة القرآن ولغة النبي صلى الله عليه وسلم. وينبغي على المؤسسات الاسلامية بتعليم اللغة العربية في سنغافورة أن نستعين بالمناهج الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها ففيها فوائد كثيرة لمن يريد المحادثة بالعربية. وأما يجب على المؤسسات الدينية التعليمية أن تهتم بالتقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كالحاسوب والآلات المسموعة والمرئية لما لها من تأثير كبير نفوس الأطفال ولما يؤدي ذلك إلى تعلم المحادثة بالعربية بسهولة في وقت وجيز. ولابد أيضاً للمراكز اللغوية أن تعزز جهودها في مهارة الكلام أكثر حسب أغراض المتعلمين لأن هذه المهارة تؤدي إلى تشجيع المجتمع لاستخدامها في حياتهم مثل اللغة الانجليزية.

المراجع في اللغة العربية

- الدكتور عمر عبد الفتاح. (د.ت.). وضع اللغة العربية في أفريقيا جنوب الصحراء ، المنقول مارس 7 ، 2013 ، من http://www.ikhwanwiki.com/images/c/cb/واقع_اللغة_العربية_في_أفريقيا_جنوب_الصحراء
- هاشيم مت زين وتنكو غاني تنكو جوسوه. (2011). مكانة اللغة العربية بوصفها لغة السياحة بماليزيا ، المنقول مارس 7 ، 2013 ، من <http://www.ukm.my/sapba/Prosiding%20SAPBA%202011/HASHIM%20MAT%20ZIN.pdf>
- محمد فضلي إسماعيل ومحمد شوقي عثمان وزمري أحمد. (د.ت.). اكتساب اللغة العربية عند الماليزيين ، المنقول 23 مارس 2013 . <http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html>
- مقدمة عن اللغة العربية وأهميتها. (2011). المنقول 23 مارس 2013 ، <http://arabic.rt.com/forum/showthread.php/120724>

المراجع في اللغة الانجليزية

- Country Profile: Singapore. (2006). Library of Congress, Federal Research Division. Retrieved March 4, 2013, from <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Singapore.pdf>
- Gopinathan S. & Pakir A. et.al, (2003), *Language, society and education in Singapore: Issues and trends*, Singapore: Times Academic Press.
- Reid, A. (2010). *Malaysia/Singapore as Immigrant Society*. Retrieved March 7, 2013, from http://www.ari.nus.edu.sg/docs/wps/wps10_141.pdf
- Noraslinda Muhamad Zuber, (2010), *Singapore Malay Identity: A study of dominant perceptions of Islam in post-independence Singapore*, (Master dissertation, National University of Singapore, 2010). Retrieved from <http://scholarbank.nus.edu.sg/>
- Ministry of Education Singapore, *Education in Singapore*. (2012). [Brochure]. Singapore: Author. Retrieved March 11, 2013, from <http://www.moe.gov.sg/about/files/moe-corporate-brochure.pdf>
- Leimgruber, J. R. E., (n.d.) *The management of multilingualism in a city-state: Language policy in Singapore*. Retrieved March 15, 2013, from <http://www.jakobleimgruber.ch/papers/SgLgPol.pdf>
- Kamaledeen Mohamed Nasir & Syed Muhd Khairudin Aljunied, (2009), *Muslims as minorities*, Malaysia: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

Ang, P., (n.d), *Singapore Media*. Retrieved April 1, 2013, from <http://journalism.sg/wp-content/uploads/2007/09/ang-peng-hwa-2007-singapore-media.pdf>

Hodge, W. (2012). *Singapore Basic Education Curriculum Revisited: A Look at The Current Content and Reform*. Retrieved April 18, 2013, from <http://multilingualphilippines.com/?p=6344>

Amalan Pengajaran Guru KAFA Dalam Pelaksanaan Pembelajaran Kelas Fardhu Ain (KAFA) di Negeri Kedah Darul Aman*

Oleh

Mohd Isha Awang, PhD

Yaakob Daud, PhD

Yahya Don, PhD

Abd Latif Kassim, PhD

Abstrak

Pendidikan Islam KAFA bertujuan melahirkan murid yang berilmu, beriman, berketrampilan, beramal soleh dan berakhlak mulia berdasarkan Al Quran dan As Sunnah. Lanjutan daripada itu diharapkan dapat melahirkan yang bertaqwa serta mampu menyumbang ke arah mempertingkatkan tamadun, bangsa dan negara. Dalam usaha mencapai matlamat tersebut, ia banyak bergantung kepada keberkesanan peranan guru-guru dalam proses pembelajaran dan semasa berhubungan dengan murid-murid (Anderson, 2004). Kajian berbentuk kajian tinjauan ini bertujuan untuk mendapatkan gambaran tentang amalan pengajaran guru KAFA dalam pelaksanaan pembelajaran KAFA di negeri Kedah Darulaman. Kajian yang melibatkan 113 orang guru KAFA ini menggunakan soal selidik sebagai instrumen untuk mendapatkan data kajian. Analisis deskriptif digunakan bagi memerihailah amalan pengajaran responden yang dikaji. Dapatan kajian menunjukkan tahap pelaksanaan pengajaran, kawalan kelas dan keprihatinan guru-guru KAFA berada pada tahap yang tinggi dengan nilai min melebihi 4.00. Keadaan ini menunjukkan responden kajian memiliki ciri-ciri guru yang berkesan.

1.0 Pendahuluan

Pendidikan agama adalah aspek penting dalam membina keperibadian seseorang insan. Pembangunan seseorang insan itu dapat diterapkan secara formal melalui pendidikan Kelas Al-Quran dan Fardhu Ain (KAFA). Matlamat pendidikan KAFA ini bertujuan untuk mendidik dan membentuk murid-murid kearah memperkembangkan fitrah individu (insan) selaras dengan Al-Quran dan As-Sunnah. Dengan itu akan membentuk insan yang kuat iman dan amalannya kepada Allah serta menghayati akhlak dan cara hidup Islam.

Tiga komponen utama dalam sistem pendidikan sesebuah negara ialah kurikulum, prasarana/infrastruktur dan sumber manusia. Dilihat dari aspek pembangunan sumber manusia, guru

dianggap elemen penting yang menjadi nadi penggerak kepada keseluruhan jentera pendidikan. Peranan guru adalah penting dalam mendidik anak didiknya. Di dalam kelas guru berperanan sebagai pendidik, pemudahcara atau fasilitator. Guru yang pandai mendidik akan memudahkan pelajar memahami sesuatu konsep atau sesuatu kemahiran, manakala guru yang tidak pandai mendidik atau mengajar akan menyebabkan pelajar sukar untuk memahami sesuatu konsep atau sesuatu kemahiran, malah ianya akan menyebabkan pengajaran guru akan membosankan, pelajar-pelajar tidak memberi tumpuan dalam pelajarannya atau pelajar-pelajar tidak mahu masuk ke kelas. Oleh itu amalan pengajaran-pembelajaran guru yang berkesan bermakna pengajaran guru tersebut dianggap baik jika guru tersebut berupaya mempelbagaikan kaedah pengajaran, menyediakan alat bantu mengajar (ABM), mendalami isi kandungan yang hendak di ajar.

1.1 Latar belakang kajian

Pengajaran yang berkualiti merupakan aspek penting dalam membentuk generasi yang seimbang. Umaedi (1999) menegaskan bahawa pendidikan memainkan peranan yang amat penting dalam proses pembangunan sumber daya manusia di sebuah negara. Pendidikan berkualiti tersebut boleh didefinisikan sebagai sistem pendidikan yang dapat memuaskan keperluan dan harapan pengguna dan melalui proses penambahbaikan secara berterusan. Oleh itu, pendekatan kualiti yang digunakan dalam pendidikan adalah suatu pendekatan untuk mewujudkan sebuah institusi pendidikan yang efisien serta efektif bagi mencapai matlamat yang telah ditetapkan.

Dalam hal ini, peranan dan tanggungjawab guru dalam proses pengajaran adalah penting dalam membentuk individu insan yang sempurna. Guru adalah penting dalam mendidik anak didiknya. Di dalam kelas guru berperanan sebagai pendidik, pemudahcara atau fasilitator. Guru yang pandai mendidik akan memudahkan pelajar memahami sesuatu konsep atau sesuatu kemahiran, manakala guru yang tidak pandai mendidik atau mengajar akan menyebabkan pelajar sukar untuk memahami sesuatu konsep atau sesuatu kemahiran, malah ianya akan menyebabkan pengajaran guru akan membosankan, pelajar-pelajar tidak memberi tumpuan dalam pelajarannya atau pelajar-pelajar tidak mahu masuk ke kelas.

Sebagai penyinar ilmu, seseorang guru perlu memiliki kemahiran supaya dapat berfungsi sebagai penyampai ilmu yang berkesan, mampu memilih kaedah pengajaran yang sesuai dengan kebolehan dan minat pelajar (Abd.Main dan Abdullah Mohd.Noor, 1995). Menurut Marsh (1996) guru perlu mempunyai kemahiran yang mencukupi untuk mempraktikkannya dalam situasi yang baru dengan berkesan. Dengan mempunyai kemahiran yang mencukupi, barulah guru dapat member pengajaran yang lebih jelas dan berkesan.

1.2 Penyataan Masalah

Matlamat Pendidikan Islam KAFA adalah untuk melahirkan murid yang berilmu , beriman, berketrampilan, beramal soleh dan berakhlak mulia berdasarkan Al Quran dan As Sunnah. Ia juga diharap akan melahirkan yang bertaqwa serta mampu menyumbang ke arah mempertingkatkan tamadun, bangsa dan negara.

Pendidikan KAFA di ajar kepada murid-murid tahun satu hingga tahun enam. KAFA menekankan kemahiran amali yang membimbing murid melaksanakan ibadat khususiyah selain daripada kemahiran aspek keimanan, kemanusiaan, kemasyarakatan dan kenegaraan. KAFA juga memberi tumpuan kepada pendidikan Asas Tilawah Al Quran, pembentukan akidah, bimbingan Fardhu Ain, memupuk amalan Fardhu Kifayah dan amalan adab yang berteraskan Akhlak Islamiah. Guru perlulah memastikan agar setiap murid menguasai ilmu yang disampaikan supaya setiap daripada murid mampu membentuk diri menjadi muslim mukmin yang berilmu, beriman, beradab, berakhlak mulia, bertanggungjawab, beramal soleh dan bertaqwa selaras dengan falsafah, misi dan visi KAFA.

Dalam usaha mencapai matlamat tersebut, ia banyak bergantung kepada keberkesanan peranan guru-guru dalam proses pembelajaran dan semasa berhubungan dengan murid-murid (Anderson, 2004). Guru-guru merupakan individu yang memainkan peranan utama sebagai pembolehubah proses pada peringkat sesuatu institusi pendidikan. Mengikut Creemer (1991), Scheerens (1992) dan Van Der Sea dan Schakel (2002) faktor amalan pengajaran guru di dalam

bilik darjah seperti keperluan mewujudkan suasana pembelajaran yang berkesan merupakan suatu cabaran yang semakin kompleks dalam profesion keguruan kini.

Pengajaran yang berkesan bermaksud guru berupaya untuk menyampaikan pengajaran atau konsep atau kemahiran yang mudah difahami oleh pelajar, mudah diingat dan menyeronokkan pelajar. Oleh itu, guru perlu menyampaikan isi pengajaran secara tersusun dan sistematik (Kallison, 1986); menggunakan bahasa yang jelas dan mudah (Land, 1987), penerangannya yang jelas, dan memberi contoh-contoh yang berkaitan (Mayer & Gallini, 1994); penekanan kepada isi-isi penting dan pelajaran itu cuba di kaitkan pula dengan pengetahuan dan pengalaman pelajar yang lalu dan yang sedia ada (King & Menke, 1992); dan menggunakan alat bantu mengajar (ABM) bagi membantu menerangkan sesuatu konsep (Hiebert, Wearne & Taber, 1991; Kazna 1991). Di samping, objektif pelajaran hendaklah jelas dan khusus, isi kandungan adalah mencukupi dan pada akhir sesuatu pelajaran, guru perlu mengadakan penilaian atau peperiksaan.

Persoalannya, bagaimanakah amalan pengajaran dalam kalangan guru-guru KAFA di bilik-bilik darjah yang dilaksanakan . Justeru, satu kajian perlu dijalankan bagi meninjau keberkesanan amalan pengajaran guru-guru berkenaan dan membantu dalam memartabatkan pendidikan KAFA di negeri Kedah Darul Aman.

1.3 Objektif kajian

Kajian ini pada umumnya bertujuan meninjau aktiviti pengajaran dan pembelajaran KAFA di negeri Kedah Darulaman. Secara khusus, meninjau tahap pengajaran guru KAFA di bilik-bilik darjah dari aspek pelaksanaan pengajaran, kawalan guru di bilik darjah dan aspek keprihatinan guru.

1.4 Pengajaran Berkesan

Dalam usaha merealisasikan pendidikan yang berkualiti, pelbagai strategi perlu dijalankan. Satu daripada strategi yang perlu dilaksanakan ialah melalui pengajaran guru itu sendiri perlulah mempunyai kualiti. Kamaruddin Kachar (1989) berpendapat bahawa kualiti pengajaran bergantung kepada kualiti seseorang guru. Menurut beliau lagi, untuk mewujudkan satu sistem pendidikan yang

berkualiti, pihak institusi pendidikan serta stafnya perlu berperanan dengan sebaik yang mungkin bagi mencapai matlamat disasarkan. Kajian-kajian telah dijalankan oleh tokoh-tokoh pendidikan dan pengurusan (Drucker,1969; Halpin,1966; Edmonds,1979 dan Mortimore,1991) telah menunjukkan bahawa kepemimpinan dalam pengajaran berperanan penting dalam menjayakan sesebuah organisasi.

Konsep pengajaran dan pembelajaran berkesan tidak hanya dipengaruhi oleh pengajaran guru sahaja tetapi boleh datang daripada pelbagai aspek. Walaubagaimanapun, pengajaran yang berkesan tidak dapat tidak berkait dengan pengajaran guru itu sendiri melalui kepelbagaian kaedah pengajaran, penyediaan alat bantu mengajar, mendalami isi kandungan yang hendak diajar, berpengetahuan tentang kebolehan pelajar menerima pelajaran, dapat memberi motivasi kepada pelajar, dapat mengawal kelakuan pelajar, mengumpulkan pelajar mengikut kumpulan dan yang terakhir membuat penilaian dengan berkesan. Pengajaran berkualiti bermaksud keupayaan guru untuk menyampaikan pengajaran atau kemahiran yang mudah difahami oleh pelajar, mudah di ingat dan menyeronokkan.

Oleh itu, guru perlu menyampaikan isi pengajaran secara tersusun dan sistematik (Kallison, 1986); menggunakan bahasa yang jelas dan mudah (Land, 1987), penerangan yang jelas dan memberikan contoh-contoh yang berkaitan (Mayer & Gallini, 1994), penekanan kepada isi-isi penting dan pelajaran itu cuba dikaitkan pula dengan pengetahuan dan pengalaman pelajar yang lalu yang sedia ada (King & Menker, 1992); dan menggunakan alat bantu mengajar bagi membantu menerangkan sesuatu konsep (Hilbert, Wearne & Taber, 1991; Kozma, 1995). Di samping itu, objektif pelajaran juga hendaklah jelas dan khusus, isi kandungan adalah mencukupi serta guru perlu melaksanakan aktiviti penilaian bagi menentukan kejayaan sesuatu proses pengajaran dan pembelajaran.

Kejayaan sesuatu pelaksanaan pembelajaran amat bergantung kepada kecekapan dan ketrampilan guru dalam membuat perancangan dan menguruskan aktiviti pengajaran dan pembelajaran secara berkesan. Dalam hal ini, Clarke dan Cutler (1990) menyatakan bahawa

keberkesanan pengajaran bergantung kepada perancangan, pelaksanaan, penilaian terhadap proses dan objektif pembelajaran. Mengenal pasti dengan jelas objektif pengajaran merupakan salah satu ciri kualiti pengajaran. Pandangan ini disokong oleh Cohen et al, (1987) yang turut menyatakan bahawa guru harus membuat refleksi sendiri untuk menilai objektif pengajarannya setelah selesai pelaksanaan sesuatu pengajaran. Oleh itu, guru yang berkesan perlu memiliki pelbagai kemahiran seperti menggunakan bahan atau alat teknologi, berkemahiran dalam menyelami kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif, peka tentang pengintegrasian perbagai teknik dan kaedah pengajaran. Guru juga perlu menguasai isi kandungan dan kemudiannya menyusun dengan sistematik. Guru perlu dapat mengenal pasti objektif pengajaran dan peka dengan latar belakang murid. Malah seseorang guru juga harus mahir dalam menentukan strategi pengajaran dan pembelajaran yang sesuai dengan pelajar serta bijak dalam memilih kaedah dan teknik pengajaran.

Tugas seorang guru ialah menyampaikan pengajaran. Sebagai pengajar, guru seharusnya memiliki kemahiran dalam menyampaikan pengajarannya. Mok Soon Sang (2002) menyatakan bahawa peranan guru dalam pelaksanaan pengajaran meliputi menganalisis objektif dan kandungan sukatan pelajaran, melengkapkan diri dengan kemahiran mengajar. Di samping itu guru juga perlu memiliki kemahiran mengajar dengan baik dan mempelbagaikan penggunaan bahan bantu mengajar dalam memastikan pengajaran yang berkesan. Seterusnya dapat membuat penilaian dari semasa ke semasa bagi memastikan penguasaan murid terhadap isi pelajaran dan mengubah suai teknik dan kaedah mengikut kesesuaian murid dalam sesebuah kelas yang dikendalikan.

Dalam memastikan proses pengajaran dan pembelajaran dapat disampaikan berkesan hubungan guru dengan murid juga adalah penting. Interaksi antara guru dan murid yang lancar dapat membantu ke arah pembelajaran berkesan. Interaksi dua hala ini melibatkan guru sentiasa berusaha untuk berkomunikasi dengan murid dan seterusnya merangsangkan murid untuk belajar. Dalam konteks ini keprihatinan guru terhadap murid akan mewujudkan satu pertalian yang baik. Abdullah Hassan , (2000) menyatakan komunikasi yang berkesan mempunyai lima ciri iaitu kefahaman, keseronokkan, pengaruh ke atas sikap, perhubungan yang bertambah baik, dan adanya tindakan

susulan. Kemahiran ini mempengaruhi kejayaan seseorang dalam kerjaya, dalam kehidupan peribadi, kebahagiaan hidup dan ia juga mempengaruhi kesihatan mental dan fizikal seseorang individu. Darus (1982) berpendapat bahawa hubungan rapat antara guru dan murid memainkan peranan penting dalam membantu guru untuk memilih strategi pengajaran untuk mampu menarik minat pelajar. Dalam hal ini, Arends (1994), menyatakan bahawa guru yang berkesan berupaya mewujudkan hubungan dengan pelajar serta dapat memupuk suasana penyayang bagi perkembangan murid. Dengan itu, guru perlu memahami dan mengetahui masalah yang dihadapi oleh murid. Apabila mengetahui dan memahami masalah murid, maka guru dapat berinteraksi dengan lebih lancar dan mewujudkan hubungan yang mesra bagi menjamin kejayaan dalam dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

1.5 Metodologi

Kajian ini merupakan sebuah kajian tinjauan yang bertujuan mendapatkan gambaran awal tentang amalan pengajaran guru-guru KAFA di negeri Kedah. Kajian ini melibatkan penggunaan instrument soal selidik yang mengandungi sejumlah 30 item yang disesuaikan daripada Shahril Marzuki (2005) dan Noraini Idris et al. (2009) bagi meninjau pembelajaran Pendidikan KAFA di tempat kajian berkenaan. Analisis kebolehpercayaan yang dijalankan terhadap instrumen yang digunakan menunjukkan nilai alpha mencapai tahap kebolehpercayaan yang tinggi iaitu 0.86. Sampel kajian ini melibatkan responden guru KAFA di enam daerah di negeri Kedah Darul Aman, iaitu seramai 113 orang guru yang dipilih secara rawak. Data dianalisis secara deskriptif bagi menggambarkan tahap amalan responden. Bagi menentukan tahap ukuran responden tentang aspek yang dikaji, skala min seperti dalam jadual 1 dibawah digunakan.

Jadual 1 : Julat Skor Tahap Amalan Guru

Julat Skor	Tahap Amalan
1.00 hingga 2.33	Rendah
2.34 hingga 3.67	Sederhana
3.67 hingga 5.00	Tinggi

1.6 Dapatan Kajian

a) Profil Responden

Jadual 2 di sebelah menunjukkan latar belakang responden yang terlibat dalam kajian ini. Responden terdiri daripada 113 orang guru-guru KAFA yang melibatkan seramai 31 orang guru lelaki (ustaz) (27%) dan 82 orang guru perempuan (ustazah) (72.6%). Guru-guru berkenaan mengajar di beberapa daerah di negeri Kedah seperti daerah Kubang Pasu melibatkan 32 orang guru (28.3%), Baling 18 orang (15.9%), Kuala Muda 16 orang (14.2%), Kota Setar 19 orang (16.8%), Kulim 17 orang (15.0%) dan Pendang seramai 11 orang responden (9.73%).

Daripada jumlah 113 orang guru tersebut, dapatan menunjukkan majoriti guru pernah menghadiri kursus berkaitan dengan pengajaran di bilik darjah yakni seramai 110 (97.3%) mengakui telah menghadiri kursus. Hanya 3 orang (0.7%) sahaja yang belum pernah menghadiri kursus tersebut.

Jadual 2 latar Belakang responden

Profil		Kekerapan	Peratus
Jantina	Lelaki	31	27.4
	Perempuan	82	72.6
Daerah	Kubang Pasu	32	28.3
	Baling	18	15.9
	Kuala Muda	16	14.2
	Kulim	17	15.0
	Kota setar	19	16.8
	Pendang	11	9.73
Pernah hadiri Kursus	Ya	110	97.3
	Tidak	3	2.7
Latar Pendidikan	PMR	3	2.7
	SPM /SMU	28	24.8
	IV Sanawi	42	37.2
	STPM	24	21.2
	Ijazah	4	3.5
	Lain-lain	12	10.2

Dari segi latar pendidikan responden, kebanyakan guru-guru yang terlibat dengan kajian ini memiliki Sijil IV Sanawi, iaitu seramai 42 orang (37.2%) yang diperolehi menerusi pengajian mereka di Sekolah Agama Rakyat. Sementara yang memiliki kelayakan Sijil Pelajaran Malaysia atau Sijil Menengah Ugama seramai 28 orang (24.8%). Ada juga kalangan responden yang memiliki

tahap pendidikan yang tinggi sehingga peringkat ijazah pertama iaitu seramai 4 orang (3.5%).12 orang guru (10.2%) memiliki Sijil Darjah Khas yang dikeluarkan oleh Jabatan Agama Islam Kedah (JAIK).

b. Apakah tahap amalan pelaksanaan pengajaran dalam kalangan guru KAFA?

Jadual 3 di bawah memaparkan dapatan tentang amalan pelaksanaan pengajaran guru KAFA di bilik darjah. Pada umumnya tahap pelaksanaan pengajaran dalam kalangan guru-guru KAFA dalam kajian ini menunjukkan tahap keberkesanan yang tinggi. Semua item yang dikaji menunjukkan nilai min melebihi 4.00. Aspek tertinggi yang dicatatkan ialah dari aspek pemantauan murid ($M = 4.52$, $SP = 0.502$) dan penyampaian isi pelajaran berdasarkan sukatan pelajaran ($M = 4.52$, $SP = 0.553$). Sementara item yang mencatatkan nilai min yang lebih rendah tetapi masih tinggi tahap amalannya ialah penggunaan pelbagai bahan bantu mengajar ($M = 4.00$, $SP = 0.500$). Tahap keseluruhan bagi pelaksanaan pelaksanaan pengajaran guru KAFA menunjukkan tahap yang tinggi ($M = 4.34$, $SP = 0.350$).

Jadual 3: Tahap amalan pelaksanaan pengajaran guru

Item	Min	SP
1. Merancang pengajaran	4.4779	.59907
2. Mempelbagaikan aktiviti dalam pengajaran	4.1504	.48589
3. Menggunakan pelbagai bahan bantu mengajar dalam pengajaran	4.0000	.50000
4. Memantau pemahaman murid	4.5221	.50174
5. Menyampaikan pengajaran dengan jelas, sistematik dan memudahkan pemahaman murid	4.3982	.55965
6. Banyak memberikan latihan dan kerja rumah	4.1239	.69607
7. Semua isi pelajaran disampaikan berdasarkan sukatan pelajaran	4.5221	.55255
8. Dapat menguruskan rekod kemajuan murid mengikut masa yang ditetapkan	4.4867	.50205
Pelaksanaan pengajaran	4.3352	.35049

c. Apakah tahap keprihatinan guru KAFA dalam pengajaran dan pembelajaran?

Jadual 4 : Tahap keprihatinan guru terhadap murid-murid

Item	Min	SP
1. Memastikan semua murid mempunyai pengetahuan yang cukup tentang isi pelajaran	4.3540	.49858
2. Memastikan murid mempunyai sikap ingin belajar	4.3451	.57894
3. Sentiasa memberikan nasihat dan bimbingan kepada murid	4.5929	.51125
4. Sentiasa beri motivasi kepada murid supaya berjaya dalam pelajaran	4.6460	.48033
5. Memastikan isi pelajaran sesuai dengan tahap kebolehan murid	4.4159	.49508
6. Memberi pujian kepada murid yang belajar bersungguh-sungguh	4.5575	.49889
7. Memberikan bimbingan secara individu kepada murid yang lemah	4.3009	.58072
Keperihatinan guru	4.4589	.35481

Dari aspek keprihatinan guru KAFA terhadap murid-murid, didapati tahap prihatin guru secara keseluruhannya berada pada tahap yang tinggi ($M = 4.46$, $SP = 0.355$). Semua item yang dikaji mencatatkan nilai min melebihi 4.00. Item yang mencatatkan tahap paling tinggi ialah dari aspek keprihatinan guru dalam memotivasikan murid supaya berjaya dalam pelajaran ($M = 4.65$, $SP = 0.480$). Sementara min yang terendah ialah item memberikan bimbingan secara individu ($M = 4.30$, $SP = 0.581$). Jadual 4 menunjukkan secara jelas maklumat berkenaan tahap keprihatinan guru terhadap murid-murid dalam mengendalikan kelas KAFA.

d) Apakah tahap pengawalan kelas dalam kalangan guru KAFA?

Dari segi kawalan bilik darjah semasa aktiviti pengajaran dan pembelajaran berlangsung, pada keseluruhannya masih menunjukkan tahap kawalan yang tinggi ($M = 3.72$, $SP = 0.403$). Kajian menunjukkan guru-guru KAFA cenderung untuk mengenakan denda kepada pelajar yang tidak memberikan tumpuan semasa aktiviti pembelajaran berlangsung ($M = 4.52$, $SP = 0.553$). Keadaan inilah yang menyebabkan murid-murid didapati kurang bercakap-cakap semasa pengajaran guru berlangsung ($M = 2.81$, $SP = 1.068$). Keadaan ini seterusnya membolehkan guru dapat mengawal disiplin pelajar semasa proses pembelajaran ($M = 4.05$, $SP = 0.811$) dan murid juga dapat memberikan perhatian dengan menedengar setiap arahan guru ($M = 4.13$, $SP = 0.590$).

Jadual 5 : Kawalan bilik darjah

Item	Min	SP
1. Mengenakan denda kepada murid yang tidak menumpukan pelajaran dalam kelas	4.5221	.55255
2. Boleh mengawal disiplin murid semasa pengajaran dan pembelajaran berlangsung	4.0531	.81109
3. Murid sering bercakap-cakap semasa pengajaran berlangsung	2.8053	1.06786
4. Murid-murid mendengar setiap arahan guru	4.1327	.59016
Kawalan kelas	3.7212	.40332

1.7 Perbincangan

Daripada kajian ini menunjukkan responden kajian ini yang terdiri daripada guru-guru KAFA memiliki tahap amalan pengajaran yang berkesan ($M = 4.16$, $SP = 0.551$). Aspek keprihatinan guru merupakan dimensi yang paling tinggi nilai min keseluruhan, iaitu 4.27 ($SP = 0.627$). Diikuti kawalan kelas ($M = 4.16$, $SP = 0.560$). Dimensi yang lebih rendah ialah dari aspek pelaksanaan pengajaran ($M = 4.023$, $SP = 0.700$). Namun begitu, pada keseluruhannya menunjukkan responden memiliki keupayaan melaksanakan pengajaran dengan berkesan. Ini selari dengan saranan Mok Soon Sang (2002) yang menyatakan bahawa peranan guru meliputi menganalisis objektif dan kandungan sukatan pelajaran, melengkapkan diri dengan kemahiran mengajar serta mempelbagaikan penggunaan bahan bantu mengajar dalam memastikan pengajaran yang berkesan. Jadual 6 menunjukkan dapatan keseluruhan bagi setiap dimensi yang yang diperolehi.

Jadual 6 : Keberkesanan pelaksanaan amalan pengajaran

Keberkesanan	Min	SP
1. Pelaksanaan pengajaran	4.0265	.70026
2. Keprihatinan guru	4.2655	.62704
3. Kawalan kelas	4.1593	.56008
Keseluruhan	4.1583	.55110

Dari aspek pelaksanaan pengajaran, didapati responden amat mementingkan pengajaran berdasarkan sukatan pelajaran yang telah ditetapkan dan membuat perancangan terlebih dahulu sebelum memulakan aktiviti pengajaran bagi memastikan keberkesanan penyampaian pengajaran. Clarke dan Cutler (1990) menyatakan keberkesanan pengajaran bergantung kepada perancangan,

pelaksanaan, penilaian terhadap proses dan objektif pembelajaran. Seterusnya penekanan kepada sukatan pelajaran adalah penting dan pelajaran itu perlu dikaitkan dengan pengetahuan dan pengalaman pelajar yang sedia ada (King & Menker, 1992). Di samping itu, keprihatinan guru yang tinggi terhadap murid-murid akan mewujudkan hubungan komunikasi yang baik antara kedua-belah pihak. Keadaan ini akan menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran lebih bermakna. Ini juga selari dengan saranan Darus (1982) dan Arens (1994) berpendapat hubungan mesra antara guru dan murid berperanan penting dalam membantu guru untuk memilih strategi pengajaran yang menarik minat murid dan mewujudkan hubungan kasih sayang antara guru murid dan ini penting bagi perkembangan murid.

1.8 Implikasi kajian

Pada umumnya, kajian mendapati bahawa tahap keberkesanan guru-guru KAFA dalam dimensi pelaksanaan pengajaran, kawalan kelas dan keprihatinan guru adalah tinggi. Keadaan ini menunjukkan bahawa guru-guru KAFA yang tidak memiliki kelayakan iktisas perguruan dan hanya menghadiri kursus yang dilaksanakan dari semasa ke semasa oleh pihak Jabatan Agama Islam Kedah (JAIK) atau Majlis Agama Islam Negeri Kedah (MAIK) masih lagi memiliki tahap kebolehan yang baik atau berkesan dalam menyampaikan pembelajaran ilmu Fardhu Ain menerusi kelas KAFA yang dikendalikan.

Mengikut Creemer (1991), Scheerens (1992) dan Van Der Sea dan Schakel (2002) faktor amalan pengajaran guru di dalam bilik darjah seperti keperluan mewujudkan suasana pembelajaran yang berkesan merupakan suatu cabaran yang semakin kompleks dalam profesion keguruan kini. Seandainya, guru-guru berkenaan menerima latihan perguruan yang lebih sistematik daripada institusi latihan perguruan seperti Institut Perguruan atau Institut Pengajian Tinggi Awam (IPTA) kemungkinan besar tahap kecekapan dan kemahiran guru-guru berkenaan berada pada tahap yang lebih baik dan meningkatkan keyakinan guru sendiri dalam penyampaian pengajaran.

1.9 Kesimpulan

Sebagai rumusan, aspek pelaksanaan pengajaran, keprihatinan guru dan kawalan bilik darjah adalah antara faktor yang menyumbang kepada keberkesanan sesuatu pengajaran guru di bilik darjah. Apabila guru dapat merancang dengan rapi aktiviti pengajaran akan memungkinkan pelajar dapat mengikuti pembelajaran dengan berkesan. Pembelajaran yang berkesan akan membawa keseronokkan kepada kedua-dua pihak dan seterusnya memberikan impak yang positif kepada perkembangan pengetahuan murid dan seterusnya meningkat pencapaian murid. Oleh itu adalah menjadi harapan agar pembelajaran KAFA di seluruh negara dapat dirancang dengan pembelajaran yang sistematik. Dengan itu dapat melahirkan insan yang beriman dan bertaqwa dengan dapat mengamalkan cara hidup Islam dalam kehidupan harian.

Rujukan

- AbdMain [Hj. Salimon dan Abdullah Mohd Noor.\(1995\).](#)Kepuasan kerja guru dan perkaitannya dengan latar belakang, pengurusan kurikulum dan pengajaran / Abd.Main b. Hj. Salimon.
- Abdul Karim Mohd Nor (1989). *Characteristic of effective rural secondary school in Malaysia*. Dissertasi EdD. University of Winconsin, Madison, USA.
- Abdul Shukur Abdullah (1995). Membina sekolah yang berkesan. Aplikasi Dasar. *Kertas Kerja seminar Sekolah Efektif. Kementerian Pendidikan Malaysia*, Institut Aminuddin Baki.
- Abdul Shukur Abdullah (2000). Tiga teras tingkat martabat pendidik, Berita Harian, 16 Mei 2000.
- Anderson, L. (2004). Increasing teacher effectiveness (2nd edition), UNESCO International Institute for Educational Planning.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629e.pdf>.
- Arends, R. (1994). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- Cohen, P. A. (1987). Student ratings pf instruction and student achievement: A meta –analysis of multi section validity studies. *Review of educational Research*, 51, 281 – 309.
- Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997).Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher.*The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-240.
- Creemers, B. P. M. (1991). Effective instruction, an empirical contribution to the improvement of classroom education. The Hague: SVO Balansreeks.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Dunkin, M.J & Biddle, B.J. (1974).*The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline.*Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765
- Hiebert, J. et al. (1991). Fourth graders gradual constructions of decimal fractions during instruction using different representation.*Elementary School Journal*, 97, 301-341.
- Kallison, (1986). Effect of lesson organization achievement .*American Educational Research Journal*, 23, 337-347.
- Kamaruddin & Kachar. (1989).*Education and society*.Kuala Lumpur: Teks Publishing Sdn. Bhd.
- King, D. & Menke, J. (1992). Providing the instructors note: An effective additional to student notetaking. *Educational Psychologist*, 20,33-39.
- Kozma, R. (1991). Learning with media.*Review of Educational Research*; 1, 179-211

- Land, M. L. (1987), Vagueness and clarity. Dalam Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. N.Y:Pergamon.
- Marsh, H.W. (1996). Students' evaluation of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching & Teacher Education*,7, 303 – 314.
- Mok Soon Sang. (2001). *Pendidikan di Malaysia*. Kuala Lumpur : Kumpulan Budiman sdn Bhd.
- Peter Mortimore. (1991). *Improving school effectiveness*. London ; Thousand Oaks, Calif. : Paul Chapman,
- Noraini Idris, et al. (2009). Malaysian Teacher Quality for Human Capital Development.USM : IPPTN.
- Schereen, J. (1992). *Effective schooling: Research theory and practice*. London, Cassell.
- Shahril Marzuki. (2005). Amalan pengajaran guru yang berkesan: Kajian di beberapa sekolah menengah di Malaysia. *Jurnal Pendidikan*, 6, 47 – 58.
- Slavin, R. (1994). *A theory of school and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaun.
- Umaedi. (1999). *Manajemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah*. Jakarta.
[Http://www.ssep.net/director.html](http://www.ssep.net/director.html). 28 Oktober 2012.

**PRINCIPAL'S INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' WORK PLACE
WELL-BEING : A COMPARATIVE AND RELATIONSHIP STUDY BETWEEN
SEKOLAH MENENGAH AGAMA BANTUAN KERAJAAN AND SEKOLAH
MENENGAH AGAMA RAKYAT**

Mohd Nor bin Jaafar Ph. D, Mohamad Haris bin Shakroni

Department of Education Studies
School of Education and Modern Languages
Universiti Utara Malaysia

Abstract: The main objective of this research is to compare the instructional leadership attitude of the school principal and the well-being of teachers at Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan (SMABK) with Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR) in the districts of Kota Setar and Kubang Pasu, Kedah. Since the main focus is the instructional leadership aspect, this research also aims to identify the extent of the relationship between the principal's instructional leadership attitude and the well-being of the teachers. The instrument for the research of Instructional Leadership attitude was taken from Mohd Nor Jaafar (2004) which was organised based on the *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) by Hallinger and Murphy (1987). The instrument for the Well-being of Teachers was based on the *Workplace Well-Being Index* (WWBI; Page, 2005). A total of 225 respondents consist of 124 teachers from SMABK and 101 teachers from SMAR in the districts of Kota Setar and Kubang Pasu have participated in this research. Independent sample t-tests showed significant differences between the Principal's Instructional Leadership attitude at SMABK and SMAR. The results also showed that there is a significant difference between the level of workplace well-being between teachers at SMABK and SMAR. The result also showed that the principal's instructional leadership attitude has a significant positive correlation with the well-being of teachers in both categories of school.

Keywords: Principal Instructional Leadership, Workplace Well-Being

Abstrak: Tujuan utama penyelidikan ini adalah untuk membandingkan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua dan kesejahteraan tempat kerja guru di SMABK dan di SMAR di daerah Kota Setar dan Kubang Pasu, Kedah. Memandangkan aspek kepimpinan instruksional menjadi fokus utama, maka kajian ini juga bertujuan untuk mengenal pasti sejauh mana hubungan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua ke atas kesejahteraan tempat kerja guru di sekolah-sekolah tersebut. Instrumen kajian untuk tingkah laku kepimpinan instruksional dalam kajian ini diambil daripada Mohd Nor Jaafar (2004) yang disusun berdasarkan kepada Principal Instructional

Management Rating Scale (PIMRS) oleh Hallinger dan Murphy (1987). Instrumen kesejahteraan tempat kerja guru adalah berdasarkan kepada *Workplace Well-Being Index* (WWBI; Page, 2005). Seramai 225 responden yang terdiri daripada 124 orang guru dari Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan (SMABK) dan 101 orang guru dari Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR) seluruh daerah Kota Setar dan Kubang Pasu telah menyertai kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan bahawa (a) terdapat perbezaan yang signifikan tahap tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua dan tahap kesejahteraan tempat kerja guru di SMABK dan di SMAR. (b) terdapat perbezaan yang signifikan kesejahteraan tempat kerja guru di SMABK dengan SMAR dan, (c) Terdapat juga hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kesejahteraan tempat kerja guru.

INTRODUCTION

The Malaysian Ministry of Education through the Education Development Plan 2013-2025 has outlined eleven thrusts to transform the country's education system. "Ensuring that high level leadership is placed at every school" is one of the 11 thrusts (MOE, 2012). This effort by the government clearly shows how important it is that quality leaders are placed in educational institutions, especially in every school in Malaysia. Previous studies (Hallinger, 2003; Mortimore, 1993; Rohmad, 2012; Ross & Gray, 2006) have shown that leaders play an important role in ensuring the success of a school, either directly or indirectly.

Previous studies (Andi Audryanah, 2007; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Sazali, Rusmini, Abang Hut, & Zamri, 2007) also discovered that a school's effectiveness is the result of the instructional leadership characteristics of the principals and headmasters of the schools. However, of late the principals are more focused on administrative duties instead of on instructional leadership. A study done by NUTP on the principal's workload found that 75 percent of principals in the country are prioritizing office administration duties such as staff and financial management, correspondence, entertaining visitors, and maintenance compared to duties as an instructional leader (Utusan Borneo, Februari 8, 2012, B4). According to Azlin (2004), meeting activities dominate the principal's daily routine. This study discovered that the focus of the principal's work is more towards management and administration to the extent that duties as an instructional leader is neglected. These findings are supported by Jefri (2004) who reported that studies done in the United States of America showed that the principal's focus is more on administrative duties.

Other than the principal's leadership that significantly relate to the school's effectiveness and excellence, the teachers also play a part in elevating the quality of education in school. There are a lot of previous studies that tried to connect principal's leadership with the teachers' well-being factors such as teachers' satisfaction (Frederick, 2007; Mohd Nor, 2004; Sukarmin, 2010), teachers' commitment (Bakker & Bal, 2010; Keow & Abdul Ghani, 2006; Noiija, 2010), teachers' efficacy (Clark 2009; Marhaida Mahmud; 2009; Ryan, 2007) and organizational climate (Dollah, 2004; DuPont, 2009; Grizzard, 2007), but not many studies that relate the principal leadership with the teachers workplace well-being itself. In Malaysia, the phenomenon of stress among teachers is now being used as a great discussion and scholarly research materials. Esah Sulaiman (2003), sets out the current teacher not only teaches but so far covering aspects such as handling student records management, collecting fees, textbook loan scheme, student attendance and student performance report. In addition, teachers also have a committee work in their respective subjects to distribute and monitor the implementation of the curriculum and syllabus. Additionally teachers involved in extra-curricular performing, attending courses, conduct research and others. All this tremendous task force teachers to focus their time and energy to various types of commitments that may affect teaching and professional development can lead to the occurrence of work stress in the teaching profession.

According to Sapora Sipon (2007), there are several key factors that cause job stress in the teaching profession. Among them are the workload, work environment, discipline problems, appreciation needs, time and resource constraints, personal problems and geographical factors. All this might create problems in terms of physiological and psychological shock that will interfere with teachers' well-being.

According Girdano and Everly (1979), individuals may not be able to function effectively and productively if they are in a stressful situation. When teachers experience low well-being, they will also experience low self-efficacy that could eventually lead to 'burnout' (Schwarzer and Hallum, 2008). Feeling pressured may lead someone to be irrational, anxious, tense, unable to focus attention on the work and failed to enjoy or satisfied with the work. Pressures faced by teachers will also lead to impaired performance at work and thus likely to affect the performance and life. This will prevent someone from creating a positive personal traits, tolerance and love. In effect, the teacher may or may suffer from a low well-being, which will negatively impact the students.

Even though there are studies that relate the principal's leadership with the well-being factors (Dollah, 2004; DuPont, 2009; Frederick, 2007; Grizzard, 2007; Lord, 2001; Sukarmin, 2010) but

the relationship between them is not clear because not many such studies are conducted especially in religious secondary schools in Malaysia. As such, this study is conducted.

OBJECTIVES

1. To identify the difference between the principal's instructional leadership behavior and the workplace well-being of teachers at SMABK and SMAR.
2. To identify the relationship between the principal's instructional leadership behavior with the workplace well-being of the teachers at SMABK.
3. To identify the relationship between the principal's instructional leadership behavior with the workplace well-being of the teachers at SMAR.
4. To identify the difference in the relationship between the principal's instructional leadership behavior and the workplace well-being of teachers at SMABK and SMAR.

OPERATIONAL DEFINITION

Instructional Leadership

Instructional leadership refers to the principal's role that consist of three dimensions which are determining the school's mission and vision, managing teaching programmes and creating a learning environment to improve effective teaching and learning (Hallinger & Murphy, 1985).

Workplace Well-being

Workplace well-being refers to the feeling of well-being that employees gain from their work that consists of happiness and satisfaction from extrinsic and intrinsic work values (Page, 2005).

Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR)

A secondary school that offers religious and academic curriculum for students. This type of school is under the administration of each state's Islamic religious authority.

Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan (SMABK)

A government sponsored religious secondary school is a school that was previously a community religious school that changed status after registering with Malaysian Ministry of Education. This school receives various facilities provided by the Malaysian ministry of Education. However, the state's property and building ownership as well as curriculum are retained.

METHODOLOGY

This study utilises the quantitative approach with a research design of comparative and correlative analysis. The population of the study are the teachers at SMABK and SMAR in Kota Setar and Kubang Pasu district. There are 5 SMABK in Kota Setar and Kubang Pasu with a population of 150 teachers. Meanwhile, there are 8 SMAR in Kota Setar and Kubang Pasu with a population of 121 teachers. The total number of respondents are 225 teachers which are 124 teachers in SMABK and 101 in SMAR.

The instrument consists of three parts; A, B and C. Part A has 8 questions that determine the teachers' demographics. Part B contains 59 questions that measure the principal's instructional leadership behaviour that was taken from Mohd Nor (2004) and arranged based on the *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)* by Hallinger and Murphy (1987) with a Cronbach alpha coefficient of 0.96. Part C contains 16 questions that measure teachers' workplace well-being and was taken from Tuanpah Syams (2011) with a Cronbach alpha coefficient of 0.91. This instrument is based on the *Workplace Well-Being Index (WWBI)*; Page, 2005).

FINDINGS

Comparison between the Level of Instructional Leadership Behaviour between SMABK with SMAR

Table 1: Results of t-Test on the Difference Between Principals' Instructional Leadership Behaviour at SMABK and SMAR

School	Mean	Variance	T	Sig. (2-tailed)
SMABK	3.67	0.80	2.45	0.02
SMAR	3.43	0.68		

Independent samples t-test showed that the t value is 2.45 with a p value of 0.02 which is smaller than 0.05. The results showed that there is a significant difference between the instructional leadership behaviour of the principals from SMABK and SMAR. The mean score of the instructional leadership behaviour of the principals from SMABK is higher (3.67) compared to the instructional leadership behaviour of the principals from SMAR (3.43).

Comparison between the Level of Workplace Well-being of Teachers at SMABK with SMAR

Table 2: Results of t-test on the difference of workplace well-being between teachers at SMABK and SMAR

School	Mean	Variance	T	Sig. (2-tailed)
SMABK	3.96	0.65	2.50	0.01
SMAR	3.76	0.57		

Independent samples t-test showed that the t value is 2.50 and the p value is 0.01 which is smaller than 0.05. The results showed that there is a significant difference between the level of workplace well-being between teachers at SMABK and SMAR. The mean score of teachers' workplace well-being at SMABK is higher (3.67) compared to those at SMAR (3.43).

Relationship between Principals' Instructional Leadership Behaviour with Teachers' Workplace Well-being at SMABK and SMAR

Table 3: Results of Correlation Test between Principals' Instructional Leadership Behaviour with Teachers' Workplace Well-being at SMABK and SMAR

School		Instructional Leadership (r value)	p
SMABK	Well-being	0.55	0.00
SMAR	Well-being	0.48	0.00

The results of the correlation test above showed that first, there is a significant relationship between the principals' instructional leadership behavior with teachers' workplace well-being at SMABK and SMAR.

Secondly, it showed that the relationship between the principal's instructional leadership behavior with teachers' workplace well-being is stronger at SMABK compared to SMAR.

Research Findings Conclusion

The study has shown these results:

1. The principal's instructional leadership behavior at SMABK is better than those at SMAR.
2. The teachers' workplace well-being at SMABK is better than at SMAR.
3. There is a significant positive relationship between the principals' instructional leadership behavior with teachers' workplace well-being at SMABK and SMAR
4. The relationship between the principals' instructional leadership behavior with teachers' workplace well-being at SMABK is stronger than at SMAR.

DISCUSSION

Comparison between the Level of the Principals' Instructional Leadership Behavior at SMABK and SMAR

Research findings showed that there is a significant difference between the principals' instructional leadership behavior at SMABK and SMAR. It was discovered that the mean score for the principal's instructional leadership at SMABK is higher (3.67) compared to the principal's instructional leadership at SMAR (3.43). From the results, this study showed that in general, SMABK in Kota Setar and Kubang Pasu have a better practice of instructional leadership even though both categories of school have fundamentally high levels of instructional leadership.

The higher mean score at SMABK is caused by the level of awareness of principals at SMABK due to receiving the same facilities as the other schools. The principals at SMABK also receive the same leadership training as the principals at other government schools. Jorah Md Saad (2009) who studied the level of instructional leadership of senior principals and ordinary principals in top government secondary schools in Kedah discovered that the level of instructional leadership among both categories of principals are at a higher level. Mohd Nor (2005) who did a study on government schools also discovered that the level of instructional leadership at effective schools is higher compared to less effective schools. This clearly proved that instructional leadership in SMABK was better administered compared to SMAR because of the facilities provided to government assisted schools such as quality leadership training.

Comparison between the Level of Workplace Well-being of Teachers at SMABK and SMAR

Research findings showed that there is a significant difference between the workplace well-being of teachers at SMABK and SMAR. The mean score of the level of workplace well-being of teachers at SMABK is higher (3.96) than those at SMAR (3.76). Based on the results, this study showed that in general, SMABK in Kota Setar and Kubang Pasu have a higher level of workplace well-being although both categories of school have high levels of workplace well-being. This is also due to the fact that SMABK receives various facilities just like national schools that certainly led to a higher level of workplace well-being. The teachers at SMABK are paid more competitively, entitled to various benefits such as promotion, pension, training, housing loan, etc. that contribute to a higher level of workplace well-being. Previous studies showed that the level of security, environment, and culture of the school are also at a high level at government schools. Jazmi Md Isa (2009) for instance found that job satisfaction among teachers at Religious Secondary Schools in Kedah is at a high level. Marhaida Mahmud (2009) who did a study on Organisation Culture: The relationship with teachers' commitment and efficacy at secondary schools in Pendang, Kedah found that the organization culture as a whole and teachers' efficacy are at a high level.

Comparison of Relationship between Principals' Instructional Leadership Behavior with Teachers' Well-being between SMABK and SMAR

Results from the analysis of correlation test showed that principals' instructional leadership behavior have a significantly positive relationship with the workplace well-being in both categories of school, SMABK and SMAR.

However if seen from the difference of the r value, SMABK (.55) and SMAR (0.48), showed that the relationship between Principals' Instructional leadership with Teachers' Well-being at SMABK is at an average level compared to SMAR which is at a low level.

In conclusion, both categories of school contribute to the same result which is principals' instructional leadership behavior positively and significantly relate to teacher's well-being. This means that SMABK and SMAR schools in Kota Setar and Kubang Pasu whose principals practice more instructional leadership also have higher teachers' workplace well-being. Meanwhile, schools whose principals practice less instructional leadership have lower levels of teachers' workplace well-being.

The results are parallel to the results of the study done by Sukarmin (2010), Lord (2001) that found instructional leadership has a significantly direct relationship with school well-being. DuPont (2009) found that principals' instructional leadership has a very strong influence on the school culture. Meanwhile, Frederick (2007) and Kelley et al. (2005) found that the principals' effective leadership has an effect on the schools' health.

RECOMMEDATIONS AND CONCLUSION

Results of the study showed that principals that practice more instructional leadership behavior will cause work well-being to be high and consequently improve the schools' effectiveness and excellence. This study also found that SMABK that receives government aid is generally better than SMAR in terms of the principals' instructional leadership behavior. Hopefully with this study, more SMAR will consider changing their status to SMABK in order to enjoy the same quality educational facilities as national schools. This study is also very useful for District Education Office, State Education Department, and Malaysian Ministry of Education to consider instructional leadership factors in preparing trainings, courses and seminars to school principals and administrators. This is because focusing only on school administration and management courses is not enough; knowledge of instructional leadership should also be part of the curriculum taught in courses for principals. Ministry of Education's agencies such as Institut Aminudin Baki, Teacher Educational Institutions, and National Senior Principals Council (Majlis Pengetua Kanan Kebangsaan, MPKK) should be given this task in order to improve the excellence of every religious schools in Malaysia.

REFERENCES

- Andi Audryanah Md. Noor (2007). *Kepemimpinan pengajaran dan efikasi sendiri pengetua sekolah menengah dan hubungannya dengan pencapaian akademik sekolah* (Master's thesis). Universiti Teknologi Malaysia.
- Azlin Norhaini Mansor (2004). *Amalan Pengurusan Pengetua: Satu Kajian Kes*. Kertas Kerja Dibentangkan Dalam Prosiding Seminar Nasional Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan Ke-12, 6-9 Disember 2004. Genting Highlands: IAB
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206.
- Clark, I. (2009). *An analysis of the relationship between K-5 elementary school teachers' perceptions of principal instructional leadership and their science teaching efficacy*. (Doctoral. Dissertation). The University of Minnesota, USA.
- Dollah (2004). *Persepsi guru terhadap hubungan gaya kepimpinan pengetua dan iklim sekolah di Kajang* (Master's thesis). Universiti Putra Malaysia.
- DuPont, J. P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of principal instructional leadership on school culture: A case study of the American Embassy School in New Delhi, India* (Doctoral Dissertation). University of Minnesota, US.
- Esah Sulaiman (2003). *Amalan profesionalisme perguruan*. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Frederick, B. W. (2007). *The effects of teachers' perceptions of principals' leadership style, school climate, and job satisfaction level on teacher attrition in Tennessee public schools* (Doctoral Dissertation). Union University.
- Giordano, D. & Everly, G. (1979). *Controlling Stress and Tension: A Holistic Approach*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Grizzard, T. (2007). *The impact of instructional leadership on school climate: A model for principal and teacher improvement* (Doctoral Dissertation). Tennessee State University, US.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional leadership behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-248.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45 (1), 54-61.
- Hallinger, P. (2003). *Two decades of ferment in school leadership development in retrospect: 1980-2000*, in P. Hallinger (Ed.) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A global perspective* (Lisse, Netherlands, Swets & Zeitlinger).
- Jazmi Md Isa (2009). *Gaya kepemimpinan pengetua dan kepuasan kerja guru: Kajian*

- perbandingan antara SMKA dengan SMK (Master's thesis). Universiti Utara Malaysia.
- Jefri Abdul Ahmad (2004). *Kepimpinan pengajaran pengetua / guru besar dan kepuasan guru*. (Master's thesis). Universiti Teknologi Malaysia.
- Jorlah Md. Saad (2009). *Tingkah laku kepimpinan pengajaran dan kepimpinan transformasional dalam kalangan pengetua kanan dan pengetua biasa di sekolah cemerlang serta pengaruhnya ke atas komitmen guru* (Master's thesis). Universiti Utara Malaysia.
- Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationship between measures of leadership and school climate. *Education*, 126 (1), 17-25.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025*.
- Keow Ngang Tang & Abdul Ghani Kanesan Abdullah (2006). Budaya organisasi dan komitmen guru dalam pelaksanaan pengurusan kualiti menyeluruh di sekolah-sekolah menengah zon Bukit Mertajam. *Jurnal Teknologi*, 45(E), 17-28.
- Lord, C. T. (2001). *Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behaviour and indicators of climate in secondary school* (Doctoral Dissertation). The University of Connecticut, US.
- Marhaida Mahmud (2009). *Budaya organisasi: Hubungannya dengan komitmen guru dan efikasi guru*. (Master's thesis). Universiti Utara Malaysia.
- Mohd Nor Jaafar (2004). *Kepimpinan pengajaran guru besar, komitmen dan kepuasan kerja guru: Satu kajian perbandingan dan hubungan antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan* (Doctoral Dissertation). Universiti Sains Malaysia.
- Mohd Nor Jaafar (2005). *Kepimpinan pengajaran guru besar, komitmen dan kepuasan kerja guru: Satu kajian perbandingan dan hubungan antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan*. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan. Bahagian Perencanaan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan*. Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 290-310
- Noija, H (2010). *Hubungan iklim sekolah, kompensasi kerja dan komitmen guru dengan kinerja guru SD negeri di Kota Ambon* (Doctoral Dissertation). Universitas Negeri Malang.
- Page, K. (2005). *The workplace wellbeing index*. Disertasi kehormat, Deakin University, Melbourne, Australia. Tidak diterbitkan.
- Robinson, Lloyd and Rowe, (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rohmad, Rohmad (2012) *Kontribusi kepemimpinan kepala sekolah, kemampuan profesional*

guru dan iklim sekolah terhadap prestasi sekolah dasar di ekskawedanan ambarawa kabupaten semarang (Tesis Master). Universitas Muhammadiyah Surakarta.

- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education* (29), 3, 798-822.
- Ryan, H. D. (2007). *An exainaton of relationship between teacher efficacy and teachers' perception of their principals' leadership behaviors*. (Doctoral Dissertation), University of North Texas, US.
- Sapora Sipon (2007). Pendidik mesti bijak kawal emosi. *Utusan Malaysia*. 27 Julai 2007
- Sazali Yusoff, Rusmini Ku Ahmad, Abang Hut Abang Engkeh, & Zamri Abu Bakar (2007). Perkaitan antara kepimpinan instruksional terhadap sekolah berkesan. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan* 17(2), 107-119.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review. Special Issue: Health and Well-Being*, 57, ms. 152-171.
- Shukri Zain, Mohd Yusof Abdullah, Baharom Mohamad, Abdul Said Ambotang, Muhamad Suhaimi Taat, & Roslee Talip (2012). Kepimpinan instruksional pengetua: cabaran dan harapan. *Utusan Borneo*, h. B4.
- Sukarmin (2010). *Hubungan tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru sekolah rendah di Surakarta* (Doctoral Dissertation). Universiti Utara Malaysia.
- Tuanpah Syams Sareh Ahmad (2011). *Kesejahteraan tempat kerja di kalangan pensyarah matrikulasi*. (Tesis Master). Universiti Utara Malaysia.

School Administrators' and Teachers' Level of Awareness, Interests and Practices in Learning Culture

Normah binti Lin

Hairuddin bin Mohd Ali

Institute of Education

International Islamic University Malaysia

ABSTRACT

Learning culture in school plays a vital role in boosting learning to students. School administrators and teachers are the front line who facilitates the school with learning culture. This study aims to evaluate the level of awareness, interests and practices between school administrators and teachers in promoting learning culture in school. A cross-sectional survey design was conducted in four schools and data were collected from 210 respondents. Specifically, the study focused on teachers in Kuala Lumpur and they were asked about learning culture. A questionnaire with 41 items (excluding demographic questions) was designed. Each respondent is requested to indicate his experience and perceptions on learning culture using DLOQ instrument. It was indicated that these variables are statistically significant and there are correlation between level of interests, awareness and practices. At school level, it is found that the age of respondents strongly influence the learning culture. Finally, correlation among the level of awareness, interests and practices in learning culture was identified. The finding presents an original study which examined the school administrators' and teachers' level of awareness, interests and practices towards learning culture in school. Implications and recommendations for future improvement of learning culture were channeled to the appropriate authorities.

Keywords: Learning culture, awareness, interests and practices.

Introduction

Humans start to learn since they are born. Levitt and March (1998), mentioned that learning is the process that spans the discovery, retention and exploitation of knowledge stored; it takes knowledge as an input and generates new knowledge as an output. This is supported by Senge *et al.* (1994) that learning is analysed as the process by which knowledge, abilities and attitudes are brought together to achieve permanent changes in conduct, as the product of a specific practice or significant experience. Schein (1996) also stressed that learning is, at its heart, a complex and difficult process—a source of joy when it works but a source of pain and tension when it does not.

Organizations learn and adapt mainly through the interaction of the individuals within them, benefiting from increased individual understanding which translates into change in organizational behavior (Argyris & Schon, 1978; Senge, 1990).

General Conceptual Framework of the study

The study focuses on the successful learning organization will effect to the students' performance. A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring and transferring knowledge, and at modifying its behaviour to reflect new knowledge and insights (Garvin, 1993). Also Dodgson (1993) suggests that an organization's uniqueness can be defined by its knowledge bases and the

processes of acquisition, articulation, and enhancement of the knowledge over which it has control. The theory applied here is to

focus on how learning organization will effect to the students' performance.

Figure 1
General

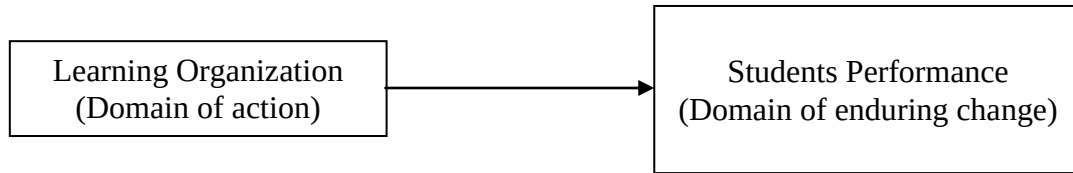
Conceptual

Framework

of

the

Study



Source: Adapted from Senge, (2000), pp 327.

Kerka (1995) supported that learning is valuable, continuous, and most effective when shared and that every experience is an opportunity to learn. The figure above explains that learning organization (domain of action) will affect students' performance (domain of enduring change) since people in the school are working towards the same vision.

Significance Of the study

Ewell (1997) urges that learning occurs best in a cultural and interpersonal context that supplies a great deal of enjoyable interaction and considerable levels of individual support. As Sarason (1991) argues "... you cannot have students as continuous learners and effective collaborators, without teachers having these same characteristics." DuFour (2004) insists that improvement initiatives will not occur within a school unless those involved in the initiative are willing to unite in support of it. Therefore, the findings of the study would also be helpful in: providing readers with a comprehensive body of literature on learning organization and the needs of learning cultures.

Learning Culture

School leaders' actions have a large influence on the cultures within which teachers work. That means professional development for principals and teacher leaders does not only prepare them to be instructional leaders who know how to assess teaching and learning but also enables them to transform their organizations' cultures (Sparks, 2007). According to Schein (1996), learning cultures

share at least seven basic elements; (1) a concern for people, (2) a belief that people can and will learn, (3) a shared belief that people have the capacity to change their environment, (4) some amount of slack time available for generative learning, (5) a shared commitment to open and extensive communication, (6) a shared commitment to learning to think systematically, and (7) interdependent coordination and cooperation.

However, Farago and Skyrme (1995) suggest that learning culture has six elements such as, (1) future and external orientation, (2) free exchange and flow of information, (3) commitment to learning and personal development, (4) valuing people, (5) climate of openness and trust, and (6) learning from experience. In addition, Rosenberg (2008) defines learning culture as an organization that knows how to learn, with people who freely share what they know and willing to change based on the acquisition of new knowledge.

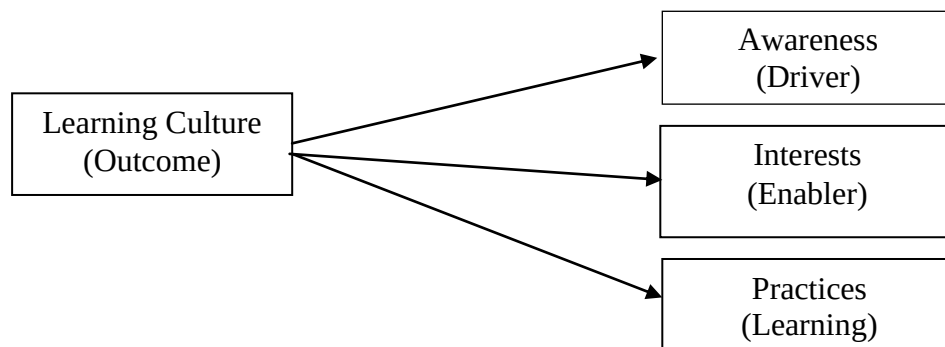
Developing Learning Culture

When school systems establish cultures of learning, they constantly seek and develop teachers' knowledge and skills required to create effective new learning experiences for students. As communities of learners, teachers are more likely to develop and pursue shared missions, collaborative teams, action orientations, collective inquiry initiatives, continuous improvement, and results (DuFour et al, 2005). A learning culture cannot encourage knowledge hoarding, but rather knowledge sharing. Cunningham (2005) supports that developing learning culture has

benefits such as, upgrading the skill of the staff, lower cost of training, uses of existing skills of staff, an attractive environment for staff and better relationship within teams where staff share learning.

Theoretical Model of the Study

Figure 2
Theoretical Model of Study



Source: Adapted from Law (2007), Kris and Gunasekaran (2009), pp. 315.

The model shows that these three terms will influence teachers' participation in creating positive learning cultures in school. As a result, teachers' performance in teaching and learning process will increase and this enhances performance of the students in the long run.

Findings on Learning Culture

Previous research only discussed on creating the learning cultures. Firstly, Stickney (1997) gives evidence that when the members of the school consider learning to be an inquiry journey, students and teachers achieve high levels of engagement. This shows that whenever teachers are engaged in lively collaborative inquiry as well as inventing their own new best practices, they grow in skill, they increase their sense of efficacy, and they advance the profession both personally and collectively.

Besides that Roodt and Conradie (2003) examine on creating a learning culture in rural schools via educational satellite TV broadcasts. Findings show that satellite TV is an effective strategy for supplementing classroom education by fostering an interactive learning culture. Coetzer (2007)

The literature research provides grounds and underpinnings for the understanding of learning organization as a continuous process (Law, 2007). Evolved from the Learning Organization model developed by Law (2007), and Kris and Gunasekaran (2009), the study develops a theoretical model as in figure 2.

found that the two comparison groups within three demographic variables (tenure, age, education) differed markedly in how they perceived their workplaces as learning environments. Managers may need practical help in managing the learning of diverse groups of employees, and in understanding the potential differences in employee learning processes. However, Mawhinney (2000) has experienced being an instructional leader. The researcher has related a personal experience in the development of the "Teacher Learning Groups" model in which staff leads sessions on a topic of interest or expertise.

Research Framework

Data were gathered through a survey questionnaire which was adapted from the Dimensions of Learning Organization Questionnaire (Watkins & Marsick, 1997) and Learning Culture Questionnaire from the internet. The questionnaire consists of five sections. Section one consists of questions related to demographic variables. Section two related to perception of teachers towards learning organization. Section three emphasize on the level of awareness on learning culture. Meanwhile, section four

deals with the level of interest on learning culture. Finally, section five deals with level of practices on learning culture. The participants' responses are based on the 5-point Likert scale; 1 = strongly never, 2 = Never, 3 = Neutral, 4 = Always, and 5 = Strongly always.

RESULTS AND DISCUSSION

Demographic Background

Distribution of the respondents based on demographic background is shown in table 1.

Table 1
Demographic Distribution of Respondents

Characteristics	Frequency(n)	Percentage (%)
Gender		
Male	28	13.3
Female	182	86.7
Total	210	100.0
Age		
Below 25 years	13	6.2
25 to 30 years	46	21.9
31 to 40 years	77	36.7
41 to 45 years	43	20.5
Above 45 years	31	14.7
Total	210	100.0
Level of Education		
Bachelor Degree	206	98.1
Masters Degree	4	1.9
PHD Degree	0	0
Total	210	100.0
Post in School		
School Administrator	21	10.0
Teacher	189	90.0
Total	210	100.0
Teaching Experience		
Below 5 years	47	22.4
5 to 10 years	53	25.2
11 to 15 years	46	21.9
16 to 20 years	30	14.3
More than 20 years	34	16.2
Total	210	100.0
Name of School		
SMK Taman Melati	38	18.1
SMK Taman Setapak Indah	49	23.3
SMK Bandar Baru Sentul	78	37.2
SMK Wangsa Melawati	45	21.4
Total	210	100.0

Out of 210 respondents, 182 (86.7%) were female while the rest which is 28 (13.3%) were male. The majority of the respondents (77) which is 36.7% were within the age range of 31 to 40 years. The rest are 46 or 21.9% at the age of between 25 and 30 years, 43 (20.5%) within the age range of 41 to 45 years, and 31(14.7%) were above 45 years.

The least of the respondents which is 13 (6.2%) were aged below 25 years. Regarding the level of education, 206 respondents which is 98.1% were Bachelor Degree holders, 4 (1.9%) were Master Degree holders and none was holding PhD. Out of the 210, respondents 189 (90%) were ordinary teachers and 21 (10%) were school administrators.

Regarding teaching experience, the majority of the respondents had 5 to 10 years of experience with a total number of 53 (25.2%), followed by those below 5 years which is 47 (22.4%), 46 or 21.9% of the respondents have 11 to 15 years of experience, while there were 34 (16.2%) with more than 20 years and 30 (14.3%) with 16 to 20 years of teaching experience. With respect to the distribution of respondents according to school, the 210 respondents were drawn from

four selected schools. There were 38 (18.1%) from SMK Taman Melati, 49 (23.3%) from SMK Taman Setapak Indah, 78 (37.2%) from SMK Bandar Baru Sentul and 45 (21.4%) from SMK Wangsa Melawati.

Perceptions toward School as a Learning Organization and Learning Culture

Perceptions between school administrators and teachers are summarized in Table 2.

Table 2

Perception towards School as a Learning Organization and Learning Culture

Item No.	Statement	Never (N) (%)	Neutral (N) (%)	Always (N) (%)	Mean	Std. Dev.
1	People openly discuss mistakes in order to learn.	23 11.0	98 46.7	89 42.3	3.3381	0.7977
2	People identify skills they need for future tasks.	23 11.0	80 38.0	107 51.0	3.4667	0.7772
3	People help each other in learning.	6 2.9	72 34.2	132 62.9	3.7238	0.7319
4	People are given time to support learning.	13 6.2	87 41.4	110 52.4	3.5333	0.7197
5	People view problems in work as opportunities to learn.	21 10.0	93 44.3	96 45.7	3.3857	0.7818
6	People give open and honest feedback to each other.	25 11.9	105 50.0	80 38.1	3.2476	0.7737
7	People listen to each other's views before speaking.	14 6.7	95 45.2	101 48.1	3.4238	0.7164
8	People are encouraged to ask "why".	22 10.5	88 41.9	100 47.6	3.4286	0.8284
9	People state views and also ask what others think.	8 3.8	87 41.4	115 54.8	3.5571	0.6699
10	People treat each other with respect.	8 3.9	58 27.6	144 68.6	3.7762	0.7529
	Total Average	16.3 7.79	86.3 41.09	107.4 51.15	3.4881	

Note: Never = Strongly Never and Never, Neutral = Neutral, and Always = Strongly Always and Always. (N= number of respondents)

The mean percentage of the responses in agreement to all but one item was above the significance level. The highest response for never showed that item number 6 has 11.9% (n=25) of the respondents never giving open and honest feedback to each other and the lowest percentage was item number 3, which has 2.9% (n=6) indicating never helping each other in learning. This was reflected by the 50% (n=105) who gave neutral response and proved that the respondents give open and honest feedback to each other and only 27.6%

(n=58) of the respondents treat each other with respect.

A significant response in agreement was observed for item number 10. It confirmed that 68.6% (n=144) always treat each other with respect and again item number 6 has 38.1% (n=80) of the respondents who always give open and honest feedback to each other. Overall, the results of the responses revealed significant values for item #1 to #10 because they have the range of mean from 3.2476 to 3.7762 and standard deviation from 0.7737 to 0.7529. The total

average mean was 3.4881. The items mentioned were the extreme results which indicate a favorable perception regarding school as a learning organization and promoting learning culture.

Comparison of Level of Awareness, Interests and Practices towards Learning

Table 3

Descriptive statistics of school administrators' and teachers' awareness of learning culture

Item No.	Statement	School Administrators		Teachers		Total	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
11	School has a written mission statement.	4.6190	0.4976	4.3915	0.6804	4.4143	0.6669
12	Principal has explained the values and goals.	4.8095	0.4024	4.3175	0.6314	4.3667	0.6293
13	Principal has explained the commitment to learning.	4.6190	0.5896	4.2804	0.6609	4.3143	0.6607
14	Review the plan to check progress.	4.2857	0.7171	3.8942	0.8248	3.9333	0.8215
15	Prepared a written learning plan for the school.	4.8095	0.4024	4.0529	0.7700	4.1286	0.7749
16	Know their roles and standards to be achieved.	4.5714	0.5976	4.0794	0.6756	4.1286	0.6831
17	Ask teachers for ideas to improve the way they work.	4.2857	0.5606	3.7460	0.8373	3.8000	0.8289
18	Teachers' ideas are given proper consideration.	4.5238	0.5118	3.6825	0.8021	3.7667	0.8171
19	Teachers are clear on the objectives for any learning activities.	4.5714	0.5976	4.0265	0.6719	4.0810	0.6834
20	School learning activities are linked to external standards.	4.2857	0.8452	3.7778	0.7809	3.8286	0.8002
21	Teachers are given adequate opportunities to acquire skills they needed.	3.9048	0.8309	3.7249	0.8682	3.7429	0.8642
22	Involvement of teachers in meeting their learning needs.	4.2857	0.7838	3.7407	0.8700	3.7852	0.8754
23	Administrators are effective in helping people to learn.	4.2381	0.5389	3.7196	0.7654	3.7714	0.7609
	Total	4.4469	0.6058	3.9565	0.7568	4.0047	0.7589

Note: School administrators (n=21, 10%), teachers (n=189, 90%), SD=Standard deviation

Table 3 shows the mean percentage observed on all items was significant. Item number 12 and 15 showed the highest mean which was 4.8095 (SD=0.4024) for school administrators who agreed that the principal has explained the values and goals for learning culture and prepares a written learning plan for the school. The observation of the lowest mean percentage of 3.9048 (SD=0.8309) reveals that school administrators agreed that they had given adequate opportunities to acquire skills needed by the teachers.

The highest mean for teachers was for item number 11 which has mean of 4.3915 (SD=0.6804). The results proved that teachers

Culture by School Administrators and Teachers

RQ1: To what extent are school administrators and teachers aware of learning culture?

were aware of written school mission statement. The lowest mean of 3.6825 (SD=0.8021) was for item number 18 which teachers believed that their ideas were given proper consideration. The results reveal that school administrators and teachers have a positive level of awareness toward learning culture in school.

RQ2: To what extent are school administrators and teachers interested in learning culture?

Table 4 shows the total mean which has a significant value of 4.0047 (SD=0.7589) for the 13 items.

Table 4

Descriptive statistics of school administrators and teachers interest in learning culture

Item No.	Statement	School Administrators		Teachers		Total	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
24	Want to know how other schools carry out their activities.	4.3333	0.5773	4.0476	0.6864	4.0762	0.6804
25	Excited about learning.	4.0952	0.4364	4.1587	0.5799	4.1524	0.5667
26	Self-directed about learning.	4.3333	0.4831	4.1376	0.6033	4.1571	0.5942
27	Strong personal commitment to professional growth.	4.6667	0.4830	4.2116	0.5994	4.2571	0.6034
28	Responsibility to contribute to the development of learning culture.	4.4762	0.5118	4.2222	0.6469	4.2476	0.6381
29	Professional responsibility to continue learning and developing daily work.	4.4762	0.5118	4.2222	0.5865	4.2476	0.5833
30	Need to learn more from experience.	4.4762	0.5118	4.2593	0.5938	4.2810	0.5886
31	Seek out opportunities to enhance professional knowledge.	4.3330	0.5774	4.1164	0.7125	4.1381	0.7020
	Total	4.3988	0.5116	4.1719	0.6261	4.1946	0.6195

Note: School administrators (n=21, 10%) , teachers (n=189, 90%), SD=Standard deviation

The results show that school administrators have the highest mean of 4.6667 (SD=0.4830) for item number 27. It proves that the school administrators have very strong personal commitment to professional growth compared to teachers. The lowest mean of 4.0952 (SD=0.4364) falls at item number 25 which indicates that school administrators have less excitement about learning. The rest of the items reveal that school administrators have very high level of interest.

As a comparison, teachers have the highest mean of 4.2593 (SD=0.5938) for item number 30. It reveals that teachers have more interest in learning from experience. The result is followed by the lowest mean of 4.0476 (SD=0.6864) for item number 24. This shows that teachers have less interest in knowing how other schools carry out their activities. However, teachers have very high level of interest for other aspects such as they

have very strong personal commitment to professional growth, they are responsible toward developing learning culture and continuing learning in developing daily work. The results shows teachers have less excitement, less interest in self-directing about learning and to seek opportunities in enhancing professional knowledge. However, all items have the range of total mean from 4.1269 (SD=0.5081) to 4.4391 (SD=0.5412) and this has proven that school administrators and teachers do have very high level of interest in learning culture.

RQ3: To what extent are school administrators and teachers practice of learning culture?

Table 5 indicates that the school administrators have higher mean compared to the teachers for all items.

Table 5

Descriptive statistics of school administrators and teachers in practices in learning culture

Item No.	Statement	School Administrators		Teachers		Total	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
32	Teachers have freedom to adapt their goals.	3.9048	0.8309	3.6561	0.7741	3.6810	0.7814
33	Leaders mentor and coach those they lead.	4.2381	0.6249	3.7513	0.7965	3.8000	0.7935
34	School's actions are consistent with its values.	4.1429	0.5732	3.7725	0.7409	3.8095	0.7332
35	There are a lot of opportunities to learn formally.	4.2381	0.6249	3.7460	0.7431	3.7952	0.7456

36	There are a lot of opportunities to learn from each other.	4.3333	0.6583	3.7090	0.7614	3.7714	0.7734
37	Learning systems do prioritize pedagogical issues.	4.3333	0.4831	3.8148	0.7312	3.8667	0.7263
38	There is benefit from collaborative reflection with colleagues.	4.1905	0.5118	3.8624	0.7087	3.8952	0.6975
39	Making time for individual professional reflection.	4.0000	0.7071	3.7831	0.6999	3.8048	0.7020
40	Evaluation on learning activities.	4.1429	0.4781	3.7937	0.6801	3.8286	0.6700
41	Reviewing learning values and improvements.	4.1429	0.7271	3.7407	0.8452	3.7810	0.8412
	Total	4.1667	0.1357	3.7630	0.7481	3.8033	0.7464

Note: School administrators (n=21, 10%), teachers (n=189, 90%), SD=Standard deviation

Both school administrators and teachers have the lowest mean of 3.9048 (SD=0.8309) and 3.6561 (SD=0.7741) respectively for item number 32. This reveals that the respondents have less practice in adapting their goals. However, school administrators have very high mean of 4.3333 for both items number 36 and 37. The result indicates that the respondents have a lot of opportunities to learn from each other and learning systems do prioritize pedagogical issues. This finding further justifies that school administrators have very high level of practices in learning culture since the mean for other items range from 4.000 (SD=0.7071) to 4.2381 (SD=0.6249).

The results further show that teachers have total average mean of 3.7630 (SD=0.0544). The response for all items were in the range of mean 3.6561 (SD=0.7741) to 3.8624 (SD=0.7087). The result shows that school administrators practice learning culture more than the teachers.

with regard to awareness, interests and practices of learning culture?

The descriptive analysis of total mean scores in respect of post in school as depicted in Table 6 shows that school administrators posed higher mean scores overall than the teachers in level of awareness, interests and practices in learning culture. This was due to the result for school administrators' mean awareness = 4.4469 (SD=0.6058), mean interests = 4.3988 (SD=0.5116) and mean practices = 4.1667 (SD=0.1357). Similarly, the teachers have mean awareness = 3.9565 (SD=0.7568), mean interests = 4.1719 (SD=0.6261) and mean practices = 3.7630 (SD=0.7481). On the other hand, school administrators have the highest mean for level of awareness and the lowest mean for level of practices in learning culture. However, teachers have the maximum mean for level of interests and the minimum mean for level of practices in learning culture.

Test of Significance

RQ4: Are there any significant differences between school administrators and teachers

Table 6
Descriptive statistic on awareness, interests and practices between
School Administrators and Teachers

Group of respondents	N	Awareness		Interests		Practices	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
School Administrators	21	0.4469	0.6058	4.3988	0.5116	4.1667	0.1357
Teachers	189	0.9565	0.7568	4.1719	0.6261	3.7630	0.7481
Total	210	4.0047	0.7589	4.1946	0.6195	3.8033	0.7464

The independent sample t-test was conducted to explore the significant differences between school administrators and teachers. Table 7 demonstrates that there were significant differences in between scores for school administrators (mean awareness=4.4449, SD=0.6058), and teachers (mean awareness=3.9565, SD=0.7568); (t=2.8889, p=0.0455). However, as *p<0.05(two- tailed), this proved that there is significant difference in the level of awareness between school administrators and teachers. The result indicated that there were no significant differences between scores for school administrators (mean interests=4.3988, SD=0.5116) and teachers (mean interests=4.1719, SD=0.6261); (t=1.5926,

p=0.1600) in regard of the level of interest. In this situation, the p-value (0.1600) is greater than a significant level (*p > 0.05) which means that there is no significant difference that exists statistically between school administrators and teachers in level of interests towards learning culture. The finding was further justified that there were significant difference between scores in level of practices for school administrators (mean practices=4.1667, SD=0.1357) and teachers (mean practices=3.7630, SD=0.7481); t=2.3799, p=0.0489). As *p < 0.05(two tailed), this shows that there is significant difference between school administrators and teachers with regard to level of practices in learning culture.

Table 7
Independent sample t-test on Awareness, Interest and Practices

	n	F	Sig.	df	t	Sig. (2 tailed)	Result
Awareness	210	2.4623	0.2875	208	2.8889	0.0455	Significant
Interest	210	0.6502	0.6568	208	1.5926	0.1600	Not significant
Practices	210	1.9580	0.2897	208	2.3799	0.0489	Significant

Note: Equal Variance Assumed, *p < 0.05 (significant difference)

Correlation Between Awareness, Interest and Practices in Learning Culture

RQ5: Are there correlations between awareness, interest and practices of school administrators and teachers in learning culture?

Table 8 shows the analysis between the awareness and interests [r_1 (210)= 0.2478, p=0.0350], and p>0 shows that it has positive relationship; p-value is less than alpha, α (0.05), and thus it is statistically significant. However the coefficient, r_1 value is in between 0.1 and 0.3. This provides evidence that the study accepts the null and concludes that there is a weak relationship between level of awareness and level of interests. The findings also confirmed that moderate correlation does exist between awareness and practices [r_2 (210) = 0.4138, p=0.00005].

On the contrary, the relation is also depicted for interest where it correlates with awareness [r_3 (210) = 0.2547, p=0.0350];

indicated that it has statistically significant (p<0.05), positive but weak relationship (0.1< r_3 <0.3). This also bears out that interest correlates with practices [r_4 (210) = 0.2857, p=0.0026]; which proved that it has a significant, positive but weak relationship.

Likewise, the study shows correlation existed between practices and awareness [r_5 (210)=0.4138, p=0.00005]; which revealed that it has statistically significant (p<0.05), positive and moderate relationship (0.3< r_5 <0.5). The findings for practices and interests also verify that there is correlation between variables [r_6 (210)= 0.2857, p=0.0023]; which confirmed it is significant (p<0.05), positive and has weak relationship (0.1< r_6 <0.3). The results proved there is evidence that these variables are statistically significant and there are correlation between the level of interests, awareness and practices. This proved that the level of awareness, interest and practices correlates with each other when all the values of $r_1=r_2=r_3=r_4=r_5=r_6 > 0$.

Table 8
Correlation Between Awareness, Interest and Practices of School Administrators and Teachers towards Learning Culture

		Awareness	Interests	Practices
Awareness	Pearson, <i>r</i>	-	$r_1=0.2478$	$r_2=0.4138$
	Sig.(2-tailed)	-	0.0350	0.00005
	N	-	210	210
Interest	Pearson, <i>r</i>	$r_3=0.2547$	-	$r_4=0.2857$
	Sig.(2-tailed)	0.0350	-	0.0026
	N	210	-	210
Practices	Pearson, <i>r</i>	$r_5=0.4138$	$r_6=0.2857$	-
	Sig.(2-tailed)	0.00005	0.0023	-
	N	210	210	-

* $r > 0$, $\alpha=0.05$, $p < 0.05$ (significant)

Participants Responses based on Demographic Variables

RQ6: Do the participants' responses vary according to the demographic variables?

Respondents and Teaching Experiences

Table 9 shows the descriptive analysis of respondents by teaching experience where the

male respondents with experience of 16 to 20 years have the highest mean scores of (Mean=136.00, SD=9.899). This is also supported by female respondents with experience of 16 to 20 years have the highest mean scores of (Mean=149.61, SD=57.485). This means that the learning culture of the respondents increases with the increase in teaching's experience.

Table 9
Descriptive Analysis of Respondents by Teaching Experience

Gender	Teaching experience	Mean	Std. Deviation	N
1	below 5 years	102.00	21.087	4
	5 to 10 years	101.88	51.504	8
	11 to 15 years	106.91	65.459	11
	16 to 20 years	136.00	9.899	2
	more than 20 years	128.33	43.501	3
	Total	109.14	50.868	28
2	below 5 years	84.74	41.669	43
	5 to 10 years	93.31	60.351	45
	11 to 15 years	121.17	66.076	35
	16 to 20 years	149.61	57.485	28
	more than 20 years	91.16	67.328	31
	Total	104.94	62.252	182
Total	below 5 years	86.21	40.473	47
	5 to 10 years	94.60	58.724	53
	11 to 15 years	117.76	65.489	46
	16 to 20 years	148.70	55.605	30
	more than 20 years	94.44	65.956	34
	Total	105.50	60.766	210

Furthermore, in order to explore the significant differences among groups within

teaching experiences, the tests of between-subjects effect was carried out. However, there was no statistical significant difference

among the groups at Sig.05 level based on their level of teaching experiences. As shown

in table 10, [$F(4,210)=0.531, df=210, p=0.713$], therefore $*p>0.05$ which shows

there were no statistical significant difference between gender and teaching experience, and for their interaction Gender*Experience.

Table 10
Tests of Between-Subjects Effects of Respondents by Teaching Experience

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	98252.375(a)	9	10916.931	3.242	.001
Intercept	862767.589	1	862767.589	256.212	.000
GENDER	855.897	1	855.897	.254	.615
EXPERT	16371.366	4	4092.841	1.215	.305
GENDER * EXPERT	7154.235	4	1788.559	.531	.713
Error	673480.125	200	3367.401		
Total	3109085.000	210			
Corrected Total	771732.500	209			

a R Squared = .127 (Adjusted R Squared = .088)

However, Table 11 shows the comparison between years of teaching. It was clearly shown that there were a significant difference

between all four combinations of teaching experience level ($p<0.005$).

Table11
Multiple Comparisons of Respondents by Teaching Experience

(I) Teaching experience	(J) Teaching experience	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
below 5 years	5 to 10 years	-8.39	11.627	.951	-40.40	23.62
	11 to 15 years	-31.55	12.035	.070	-64.68	1.58
	16 to 20 years	-62.49(*)	13.561	.000	-99.82	-25.16
	more than 20 years	-8.23	13.065	.970	-44.19	27.74
5 to 10 years	below 5 years	8.39	11.627	.951	-23.62	40.40
	11 to 15 years	-23.16	11.694	.279	-55.35	9.03
	16 to 20 years	-54.10(*)	13.258	.001	-90.59	-17.60
	more than 20 years	.16	12.751	1.000	-34.94	35.26
11 to 15 years	below 5 years	31.55	12.035	.070	-1.58	64.68
	5 to 10 years	23.16	11.694	.279	-9.03	55.35
	16 to 20 years	-30.94	13.618	.158	-68.43	6.55
	more than 20 years	23.32	13.124	.390	-12.81	59.45
16 to 20 years	below 5 years	62.49(*)	13.561	.000	25.16	99.82
	5 to 10 years	54.10(*)	13.258	.001	17.60	90.59
	11 to 15 years	30.94	13.618	.158	-6.55	68.43
	more than 20 years	54.26(*)	14.536	.002	14.24	94.27
more than 20 years	below 5 years	8.23	13.065	.970	-27.74	44.19
	5 to 10 years	-.16	12.751	1.000	-35.26	34.94
	11 to 15 years	-23.32	13.124	.390	-59.45	12.81
	16 to 20 years	-54.26(*)	14.536	.002	-94.27	-14.24

Respondents and Level of Education

Table 12 showed that there were not much difference between the male and female respondents who possess a Bachelor Degree (Mean=109.30, SD=51.830 and Mean=105.92, SD=62.307) respectively.

However, there were significant different for male respondents (Mean=105.0, SD=0.0) and female respondents (Mean=46.67, SD=5.132) for Masters' degree.

Table 12

Descriptive Analysis of Respondents by Level of Education

Gender	Level of Education	Mean	Std. Deviation	N
1	Bachelor Degree	109.30	51.830	27
	Masters' Degree	105.00	.	1
	Total	109.14	50.868	28
2	Bachelor Degree	105.92	62.307	179
	Masters' Degree	46.67	5.132	3
	Total	104.94	62.252	182
Total	Bachelor Degree	106.36	60.934	206
	Masters' Degree	61.25	29.466	4
	Total	105.50	60.766	210

Table 13 showed that there were significant difference between the respondents with respect to the level of education where $[F(206,4)=2.174, df=208, p=0.142]$ and $*p > 0.05$ (two-tailed). This showed that there were

statistically significant difference between level of education and their level of awareness, interests and practices in learning culture.

Table 13

Tests of Between-Subjects Effects of Respondents by the Level of Education

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10804.461(a)	3	3601.487	.975	.405
Intercept	97823.060	1	97823.060	26.483	.000
GENDER	2767.926	1	2767.926	.749	.388
EDU	2934.738	1	2934.738	.794	.374
GENDER * EDU	2194.733	1	2194.733	.594	.442
Error	760928.039	206	3693.825		
Total	3109085.000	210			
Corrected Total	771732.500	209			

a R Squared = .014 (Adjusted R Squared = .000)

As shown in Table 13, $[F(1,210)=0.594, df=210, p=0.442]$, therefore $*p > 0.05$ which showed there were no statistical significant difference between gender and level of education, and for their interaction Gender*Education.

Respondents and Age

Table 14 showed the respondents with the age level of 41 to 45 years demonstrated a higher

mean score for female respondents (Mean=126.24, SD=69.578). On the other hand, the highest mean score for the male respondents came from the age group above 45 years (Mean=128.50, SD=0.707); which reveals that the respondents perceived more based on their level of awareness, interests and practices of learning culture as their age increase above 40 years.

Table 14
Descriptive Analysis of Respondents by Age

Age	Gender	Mean	Std. Deviation	N
below 25 years	1	75.00	.	1
	2	104.08	40.724	12
	Total	101.85	39.816	13
25 to 30 years	1	77.67	26.633	3
	2	100.30	57.707	43
	Total	98.83	56.317	46
31 to 40 years	1	113.94	54.968	16
	2	100.15	61.642	61
	Total	103.01	60.232	77
41 to 45 years	1	111.33	59.728	6
	2	126.24	69.578	37
	Total	124.16	67.835	43
above 45 years	1	128.50	.707	2
	2	95.07	65.224	29
	Total	97.23	63.563	31
Total	1	109.14	50.868	28
	2	104.94	62.252	182
	Total	105.50	60.766	210

Table 15 reveals that there is no significant difference existed between the groups in terms of the age of the respondents towards the level of awareness, interests and practices in learning culture. This means that the respondents within the same age group perceived the level of awareness, interests and

practices in almost the same way without significant difference among the groups in such a way that [$F(4,210)=0.515$, $df=210$ and $p=0.725$]. In this case $*p>0.05$, therefore there are no statistical significant differences among the different ages.

Table 15
Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	27664.731(a)	9	3073.859	.826	.593
Intercept	474237.481	1	474237.481	127.472	.000
AGE	7804.905	4	1951.226	.524	.718
GENDER	167.632	1	167.632	.045	.832
AGE * GENDER	7657.488	4	1914.372	.515	.725
Error	744067.769	200	3720.339		
Total	3109085.000	210			
Corrected Total	771732.500	209			

DISCUSSION, RECOMMENDATIONS AND CONCLUSIONS

Perceptions towards School as a Learning Organization and Learning Culture

The result reveals that the school administrators and the teachers were highly concerned with knowledge sharing. Hansen *et al* (1999), Ruggles (1998) and Robertson and O'Malley (2000) found that good human resource practices and culture that fulfill

employees' expectation in appraisal, reward systems and satisfying work can influence employees' decision in knowledge sharing. Christensen (2007) mentioned that knowledge sharing is the process intended at exploiting existing knowledge, identifying existing and accessible knowledge, in order to transfer and apply this knowledge to solve specific tasks better and faster. The respondents believed that in order to learn in school, they should identify the skills they need for future task. If this kind of action is being applied by the school administrators and teachers it will lead to a positive learning culture in school. A school's culture also can be highly influenced by the societal culture (Dimmock and Walker, 2000; Hofstede, 2001) in which it is embedded.

Comparison of the Level of Awareness, Interests and Practices towards Learning Culture by School Administrators and Teachers

School administrators and teachers have a positive level of awareness on learning culture. They were aware that school administrators regularly ask for their ideas to improve the way they work and the ideas are given proper consideration. The findings showed that both parties have strong personal commitment to professional growth and development. The elements of interests in learning culture in the study proved that during learning process, individuals will influence each other and their ideas will co-evolve; that is each idea will adapt and change in the context of other ideas, and once changed, it will in turn, have influence on what happens next.

Significant Difference between School Administrators and Teachers with regard to Awareness, Interests and Practices of Learning Culture

The study indicated that there are significant differences in awareness and practices of learning culture between school administrators and teachers and in contrary there is no significant difference for interest. This signifies that school administrators and teachers have different perspectives in the level of awareness and practices. However, the response shows similarity in level of interest for school administrators and

teachers. This means that most teachers devote time into thinking of developing their curriculum.

Correlation between Awareness, Interests and Practices on Learning Culture

The result showed that they have very weak relationship or it could be considered as the correlation is not strong. The findings again shed the light that learning in the workplace (school) does influence the level of awareness, interests and practices on school administrators and teachers. It needs to happen from a conceptual as well as an operational framework (Kim, 1993), meaning that people now need to learn to think differently about their problems. Studies mentioned that learning is associated with challenging assignments, social relationships, and "hardships" or crises (McCall *et al*, 1988).

Participants' Responses based on Demographic Variables

Respondents and Teaching Experience

The analysis of variance (ANOVA) was conducted and the results confirmed that these differences were statistically significant. The highest mean is the teaching experience of 16 to 20 years; followed by 11 to 15 years and then declined at the teaching experience of more than 20 years and lastly for below 5 years of service. This finding is strongly consistent to the previous findings of CALDER's existing research that, on average, brand new teachers are less effective than those with some experience under their belts (Clotfelter, Ladd, And Vigdor 2007a, 2007b; Harris and Sass, 2007; Kane, Rockoff, and Staiger 2006; Ladd, 2008; Sass 2007).

Respondents and the Level of Education

The study revealed that there were statistically significant differences between level of education and their level of awareness, interests and practices in learning culture. The higher level of education will reflect to a better conception; change in behavior and mindsets towards learning culture in school. Consensus exists that teacher education has little effect on altering

teachers' beliefs (Weinstein, 1989) and that changes in practices do not necessarily accompany changes in beliefs (Prawat, 1992).

Respondents and Age

The study indicated that the respondents at the age of 41 to 45 perceived highly the level of awareness, interests and practices in learning culture. However, the perceptions on the awareness, interests and practices increased considerably between 31 to 40 years and below 25 years and then declined at the age 45 years and above. In order to support the above assertions, the two way analysis of variance (ANOVA) was conducted and the result confirmed that there were no significant differences. Many of the respondents did not feel they could take time to learn, to reflect or to practice in learning culture as their age increases.

RECOMMENDATION FOR FUTURE RESEARCH

Owing to several limitations of the present study, it is deemed important to offer the following suggestions for future research:

1. Increase size of the sample used will enhance the study's findings in relation to schools in Kuala Lumpur,
2. Utilize random sampling procedures for ease of generalizing the findings across the schools,
3. Include professional learning culture

- between schools in Kuala Lumpur,
4. Use the mixed method of triangulating Quantitative data and face-to-face interview to ascertain the dimensions of learning culture,
5. Examine the learning culture to other individuals such as school staff, parents and Ministry of Education staff,
6. Perceptions of learning environment in Kuala Lumpur schools,
7. Use more learning culture dimensions which can be obtained through the source of qualitative research.

IMPLICATIONS

The following recommendations are considered important for teachers and school administrators in order to maintain and enhance the learning culture:

Theoretical Implication

Many theorists discussed learning culture such as Schein (1996), Farago (1995), and Rosenberg (2008). The theory on creating a learning culture by Conner and Clawson (2002) gives impact to the researcher to study on the school administrators' and teachers' level of awareness, interests and practices on learning culture. Table 16 below showed the comparison study.

Table 16
Comparison Study

Element	Conner & Clawson (2002)	Present study
1	Adults have a pragmatic approach and they learn what they need to learn.	School administrators and teachers in school.
2	Learning with style or set of preferences.	Level of awareness
3	Learn at own pace.	Level of awareness
4	Interest in learning new things.	Level of interest
5	Want to be in charge of their learning.	Level of interest
6	Learning occurs mostly in context, on the job.	Level of practices
7	Transfer of learning in an organization is largely a function of the quality and strength of personal relationships.	Level of practices

The current study sheds light on how much the school administrators and teachers perceived awareness, interest and practices on learning culture in school. These factors will affect school academic performance. This is because learning culture is a dynamic

learning—the outcome of those interactions—depends on how teachers implement curriculum, design academic tasks, and engage students in these tasks, as well as how students approach their teachers, each other, and their work.

Practical Implication

There is absolute need to update some of the items so that more accurate information is gathered in terms of level of awareness, interests and practices. The schools should:

- (a) impose more training and retraining of teachers in building their personal character,
- (b) focus on how to create and maintain positive climate of learning culture in order to meet educational needs.

Managerial Implication

School administrators and teachers should be concerned on these aspects:

- (a) School administrators should emphasize more on helping teachers to learn and give opportunities to adapt to new information,
- (b) School administrators should enlighten the teachers on the importance and benefits of promoting positive learning culture,
- (c) School administrators, teachers and school staffs should organize periodic workshops and conferences to discuss current issues related to learning culture and,
- (d) Provide a forum for teachers to present their complaints and suggestions to improve the learning culture.

Implication for Students

- 1) Establishing a focus on learning—by persistently and publicly focusing their own attention and that of others on learning and teaching,
- 2) Building professional communities that value learning—by nurturing work cultures that value and support their members' learning,
- 3) Engaging external environments that matter for learning—by building relationships and securing resources from outside groups that can foster students' or teachers' learning,
- 4) Acting strategically and sharing leadership—by mobilizing effort along multiple “pathways” that lead to student, professional, or system

learning, and by distributing leadership across levels and among individuals in different positions, and

- 5) Creating coherence—by connecting student, professional, and learning system with one another and with learning goals.

CONCLUSION

School administrators and teachers play a significant role in these deliberations over a learning culture agenda. They are in a position to provide professional and research knowledge, as well as influence the community's views of what counts as learning culture. The findings of this present study provides a yardstick and foundation for more in-depth future research on the evaluation of learning culture in secondary schools; however, the current study is limited to only four secondary schools in Kuala Lumpur.

The study showed that all teachers and school administrators were highly aware, interested and practiced learning culture in their schools. It also demonstrated that no significant differences occur among groups of respondents concerning age, which means increase in age resulting in decline in awareness, interests and practices of learning culture. Accordingly, there is statistically significance among groups of respondents concerning level of education and teaching experience; which reveals that higher education and teaching experience do influence the level of awareness, interests and practices in learning culture.

The findings indicated that, veteran teachers may be less effective than their less-experienced counterparts suggest that researchers and policymakers should consider strategies to encourage high performance well into a teacher's career. The decline in performance among the most experienced teachers is most evident at the high school level, suggesting that this is where such attention should be focused. In cases where more veteran teachers are unable to maintain performance levels with adequate support and professional development, mechanisms for alternative assignments or even dismissal should be considered. The evidence that the

most experienced teachers may not be the most effective should prompt policymakers to reexamine the common practice of determining teacher layoffs based on seniority. This is not to say seniority is not important, but such policies may undermine efficiency.

References

- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Christensen, P.H. (2007). Knowledge sharing: moving away from the obsession with best practices. *Journal of Knowledge Management*. (1), pp.36-47.
- Clotfelter, Charles T., Helen F. Ladd, and Jacob L. Vigdor. (2007a). "How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?" CALDER Working Paper 2. Washington, DC: The Urban Institute.
- . (2007b). "Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects." CALDER Working Paper 11. Washington, DC: The Urban Institute.
- Coetzer, A. (2007). "Employee perceptions of their workplaces as learning environments" *Journal of Workplace Learning*, Vol. 19 No. 7, 2007, pp.417- 434. Retrieved on May 30, 2010 from <http://www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm>
- Cunningham, I. (2005). *Work-based learning*. People management, issues from 24 March – 28 July 2005. Retrieved from <http://www.cipd.co.uk>
- Dimmock, C. and Walker, A. (2000). "Developing comparative school leadership and management: a cross-cultural approach", *School Leadership & Management*, Vol. 20, No. 2, pp. 143-160.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, Vol.14(3), pp. 375-394.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community?" *Educational Leadership*, 61(6), pp.6-11.
- DuFour, R. Eaker, R. & DuFour, R. (2005). *On common ground*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Ewell, P. T. (1997). Organizing for learning: A point entry. National Center for higher education Management Systems (NCHEMS), Draft prepared for discussion at the 1997 AAHE Summer Academy at Snowbird. Retrieved on June 10, 2010 from: http://www.intime.uni.edu/model/learning/learn_summary.html
- Farago, J. & Skyrme, D. (1995). The learning organization. Retrieved on May 30, 2010 from: <http://www.skyrme.com/home-sustainability-knowledge>.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(A), pp.78-91.
- Hansen, M., Nohria, N. and Tierney, T. (1999). *What's your strategy for managing knowledge?* Harvard Business Review, 77(2), pp.106.
- Harris, D. N. , and Sass, T. R. (2007). "Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement." CALDER Working Paper 3. Washington, DC: The Urban Institute.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures Consequences*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kane, T. J., Rockoff, J.E. and Staiger, D.O. (2006). "What Does Certification Tell Us about Teacher Effectiveness? Evidence from New York City." Working Paper 12155. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kerka, S. (1995). 'The learning organization: myths and realities' *Eric Clearinghouse*, Retrieved on May 30, 2011 from: <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A028>
- Kim, D. H. (1993). "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review*, Fall, pp. 37-50.

- Kris, M. Y. Law and Angappa Gunasekaran. (2009). "Dynamic organizational learning: a conceptual framework", *Industrial and Commercial Training*. Vol 41 (6), pp. 314-320.
- Ladd, H. F. (2008). "*Value-Added Modeling of Teacher Credentials: Policy Implications*." Paper presented at the second annual CALDER research conference, "The Ins and Outs of Value-Added Measures in Education: What Research Says," Washington, D.C., http://www.caldercenter.org/upload/Sunny_Ladd_presentation.pdf.
- Law, K.M.Y. (2007). "The development and implementation of project action learning framework-from theory to practice", PhD thesis.
- Levitt, B. and March, J. G. (1998), "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, Vol.14, pp. 319-40.
- Mawhinney, T. S. (2000). *Who's teaching whom? Building a culture of learning in your school*. National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin. Reston: Sept 2000. Vol. 84, Iss. 617, pp 73-76.
- McCall, M., Lombardo, M. & Morrison, A. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. New York: Free Press.
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), pp.354-395.
- Robertson, M. and O'Malley Hammersley, G. (2000). Knowledge management practices within a knowledge-intensive firm: the significance of the people management dimensions, *Journal of European Industrial Training*. 24(2-4), 241-53.
- Roodt, J. & Conradie, Pieter. (2003). Creating a learning culture in rural schools via educational satellite TV broadcast. Retrieved on Sept 1, 2010 from : <http://www.comminit.com>.
- Rosenberg, M. (2008). *Building a learning culture*. Retrieved on May 30, 2010 from <http://www.elearning.b2bmediaco.com>.
- Ruggles, R. (1998). The state of the notion: knowledge management in practice. *California Management Review*. 40(3), pp.80-89.
- Sarason, S. B. (1991). Quoted in Judith, L.Y. (2002). *Teaching in mind: How teacher thinking shapes education*. Hamilton: MindFlight.
- Sass, T. R. (2007). "*The Determinants of Student Achievement: Different Estimates for Different Measures*." Paper presented at the first annual CALDER research conference, Washington, D.C., October 4.
- Schein, E. H. (1996), "Can learning culture evolve?", *The Systems Thinker*, Vol. 7, no. 6 Retrieved from : <http://www.pegasus/communications>, inc. (March 30, 2010)
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York : Currency Doubleday.
- Senge, P.M., Roberts, C., Ross, R.B., Smith, B.J. and Kleiner, A. (1994), *The Fifth Discipline Fieldbook*, , New York: Currency Doubleday.
- Sparks, D. (2007). *Leading For Results, second edition, Transforming Teaching, Learning, and Relationships in Schools*. California: Corwin Press.
- Stickney, K. J.M. (1997). School culture and student learning: A case study of self-renewing school. (Doctoral dissertation, University of Oregon). *Dissertation Abstracts International*, 57 (07).
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1997). Dimensions of learning organization (DLOQ) [survey] Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Weinstein, C. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), pp.53-61.

Assessing Preservice Teachers' Problem Solving Abilities: A Case Study

Wun Thiam Yew

School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia

tywun@usm.my

Sharifah Norul Akmar Syed Zamri

Faculty of Education, University of Malaya

snorul@um.edu.my

Lim Hooi Lian

School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia

hllim@usm.my

Abstract

One cannot teach what one does not know. Teachers must have in-depth knowledge of mathematics they are going to teach. The purpose of this paper was to assess preservice teachers' problem solving abilities. The researchers employed case study research design to examine their problem solving abilities. Clinical interview technique was employed to collect the data. Materials collected for analysis consisted of audiotapes and videotapes of clinical interview, subject's notes and drawings, and researchers' notes during the interview. This paper presents the analysis of the responses of a case study, named Beng (a pseudonym), related to a particular task, Task 7: Fencing problem. Finding of the study suggests that Beng has successfully solved the fencing problem using the looking for a pattern strategy. Beng used the same strategy, namely the looking for a pattern strategy, to check the answer for the fencing problem without being probed. Nevertheless, Beng did not write any measurement units throughout Task 7. The implication of the finding was also discussed.

Keywords: preservice teachers, problem solving abilities, case study, clinical interview.

Introduction

One cannot teach what one does not know. Teachers must have in-depth knowledge of mathematics they are going to teach. Therefore, it is important that a teacher need to have a comprehensive knowledge of mathematics to enable him or her to organize teaching so that students can learn mathematics meaningfully. Fennema and Franke (1992) advocated that "no one questions the idea that what a teacher know is one of the most important influences on what is done in classroom and ultimately on what students learn" (p. 147). Furthermore, "teachers who do not themselves know a subject well are not likely to help students learn this content." (Ball, Thames, & Phelps, 2008, p. 404). This applies also to mathematics teacher.

The goal of the mathematics curriculum for secondary school in Malaysia is to develop individuals who are able to think mathematically and can apply mathematical knowledge effectively and responsibly in solving problems and making decision (Ministry of Education Malaysia, 2003). Problem solving is the primary focus of the teaching and learning activities of secondary school mathematics. Similarly, problem solving must also be the main focus of the teaching and learning activities of mathematics teachers education program. The purpose of this paper was to assess preservice teachers' problem solving abilities.

Various strategies can be used to solve problems. Among the strategies recommended by the Ministry of Education Malaysia (2003) to be introduced in the secondary school mathematics curriculum are as follow: "trying a simple case; trial-and-error (also known as guess-and-check); drawing diagrams; identifying patterns; making a table, chart, or systematic list; simulation; using analogies; working backward; logical reasoning; and using algebra" (p. 4). What strategies do preservice teachers employed to solve fencing problem? The present paper attempted to answer such question.

Similarly, in this study, the fencing problem in Task 7 can be solved using various strategies (e.g., making a chart, looking for a pattern, trial-and-error, differentiation method, quadratic function method). Sgroi (2001) demonstrated how this problem can be solved using the strategy of making a chart (for the detail of her solution, see (Sgroi, 2001, pp. 181-182)). The finding of Wun and Sharifah Norul Akmar (2012) revealed that three types of strategies were employed by the preservice

teachers in their study to solve the fencing problem, namely looking for a pattern, trial-and-error, and differentiation method. Berinderjeet and Yeap (2008) suggest that “looking for a pattern is a good problem-solving heuristic that enables one to reduce a complex problem to a pattern and then use the pattern to derive a solution” (p. 315).

Methodology

The discussion about the methodology of this study comprised five sections: research design, the subject, the task, data collection, and data analysis.

Research Design

In this study, the researcher employed case study research design to assess, in-depth, preservice teachers’ problem solving abilities. “A case study design is used to gain an in-depth understanding of the situation and meaning for those involved” (Merriam, 1998, p. 19). Several researchers (e.g., Aida Suraya, 1996; Chew, 2007; Lim, 2007; Rokiah, 1998; Seow, 1989; Sharifah Norul Akmar, 1997; Sutriyono, 1997; Wun, 2010; Wun & Sharifah Norul Akmar, 2012) employed case study research design to study Malaysian students, preservice teachers, and lecturers.

The Subject

This paper reports a case study of a preservice teacher, named Beng (a pseudonym). She is one of the subjects of a larger study involving eight preservice teachers from a public university in Peninsula Malaysia enrolled in a 4-year Bachelor of Science with Education (B.Sc.Ed.) program, majored or minored in mathematics. Each subject was given a pseudonym in order to protect the anonymity of all interviewees.

Beng is 22 years 9 months old when she was interviewed. She was pursuing a 4-year Bachelor of Science with Education (B.Sc.Ed.) program at a public university. She majored and minored in mathematics and physics respectively. At the time of data collection, Beng was in her second semester of third year studies. She attained 3.82 in the Cumulative Grade Point Average (CGPA) for her first two years of studies at the public university. She does not have any teaching experience prior to this interview.

The Task

The interview task was adapted from Sgroi (2001) (see Appendix A). In this task, Task 7, subjects were required to help his or her student to solve the fencing problem. The objective of this task was to assess preservice teachers' problem solving abilities. Task 7 was used to determine the strategies used by preservice teachers to solve the fencing problem. Task 7 was also used to ascertain what strategies the subjects have for checking the correctness of their answer.

This task was used to determine whether the subjects write units of measurement upon completing a task. This task was also used to ascertain whether the subjects check the correctness of their answers.

Data Collection

Data for this study was collected using clinical interview techniques. The interview was conducted in the Mathematics Teaching Room at a public university in Peninsula Malaysia. The physical setting for each interview consisted of a table with two chairs, a tape recorder and a digital video camera. Each interview was recorded through the tape recorder and digital video camera positioned in front of the table. The camera was focused on the subject, the working area, and the researcher. Blank papers, grid papers, pencil, ruler, thread, compasses, and calculator were accessible to the subject throughout the interview. Materials collected for analysis consisted of audiotapes and videotapes of clinical interview, subject's notes and drawings, and researcher's notes during the interview.

Data Analysis

The data analysis process encompassed four levels. At level one, the audio and video recording of the clinical interview were verbatim transcribed into written form. The transcription included the interaction between the researcher and the subject during the interviews as well as the subject's nonverbal behaviors. At level two, raw data in the forms of transcription were coded, categorized, and analyzed according to

specific themes to produce protocol related to the description of the preservice teachers' problem solving abilities.

At level three, case study for each subject was constructed based on information from the written protocol. At this level, analysis was carried out to describe each subject's behaviors in solving every tasks or problems. At level four, cross-case analysis was conducted. The analysis aimed to identify pattern of responses held by the subjects. Based on this pattern of responses, preservice teachers' problem solving abilities were summarized.

Findings of the Study

Beng used looking for a pattern strategy to solve the fencing problem. Excerpt 1 is illustrative (Beng/L1244-1258).

Excerpt 1

R: (Puts a card written the following problem in front of Beng). Suppose that one of your students asks you for help with the following problem:

A gardener has 84 m of fencing to enclose a garden along three sides, with the fourth side of the garden being formed by a wall. (Assume that the wall is perfectly straight). What are the dimensions of a rectangular garden that will yield the largest area being enclosed?

How would you solve this problem?

S: (Uses looking for a pattern strategy to solve this problem. Draws the following diagram, as shown in Figure 1).

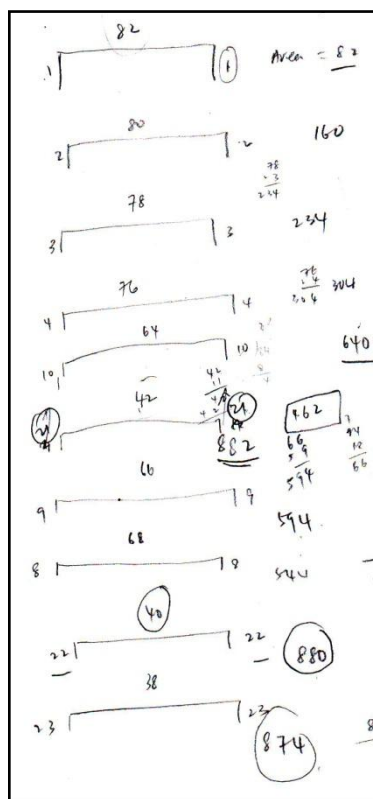


Figure 1. Beng uses looking for a pattern strategy to solve the fencing problem.

Excerpt 2 further illustrates how Beng used this strategy to solve the fencing problem (Beng/L1259-1270).

Excerpt 2

R: Could you explain your solution?

S: I'll ask them to try first. If here is 1, 1, here is 82 and the area is 82 and will be increasing. So, I just ask them to take the half of the value. 84, half is 42 and this one will be 21 and 21. So, the value they get will be 882. Then I need to test again. Ask them to use, increase this number. 22, 22, this one 40 and the value get is 880. Continue with 23, 23, 38. The value decreasing (draws the pattern of the area values, as shown in Figure 2). So, the trend is increasing up to this point and then decreasing. So, the dimension for the largest area will be 42 times 21.

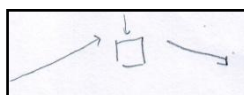


Figure 2. Beng draws the pattern of the area values.

In Excerpt 2, Beng started off with the width and the length of the rectangular garden as 1 m and 82 m respectively and this yielded the smallest area being enclosed, namely 82 m^2 . She then increased the width of the rectangular garden, one metre at a time, to 4 m and reduced the length of the rectangular garden accordingly to 76 m. Consequently, the area increased to 304 m^2 . Beng saw a pattern that area increases as she increases the width of the rectangular garden while reduces its length accordingly. She increased the width of the rectangular garden to 10 m instead of 5m and reduced its length to 64 m. The area increased to 640 m^2 . Subsequently, Beng took half of the 84 m of fencing as length of the rectangular garden and 21 m as its width. The area now increased to 882 m^2 .

Beng attempted to verify whether 882 m^2 was the largest area being enclosed. She tested it with two values of the width that were smaller than 21 m, namely 9 m and 8 m respectively. Beng found that the area decreased to 594 m^2 and 544 m^2 respectively. Beng also tested it with two values of the width that were larger than 21 m, namely 22 m and 23 m respectively. Beng found that the area decreased to 880 m^2 and 874 m^2 respectively. Thus, Beng concluded that 882 m^2 is the largest area being enclosed and the dimension of the rectangular garden that yields the largest area being enclosed is 42 m by 21 m. Table 1 summarizes the dimensions of the rectangular garden and its area that Beng has figured out. Figure 2 shows the pattern of the area values that Beng has drawn.

Table 1

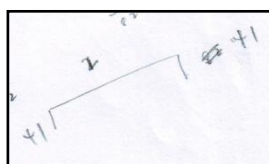
Dimensions of Rectangular Garden and its Area That Beng has Figured out

Length (cm)	Width (cm)	Width (cm)	Area (cm ²)
82	1	1	82
80	2	2	160
78	3	3	234
76	4	4	304
64	10	10	640
42	21	21	882
66	9	9	594
68	8	8	544
40	22	22	880
38	23	23	874

When probed to verify the dimension of the rectangular garden that yields the largest area being enclosed, Beng made a reflection on the answers and solutions that she has figured out, as shown in Figure 1. Beng explained that she started off with the smallest value of the width of the rectangular garden, namely 1 m, the length of the garden as 82 m. Beng explained that its area increased to 882 m² as she increased the width to 21 m and reduced the length of the rectangular garden to 42 m. Beng realized that its area keep decreases after that when she increases the width of the rectangular garden to 22 m and 23 m respectively and reduced its length accordingly. Thus, Beng reiterated that the maximum area, 882 m², occurred at the “center” when its dimension is 42 m by 21 m. Excerpt 3 is illustrative (Beng/L1271-1282).

Excerpt 3

- R: How do you know that the dimensions will give you the largest area?
- S: Em I just use sequence because I test from the largest one here (points to diagram with the value of 21, 42, 21, as shown in Figure 1). Start here with the smallest one (points to diagram with the value of 1, 82, 1, as shown in Figure 1) and it keeps increasing. (Draws the fence with the shortest length (2 m) and the longest width (41 m), as shown in Figure 3). I think when it goes back, dwell down, finally here will become two and the value is smaller and smaller. So, the maximum



value will be at the center. That's why I try the center.

Figure 3. Beng draws the fence with the shortest length (2 m) and the longest width (41 m).

Discussion and Conclusions

In summary, Beng has successfully solved the fencing problem using the looking for a pattern strategy. She used the same strategy, namely the looking for a pattern strategy, to check the answer for the fencing problem without being probed. This can be seen in Excerpt 3. Nevertheless, Beng did not write any measurement units throughout Task 7. Excerpts 1 and 2 are illustrative.

The finding of the present study revealed one of the three types of strategies reported in the previous study (Wun & Sharifah Norul Akmar, 2012). Wun and Sharifah Norul Akmar (2012) found three types of strategies were employed by the preservice teachers in their study to solve the fencing problem, namely looking for a pattern, trial-and-error, and differentiation method. Berinderjeet and Yeap (2008) suggest that “looking for a pattern is a good problem-solving heuristic that enables one to reduce a complex problem to a pattern and then use the pattern to derive a solution” (p. 315).

However, this is only a case study that involved a preservice teacher, named Beng. Beng enrolled in the 4-year Bachelor of Science with Education (B.Sc.Ed.) program in a public university in Peninsula Malaysia. Thus, the findings of this study

could not be generalized to other preservice teachers enrolled in the 4-year Bachelor of Science with Education (B.Sc.Ed.) program in this public university, in other programs (e.g., Bachelor of Education (B. Ed.), Diploma in Education (Dip.Ed.)), or attending other universities and teacher training institutes.

The implication of this finding is that mathematics teacher educators need to organize teaching and learning activities that provide opportunity for the preservice mathematics teachers to solve different types of mathematical problems. Through such activities, preservice mathematics teachers would be provided opportunity to develop their problem solving abilities. This is in line with the goal of the mathematics curriculum for secondary school in Malaysia, namely to develop individuals who are able to think mathematically and can apply mathematical knowledge effectively and responsibly in solving problems and making decision (Ministry of Education Malaysia, 2003).

References

- Aida Suraya, M. Y. (1996). *Skim nombor perpuluhan bagi murid tahun lima sekolah rendah* [Decimal numbers schemes of year five primary school pupils]. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Berinderjeet, K., & Yeap, B. H. (2008). Mathematical problem solving in the secondary classroom. In P. Y. Lee (Ed.), *Teaching secondary school mathematics: A resource book* (2nd ed.) (pp. 105-115). Singapore: McGraw-Hill.
- Chew, C. M. (2007). *From one students' learning of solid geometry in a phase-based instructional environment using the Geometer's Sketchpad*. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impacts. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). New York: Macmillan.
- Lim, H. L. (2007). *Penggunaan model SOLO dalam penilaian kebolehan penyelesaian persamaan linear pelajar tingkatan empat* [Assessing form four students' linear equation solving ability by using SOLO model]. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministry of Education Malaysia (2003). *Integrated Curriculum for Secondary School: Curriculum Specification Mathematics Form 1*. Kuala Lumpur: Curriculum Development Centre.
- Rokiah, E. (1998). *Kajian kes tentang pengajaran matematik pensyarah di Institut Teknologi Mara* [Case studies about the mathematics teaching of lecturers in

- Mara Technology Institute*]. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Seow, S. H. (1989). *Conceptions of mathematics and mathematics teaching: Case studies of four teacher trainees*. Unpublished M.Ed. Dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Sgroi, L. S. (2001). *Teaching elementary and middle school mathematics: Raising the standards*. Belmont, California: Wadsworth.
- Sharifah Norul Akmar, S. Z. (1997). *Skim penolakan integer pelajar tingkatan dua [Integers subtraction schemes of form two students]*. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Sutriyono (1997). *Skim penolakan nombor bulat murid darjah dua dan tiga [Whole numbers subtraction schemes of standard two and three pupils]*. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Wun, T. Y. (2010). *Preservice secondary school mathematics teachers' Subject matter knowledge of perimeter and area*. Unpublished doctoral thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Wun, T. Y., & Sharifah Norul Akmar, S. Z. (2012, September). *Problem solving abilities of preservice secondary school mathematics teachers*. Paper presented at the Mathematics and Science Education Colloquium, 12-13 September 2012, University of Malaya, Kuala Lumpur.

Appendix A

Task 7: Fencing problem (*Adapted from Sgroi, 2001, p. 181*)

(Puts a handout written the following problem in front of the subject). Suppose that one of your students asks you for help with the following problem:

A gardener has 84 m of fencing to enclose a garden along three sides, with the fourth side of the garden being formed by a wall. (Assume that the wall is perfectly straight). What are the dimensions of a rectangular garden that will yield the largest area being enclosed?

How would you solve this problem?

Probes:

What do you mean by ____ ?

Could you tell me more about it?

Could you explain your solution?

How did you get that answer?

How do you know the dimensions _____ maximize the area?

How would you check your answer?

A Comparative Study of Self Efficacy between Public and Religious School Students

Siti Salwa Bte Md. Sawari
salwa.sawari@gmail.com/ 013-2528707

Norwati Bt Mansor (Dr.)
nurmansur@gmail.com / 013-3499305

ABSTRACT

This present study was designed to investigate three main objectives. First, it examines the level of self-efficacy among selected secondary students. Second, it explores whether there is a statistically significant difference in the level of self-efficacy between public and religious school students. Third, it identifies whether there is a statistically significant difference in the level of self-efficacy between lower and upper form students. A total of 225 students (112 from public and 113 from religious school) sampled from four school in Muar participated in the survey, employing a 22-item questionnaire measuring General Self-efficacy (GSE), Learning Self-efficacy (LSE) and Peer Self-efficacy (PSE). The items were pilot-tested before being administered to the respondents. The data was analyzed quantitatively using descriptive statistics and independent-samples t-tests. The result showed that the majority of students experience a moderate level of self-efficacy. Generally, for the selected public school students the mean is 2.75 and religious school students the mean is 2.98. Regarding the comparison level of self-efficacy between the two types of students, the findings of the current study show that there are significant differences for GSE and PSE for both types of students, while learning self-efficacy revealed that there are no significant differences. However, with regards to the level of self-efficacy between lower form and upper form students, the study revealed that there are no significant differences.

Keyword: Self-efficacy, Public School, Religious School, Upper and Lower Form Students

INTRODUCTIONS

Self-efficacy is a mechanism that activates students' actions. Different self-efficacy may result in different aims, goals and achievement in students' lives (Brown, Hansen & Taipjutorus, 2011). In addition, Bandura, (1982) stated that self-efficacy beliefs correlate with the amount of venture, time and patience spent to face obstacles and to reach their goals. Therefore, self-efficacy is important in a student's life. The students' achievement in education relates to their beliefs about themselves. If students think that success is something possible, they will struggle to reach the goals, no matter what obstacles that may occur in the way.

Yahaya and Latif (2005) mentioned that self-efficacy contribute towards building students' confidence level in facing challenges and problems. When students realize their capabilities, they have the confidence to reach the goal, thus they will put an effort to reach it. Moreover, when students believe in achieving their goals, indirectly their behaviour, actions and attitude will lead them in that direction. Thus, it can be concluded that the personal development of a person is influenced by his or her own self-efficacy (Bandura, 1993). Bandura (1977) came out with the idea of the environment playing a vital role in influencing student's self-efficacy. He investigated four main sources of self-efficacy and these include performance achievement, physiological states, spoken persuasion, and diverse experiences. All these sources are derived from the environment surrounding the students. It has been known that schools are agents of transformation. Teachers and schools are responsible to developed individuals' potential holistically and this is based on their beliefs and devotion to God (Ismail, Stapa, Othman, & Yusuf, 2012). This noble task is enshrined in the National Philosophy of Education (1988), namely:

“Education in Malaysia is an on-going effort towards further developing the potential of individuals in a holistic and integrated manner so as to produce individuals who are intellectually, spiritually, emotionally and physically balanced and harmonic, based on a firm belief in and devotion to go”.(p.166).

Referring to above statement we can view that, schools are responsible agents to develop student's self-efficacy. Thus, it is the contention of the researcher to investigate significant differences of students' self-efficacy from different types of school in Malaysia. In addition, it has been investigated that there is no study done comparing on self-efficacy among religious and public school students, therefore the researcher intends to examine this topic.

Self-efficacy and type of school

Based on the relationship between self-efficacy and environment, a study conducted by Arslan (2012) reveals that there is a significant difference in level of self-efficacy among teachers from two different environments. Environments play a role in changing the level of self-efficacy. Identifications of the diverse school can produce different atmosphere, environment and circumstances for teachers and students' self-efficacy. The physical and psychological structure of the school can affect students' behaviour and attitude which is developed by what the students see, view and experiences at school (Goodman & Gregg, 2010). Student will easily influences by what they see and experiences at the school. Example when a student always being bully, hence it will make him feel lack of interest at school and decrease self-efficacy in learning.

Likewise, Kirk (2013) has also noted that the different learning environments and teaching method can either increase or decrease self efficacy level. Moreover, a study done by Cheong, Cheong and Weng (2009), shows that students from different types of institutions displayed significant differences in the level of self-efficacy. In this study, they have also found that students from private institutions have lower level of self-efficacy compared to the public institutions students. Consequently, this result appears because environment plays a vital role in influencing students' self-efficacy.

Self-efficacy and ages

Several studies report significant differences on level of self-efficacy between ages groups. Espenshade, Lynch and Zajacova (2005) agreed that there is no relationship

between age of students with their level of self-efficacy. In their study, senior students in postsecondary institutions does not score significant differences self-efficacy compared to the junior students. Similar finding also found in the study done by Eaton (2007), she discovers that there is no significant differences level of self-efficacy among differences ages of first-time mother. Even though in her study, she comprised three age group, but it still reveal no significant difference.

Hirschel and Schulenberg (2008) in their study on Hurricane Katrina : PTSD , Self - Efficacy , and the Mississippi Gulf Coast report that age would not be strongly associated with the self-efficacy. These ideas were rejected by Allaire, Ellis, and Kurniawan (2002) when they found that there is a significant correlation between age and self-efficacy. In their study, researchers found that people from diverse ages records different self-efficacy level.

Thus, it can be concluded that age does have positive significant towards humans' self-efficacy. However, this is not necessary occurring across all places, professions and culture, as there are also numerous studies revealing negative correlation between self-efficacy and age. Therefore, this indicates that there are still other factors that may lead to the fluctuations of humans' self-efficacy.

OBJECTIVES OF THE STUDY

Generally, the purpose of this study is to determine the level of self-efficacy among secondary school students.

Specifically this study is going to:

1. To examine the level of self-efficacy possessed by public and religious secondary school students.
2. To examine the differences level of self-efficacy between public and religious secondary school students.
3. To identify the differences level of self-efficacy between lower form and upper form student across the two types of school.

RESEARCH QUESTIONS

1. What is the level of self-efficacy possessed by secondary students in public and religious school?
2. Is there any significant difference in levels of self-efficacy between public and religious secondary school students?
3. Is there any significant difference in levels of self-efficacy between lower and upper form students across both school types?

METHODOLOGY

In this study, the researcher will use a quantitative research design. In order to collect data, the questionnaire, consisting of the informed consent letter, demographic background of participants, General Self-efficacy (GSE), Learning Self-efficacy (LSE) and Peer Self-efficacy (PSE). will be distributed to all population. From the total population from four public and religious school, the researcher will use a systematic random sampling to obtain 225 samples. The data obtained, will be analysed using the SPSS (Statistical Package for the Social; Sciences) software. In analysing the data, the researcher will use descriptive statistic and Independent t-test.

RESULT

Table 1

Demographic Characteristic of Students

Variables	Frequency	Percentages (%)
Type of School		
Public	112	49.8%
Religious	113	50.2%
Level of Study		
Lower level	124	55.1%
Upper level	101	40.9%
Gender		
Male	113	50.2%
Female	112	49.8%

Table 1 shows demographic characteristics of students. Out of the 225 students, 112 students, which is 49.8% of the sample were from public school students and another 113 students, which is 50.2% were from religious school students. The sample also consisted of 124 which is 55.1% of form two students and 101 which is 44.9% of Form four students. In terms of their gender, there were 113 male and 112 female students and they made up 50.2% and 49.8% of the sample respectively.

Level of Self-efficacy

The mean score obtained will be compared with the range of 1 to 4 to determine the level of self-efficacy among the participants. The levels of self-efficacy can be categorized into three categories; low, intermediate and high. Table 2 shows the categories of self-efficacy level based on their mean score.

Table 2
Scoring of Students' Self- efficacy

Mean Score obtained	Level of self-efficacy
1.00 - 2.00	Low
2.01 - 3.00	Intermediate
3.01 – 4.00	High

Table 3
Level of self-efficacy among public school students

Level of Self-efficacy	n	%
High	23	20.5%
Intermediate	82	73.3%
Low	7	6.2%
n	112	

Next, the level of self-efficacy among public school students is shown in Table 3 and the findings showed that 20.5 % (n=37) were at the high level while 6.2% (n=7) were at the low level. The highest score was at the intermediate level with 73.3% (n=82).

Table 4
Levels of self-efficacy among religious school students

Level of Self-efficacy	n	%
High	44	38.9 %
Intermediate	65	57.5%
Low	4	3.5%
n	113	

Table 4 reveals the level of self-efficacy among religious school students. From the analysis, it showed that the percentages of students having high level of self-efficacy is 38.9% (n=44) while most of the respondents are at the intermediate level 57.5% (n=65). In addition, there were 3.5% (n= 4) students who indicated they had low level of self-efficacy.

Self-efficacy and type of schools

Table 5
t-test on mean scores for General Self-efficacy (GSE) for public and religious school students

Type of School	n	Mean	SD	P
Public School	112	2.68	0.51	.001
Religious School	113	2.96	0.53	

**.Significant at the 0.5 alpha level

Table 5 shows the mean scores for the General Self-efficacy between public and religious school students. The mean scores for public school students is 2.68 (SD=.51), while the mean scores of the religious school students is 2.96 (SD=.53). The difference of the two means is .28. The p-value of .001 showed that probability was lower than the alpha level of 0.05. The result rejects the null hypothesis. Therefore, it can be concluded that there was a significant difference in level of General Self-efficacy between public and religious school students. The findings suggested that different type of schools did influence the students' general self-efficacy level.

Table 6
t-test on mean total of Learning Self-efficacy (LSE) scores for public and religious school students

Type of School	n	Mean	SD	P
Public School	112	2.70	0.50	.29
Religious School	113	2.77	0.55	

**.Significant at the 0.5 alpha level

From the descriptive analysis conducted, the results showed that the mean scores for public school students was 2.70 (SD= .50) and the mean scores of the religious school students was 2.77 (SD=0.55). The mean difference between the two types of school was .07. The p-value is .29 showed that probability was greater than the alpha level of 0.05, thus the result was not statistically significant. The result failed to reject null hypothesis. Therefore, there was no significant difference in the level of LSE between public and religious school students. The findings suggested that different types of schools did not influence the students' learning self-efficacy level.

Table 7
t-test on mean total of Peer Self-efficacy (PSE) scores for public and religious school students

Type of School	n	Mean	SD	P
Public School	112	2.91	0.51	.001
Religious School	113	3.20	0.58	

**.Significant at the 0.5 alpha level

Table 7 shows that the mean scores for PSE between public and religious school students. The mean scores for public school students was 2.91 (SD= .51) while the mean scores for religious school students was 3.20 (SD=0.58). The mean difference between the two types of school was .29. The p-value of .001 showed that probability was lower than the alpha level of 0.05, thus the results showed that it was

not statistically significant. The result reject null hypothesis. It could be concluded that there was a significant difference in the level of PSE between public and religious school students. The findings suggested that different types of schools did influence the students' peer self-efficacy level.

Table 8
t-test on mean total of self-efficacy scores for overall public and religious school students

Type of School	n	Mean	SD	P
Public School	112	2.75	0.39	.001
Religious School	113	2.98	0.47	

**.Significant at the 0.5 alpha level

Using Descriptive analysis, the results showed that the mean scores for public school students was 2.75 (SD= .39) and the mean scores of the religious school students was 2.98 (SD=0.47). The difference of the means between two types of school was .23. The p-value of .001 showed that probability were smaller than the alpha level of 0.05. Thus, the result was statistically significant and reject null hypothesis. It could be concluded that there was significant difference in the level of self-efficacy between public and religious school students. The result suggested that different types of school did influence the students' self-efficacy level.

Self-efficacy and ages

Table 9

t-test on mean total self-efficacy scores for upper and lower form students in public schools.

Level of Study	n	Mean	SD	P
Lower Form	62	2.67	0.41	.065
Upper Form	50	2.82	0.35	

**.Significant at the 0.5 alpha level

Table 9 shows the mean scores for upper and lower form students in public schools. The mean scores for lower form students in 2.67 (SD= 0.41) while for upper form is 2.82 (SD= 0.35). The p-value is .065 and probability value is greater than the alpha level 0.05. Therefore, the result was not statically significant and failed reject null hypothesis. It could be concluded that there was no significant difference in total self-efficacy score among lower and upper form students in public schools. The finding suggested that the different level of study did not influence the students' self-efficacy level.

Table 10 shows the total mean of self-efficacy scores for upper and lower Forms of students in Religious Schools. From the table, the p-value was found to be 0.29 and probability value was greater than the alpha level of 0.05. Therefore, the result was not statically significant and failed to reject null hypothesis. It could be concluded that there was no significant difference in the total self-efficacy score among lower and upper form students in religious schools.

Table 10
t-test on mean total self-efficacy scores for upper and lower form students in religious schools.

Level of Study	n	Mean	SD	P
Lower Form	62	3.01	0.44	.29
Upper Form	50	2.93	0.50	

**Significant at the 0.5 alpha level

Table 11
t-test on mean total self-efficacy scores for upper form students for upper and lower form students between public and religious schools

Level of Study	n	Mean	SD	P
Lower Form	124	2.85	0.46	.071
Upper Form	101	2.88	0.43	

**Significant at the 0.5 alpha level

On the other hand, from Table 11, the findings revealed that the p-value of 0.71 was higher than the alpha level of 0.05. Therefore, the result showed that it was not statically significant and failed to reject null hypothesis. It could be concluded that there was no significant difference in the total self-efficacy score among lower and upper form students in secondary schools. The findings suggested that the level of study did not influence the students' self-efficacy level.

DISCUSSION

Based on the main objective of this research that is to investigate the level of secondary students' self-efficacy. The findings in this research has explained that majority of the students have a moderate level of self-efficacy. With the mean of 2.86 and SD of .446, this can be classified as the intermediate level. Even though there are

a few students who has a low self-efficacy but the percentage is small, less than five percent as compared to the whole sample.

With regards to second main objective which is to examine whether there is statistically significant difference in the level of self-efficacy between public and religious school students. The finding of the current study showed that there is a significant difference in the self-efficacy level between public and religious school students. The results show that diverse school environment and circumstances can produce different levels of self-efficacy. There are a numerous of studies which record comparable findings that the school environment does influence the student's self-efficacy significantly. Consequently, it showed that environment plays a vital role in influencing students' self-efficacy (*Cheong, Cheong & Weng, 2009; Goodman & Gregg, 2010*). As Bandura (1977) mentioned that all four main sources of students' self-efficacy (performance achievement, physiological states, spoken persuasion, and diverse experience) are derived from the school environment that surrounds the students.

In addition, it was agreed that students are able to develop their self-efficacy through the sources available in the school atmosphere. Since the religious school students possess a high level of self-efficacy, it could be due to the additional curriculum (Azhari) that has been implemented in the school environment. Further studies should be conducted to investigate students' self-efficacy and religious school environment.

Regarding the third main objective in this study, which is to identify whether there is statistically significant difference in level of self-efficacy between lower and upper Form students. The findings showed that there is no significant difference in the level of self-efficacy between lower and upper form students in public and religious schools. In other words, age does not influence the students' level of self-efficacy. This finding is inconsistency with some researches cited in the literature review. Allaire, Ellis, and Kurniawan, (2002) found that there is a significant difference in the level of self-efficacy between ages.

Initially, the result of current study supports the finding of Hirschel and Schulenberg, (2008); and Eaton (2007), when they reported that age have a negative significant

toward self-efficacy. In addition, Espenshade, Lynch and Zajacova, (2005) agreed that there is no significant level of self-efficacy between senior students in postsecondary institutions as compared to the junior students.

CONCLUSIONS

The current study revealed that most of the students experience intermediate level of self-efficacy. Referring to the comparative level of self-efficacy between public and religious school students, shows there is no significant difference for Learning Self-efficacy, while general and peers self-efficacy revealed there is a significant difference. Generally, there is a significant difference in the level of self-efficacy between both of the schools, with religious school students having higher score than public school students. However, with regards to the difference level of self-efficacy between lower form and upper form students, the study finds that there is no significant difference between them across the school except for lower form students. The finding suggests that, teachers and counsellors have to take serious actions to boost students' self-efficacy. Further research may be conducted in other areas, using larger samples and qualitative methods and other types of school students.

REFERENCES

- Allaire, J. C. Ellis, R. D. & Kurniawan S. H. (2002). The impact of Web self-efficacy, age, and Web experience on bookmark manipulation. [*Universal Access in the Information Society*,1\(3\)](#) , 207-216.
- Arslan, A. (2012). Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self-efficacy Belief on their Self-efficacy Belief for Learning and Performances. *Educational Sciences: Theory & Practice- 12(3)*, !915-1920.
- Bandura, A. (1977) Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84(22)*, 191-215
- Bandura, A. (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning . *Educational Psychologist*, *28 (20)*. 117-148.

- Brown, B. , Hansen, S. , & Taipjutorus, W. (2011). Improving Learners ' Self-efficacy in a Learner-controlled Online Learning Environment : A Correlational Study, 2004–2008.
- Cheong, F., Cheong, C., & Weng, F. (2009). 'IT Education in Taiwan: Relationship between Self-efficacy and Academic Integration among Students', Proceedings of International Conference on Innovation in Teaching and Management of Higher Education (ICITM 09), Shah Alam, Selangor, Malaysia 21-23.
- Espendhadet, T. J., Lynch, S. M., and Zajacova, A. (2005). Self-Efficacy, Stress, And Academic Success In College. *Research in Higher Education*, 46(6).
- Eaton, M. M. (2007). Self-efficacy in First-Time Mothers: A Comparison of Younger and Older Mothers.
- Goodman, A., & Gregg, P., (2010). *Poorer children ' s educational attainment : how important are attitudes and behaviour?* (pp. 1–72). Retrieved from www.jrf.org.uk.
- Hirschel, Michael J.; Schulenberg, Stefan E. (2009). Hurricane Katrina's impact on the Mississippi Gulf Coast: General self-efficacy's relationship to PTSD prevalence and severity. *Psychological Services*, 6(4), 293-303.
- Ismail, A. M., Stapa, Z., Othman, M. Y. & Yaacob. M, (2012) [Islam dalam pendidikan dan hubungannya dengan pembentukan jati diri bangsa Melayu di Malaysia](#). *Jurnal Hadhari, Special edition* . pp. 37-50.
- Kirk, K.,(2013), SERC, Self-Efficacy: Helping Students Believe in Themselves . Retrieved 20May 2013, from <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops-affective/efficacy.html>.
- Yahaya, A. & Latif, J. S. (2005). Membentuk Identiti Remaja. Pahang: PTS Publications and Distribution Sdn. Bhd.

Pemahaman tentang Falsafah Ibadat dan Pengalaman Mengajar Ibadat dalam
Kalangan Guru-guru Pendidikan Islam Sekolah Rendah

OLEH:

Fathiyah bt Mohd Fakhruddin

Pensyarah Kanan,

Jabatan Pendidikan Bahasa dan Kemanusiaan

Fakulti Pengajian Pendidikan,

Universiti Putra Malaysia

fathi@upm.edu.my

Nor Hayati bt Alwi

Pensyarah Kanan,

Jabatan Asas Pendidikan,

Fakulti Pengajian Pendidikan,

Universiti Putra Malaysia

nalwi@upm.edu.my

ABSTRAK

Ibadat ialah salah satu komponen penting dalam mata pelajaran Pendidikan Islam sekolah rendah. Pelaksanaan ibadat adalah bersumberkan daripada simpulan akidah yang mantap manakala akhlak pula ialah hasil daripada pelaksanaan ibadat dan kemantapan akidah. Oleh itu, adalah penting dan menarik untuk meneliti pengajaran komponen ibadat dalam pengajaran Pendidikan Islam oleh guru-guru Pendidikan Islam sekolah rendah. Kajian ini dilakukan bagi meneliti apakah yang difahami guru tentang falsafah ibadat dan pengalaman mereka mengajar Ibadat kepada murid-murid sekolah rendah. Kajian yang dijalankan ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan temu bual sebagai kaedah pengumpulan data. Dapatan kajian menunjukkan

bahawa Ibadat difahami sebagai amalan yang berbentuk praktikal dan dilaksanakan dalam kehidupan seharian. Dapatan turut menunjukkan Ibadat diajar kepada murid sekolah rendah dengan memberi tumpuan kepada penerangan secara teori dan amali (tunjuk cara) dan latihan pembiasaan. Kesimpulannya, kajian ini mengisyaratkan bahawa falsafah Ibadat difahami oleh guru-guru Pendidikan Islam sebagai satu amalan yang asas dan ringkas sesuai dengan peringkat usia murid-murid sekolah rendah. Begitu juga aspek kaedah pengajaran yang lebih menekankan teori dan amali serta latihan pembiasaan ibadat asas khasnya solat. Kajian ini menyumbang kepada penambahbaikan terhadap latihan kepada bakal guru agar dilakukan peningkatan daripada aspek pengajaran Ibadat kepada murid di sekolah rendah terutamanya berkaitan dengan falsafah Ibadat dan bagaimana untuk menterjemahkan falsafah berkenaan dalam pengajaran mereka.

Kata kunci : Ibadat, falsafah Ibadat, pengajaran Ibadat, Pendidikan Islam, guru Pendidikan Islam

Pendahuluan

Mata pelajaran Pendidikan Islam sekolah rendah ialah mata pelajaran yang diajar dari Tahun 1 hingga Tahun 6. Mata pelajaran Pendidikan Islam termasuk dalam salah satu tunjang utama dalam kurikulum terkini persekolahan rendah negara iaitu KSSR (Kurikulum Standard Sekolah Rendah) iaitu tunjang kerohanian, sikap dan nilai. Konsep tunjang yang diperkenalkan dalam kurikulum berkenaan merupakan satu inisiatif penkelasian disiplin ilmu yang akhirnya membawa kepada pembentukan modal insan yang holistik. Malah ini dikukuhkan lagi dengan pemantapan elemen j-Qaf iaitu jawi, al-Quran, bahasa Arab dan Fardu Ain. Ini bermaksud Pendidikan Islam di sekolah rendah diajar oleh guru Pendidikan Islam bersama-sama dengan guru j-Qaf yang mendapat latihan yang secukupnya bagi memberi fokus kepada elemen Jawi, al-Quran, bahasa Arab dan Fardu Ain.

Apabila memperkatakan tentang mata pelajaran Pendidikan Islam sekolah rendah, modul Ibadah ialah salah satu modul utama yang terangkum selain daripada modul al-Quran, Hadis, Akidah, Sirah, Adab dan modul Jawi. Jika dirujuk kepada dokumen standard Pendidikan Islam tahap satu, ternyata modul Ibadah diajar bagi memastikan murid memiliki kemahiran memahami, menghayati dan mengamalkan ibadah dalam kehidupan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2011).

Ibadat menurut Fathi Yakan (1985) ialah manifestasi ketundukan dan kepatuhan seorang hamba yang merasakan kekerdilannya di hadapan Allah s.w.t. sebagai Penciptanya. Ibadat ialah wasilah penghubung makhluk dengan Khaliq atau Penciptanya. Ibadah bermaksud pengabdian, di mana insan sebagai hamba memberikan pengabdian secara tulus dan tanpa berbelah bahagi kepada Allah s.w.t. sebagai tuan (Al-Maududi, 2006). Haron Din (1988) menyifatkan ibadat sebagai hubungan langsung hamba dengan Allah tanpa sebarang bentuk perantaraan dan dilaksanakan di mana juga tempat di muka bumi ini. Istimewanya ibadat dalam Islam adalah kerana ia meliputi setiap aktiviti insan sama ada bersifat rohani atau jasmani.

Oleh itu, boleh disimpulkan bahawa ibadat memberi fokus kepada jalur hubungan yang harmonis antara insan dengan Penciptanya. Keharmonian hubungan insan dengan Allah s.w.t. boleh diimplementasikan menerusi pelbagai bentuk ibadat badaniah, qauliah dan qalbiah. Apa yang penting, ibadat berkenaan seperti solat, puasa, zakat, haji, doa, zikir dan rasa khauf dan raja` kepada Allah s.w.t. bukan semata-mata terlaksana bukti kepatuhan dan ketundukan total kepada-Nya. Ibadat sama ada bersifat fardu atau sunat, khusus atau umum kesemuanya mendokong manfaat yang kembali kepada diri insan itu sendiri. Ibadat ialah satu bentuk didikan kekuatan kepada jiwa (Shadid, 1997). Ia berfungsi untuk membangunkan keperibadian yang berdisiplin, tekun, fokus, sabar, amanah, simpati, dermawan serta ikhlas kerana Allah s.w.t. Jelasnya, ibadat ialah satu platform yang lengkap untuk membangunkan watak hamba dalam erti kata yang hanya menyerah dan bergantung kepada-Nya. Ia juga sebagai platform untuk membangunkan watak khadam ummah iaitu khalifah yang melaksanakan amanah dengan sifat ikhlas, kesungguhan dan mengutamakan negara dan agama (Mohd Sabri, Syed Najmuddin dan Ab. Halim, 2009).

Pembiasaan atau latihan adalah antara kaedah untuk mengajar Ibadat (Alavi, 2007). Sebagai contoh, Islam menganjurkan ibubapa membiasakan anak dengan ibadat solat seawal usia tujuh tahun. Pembiasaan solat dapat melatih anak agar memahami dan melaksanakan amalan tersebut sebagai mentaati suruhan Allah s.w.t. (Ulwan, 1996). Selanjutnya Ulwan (1996) turut menekankan persekitaran yang baik dan sihat mampu meningkatkan keberkesanan pengajaran ibadat. Bahan-bahan bacaan yang baik serta teman yang baik juga dapat membantu membentuk amalan baik dalam kalangan pelajar. Persekitaran keluarga yang menyimpang dan masyarakat yang rosak mendedahkan pelajar dengan unsur-unsur keburukan (Ulwan, 1996). Pentingnya persekitaran bagi pelajar diperkukuhkan dengan hadis Rasulullah s.a.w. yang bermaksud : (Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah suci dan kedua ibu bapanya yang menjadikan dia Yahudi, Nasrani dan Majusi). Hadis lain yang menyatakan

pengaruh rakan atau teman dalam memastikan terbentuknya amalan pada diri pelajar ialah hadis yang bermaksud : (Seseorang itu bergantung kepada agama temannya, maka lihatlah siapa yang menjadi teman individu tersebut) (Ulwan, 1996).

Kaedah tunjuk cara atau demonstrasi turut diaplikasi oleh Rasulullah s.a.w. dengan baginda sendiri menunjukkan cara-cara mendirikan solat dan menjadi imam agar seluruh umat Islam yang menjadi makmum akan melihat praktikalnya. Setelah menunaikan solat, baginda s.a.w. memaklumkan tujuan baginda tersebut iaitu agar dapat dilihat dan diikuti dengan sempurna oleh para sahabat (Che Noraini, 2008)

Pemantauan atau pengawasan juga salah satu kaedah untuk mengajar Ibadat yang banyak berkisar tentang aspek praktikal atau amali. Hadis yang berkisar tentang suruhan agar anak menunaikan solat seawal usia tujuh tahun dan memukul jika anak tersebut enggan menunaikan solat sebenarnya petunjuk jelas bahawa ibu bapa dan guru perlu mengawasi ibadat anak atau pelajar. Ini diperkukuhkan lagi dengan gesaan Allah s.w.t. dalam Surah al-Tahrim ayat 6 agar insan memelihara diri dan ahli keluarga daripada api neraka. Gesaan tersebut merujuk kepada pentingnya melakukan pengawasan atau pemantauan terhadap amalan dan akhlak diri dan ahli keluarga yang lain.

Pernyataan masalah

Antara objektif kurikulum Pendidikan Islam ialah agar murid memiliki kemahiran memahami, menghayati dan mengamalkan ibadat dalam kehidupan seharian. Berdasarkan objektif yang digariskan itu, pengajaran Ibadat oleh guru-guru Pendidikan Islam sekolah rendah perlu mendokong hasrat murni berkenaan. Pada bahu guru-guru dipikulkan amanah agar murid sekolah rendah bukan sahaja memahami tetapi juga melaksanakan ibadat dengan kesedaran rohani sesuai dengan tahap usia dan kemampuan inteleknya. Namun apa yang mendukacitakan ialah

dapatan kajian lampau menunjukkan bahawa ibadat-ibadat asas seperti solat masih belum sempurna pelaksanaannya. Kajian yang dijalankan oleh Sumaiyah, Rahaila, Mahawa dan Abd. Rashid (2012) tentang kefahaman, pelaksanaan dan penghayatan solat bakal guru mendapati walaupun dalam aspek kefahaman tentang solat tinggi tetapi aspek penghayatan dan pelaksanaan masih berada di tahap sederhana dan rendah. Begitu juga kajian tentang amalan solat sunat dalam kalangan pelajar tahun akhir di salah sebuah universiti tempatan mendapati responden tahu dan faham tentang solat sunat namun tahap amalan solat berkenaan masih kurang memuaskan (Ramli dan Rosmaziah, 2010). Kajian-kajian berkenaan menjadi isyarat penting bahawa pentingnya untuk dijalankan kajian tentang pemahaman guru Pendidikan Islam tentang falsafah Ibadat dan pengalaman mereka mengajar di sekolah. Dapatan tersebut seolah-olah memberi petunjuk bahawa pemahaman dan amalan pengajaran guru perlu diteliti bagi memastikan ibadat secara keseluruhannya difahami dan dilaksanakan khususnya ibadat yang bersifat ibadat asas atau teras.

Objektif Kajian

Kajian ini bertujuan untuk meneliti pemahaman guru Pendidikan Islam sekolah rendah terhadap falsafah ibadat serta meneliti pengalaman guru berkenaan mengajar Ibadat.

Metodologi Kajian

Kajian yang dijalankan ini menggunakan kaedah kualitatif. Kaedah kualitatif digunakan bagi menjawab persoalan kajian yang ditentukan iaitu bagi meneliti pemahaman guru terhadap falsafah ibadat dan pengalaman mereka mengajar Ibadat. Temu bual mendalam merupakan kaedah pengumpulan data. Temu bual dipilih kerana ia dapat menerangkan pemahaman dan pengalaman guru secara jelas dan perinci (Cohen, Manion dan Morrison, 2002). Seramai enam orang guru Pendidikan

Islam sekolah rendah yang terpilih sebagai partisipan kajian. Keenam-enam guru tersebut mempunyai pengalaman mengajar sekurang-kurangnya lima tahun bagi memastikan pengalaman dan pemahaman yang dikongsi mencukupi bagi menjelaskan dua aspek tersebut. Kesianan guru turut diambilkira sebagai asas pemilihan partisipan kajian. Temu bual yang dirakam kemudiannya ditranskripsi. Tema dan sub tema untuk dua persoalan kajian berkenaan dikenalpasti menerusi proses banding beza dan pembacaan berulang kali (Ryan dan Bernard, 2003).

Dapatan dan perbincangan

Terdapat dua dapatan utama daripada kajian yang dijalankan ini berdasarkan dua persoalan kajian yang ditentukan. Pertama ialah dapatan berkaitan dengan pemahaman guru tentang falsafah Ibadat. Kedua ialah dapatan berkaitan dengan pengalaman guru mengajar Ibadat kepada murid sekolah rendah.

Pemahaman tentang falsafah Ibadat

Rata-rata partisipan kajian iaitu guru-guru Pendidikan Islam sekolah rendah memahami Ibadat sebagai amalan dalam kehidupan seharian. Ibadat difahami sebagai sesuatu yang perlu dilaksanakan dalam kehidupan. Ini diperkukuhkan dengan pernyataan daripada Guru A:

... saya harapkan apa yang saya ajar murid-murid amalkan. Salah satunya apabila murid-murid mengamalkan apa yang dipelajari di sekolah menunjukkan mereka memahami apa yang dipelajari seterusnya dapat melakukannya sendiri di rumah dan menjadikannya amalan hidup mereka. Contohnya, solat dan bacaan doa-doa

(Guru A, 27/7/12)

Begitu juga penjelasan yang dikemukakan oleh Guru C ketika ditanya tentang Ibadat dalam pengajaran Pendidikan Islam sekolah rendah, beliau menjelaskan:

macam ibadah ke memang banyak nilai dalam tu. jadi selain daripada tahu faham saya nak dia praktik dalam kehidupan seharian. Praktik dengan cara yang betul lah.

(Guru C, 1/8/12)

Seterusnya Guru D menyentuh tentang objektif Pendidikan Islam apabila memperkatakan tentang falsafah Ibadat yang beliau fahami iaitu untuk menghayati ibadat lalu mengamalkannya dalam kehidupan seharian.

Menguasai la pendidikan islam ni kan bukan setakat belajar aja tapi menghayati apa yang di ajar contohnya bab solat tu barukan kita ajar teori je tapi mereka boleh buat..

(Guru D,

14/11/12)

Perkara yang sama turut dibangkitkan oleh Guru E di mana beliau menyatakan bahawa ibadat sebagai salah satu bahagian fardu ain difahami sebagai sesuatu yang perlu diamalkan dalam kehidupan. Ibadat bukan bersifat sebagai kemampuan untuk menjawab soalan peperiksaan tetapi dilaksanakan dengan betul dan sempurna dalam kehidupan.

Bagi saya... murid dapat menguasai fardhu Ain lah. tapi objektif yang ke depan tu macam mana dia nak bawa diri dia dengan agama Islam yang kita ajar ni supaya apa yang kita ajar sekolah rendah ni dia boleh ingat sampai sekolah menengah..

(Guru E,

14/11/12)

Akhir sekali Guru B dan Guru F menjelaskan dengan ringkas tentang pemahaman mereka tentang Ibadat iaitu perlu didahulukan dengan penerangan tentang teori di samping tidak meminggirkan aspek amali atau praktikalnya. Penerangan kedua-dua guru berkenaan menunjukkan bahawa Ibadat difahami sebagai amalan dalam kehidupan oleh itu, ia perlu diiringi dengan slot amali agar murid mampu melakukan dengan betul dan sempurna.

Kalau bidang ibadah banyak kalau tahun 4 tu dia ada rukun solat. .. dalam kelas bagi dia faham dulu rukun solat ni ada 3 rukun qauli, fi'li dan qalbi. Ok lepas tu bila dia dah tahu saya buat amali dekat surau

(Guru B, 13/8/12)

bahagian ibadah ni memang banyak praktikal

(Guru F, 27/2/13)

Selain daripada pemahaman partisipan kajian bahawa Ibadat ialah amalan dalam kehidupan seharian, beberapa orang partisipan turut menyatakan bahawa Ibadat ialah teras dalam Islam yang memiliki kaitan erat dengan akidah dan akhlak. Ada guru yang menegaskan akidah sebagai asas kepada pelaksanaan ibadah dan menghasilkan akhlak. Ada juga guru yang menegaskan bahawa ibadat saling berkait dengan akidah dan akhlak. Guru A, B dan Guru D menyatakan:

Bagi saya apa pun bab yang diajar saya memang menekankan konsep mentauhidkan Allah yang termasuk dalam pelajaran Aqidah. Iaitu percaya bahawa Allah itu ada. Dari situ kita kaitkan dengan Akhlaq, Ibadah, Sirah dan sebagainya.

(Guru A, 27/7/12)

Sebab sebenarnya aqidah tu asas dia teras dia. Bila dia faham aqidah tu yang boleh memberi baru boleh beri kesan kepada akhlak dia ibadah dia kan.

(Guru B, 13/8/12)

maknanya akidah tu penting ibadah akan menyusul dan akhlak tu akan datang bila semua tu bergabung.

(Guru D,
14/11/12)

Manakala Guru F tidak menyatakan secara langsung tentang falsafah Ibadat sebagai mempunyai kaitan dengan akidah dan akhlak. Namun beliau secara tidak langsung menjelaskan bahawa matlamat pengajaran Pendidikan Islam perlu mengambil kira aspek akidah, ibadat dan akhlak tanpa kecuali.

...dari sudut keseluruhan itu la untuk membentuk akidah, akhlak, sahsiah semua tu kita kena titik beratkan juga la dalam pengajaran kita tu

(Guru F, 27/2/13)

Pemahaman partisipan kajian tentang falsafah Ibadat sebagai amalan dalam kehidupan seharian ternyata selari dengan pernyataan dalam dokumen standard Pendidikan Islam KSSR. Dokumen Standard Pendidikan Islam sekolah rendah menyatakan bahawa modul Ibadah diajar bagi memastikan murid memiliki kemahiran memahami, menghayati dan mengamalkan ibadah dalam kehidupan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2011). Ibadat ialah hubungan harmonis hamba dengan Tuhannya yang merangkumi segala bentuk aktiviti kehidupan sebagaimana yang dijelaskan oleh Haron Din (1988). Manakala pemahaman partisipan kajian bahawa Ibadat memiliki kaitan erat dengan akidah dan akhlak selaras dengan penerangan Shadid (1997) bahawa ibadat satu bentuk didikan kekuatan kepada jiwa lalu berfungsi untuk membangunkan keperibadian yang mulia.

Namun begitu, tiada partisipan kajian yang menyatakan secara langsung Ibadat sebagai manifestasi ketundukan dan kepatuhan hamba kepada Penciptanya. Apabila ibadat difahami sebagai bukti kepatuhan dan kekerdilan hamba di hadapan Penciptanya, maka ibadat yang dilaksanakan akan dihiasi dengan keikhlasan, khusyuk serta kelazatan beribadah. Apabila ini dikecapi, maka ibadat ketika ini berfungsi sebagai benteng daripada perlakuan maksiat dan penggerak kepada amalan-amalan kebaikan. Cuma ada beberapa orang guru yang menyatakan kaitan erat ibadat dengan akidah dan akhlak dan ibadat mampu memelihara peribadi murid.

Pengalaman mengajar Ibadat

Terdapat beberapa kaedah dan teknik yang diaplikasi oleh partisipan kajian ketika berkongsi tentang pengalaman mereka mengajar Ibadat atau modul Ibadat dalam konteks Pendidikan Islam KSSR (Kurikulum Standard Sekolah Rendah). Antaranya,

pengajaran yang menggabungkan antara penerangan secara teori dan tunjuk cara secara amali adalah antara pengalaman pengajaran Ibadat yang dikongsi oleh kebanyakan partisipan kajian.

Sebagai contoh, Guru A, Guru B dan Guru F menjelaskan bahawa pentingnya pengajaran Ibadat menekankan penerangan teori dan amali kerana tanpa kedua-duanya murid sukar untuk memahami dan melaksanakannya secara betul dan tepat.

Murid-murid kebiasaannya sukar melakukan sesuatu sekiranya mereka tidak tahu. Jadi untuk menimbulkan minat mereka terhadap solat, pertama sekali saya akan siasat apa bacaan dalam solat yang mereka tidak tahu.

Jadi saya mengajak mereka ke surau untuk melakukan amali solat. Saya akan 'observe' mereka mempraktikkan pelajaran dalam kelas contohnya wudhu'

(Guru A, 27/7/12)

Kalu rukun solat tu pertama sekali saya ajar dulu apa maksud rukun apa maksud solat penerangan dia kan lepastu saya ajar yang 13 rukun solat tu bagi dia terang dulu mula dengan apa kan lepas tu kita buat dalam kelas bagi dia faham dulu rukun solat ni ada 3 rukun qauli, fi'li dan qalbi. Ok lepas tu bila dia dah tahu saya buat amali dekat surau

(Guru B, 13/8/12)

Kalau amali bahagian ibadah ni memang banyak praktikal, macam kalau terkena anjing tu tahun empat cara menyucikan najistik silap saya jadi kalau tak buat tak tahu kali ke berapa nak pakai air tanah tu yang pertama ke? Yang kedua ke? Tujuh kali tu dah campur air tanah ke belum? Itu semua kena detail dengan diorang la. Kalau buat secara betul-betul memang ingat itu lah dia amali

(Guru F, 27/2/13)

Manakala Guru C, Guru D dan Guru E sememangnya menekankan aspek amali ketika mengajar Ibadat sama ada dilaksanakan di surau atau di kelas pengajaran.

kita akan bawa pergi surau nak tengok amali

(Guru C, 1/8/12)

Kalau biasanya bidang ibadah tu dalam kelas selain kita ajar teori kita buat amalikan ibadah ni dia banyak amali sebenarnya. Kita ajar dulu teori kita ajar konsep contohnya bab solatkan ajar dulu teori.

(Guru D, 14/11/12)

Saya, pertama.. saya akan buat amali

(Guru E, 14/11/12)

Selain daripada pengajaran Ibadat yang menekankan aspek teori dan amali, rata-rata partisipan juga menjalankan pembiasaan atau latihan. Ada kalangan mereka yang berkongsi pengalaman mereka membiasakan murid dengan solat sunat Dhuha ketika waktu pengajaran Pendidikan Islam, solat fardu dan bacaan doa sebelum pengajaran dan pembelajaran.

Maknanya kita ambil waktu tengah hari yang mereka nak balik tu kan atau pun hari ni belajar akhlak saya buat amali juga (ajak bersolat)

(Guru D, 14/11/12)

kalau kat sini yang tahun 6 tu darjah 6 memang saya wajibkan sembahyang dhuha. Hah sembahyang dhuha masa saya memang saya akan ambil dalam masa 15 minit untuk sembahyang dhuha. Itu yang saya amalkan.

(Guru E, 14/11/12)

Saya pun mengwar-warkan supaya amalan bacaan doa ini turut diamalkan ketika matapelajaran lain. Kebetulan juga saya bertugas ketika perhimpunan sekolah lalu mengambil peluang untuk menganjurkan supaya setiap kelas tanpa mengira subjek apa yang diajar dimulakan dengan bacaan doa sebagai cara mendapatkan keberkatan dalam pelajaran. Dari situ, ia menjadi budaya.

(Guru A, 27/7/12)

Terdapat juga yang berkongsi pengalaman bagaimana pihak sekolah turut mengadakan program solat berjemaah, solat-solat sunat, bacaan Yasin dan mathurat bagi melatih dan membiasakan murid dengan ibadat tertentu.

Mula-mula kami mewajibkan solat berjemaah kepada murid Tahun 1 dan 2 saja dan kami memperuntukkan masa khas untuk solat. Jadi aktiviti solat Zuhur berjemaah ini hanya dapat diadakan pada hari Selasa dan Khamis.

Bagi murid Tahun 6 setiap jumaat diadakan Solat Dhuha, Solat Hajat dan majlis bacaan Yassin di surau. Untuk murid-murid lain pula diadakan majlis bacaan ma'surat bermula jam 7.40 hingga jam 8.10 pagi.

(Guru A, 27/7/12)

Sebab kita dengan budak-budak bukan dalam kelas saja. Kita ada kem bestari solat kita ada iterasi jawi, kita ada yang membawa budak keluar dalam program bukan dalam kelas kita ada majlis khatam al-quran jadi kita ada banyak majlis dengan anak-anak..

(Guru F, 27/2/13)

Pemantauan atau pengawasan juga antara kaedah pengajaran Ibadat yang dilaksanakan dan dikongsi oleh partisipan kajian. Pemantauan atau pengawasan ini adakalanya dijalankan oleh guru secara ringkas dengan mereka akan bertanya tentang ibadat yang dilaksanakan murid di rumah.

memang saya selalu Tanya budak-budak ni la kan. Kalau ikut nak dikatakan kajian pula kan yang kita selalu Tanya masuk kelas masuk kelas tu biasa yang diaorang tipu ialah subah dengan asar

(Guru C, 1/8/12)

Terdapat juga guru yang mengambil inisiatif meminta murid menanda senarai semak untuk ibadat solat yang dilakukan murid untuk tempoh mingguan dan bulanan. Daripada senarai semak tersebut, guru dapat memantau pelaksanaan ibadat solat murid khususnya sekaligus dapat membuat teguran atau nasihat kepada murid.

.. yang kedua saya akan buat dekat dia senarai semak. Saya sendiri la akan buat.. saya sendiri kan buat tampal dalam buku tulis dia pastu minta dia secara jujur dan ikhlas la kalau dia solat dia tandakan biasanya budak-budak ni di buat dia nak ikutkan. Sebulan tu say buat kotak kecil-kecil jela jadi budak tu kalau dia sembahyang saya kata buat tanda senyum ke tanda right ke..

(Guru E, 14/11/12)

Ternyata apa yang dikongsikan oleh partisipan kajian yang terdiri daripada guru-guru Pendidikan Islam sekolah rendah dalam pengajaran Ibadat adalah bertepatan dengan apa yang disarankan oleh sarjana dan ditunjukkan oleh Rasulullah s.a.w. Pengajaran Ibadat yang menekankan aspek amali dan praktikal hakikatnya sejajar dengan apa yang ditunjukkan oleh Rasulullah s.a.w. ketika mengajar para sahabat cara melaksanakan solat. Ini bertepatan dengan apa yang disuarakan oleh Rosnani Hashim (1999), bahawa pengajaran tentang satu-satu jenis ibadah tidak diikuti dengan satu slot amali yang akan memberi kefahaman kepada pelajar. Begitu juga pemantauan yang dijalankan sejajar dengan Surah al-Tahrim ayat 6 yang bermaksud:

Wahai orang-orang beriman peliharalah dirimu dan keluargamu
daripada api neraka yang bahan bakarnya ialah manusia dan batu

Proses membiasakan pelajar dengan satu-satu amalan sama ada wajib atau sunat telah disarankan oleh Ulwan (1996) dan teknik ini juga selari dengan suruhan Islam agar mengajar dan mengajak anak sekecil usia tujuh tahun untuk melaksanakan solat.

Kesimpulannya, pengalaman guru mengajar Ibadat dalam mata pelajaran Pendidikan Islam dapat memastikan ibadat berkenaan boleh dilaksanakan dengan betul. Apa yang lebih penting, kaedah dan inisiatif yang diambil guru tersebut dapat memastikan ibadat dihayati dan dipraktikkan dalam kehidupan seharian dengan penuh ikhlas, khusyuk dan patuh kepada Allah s.w.t.

Kesimpulan

Kajian ini dijalankan bagi meneliti pemahaman guru tentang falsafah Ibadat dan pengalaman mengajar Ibadat. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru-guru Pendidikan Islam sekolah rendah memahami ibadat sebagai amalan yang perlu dilaksanakan dalam kehidupan seharian serta ibadat sebagai aspek yang berkait rapat dengan akidah dan akhlak. Pemahaman guru tentang ibadat jelas memperlihatkan ia

merangkumi sukatan pelajaran dan tajuk-tajuk yang perlu diajar. Walau bagaimanapun, pemahaman guru tersebut tidak menjangkau kepada ibadat sebagai satu bentuk penyerahan dan kepatuhan yang sempurna hanya kepada Allah s.w.t. Ibadat yang difahami turut berkisar sekitar solat dan bacaan doa. Keadaan ini besar kemungkinan menunjukkan bahawa ibadah yang berbentuk asas masih belum dikuasai dan dihayati oleh pelajar dengan baik dan sempurna. Manakala pengalaman guru Pendidikan Islam menerapkan elemen amalan dalam pengajaran menunjukkan bahawa ibadat diajar dengan memberi fokus kepada pengajaran teori dan amali, menjalankan pemantauan atau pengawasan serta menggunakan kaedah pembiasaan atau latihan. Boleh dikatakan bahawa cara guru menerapkan elemen amalan boleh dimantapkan lagi dengan memberi fokus kepada cara yang mampu menimbulkan penghayatan ibadat dalam kalangan murid.

Dapatan kajian ini sangat membantu guru-guru Pendidikan Islam sekolah rendah bagi mengajar Ibadat secara lebih berkesan. Inisiatif dan kesungguhan guru mengajar Ibadat hakikatnya berhubungkait dengan pemahaman yang jelas tentang falsafah Ibadat itu sendiri.

Bibliografi

- Alavi, H.R. (2007). Al-Ghazali on moral education. *Journal of Moral Education*. 36 (3) : 309 – 319.
- Che Noraini Hashim (2008). Kepelbagaian pendekatan pengajaran dan pembelajaran Rasulullah (S.A.W.) demi menjana pendidikan yang berkesan. *Jurnal Pendidikan Islam*. 13(1) : 61- 79.
- Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. 5th ed. New York : Routledge Falmer.

- Fathi Yakan. (1985). *Apa Ertinya Saya Menganut Islam*. Alias Othman (penterj.). Cetakan 4. Kuala Lumpur : Pustaka Salam.
- Haron Din. (1988). *Manusia dan Islam*. Cetakan 3. Kuala Lumpur : Percetakan Watan Sdn. Bhd.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Dokumen Standard Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Modul Teras Asas Pendidikan Islam Tahun 1*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Mohd Sabri Mamat, Syed Najmuddin Syed Hassan dan Ab. Halim Tamuri. (2009). Amalan ibadat harian dan sumbangannya kepada kecerdasan emosi remaja. *Journal of Islamic and Arabic Education*. 1(1), 29-40.
- Ramli Awang dan Rosmaziah Abdul Kadir. (2010). Amalan solat sunat di kalangan pelajar tahun akhir SPI: Satu kajian di Universiti Teknologi Malaysia.
- Rosnani Hashim. (1999). Islamization of the Curriculum. *The American Journal of Islamic Social Sciences*. 16 (2): 27 – 43.
- Ryan, G.W. dan Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*. 15(1): 85 – 109.
- Shadid, Muhammad. (1997). *Metodologi Al-Quran dalam Pendidikan*. Osman Haji Khalid (penterj.) Kuala Lumpur : Jabatan Kemajuan Islam Malaysia
- Sumaiyah Sulaiman, Rahaila Omar, Mahawa Pilus dan Abd Rashid Zainal. (2012). Kefahaman, pelaksanaan dan penghayatan solat bakal guru. Prosiding seminar penyelidikan pendidikan IPG.
- Ulwan, Abdullah Nasih. (1996). *Tarbiyah al-awlad fi al-Islam*. Juz. 1 & 2. Kaherah : Dar al-Salam.

Wisdom in Teaching Profession as a Best Career Choice: An Introspective Analysis

Ibrahim Ali Allafiaji³⁷, Siti Rafiah Abd Hamid³⁸, Sharifah Sariah Syed Hasan³⁹,
Suhailah Hussein⁴⁰, Nik Md Saiful Azizi⁴¹

Abstract

Teaching has been perceived as one of the best professions that determine human capital (Ahmad, 2013). Historically, role played by mothers as the first teacher has markedly promoted teaching profession as a best career for economic development. Studies have shown that teaching profession is a key success for rational development which its effectiveness depends on application of relevant interpersonal competencies (DeVito, 2006). The purpose of this paper was twofold, firstly, to investigate teaching profession as a best career ever practiced by children of Adam, and secondly, to re-examine teaching profession as not a low profession and teachers as not weak minded people. The paper contributes to the wisdom of rethinking teaching profession as a great job and conferring teachers due appreciation. Finally, the paper recommends sincere and faithful engagement in teaching as an amanah while governments and policy makers' are urged to support teachers financially and academically to upgrade themselves.

Key Words: Wisdom, Teaching, Profession, Career, Choice, Introspection

Introduction

Teaching is a profession of trust and sincerity. Every profession is in need of a teacher. For example, without someone who dedicates his/her own life for teaching there would be no engineer, medical doctor, and economist to mention but a few. The position held by teachers elevates teaching as a best career choice. Teachers are doctors of bodies and spirit. They nurture the bodies as they nurture spirits. Teaching profession is unlike other professions. It requires more than enough (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007), it is more tiring, demanding, and exhausting (Harrison, 2013). Teaching as a profession can not just be for an ordinary person, it is

³⁷ PhD Candidate, Institute of Education, International Islamic University, Malaysia. E- mail:

ibrahimlafia2007@yahoo.com

³⁸ Assistant Prof. at the Institute of Education, International Islamic University, Malaysia. E-mail:

srafiah60@iium.edu.my

³⁹ Assistant Prof. at the Institute of Education, International Islamic University, Malaysia. E-mail:

sharifahshahab@iium.edu.my

⁴⁰ Assistant Prof. at the Institute of Education, International Islamic University, Malaysia. E-mail:

suhailah@iium.edu.my

⁴¹ PhD Candidate, Institute of Education, IIUM. E-mail: **nikazizi@iium.edu.my**

hard and delicate, that is why it involves well committed people to handle it, without its proper handling it can lead to the collapse of all systems.

Teaching should not be stereotyped as a low profession; many developed countries such as US and South Korea have considered teaching as one of the best professions that contribute positively to human capital (Ahmad, 2013). Historically, role played by mothers as the first teacher has markedly promoted teaching profession as a best career for economic development. Studies have shown that teaching profession is a key success for rational development which its effectiveness depends on application of relevant interpersonal competencies (DeVito, 2006).

From the abovementioned assertions, this paper is an attempt to firstly investigate teaching profession as a best career ever practiced by children of Adam, to re-examine teaching profession as not a low profession and teachers as not weak minded people. The paper proposes the wisdom of rethinking teaching profession as a great job and conferring teachers due appreciation. Consequently, it recommends sincere and faithful engagement in teaching as an *amanah* and urges governments and policy makers to support teachers financially and academically to upgrade themselves. The subsequent premise leads us to the practical role of teaching in the societal and people's advancement and development.

The Role of Teaching in the Societal and People's Welfare

Teaching is the act of instilling proper idea into a man (al-Attas, 1999). Teaching relates to teachers most, it is their profession and the core meaning of education. The definition given constrains teaching herein into a constructive perspective. Teaching in the annals of history had been proven to successively improve the society and people. Teaching from *shakhsiyah* model and teacher's good grounding on subject matter are contributing factors to the higher moral values and economic development (Zangeri, 2012; Islamic Shakhsiyah, 2009). Teaching continues to be treated as a best profession and teachers are often considered the backbone of schools, without them there would be no school. Thus, understanding teachers' roles is key to understanding the educational system (Ingersollm & Perda, 2008). Study relates a crisis in education to the lack of adequate able teaching personnel who are regarded the most important elements in a country's system (Wesley, 2000).

The role of teaching is ignored from the lens of practical application that which it determines. It is even forgotten that, learning or what so-called self-learning cannot be without teaching taking place first. Teaching precedes learning, it improves learning rather (Carson, 2011) and it is an important component for building confidence and competence in individual's learning process (Lampert, 2012). Contemporary writers have argued that the teaching and cultivation of wisdom would greatly benefit both modern society and educational practices (Nicholas, 2005; Sternberg, 2001; 2009). Teaching for goal setting and planning skills increases individual participant and group subjective well-being (MacLeod, Coates &

Hetherington, 2008). It can be inferred that, teaching profession contributes as same proportion as other professions to survival of communities in terms of individual and group as well. Following the roles played by teaching as education is concerned is to bring the reader closer to the teaching profession from Islamic perspective.

Teaching as a best profession

The first teaching took place when Allah the exalted taught Adam the name of everything. Adam (alaies salam) the first man created then taught the Angels of which Allah the exalted has taught him. Angel Jibril ('alais salam) is the first angel to be sent to the man purposely for teaching. Jibril ('alais salam) taught Prophet Muhammad (sallallahu wasallam) al-Quran, the best Book to be ever revealed which encompasses all the heavenly Scriptures with the combination of akhirah sciences and worldly sciences. The best teacher, Muhammad (sallallahu wasallam) practices teaching until he met his Lord Rabbil 'alameen. The best career of a Muslim is to teach what he learns according to the saying of the Prophet (sallallahu 'alaie wasallam): The best of you is he who learns al-Quran and teaches it (Bukhari & Muslim). The Apostles and Messengers of Allah are all teachers.

Besides, teaching is the profession of the great teachers in history. Firstly, all the companions of the Prophet ('alaiemus salam) were teachers and traders. Socrates is considered one of the most successful teachers in the history and almost all Muslim scholars namely Abu Haneefah, Imam Malik, Imam Shafie', Imam Ahmad, Al-Ghazali, Ibn Taymiyyah, Ibn Qayyim, Ibn Katheer, Ibn Khaldun etc are teachers.

Teaching Profession from Islamic Perspective

Islam considers work a means for earning lawful living and a worship. Teaching profession is one of the legal means for earning lawful livelihood. In Islam, teaching coupled with good character are first bricks of social development, cause of counseling, development of behavior, and mentalities (Zangeri, 2012). The concept of "ويعلمكم الكتاب والحكمة..." meaning "to teach you the Book and Wisdom and teach you that which you used not to know" (al-Baqarah: 151) is a powerful message which reveals the significance of teaching as a profession, as a science, as an effective instrument and as a catalyst for positive change human being awaits in this world for if it were put in the right perspective as revealed.

The Prophet (May the peace and blessings of Allah be upon him) was once a trader, however, when he was commissioned to teaching he left trade and later focused on teaching which he sees as a heaviest task. In addition, a profession becomes important through the inputs of people who are involves in it. For example, teaching as a profession becomes significant for being the Apostles and Messengers of Allah famous with teaching and known among their people as teachers.

Teaching profession is *amanah* which Allah has granted it to man alone. There is an array of authentic ahadith which explains the altitude of teaching and of teachers. The Prophet was reported to have said “the best of you is he who learns al-Quran and teaches it (Bukhari & Muslim). He was also reported to have said “the most generous man among them after me will be a man who will acquire learning and disseminate it (al-Baihaqi).

Teaching profession has been emphasized as of utmost importance will be best according to Islam if it is centered upon teaching Islamic values as perceived by Ahmed (2012) who suggests that:

“Lack of teaching proper Islamic values in the present knowledge and educational systems, despite our developments at all levels, brings about the increase in the incidence of violence, destruction of environment and abuse of the technologies of which educated Muslims are not an exception” (p. 12).

Furthermore, Prophet Muhammad (May the peace and blessing of Allah be upon him) through teaching has been able to solve all untoward behaviors of uncivilized Arab people who were immersed in all corruption and nepotisms some of which become dilemma in these days. Any profession as far as it conforms to moral norms and legally acceptable is good. The Prophet (May the peace and blessings of Allah be upon him) legalizes that the best profession is that which a person struggles for being the fact that, the Prophet Daud (May the peace of Allah be upon him) earns from his handiwork. So, teaching profession needs to be acknowledged and teachers need to be encouraged to face and champion challenges information society in today’s education is posing.

Deskilling versus Teaching Profession

Deskilling is an ideological and political agenda of capitalist states to water teaching profession into a salaried specialization in a large organization (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Leslie 2007) and ousting teaching profession under the hegemony of capitalism. Deskilling is to de-professionalize teaching profession which its argument is based on the fact that, education is seen to only theory driven devoid of practice, (Hargreaves & Leslie, 2007) or less important in the society (Runté, 1995) because computer is said to be a substitute for education in this information age. The deskilling ideology is deeply propounded as a fact that in New York alone, a department of education is permitted to license teachers a certificate of professionalism without having to go through colleges or universities (Jones, 2013). Ozga (1988) supports that, teaching is in crisis of de-professionalization. The deskilling of teaching according to Runté, (1995) has been observed in two dimensions, either through what is called historical proletarianization that is shifting teaching from self-employment to salaried employment or structural

proletarianization which is viewed as casting teaching profession to managerial control. Deskilling needs to be questioned as a fact that teaching is viewed once as an imperative to the development of society as far as poorer societies are concerned (Hargreaves & Leslie, 2007).

RECOMMENDATION

Teaching profession is a trust according to Islam, thus, there are certain prerequisites that must be provided to ensure that, this trust is brought to its fullest position. This includes provision of a forum for international dialogue on the future direction for teacher development and teacher education. This paper urges governments, government agencies, policy makers, and curricula designers to give full support to teaching program to make it rise up to its summit as it supposed to be.

This paper proposes that lack of support for teachers and teaching oftentimes lead to frustration, thus, teachers are to be supported and teaching program should be empowered. Also, oftentimes, many people abandon teaching due to the poor pay provided to teachers. This paper recommends making teaching attractive to teachers by providing them high pay. Provision of high quality teaching equipment that which will assist teachers to upgrade their knowledge and become competent in their area of expertise is necessary. Also, training is must for teachers to ensure that they are always compatible with trend of educational systems and ongoing development in the information technology era.

CONCLUSION

Teaching is a profession of determined people who are decisive in their intention and contribution towards the positive development of the society and people at large. In conclusion, this paper suggests that, it is a misconception to view teaching profession as a low profession and teachers as people who are not relevant to the societal advancement and people's development.

REFERENCES

- Ahmad, B. (2013). *Islah Ta'lim min khilaali muqaratil marji'iyyah*
- Ahmed, S. (2012). Seminar on teaching modern subjects with Islamic perspective. Islamic Research and Da'wah Centre in Imphal.
- Al-Attas, S. M. N. (1999). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. ISTAC, Kuala Lumpur, Malaysia.

- Carson, J. (2011). *Teaching for understanding: Evaluating a whole school initiative*. The General Teaching Council for Scotland.
- DeVito, J. A. (2006). *Teaching as relational development*. Wiley Periodicals
- Hargreaves, A., Leslie, N. K. (2000). *The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century*. *Journal of Journalism in Teaching*
- Hargreaves, D. V. (2007). *The Teacher training agency lecture*. Sage Publications.
- Harrison, K. 2013. [Rethinking education](http://rethinkingeducation.bangordailynews.com/2013/07/23/home/many-of-the-best-teachers-leave-the-profession/). Available at <http://rethinkingeducation.bangordailynews.com/2013/07/23/home/many-of-the-best-teachers-leave-the-profession/>
- Ingersollm, R. M and PERDA, D 2008 *The status of teaching as a profession*) Sage Publication.
- Jones, D. (2013). *The de-professionalization of teaching: What does it mean for traditional teacher education programs?*. Available at <http://kdpedpolicy.org/2013/02/02/the-de-professionalization-of-teaching-what-does-it-mean-for-traditional-teacher-education-programs/>
- Larson, M.S. (1977) *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* (Berkeley: University of California Press, 1977), p. xviii
- Lampert, M. (2012). *Improving teaching and teachers: A generative dance*. *Journal of Teacher Education*
- MacLeod, A. K., Coates, E., & Hetherington, J. (2008). *Increasing well-being through teaching goal setting and planning skills: Results of a brief intervention*. *Journal of Happiness Studies*.
- Nicholas, M. (2005). *A revolution for science and the humanities: from knowledge to wisdom*. *Dialogue and Universalism*, Vol. 15, No. 1-2.
- Ozga, J. (1988). *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press, pp. ix-x
- Runté, R. (1995). *Thinking About Teaching: An Introduction*. Toronto: Harcourt Brace.
- Sternberg, R.(2001). *Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings*. Department of Psychology, Yale University, Educational Psychologist, Vol. 36, No. 4, 227-245. Copyright by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sternberg, R. J. (2009). Wisdom, schooling and society. A Colloquia presentation published by ISHS Acta Horticulturae 642: XXVI *International Horticultural Congress: Horticulture, Art and Science for Life*.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. New Zealand Ministry of Education

The Islamic Shakhsiyah Foundation (2009). The Muslim teacher. London

Wesley, J. (2000). A study of certain selected factors underlying the choice of teaching as a profession. *Journal of Experimental Education*, Taylor and Francis

Zangeri, S. (2012). Role of a teacher in Islamic perspective. Available at <http://www.dailykashmirimages.com/news-role-of-a-teacher-in-islamic-perspective-31176.aspx>

SCHOOL TEACHERS' TIME MANAGEMENT IN CLASSROOM.

Nor Ildahayati Binti Ilias

Institut Pendidikan Guru Kampus Perempuan Melayu, Melaka

Hairuddin Bin Ali

International Islamic University Malaysia

ABSTRACT

It's been a conflict nowadays between Malaysian teachers regarding to the *tsunami's* workload and the core business of teaching. Hence, there were too many clerical works related to the management of the pupils although its about organizing the day, organizing the classroom, deciding how long and how often to teach various subjects, recording student progress in academic, or keeping time consuming behavior problems to a minimum. This paper presents an evaluation of teachers' percentage of spending time for teaching and learning in the classroom in three sections. It provides the models of the Pre-Delivery Time Management (PreDTM), Delivery Time Management (DTM) and Post-Delivery Time Management (PostDTM). This increase the effectiveness of teachers in organizing and managing their time in classroom. The objective of this study is to create the awareness amongst teachers about their time management in classroom and the effect of having well managerial with the student's achievement. This research is quantitative in nature that explaining the general conceptual model of the study. Thus, findings from 90 teachers from Sekolah Kebangsaan Sungai Pelong, Sungai Buloh, Selangor would be of benefit to other teachers as well as Kementerian Pelajaran Malaysia generally.

Keywords: Time Management, classroom, time management implementation, delivery time management, teachers at work, teachers' classroom, classroom management and principal time management.

Introduction.

The role of the teacher in planning and organizing for pupils' progression has changed considerably over the past twenty years. While the teacher once had much more control and decision regarding both curriculum and how that curriculum was implemented, national standards now guide both local authorities (LEAs) and individual teachers in their planning and

organization (Bage, Grosvernor and Williams 1999).

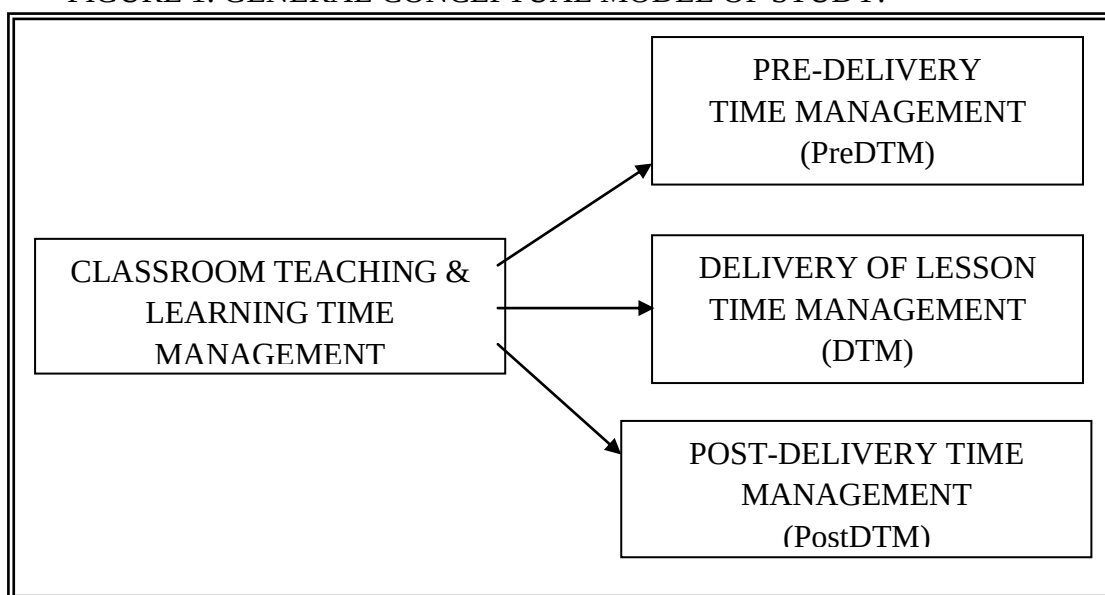
Beside organizing and planning the syllabus and curriculum, teacher also needs to take their pupils affair into consideration in order to plan and organize them. In order for teachers to communicate with their students, they must identify their needs on an individual basis (Gawel, 1997).

General Conceptual Framework of the study.

This study also attempt to examine teachers' percentage of time spends for Teaching and Learning in the classroom in three sections of Teaching and Learning Process in the classroom. As how the teacher manage the time within Pre Delivery Time Management (PreDTM), Delivery Time Management (DTM) and Post-Delivery Time Management (PostDTM) (as shown in figure 1). Including several elements in these

three main points, The PreDTM access to the early stage of entering the classroom that consists of Lesson Plan, Teaching Aids and Physical Attribute. Next in DTM that require Induction Set, Content and Conclusion as middle stages in consuming the time. While the last point was PostDTM that consist of Assessment, Reflection and Reinforcement that involve as the last stages in completing the time requirement in the classroom besides to examine the significant of how the teachers spend their times in Teaching and Learning in the classroom.

FIGURE 1: GENERAL CONCEPTUAL MODEL OF STUDY.



Source: Adapted from Therese Hoff Macan (1994), Journal of Applied Psychology, Vol.79, No.3. 381-391

Significance Of The Study.

Mackenzie (1990) promoted that time management is the thread running through almost all aspects of teaching — organizing the day, organizing the classroom, deciding how long and how often to teach various subjects, recording student progress, or keeping time-consuming behavior problems to

a minimum. According to Juahir Mondakir (1998), Teachers also need to bear in mind that pupils are their main consumers and teaching is their core business. Pupils only have so much time in the classroom. So, effective use of classroom time begins with efficient classroom organization and management. Therefore, the findings of the study would be helpful

in: providing readers with a comprehensive understanding of managing time in classroom.

Time management concept and research.

Time management is “not about time in abstract; it’s about what we can accomplish with time.” Getting control of our time means facing up to the fact that we are usually the problem, not someone else. It means changing well established habits. He asserts that almost all the solutions to time management problems are simple; what is not simple is the self-discipline to actually carry them out (Mackenzie (1990:25).

Time management as essentially self-management and it demands discipline, but a discipline that is reinforced by habit. Good habits help ensure that a well-organized approach is brought to bear consistently on the way one plans and works. The way that people plan their time and how they implement the details of what they do determine the success of their time management (Forsyth 1995).

Besides, time management is actually a personal form of scheduling. According to them, managers who use their time effectively know what activities they want to accomplish, the best order in which to do them, and when they want to complete those activities (Robbins & Coulter 1996).

Time Management Concept And Research in School.

Ian Nelson (1995) views that teachers have never been under so much pressure to manage their time efficiently as they are today. The pace

and extend of recent changes have brought so much extra work that most teacher complaint that there are no longer enough hours in the day to do their job properly. Then he added that teacher must be familiar with National Curriculum requirements and all the revisions and statutory requirements for assessment, recording and reporting. This is on top of: (1) Teaching five hours or so each day (2) Preparing the work (3) Marking (4) Mounting and displaying work (5) Keeping accurate records of both subject coverage and pupil achievement (6) Attending staff meeting, parent’s meeting, cluster meetings (7) Attending courses and workshops (8) Administering a department of curriculum area.

Besides, Nelson also regards all teachers want to provide the best possible education for their pupils and it stands to reason that tired and overworked teachers are less effective than those with stronger time-management skills who are not as tired and overworked. Time management does pay dividends in terms of improving standards of achievement in the classroom. The more organized and effective you are, the more your pupils learn and the better the results the school achieves.

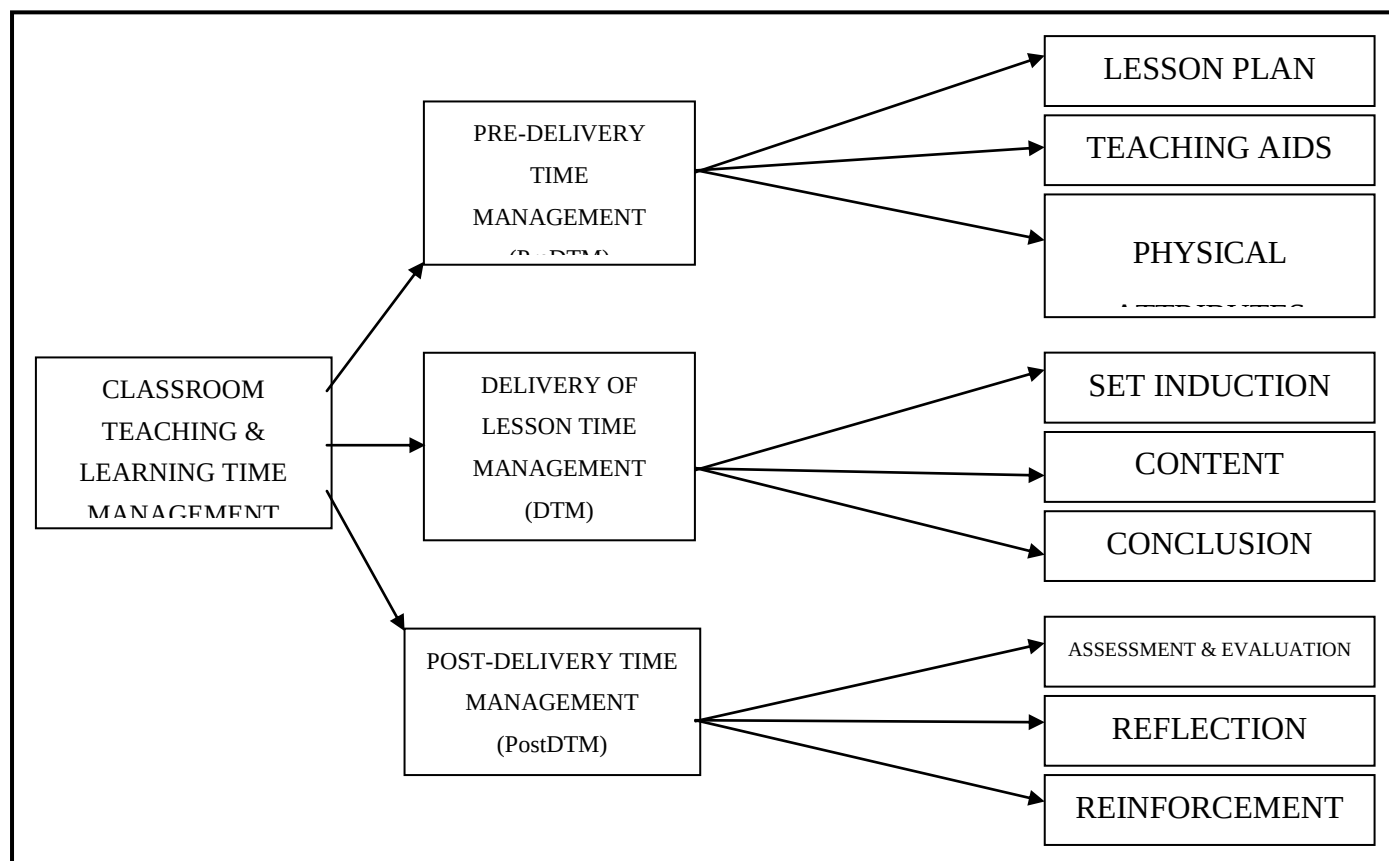
Theoretical Model Of The Study.

The literature research provides basics and substructures for the understanding of PreDTM, DTM and PostDTM. Adapted and modified from Therese Hoff Macan (1994), the study develops a theoretical model as in

figure 2. The model basically shows how the three elements in managing time in classroom can also be

concentrating into other nine important elements.

Figure 2: Model of the Study.



Source: Adapted and modified from Therese Hoff Macan (1994), Journal of Applied Psychology, Vol.79, No.3. 381-391

Findings on Time Management.

Hence, there are many studies were conducted before as to find out the using of time by teachers. One of the researches was conducted by Evans L. et al (1994). They had established a number of research studies at Warwick University, primarily examining the relationship of the changes set in train by the Education Reform Act 1988 to teachers' work. Most of the findings from these studies are reported in the other two books in this series (*Primary Teachers at work and Secondary*

Teachers at work) and are based on quantitative evidence about the use of teachers' time. This book reports and analyses interviews with some of the teachers conducted in 1991 within the intention to find out what perceptions the teachers had of the implementation process in which they were engaged with a main motivation was intellectual curiosity.

Besides, a later survey by Her Majesty Inspectorate (HMI) was called The Implementation of The National Curriculum in Primary Schools (1991). In this survey it was reported that time

allocation to the curriculum was causing difficulties. In general, teachers were working hard to deliver the national curriculum but anxieties about assessment and recording and about time to fulfill requirements and

responsibilities were still high. Even the teachers who were the most effective at class management were finding it difficult to create enough time for observation, assessment and intervention.

Research Framework.

In this study, the researcher used a Malay translation of the questionnaire that developed by the researcher herself. The questionnaire consists of classroom environment, self-

management, Teaching-Aid Management, Planning and goals and Communication. The 30 items were grouped into the five categories as shown in Table 3.2.

Table 3.2: Items Categorization of the Questionnaire.

Time Management Scale Category	Number of Items	Items
Classroom environment	3	2, 8, 11
Self-management	3	3, 6, 9
Teaching-Aid Management	4	4, 5, 7, 10
Planning and Goals	4	1, 13, 20, 31
Communications	17	12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Total survey	31	

The questionnaire was used to assess how primary school teachers manage their time in classroom. Respondents were asked to read each item on the questionnaires and then rate, on a Likert-type scale consisting of 1 = Never, 2 = Rarely, 3 = Sometimes, 4 = Very Often, and 5 =

Always, how often they practice a particular time management principle. The mean scores of each five scales categories would indicate roughly how often teachers practice time management principles under the respective scale categories.

Results And Discussion.

Demographic Background

Table 1: Demographic Background of Respondents.

ITEMS	Frequency	%
Gender:		
Male	32	35.6
Female	58	64.4
Age:		
26 – 35	48	53.3
36 – 40	22	24.4
41 and above	20	22.2
Qualification:		
Graduates	51	56.7
Non – graduates	39	43.3
Teaching Experiences:		
0 – 1 year	11	12.2
2 – 5 years	19	21.1
5 – 10 years	20	22.2
More than 10 years	40	44.4
Status of Employment:		
In – service	90	100
Gred:		
DG 58 – DG 52	1	1.1
DG 48 – DG 41	46	51.1
DGA 38 – DGA 32	26	28.9
DGA 29	17	18.9
Have attended any course on time management?		
Yes	41	45.6
Never	49	54.4

Begins the table is the frequencies and the percentage of male and female teachers that response to the demographic questions of characteristics. The majority of the government servant in the education sector nowadays had conquered by female (64.4%) as the teaching skill was familiar with the feminine character. While the male is 32 respondents equal to 35.6%.

Amongst them, majority of the respondents were within the range of 26 to 35 years which comprise of 48 respondents with 53.3%. This number

had represented the young generation of teachers and consist of newly posted teacher and newly confirmed teacher whereby fresh graduated from the universities or Teaching Institute all over the country. However, according to this table also, the minimum total of age of the respondents was within the range of 41 and above years which was comprised of 22.2% only. This number consists of those novice and expert teachers that had trained for the past years. Besides, qualification of the respondents showed where the graduates were conquering the table

with 51 respondents comprised of 56.7%. As far as the Malaysian government concerned, Ministry of Education had promoted teacher who non-graduates to further study to the level of graduates as to fulfill the qualification of teaching in the world standard.

In experiences of teaching, showing the number of teachers that had so many years of teaching experiences in the respective school. Even though the numbers of 'young' teacher were dominating the survey, they were experienced enough in the field of teaching compare to the 11 respondents within the range of 0 – 1 year of teaching comprised of 12.2%. Next, it's shown that all the respondents that participated in the survey were all-trained teacher and still in-service. This means that there is none respondent that still in-training participated in the survey.

Besides, clearly stated here that gred within the range DG41 – DG48 had dominantly participated in the survey which comprised of 46% of the respondents. This number parallel with dominant item in table 4.3 that shown the qualification of the respondents which among the graduates. Lastly, the last characteristic of the demographic item is the question related to the time management courses either respondents had attend any courses or not before participating the survey. Clearly stated that the number of those who attended and never attended time management courses were 8 respondents in different. This indicates that there are teachers that still do not

ever attend any time management courses.

Classroom Environment.

Research Question number 1: Do the teachers' aware with the organization of the classroom?

Answering this question, researcher intends to examine the awareness among teachers about the organization of their classroom generally. This organization of classroom is considered as the cleanliness, tidiness and students feel comfort to be in the classroom and furthering the lesson of the day. To answer this question as shown in table 2, the total scaling of teachers' time management in this 'Classroom Environment' items categorization. The overall result is positive with the average mean is 4.011. Item 1 and 3 are the highest mean with 0.006 in different compare to the second item is the below of the average mean (3.16).

As in the first item, respondents always make sure their classroom in neat and tidy (4.41), while in the second item, respondents seems sometimes rearrange pupils seating twice a month (3.16). And in the last item, respondents agree in always care about their pupils' safety and feeling comfort in the classroom (4.47).

Table 2: Classroom Environment Scores.

Items	Never (%)	Rarely (%)	Sometimes (%)	Very often (%)	Always (%)	Mean	Standard Deviation
1. I will make sure my classroom is neat and tidy	nil	2 (2.2)	3 (3.3)	41 (45.6)	44 (48.9)	4.41	0.669
2. I will rearrange students' seating twice a month	6 (6.7)	12 (13.3)	42 (46.7)	22 (24.4)	8 (8.9)	3.16	0.993
3. I do care about my pupils' safety and comfort in classroom	2 (2.2)	nil	9 (10.0)	22 (24.4)	57 (63.3)	4.47	0.851
<i>Average Mean</i>						4.011	-

SELF – MANAGEMENT

Research Question number 2. Do the teachers spend their allocated time by preparing themselves physically and mentally before entering the classroom?

Answering this question, researcher intends to examine the awareness among teachers about their physical appearance and their awareness in time during teaching. This self management is considered as teacher's dress up to school, appearing with complete attire of work and being early to go to school. Showing in table 3 below is the total scaling of teachers' time management in this 'self management' items categorization. The overall result is positive with the average mean is 4.222. Item 3 is the highest mean with 4.60, besides, item 2 is the lowest mean with 3.96 which is below of the average mean.

As in the first item, teachers very often to wear attractive and nice attire to school (4.11) while in the second item, teachers almost very often again (3.96) to wear complete with the watch and name tag. Besides in third item, teacher always come to school early before the class begins (4.60).

Table 3: Self Management Scores.

Items	Never (%)	Rarely (%)	Sometimes (%)	Very often (%)	Always (%)	Mean	Standard Deviation
1. I will wear attractive and nice attire to work	1 (1.1)	3 (3.3)	12 (13.3)	43 (47.8)	31 (34.4)	4.11	0.841
2. I wear nice attire complete with my watch and name tag	1 (1.1)	4 (4.4)	22 (24.4)	34 (37.8)	29 (32.2)	3.96	0.923
3. I come to school before the bell rings.	nil	2 (2.2)	7 (7.8)	16 (17.8)	65 (72.2)	4.60	0.731
<i>Average Mean</i>						4.222	-

TEACHING MANAGEMENT

AIDS

Research Question number 3. Do the teacher spend their allocate time preparing teaching aids before entering the classroom?

Answering this question, researcher intends to examine the awareness among teachers about their preparation in making teaching aids before entering the classroom. This teaching aids management is considered as how teacher consume their time before entering classroom in making teaching tools and how they can spend their time without disturbing teaching hour. Showing in table 4 below is the total scaling of teachers' time management in this 'self management' items categorization. The overall result is neutral with the average mean is 3.236. Whereas item 3 is the highest with mean 3.59 compare

to the lowest item that is item 4 with mean 2.94.

In the first item, showing that some teacher sometimes producing new teaching-aids before entering classroom (3.23). This indicates that many of them prefer to recycle the previous teaching tools among themselves. While in the second item showed that teacher still sometimes are prefer to have an attractive and understandable teaching aids in their teaching even it takes time to be prepared (3.18). This indicates those teachers are not willing to sacrifice their time to prepare attractive and understandable teaching tools in order to make pupils more understand the lesson. The third item discovered that teacher very often kept their teaching tools in school rather than bring it home (3.59). The last item in this category discovered that teachers sometimes take turns with their

colleague in making new teaching tools (2.94).

Table 4: Teaching – Aids Management Scores.

Items	Never (%)	Rarely (%)	Sometimes (%)	Very often (%)	Always (%)	Mean	Standard Deviation
1. I will produce new teaching-aids before entering classroom	1 (1.1)	6 (6.7)	56 (62.2)	25 (27.8)	2 (2.2)	3.23	0.654
2. I prefer to have an attractive and understandable teaching aids in my teaching even it takes time to be prepared.	nil	16 (17.8)	47 (52.2)	22 (24.4)	5 (5.6)	3.18	0.787
3. I keep my teaching aids in school	3 (3.3)	3 (3.3)	35 (38.9)	36 (40.0)	13 (14.4)	3.59	0.898
4. I take turns with my colleague to make new teaching aids	7 (7.8)	19 (21.1)	36 (40.0)	28 (31.1)	nil	2.94	0.916
<i>Average Mean</i>						3.236	-

PLANNING AND GOALS.

Research Question number . Do the teachers spend their allocated time completing their lesson plan for that period?

Answering this question, researcher intends to examine the awareness among teachers about their planning before, during and after the process of teaching and learning. This planning and goals considered as how teachers

plan and divided their time appropriately in order to achieve main objectives or goals at the end of the lesson. Showing in table 5 below is the total scaling of teachers' time management in this 'planning and goals' items categorization. The overall result is almost positive with the average mean is 3.983. Item 1 is the highest with 4.28 mean compared to the lowest item with 3.70 in item 4.

In the first item, with the mean 4.28, some of the teachers very often

having clear idea of the aim at the end of the lesson (46.7%), however, some of them always prepare themselves with the goals that need to achieve by the pupils at the end of the lesson plan (42.2%). Meanwhile, in second item, with mean 4.23, 44.4% teachers very often relate current lesson with the previous lesson, meanwhile 41.1% were always do so. In the third item, with mean 3.72, 51.1% teachers were very often keep looking to the watch as to know the time as to make sure their

planning will be deliver as planned before. Meanwhile, 31.1% teachers sometimes do aware with the time running during the teaching and learning process. In the forth item, with the mean 3.70, 52.2% teachers agree that they very often in marking pupils' work at least two days after the exercise. Meanwhile, 28.9% teachers sometime mark pupils' work at least two days; otherwise, they will mark it only after few days.

Table 5: Planning and Goals Scores.

Items	Never (%)	Rarely (%)	Sometimes (%)	Very often (%)	Always (%)	Mean	Standard Deviation
1. I do have a clear idea of the aim at the end of the lesson	nil	3 (3.3)	7 (7.8)	42 (46.7)	38 (42.2)	4.28	0.750
2. I will relate today's lesson with the previous lesson	nil	3 (3.3)	10 (11.1)	40 (44.4)	37 (41.1)	4.23	0.780
3. I look at the time during teaching to make sure everything will be delivering as planned.	1 (1.1)	3 (3.3)	28 (31.1)	46 (51.1)	12 (13.3)	3.72	0.779
4. I do mark pupils' work at least 2 days after the exercise.	nil	6 (6.7)	26 (28.9)	47 (52.2)	11 (12.2)	3.70	0.771
<i>Average Mean</i>						3.983	-

COMMUNICATIONS.

Research Question number 5. Do the teachers spend their allocated time in communicating with the student in the classroom?

Answering this question, researcher intends to examine the awareness among teachers about their communication and interaction with students in the classroom. This communication and interaction described how teachers manage their time appropriately in between of lesson to communicate and interact with pupils. Showing in table 6 below is the total scoring of teachers' time management in this 'communication' items categorization. The overall result is positive with average mean is 4.083. The highest mean is item 5 with 4.69. The second highest mean is item 6 with 4.51. Next is item 4 as the third rank of highest mean with 4.44, followed by item 14 with 4.40, item 11 with 4.26 and item 13 with 4.23. Meanwhile in the seventh rank is item 9 with 4.17, followed by item 3 with 4.16 and item 10 with 4.09. Next is Item 2 with mean 4.06 in the tenth rank and followed by item 7 with 3.98, item 1 with 3.90, item 17 with 3.82, item 8 with 3.82 and item 12 with 3.73. The second lowest item is item 16 with 3.60 and the lowest item is item 15 with 3.56.

In the **first** item, most of the teachers very often start their lesson with set induction (51.1%) meanwhile 24.4% teachers sometimes do so. Besides, in the **second** item, only 46.7% teachers very often start the lesson with; asking questions, showing pictures, telling a story, and then talking about the current lesson. Meanwhile in the **third** and **forth** items, 57.8% teachers very often give compliments to pupils during lesson

and 57.8% teacher always move around the classroom rather than sitting on chair.

In the **fifth** and **sixth** items, 74.4% teachers always make sure pupils hear their voice clearly during giving instruction and teaching and 62.2% teachers always make sure pupils pay attention during lesson. Meanwhile in item number **seven** and **eight**, 57.8% teachers very often asking pupils about value of the lesson that relate with the previous lesson and 62.2% teachers very often let pupils enjoy their teaching activities during the lesson.

Moreover, in **ninth** and **tenth** items, 58.9% teachers very often asking pupils at the end of the lesson about main points that were delivered and 60% teachers very often encourage my pupils to ask questions after the lesson. Furthermore, in **eleventh** and **twelfth** items, 52.2% teachers very often act as a facilitator or advisor to pupils and 56.7% teachers also very often join the group discussion and become the 'co-communicator' in the activity.

In addition, in items number 13, 14 and 15, showing that 47.8% teachers very often interact with pupils to ensure pupils understand what the exercise requires them to do, besides 48.9% teacher always monitor and observe the classroom while pupils are doing the activity or exercise in the classroom, and about 44.4% teachers very often assigned role-play, discussion and problem-solving activities to pupils. Moreover in items number 16 and 17, 46.7% teachers very often instruct the class to do the exercise with a partner or in a group of pupils; meanwhile 53.3% teacher very often let pupils communicate among them in order to finish the exercise given.

Table 6: Communication Scores.

Items	Never (%)	Rarely (%)	Sometimes (%)	Very often (%)	Always (%)	Mean	Standard Deviation
1. I start my lesson with set induction to make my pupils ready and happy throughout the lesson.	nil	3 (3.3)	22 (24.4)	46 (51.1)	19 (21.1)	3.90	.765
2. I start the lesson with; asking questions, showing pictures, telling a story, and then talking about the lesson of the day.	nil	3 (3.3)	17 (18.9)	42 (46.7)	28 (31.1)	4.06	.798
3. I do give compliments to pupils during lesson.	nil	4 (4.4)	6 (6.7)	52 (57.8)	28 (31.1)	4.16	.733
4. I'm not only standing up in front of the classroom but also walking around.	nil	2 (2.2)	8 (8.9)	28 (31.1)	52 (57.8)	4.44	.751
5. I will make sure my students hear my voice clearly	nil	2 (2.2)	1 (1.1)	20 (22.2)	67 (74.4)	4.69	.612
6. I will make sure my students pay attention during lesson.	nil	2 (2.2)	6 (6.7)	26 (28.9)	56 (62.2)	4.51	.723
7. I will ask student about value of the lesson that relate with the previous lesson.	nil	nil	20 (22.2)	52 (57.8)	18 (20.0)	3.98	.653
8. I let my pupils enjoy my teaching activity during the lesson	4 (4.4)	4 (4.4)	11 (12.2)	56 (62.2)	15 (16.7)	3.82	.919
9. I will ask students about main points that were delivered	nil	nil	11 (12.2)	53 (58.9)	26 (28.9)	4.17	.623

by me at the end of the lesson.

10. I will encourage my pupils to ask questions after the lesson.	nil	2 (2.2)	11 (12.2)	54 (60.0)	23 (25.6)	4.09	.681

11. I will act as a facilitator or advisor to my pupils and help them when it is necessary.	nil	2 (2.2)	7 (7.8)	47 (52.2)	34 (37.8)	4.26	.696

12. I will join the group discussion and become the 'co-communicator' in the activity.	nil	7 (7.8)	21 (23.3)	51 (56.7)	11 (12.2)	3.73	.776

13. To ensure my pupils understand what the exercise requires them to do, I interact with them.	nil	4 (4.4)	7 (7.8)	43 (47.8)	36 (40.0)	4.23	.780

14. I will monitor and observe the classroom while my pupils are doing the activity or exercise.	nil	2 (2.2)	4 (4.4)	40 (44.4)	44 (48.9)	4.40	.684

15. Basically, the activities assigned by me are role-play, discussion and problem-solving activities.	1 (1.1)	6 (6.7)	34 (37.8)	40 (44.4)	9 (10.0)	3.56	.809

16. Usually, I instruct the class to do the exercise with a partner or in a group of pupils.	nil	6 (6.7)	33 (36.7)	42 (46.7)	9 (10.0)	3.60	.761

17. In order to finish the exercise given, I let my pupils to communicate among them.	nil	4 (4.4)	23 (25.6)	48 (53.3)	15 (16.7)	3.82	.758

<i>Average Mean</i>						4.083	-

DISCUSSION, RECOMMENDATIONS AND CONCLUSIONS

This chapter presents the summary of the study and outlines the major findings of the research work. Generally, this chapter discovers the implication of the study, limitation and guidance for future research. Besides, there will be a discussion in this chapter on the objectives that acquired from the results. Furthermore, based on the result of the findings, some suggestion, recommendation and several limitations were offered in this chapter in order to give a platform and as a medium to the teachers' to manage their time allocated appropriately. This effort is hope to be a stepping stone to the self – improvement to the teachers generally and to the Ministry of Education of Malaysia specifically.

Summary of the Study

The outcome or aimed of any teaching process had to be measurable so that the emphasis on behaviorism reflected the instrumental rationality of the period. If teachers could understand how the learning process occurred they could endeavor to ensure that their activity was efficient and achieved the predetermined outcomes. Consequently, the more teachers understand processes of reinforcement in learning, the more effective their teaching might become so that they achieve their specified objectives. Peter Jarvis (2006) claimed that Skinner believed that teaching is the technology in which we can 'deduce programs, scheme and methods of instructions.

Therefore, time management, lessons and teaching materials could be

designed that provided the type of reinforcement necessary to achieve the predetermined outcomes, that could then be measured either by behavioral change or by examination or assessment of the knowledge. Despite of aforementioned statement, several studies belief that teachers need to arrange and manage their times appropriately within the required standards that has been analyzed from the previous research as goal or the objectives of learning cannot be achieved without wise management of time (Peter Jarvis, 2006). Supervising good time management is the important element to the teachers to precisely distributed their hours and minutes between preparation (pre-DTM), during the teaching (DTM) and after the lesson (post-DTM). Time management now consider as the pre-requisite to the new teacher as part of the teaching course in order to develop teachers' time management in work generally and in classroom specifically.

In the view above, the main objective of this study was to evaluate quantitatively the management time in classroom and to examine teacher's percentage of time spends for teaching and learning in the classroom collected in the respective school using a particular instruments that is believed to be steadfast in creating reliable results and findings which can be used as a term of reference for further improvement as well as providing a kind of contribution to the problem of managing time among teachers generally beside in classroom specifically. This current study measured the perceptions of 90 teachers on their time management in their classroom using a self-created instrument by the researcher herself.

The data was collected once on July 2010. Time management scores were explained in various of demographic variables such as gender, age, qualification, teaching experience, status of employment, Grad of working and course of time management.

Data collected in the study was analyzed using a variety of statistical procedures including descriptive statistics, frequencies, range and mean as appropriately designed. These statistical procedures were facilitated using the SPSS software version 11 for Windows.

Summary and Discussion of Findings.

At this phase, before the main point of the study can be discover, a concise and exact summary and discussion of the finding should be represent. This will make sure that the findings of this study will reach at the bottom of the purpose and objectives presents earlier. The objectives of the study include: (1) To measure the management of time by teachers in Sekolah Kebangsaan Sungai Pelong according to the 5 scales of categories: (a) Classroom environment, (b) Self-management, (c) Teaching Aids management (d) Planning and Goals, (e) Communications. (2) To examine teachers' of time spends for teaching and learning in classroom in three sections of teaching and learning process in classroom. (Pre-DTM, DTM, Post-DTM) and (3) To examine the significant of how the teachers spend their times in teaching and learning in the classroom. The analyses of findings were made in accordance to 5 scales of teachers' time management categories as follows:

Classroom management

The result show that the majority of the teachers "very often" make sure their classroom are in neat and tidy, safe and comfortable and they rearrange pupils seating twice a month. This indicates that the teachers believe in having good condition and comfort classroom were the important reason to have good feedback of response from the pupils towards the lesson. However, some of the teachers can still improve their classroom management physically by putting the cleanliness as one of the important element in the process of teaching and learning. Some of them also can start to rearrange pupils seating in classroom twice a month.

Self management

According to the Self Management scale category, many of the teachers "very often" preparing and dressing themselves appropriate and properly to school. The results indicate that many of the teachers appreciate time besides use it well and they try to do the best in their prime work. They also take an appearance as the important elements in order to attract pupils' attention in classroom. However, there are teachers that still don't appreciate time even don't use it well. They still came late to school and didn't wore their watch and name tag as part of the government servant attire. Wearing watch is one of the indication of appreciating time and do alert with the time every time. They still can improve themselves by preparing the lists of needs before come to school and entering the classroom.

Teaching Aids Management.

With regard to the teachers' time management applied to Teaching Aids Management, many of the teachers

“sometimes” care about their teaching tools.

Planning and Goals

The result also shown that many of the teachers “sometimes” plan their lesson and also “sometimes” reaching their goals at the end of the lesson in the Planning and Goals scale category. This implies that many of the principals are not very concerned about planning and emphasize goals and objectives, which actually can help them to use time effectively.

Communications

With regard to the Communication scale category, many of the teachers’ “very often” communicate well with their pupils in the classroom. This indicates that teachers’ try as best as their can to communicate with the pupils in the classroom or stimulate their pupils to communicate with them as to create two ways communications of interaction in classroom. This is a positive reaction that shown by the teachers in order to create good climate of teaching and learning process. The communications among teachers and pupils are basically about the previous lessons and the activities during the lesson in the classroom. However, still there are teachers that can improve their time management in communicating with pupils in classroom especially in the activities assigned in the classroom such as role-play, discussion and problem-solving activities.

RECOMMENDATIONS

Based on the findings of this study, the researcher wishes to make the following recommendations: (1) Future researcher who intend to use the instruments may wish to modify some of the items especially part 1 question number 8, which should put “I will rearrange students seating” only rather than continue with “twice a month”. (2) Study should prolong with the ‘Pilot Test’ as to make this study more high reliability coefficient. Such study also should examine whether there is any correlations between time management and experience of teaching. (3) A similar study should be conducted on teachers in Secondary Schools or High Schools in all over Selangor. The findings of the study would provide more information on the trends in time management among teachers in various levels of schools. (4) Studies should also be conducted to ascertain the correlations between students’ achievement and teachers’ time management since this study only focused on frequently the teachers practice each time management in classroom.

CONCLUSION

In conclusion, the findings of this study help to reveal the trends time management among primary school teachers in Sekolah Kebangsaan Sungai Pelong, Sungai Buloh Selangor. This study also provides some contrast findings of similar studies on the principals time management, in which the results thus far, have been found to be inconclusive.

References.

Forsyth, P. (1995). *101 Ways to be a better time manager*. Singapore: Heinemann Asia.

Fry, P. S. (1987) 'Classroom environments and their effects on problem and non-problem children's classroom behaviours and motivations', *New Directions in Educational Psychology: 2. Behavior and Motivation in Classroom*, pp. 55 – 56.

Jarvis P. (2006). *The Theory and Practice of Teaching*: New York.

Juahir Mondakir (1998) *Time management and leadership style of school principal in Wilayah Persekutuan, Kuala Lumpur*. Unpublished master's thesis, International Islamic University, Malaysia, Gombak, Malaysia..

Krejcie, Robert V., Morgan, Daryle W., (1970) "Determining Sample Size for Research Activities", *Educational and Psychology Measurement*,.

L. Evans, A. Packwood, S.R St. J. Neill and R. J. Campbell (1994).

- The Meaning of Infant Teachers' Work: London and New York.
- Mackenzie, A. (1990). *The Time Trap*. New York: AMACOM
- Mujibul Hasan Siddiqui (2005). *Techniques of Teaching*. Vol II *Techniques of Teaching Strategies*: New Delhi.
- Neilsen, H. D. and Kirk, D. (1974) 'Classroom climates', in Walberg, H. (Ed.) *Evaluating Educational Performance*, Berkeley, Calif., McCutchan.
- Nelson I. (1995). *Time Management for Teachers*: London
- R. J. William, N. S. Howard, K. R. Young. (1988). *Applied Behavior Analysis in Education*: New Jersey.
- Read more at Suite101: [How Do You Manage Your Time?: Strategies for Organizing Classroom Procedures: Time Management](http://classroom-organization.suite101.com/article.cfm/time_management_for_teachers#ixzz0sAS6uO4C) http://classroom-organization.suite101.com/article.cfm/time_management_for_teachers#ixzz0sAS6uO4C
- Robbins, S.P. & Coulter, M. (1996). *Management*. 5th Ed. New Jersey: Prentice Hall
- Siti Fatimah Bt. Awang (1993). *Hubungan antara pengurusan masa dengan tahap ketegangan (stress) di kalangan pengetua sekolah menengah. (The relationship between time management and stress level of secondary school principals)* Unpublished master's thesis, Universiti Utara Malaysia, Sintok, Malaysia.
- Tan Y. H. (1995). *Pengurusan masa dan gaya kepimpinan pengurusan pendidikan sekolah menengah di Daerah Kuala Muda/Yan, Kedah. (Time management and Leadership styles of Secondary School Administrators in the District of Kuala Muda/Yan, Kedah)* Unpublished master's thesis, Universiti Utara Malaysia, Sintok, Malaysia.
- Trickett, E. and Moos, R. H. (1974) 'Personal correlates of contrasting environment: Student satisfaction in high school classrooms', *American Journal of Community Psychology*, 2, pp. 1 – 12.
- Wright D. (2005) *There's No Need to Shout! : The Primary Teacher's Guide to Successful Behaviour Management*.

Cheltenham, UK. :Nelson
Thornes.

Definition of Time Management (2004-
2007), Retrieved 2 February
2010, from Time Management

Site Website

[http://www.timethoughts.co
m/timemanagement/definiti
on-time-management.htm](http://www.timethoughts.com/timemanagement/definition-time-management.htm)

**KEPATUHAN PENGURUSAN KEWANGAN DI SEKOLAH MENENGAH
KEBANGSAAN HARIAN DI NEGERI KEDAH**

Dr. Norazlinda Saad

Pensyarah Kanan

(azlinda@uum.edu.my)

Dr. Surendran Sankaran

Pensyarah Kanan

(surendran@uum.edu.my)

Universiti Utara Malaysia, Malaysia

ABSTRAK: Pengurusan kewangan memainkan peranan yang penting dalam menentukan kejayaan atau kegagalan sesebuah organisasi. Kewangan organisasi perlu diuruskan dengan baik supaya sumber kewangan yang diperolehi dapat dibelanja dan diurus mengikut prosedur yang betul. Dalam konteks sekolah, pematuhan tatacara pengurusan kewangan sekolah adalah penting untuk memastikan sekolah memperoleh "Sijil Audit Tanpa Teguran". Sekolah yang mencapai tahap kepatuhan akan mendapat laporan audit memuaskan dan boleh dipertingkatkan lagi. Justeru, kajian ini bertujuan mengenalpasti bentuk kepatuhan dan faktor-faktor yang menyebabkan berlakunya kepatuhan pengurusan kewangan sekolah dalam kalangan pengetua di SMK harian di negeri Kedah. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif. Data kajian diperolehi melalui analisis dokumen iaitu Laporan Penyata Audit Sekolah 2011 dan dokumen berkaitan pengurusan kewangan sekolah daripada Kementerian Kewangan Malaysia dan Kementerian Pelajaran Malaysia. Analisis Laporan Penyata Audit Tahunan Sekolah yang mendapat laporan memuaskan menunjukkan bahawa pengetua sebagai pengurus kewangan sekolah patuh terhadap peraturan-peraturan kewangan berhubung perolehan dan pembayaran, terimaan dan

pengurusan aset dalam penyelenggaraan rekod perakaunan dan telah memastikan ianya lengkap dan sempurna. Berdasarkan analisis dokumen, factor pengetahuan, kemahiran dan sikap telah dikenalpasti sebagai factor utama yang menyebabkan berlakunya kepatuhan pengurusan kewangan dalam kalangan pengetua sekolah. Ini menjelaskan bahawa pengetua perlu mempunyai pengetahuan yang luas dan berkemahiran dalam menguruskan kewangan serta mempunyai sikap bertanggungjawab untuk meningkatkan kecekapan dan keberkesanan pengurusan kewangan di sekolah.

Keywords: Pengurusan Kewangan–Kepatuhan–Pengetahuan –Kemahiran–Sikap

PENGENALAN

Pengurusan kewangan memainkan peranan yang penting dalam menentukan kejayaan atau kegagalan sesebuah organisasi. Bermula dari peringkat sekolah sehingga peringkat institusi pengajian tinggi amat bergantung kepada pengurusan kewangan yang efektif. Oleh yang demikian, aspek pengurusan kewangan perlu diberi perhatian yang serius. Di mana, kewangan organisasi perlu diuruskan dengan baik supaya sumber kewangan yang diperolehi dapat dibelanja dan diurus mengikut prosedur yang betul (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2005).

Dalam konteks sekolah, pengetua selaku pentadbir utama bertanggungjawab sepenuhnya ke atas keberkesanan pengurusan kewangan di sekolahnya. Peraturan Akaun dan Audit dalam Akta Pelajaran 1961 menetapkan supaya pengetua menyimpan rekod-rekod kewangan sekolah secara teratur dan semua akaun sekolah bagi tahun semasa mesti dihantar untuk diaudit sebelum tahun berikutnya (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1999).

Latar belakang kajian

Pengetua sekolah bertanggungjawab sebagai pegawai pengawal kewangan sekolah. Mereka memainkan peranan penting dalam menguruskan kewangan sekolah. Faktor-faktor peribadi seperti kemahiran, kepimpinan dan sikap pengetua itu sendiri mempunyai kaitan yang rapat bagi menjayakan pengurusan kewangan sesebuah sekolah (Shahril Marzuki, 2005). Bagi membolehkan pengetua menyelia kerja-kerja pengurusan yang melibatkan kewangan, maka adalah penting untuk seseorang pengetua itu memahami dan mematuhi semua prosedur pengurusan kewangan. Menurut Tunku Ismail Tunku Md. Jawa (1989), tugas-tugas kewangan yang biasa diurus oleh pengetua dengan bantuan penolong kanan (pentadbiran), pembantu tadbir sekolah serta guru-guru adalah mengurus dan pengawal akaun sekolah, membeli radas dan alatan, membuat stok barang-barang dan memeriksa stok barang-barang di sekolah.

Penyataan Masalah

Sekolah adalah institusi awam yang diuruskan oleh pegawai-pegawai awam yang terlatih dengan pembiayaan wang awam. Maka, seorang pengurus sekolah dipertanggungjawabkan untuk mematuhi prinsip perakaunan, dasar pengurusan, peraturan dan prosedur kewangan dalam konteks sekolah (Shahril Marzuki, 2005). Selaku pentadbir sekolah, pengetua bertanggungjawab sepenuhnya untuk merancang, mengurus, mengawal dan menentukan aspek pengurusan kewangan sekolah cekap dan memenuhi kepatuhan yang telah ditetapkan.

Namun, terdapat kerja-kerja pengurusan kewangan sekolah dilakukan oleh pentadbir kewangan dengan diselia oleh pengetua. Ketidakecapan seorang pengurus sekolah mudah dan cepat dikesan oleh pihak berwajib dan *stakeholders* berbanding beberapa aspek pengurusan yang lain. Maka, pengetua hendaklah sentiasa peka, sedar

dan berusaha untuk meningkatkan keberkesanan dalam bidang pengurusan ini (Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), 2010).

Penglibatan pengetua dalam pengurusan kewangan sekolah sangat penting bagi memastikan pengurusan kewangan berjalan mengikut peraturan dan undang-undang yang digubal untuknya. Keterlibatan pengetua dalam pengurusan kewangan sekolah mempunyai perkaitan dengan ilmu yang mereka miliki dan sikap kebertanggungjawaban terhadap semua aspek pengurusan kewangan sekolah. Oleh itu, pengetua seharusnya memiliki ilmu pengetahuan dalam pengurusan kewangan sekolah bagi membolehkan mereka memantau dan menyelia setiap aspek dan peringkat pengurusan kewangan sekolah.

Tinjauan daripada kajian yang pernah dijalankan menunjukkan bahawa pengurus kewangan yang kurang mahir merupakan salah satu masalah utama di dalam pengurusan kewangan sekolah di kalangan sekolah-sekolah di Malaysia (Loo Bee Lian, 1999; Mohamed Mahmod, 1997). Masalah ini berlaku terutamanya dalam kalangan pengetua atau pegawai kerani yang baru dilantik. Namun demikian, terdapat juga pengetua atau pegawai kerani yang lama tetapi masih belum mempunyai kemahiran dalam pengurusan kewangan sekolah. Akibatnya, terdapat masalah seperti rekod urusan kewangan yang tidak lengkap dan perbelanjaan dilakukan tanpa mengambil kira baki peruntukan (Abdul Rahim Affandi, 2003).

Kajian ini bertujuan mengenal pasti bentuk-bentuk kepatuhan (compliance) pengurusan kewangan di sekolah sehingga mendapat status tahap memuaskan. Di samping itu, kajian ini perlu dijalankan untuk mengenal pasti faktor yang menyebabkan kepatuhan prosedur pengurusan kewangan sekolah dalam kalangan pengetua sekolah di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) harian di negeri Kedah.

Objektif Kajian

1. Mengenal pasti bentuk-bentuk kepatuhan (compliance) pengetua dalam pengurusan kewangan sekolah mengikut prosedur dan akta pengurusan kewangan.
2. Mengenal pasti faktor-faktor yang menyebabkan kepatuhan (compliance) pengetua dalam pengurusan kewangan sekolah mengikut prosedur dan akta pengurusan kewangan.

Kepentingan Kajian

Dapatan kajian ini dapat memberi kefahaman tentang tahap pengurusan kewangan sekolah supaya pihak-pihak pentadbiran awam, kementerian pendidikan, kementerian kewangan dan pihak audit dapat mengambil tindakan penambahbaikan. Di samping itu, di harap dapatan kajian ini dapat menjadi *input* kepada program latihan yang lebih jitu kepada pengurusan kewangan sekolah dan memberi kesedaran kepada pihak pengurusan sekolah dalam aspek kepentingan kepatuhan kepada pengurusan kewangan sekolah yang baik.

TINJAUAN LITERATUR

Konsep Pengurusan Kewangan Sekolah

Pengurusan kewangan merupakan satu konsep yang merangkumi prinsip-prinsip pengurusan biasa yang melibatkan kegiatan merancang, mengatur, mengurus, mengarah, melaksana, mendorong, mengawal dan melapor (Mahashim Bajuri, 1994). Pengurusan kewangan melibatkan pentadbiran kewangan ditadbir secara bijaksana agar mencapai matlamat organisasi. Dalam konteks pengurusan kewangan di peringkat sekolah ianya ditadbir bagi mencapai objektif tertentu iaitu; pertama, untuk mengadakan kawalan yang ke atas pungutan dan perbelanjaan yang dilakukan oleh sekolah dengan cara teratur supaya tidak berlaku kesilapan dan kehilangan. Keduanya adalah untuk menyenangkan pelaksanaan tugas pengetua terhadap perakaunan kewangan sekolah. Ketiganya pula adalah untuk membolehkan kedudukan sebenar perakaunan dan kewangan sekolah diketahui pada masa-masa tertentu (Zaidatol Akmaliah, 2001).

Tanggungjawab Pengetua dalam Pengurusan Kewangan Sekolah

Tugas pengetua sangat kompleks, merangkumi beberapa aspek seperti pentadbiran, pengurusan dan juga kepimpinan. Berdasarkan kepada Standard Kompetensi Kepengetuaan Sekolah Malaysia (SKKSM) (2006), pengurus dan pemimpin sekolah akan dapat menghayati dan menguasai standard kompetensi pengurusan dan kepimpinan apabila mereka mempunyai pengetahuan, memiliki nilai profesional, serta melakukan amalan terbaik dalam sembilan bidang pengurusan di sekolah iaitu Pengurusan dan Kepimpinan organisasi, Pengurusan Kurikulum, Pengurusan Kokurikulum, Pengurusan hal ehwal murid, Pengurusan Kewangan, Pengurusan Pentadbiran pejabat, Pengurusan Persekitaran dan kemudahan fizikal, Pengurusan dan pembangunan sumber manusia dan Pengurusan perhubungan luar. Pengurusan Kewangan adalah salah satu bidang tugas pengetua yang penting dan mencabar.

Pengurusan kewangan merupakan satu proses di mana jentera pentadbiran kerajaan menggunakan cara-cara tertentu bagi memperolehi dan memperuntukkan sumber-sumber kewangan berdasarkan kepada keutamaan-keutamaan berkenaan dan mematuhi prosedur-prosedur serta kawalan-kawalan tertentu bagi mencapai matlamat-matlamat awam secara cekap dan berkesan (KPM, 2010). Dalam pengurusan kewangan tradisional, tiga komponen utama yang perlu diberi perhatian iaitu belanjawan, pembiayaan dan kawalan termasuk perakaunan, laporan dan auditan.

Menurut Mohamad Sopian (2003), pengurusan kewangan yang baik, teratur dan berkesan bergantung kepada kejiaksanaan pengetua untuk merancang lebih awal sebelum perbelanjaan dilakukan. Perancangan yang baik dan teliti, pengetua akan dapat menentukan bantuan atau peruntukan yang diberi kerajaan akan digunakan dengan sebaik-baiknya. Peranan pengetua dalam mengurus kewangan adalah bertanggungjawab kepada Kementerian Pelajaran Malaysia dan menjadi pegawai eksekutif di sekolah bertanggungjawab dalam menguruskan kewangan mengikut peraturan yang ditetapkan oleh Bahagian Kewangan, KPM (KPM, 2010).

Selain itu, pengetua juga berdepan dengan dua prinsip utama dalam menjalankan tugasnya iaitu legaliti dan akuntabiliti. Legaliti bermaksud pengurusan kewangan mestilah mematuhi semua undang-undang dan peraturan yang digubal olehnya. Legaliti yang terpaksa dipikul oleh seseorang pengetua termasuk terimaan wang awam, simpanan wang awam, pengeluaran wang awam, bayaran wang awam dan perakaunan wang awam (KPM, 2005).

Akauntabiliti bermaksud memikul amanah untuk menjalankan aktiviti yang ditentukan secara bertanggungjawab atas kejayaan atau kegagalannya. Aspek yang perlu dipikul oleh pengetua ialah:

- i. Akauntabiliti Fiskal – dari segi integriti kewangan, maklumat, pematuhan kepada undang-undang dan peraturan pentadbiran awam.

- ii. Akauntabiliti Pengurusan – dari segi penggunaan tenaga manusia dan sumber-sumber lain secara cekap dan ekonomik.
- iii. Akauntabiliti Program – dari segi impak program, iaitu sama ada sesuatu program mencapai objektif yang dirancang dan opsyen yang terbaik telah dipilih untuk mencapai objektif berkenaan dengan mengambilkira jumlah kos dan output (Farzeli Che Mat, 2000).

Seterusnya, Zaidatol Akmaliah (2001) menyentuh tentang peranan pengetua sebagai pengurus kewangan. Antara peranan utama pengetua ialah menyediakan anggaran belanjawan, mengurus tuntutan pembayaran per kapita dan peruntukan-peruntukan yang lain, menentukan segala kutipan yuran dan sewa serta lain-lain sumber dibuat dengan sempurna, mengurus segala perbelanjaan dan pembayaran, mengurus dan menyempurnakan urusan pembayaran gaji dan mengurus dan menyelenggarakan buku Tunai untuk akaun dana Kerajaan, akaun Suwa, dan akaun Asrama (jika ada) serta panjar wang runcit. Selain itu, pengetua juga harus menyempurnakan segala urusan yang berkaitan dengan biasiswa atau bantuan pelajar, menentukan buku stok diselenggarakan dan dikemas kini, menentukan tatacara hapuskira stok dibuat dengan sempurna, memperakukan segala tuntutan perjalanan, peperiksaan, elaun lebih masa, wang runcit dan lain-lain, menjadi Pengerusi Lembaga Tender atau sebutharga sekolah, menjadi setiausaha Lembaga Kewangan dan Lembaga Pengurus Sekolah, berikhtiar mendapatkan punca-punca kewangan sekolah, pengurusan setiap jenis dana yang ada di sekolah termasuk tatacara dan proses pungutan wang, pembelian dan pembayaran, penyelenggaraan buku-buku akaun dan menyelenggara, menjaga tatacara menyimpan stok atau alatan untuk pusat sumber, pejabat, makmal, bengkel dan lain-lain, Pengurusan kewangan di kedai buku, kedai koperasi serta tender kantin dan keperluan-keperluan yang ditetapkan oleh juruaudit akaun sekolah.

Pengurusan Kewangan Sekolah: Kepatuhan dan Tidak Kepatuhan

Pengurusan kewangan sekolah merupakan kepatuhan terhadap peraturan-peraturan kewangan berhubung perolehan dan pembayaran, terimaan dan pengurusan aset dalam penyelenggaraan rekod perakaunan supaya ianya lengkap dan sempurna (Laporan Penyata Audit Sekolah, 2011). Pematuhan tatacara pengurusan kewangan sekolah adalah penting untuk memastikan sekolah memperoleh "Sijil Audit Tanpa Teguran". Bagi sekolah yang mencapai tahap kepatuhan akan mendapat laporan audit memuaskan dan boleh dipertingkatkan lagi. Manakala sekolah yang mencapai tahap ketidakpatuhan tatacara pengurusan kewangan sekolah akan diberi status Lulus Bersyarat dan akan mendapat "Sijil Audit Berteguran" (KPM, 2010). Sesebuah sekolah akan mencapai tahap ketidakpatuhan pengurusan kewangan sekolah apabila pengetua gagal mengutip hasil dan cukai, membuat bayaran tidak mengikut peraturan, terlibat dan sabit dengan sesuatu kehilangan atau kerosakan harta-harta kerajaan, gagal menyimpan akaun dan rekod-rekod yang perlu dengan lengkap dan kemas dan lambat membuat bayaran.

Juruaudit mendapati punca utama kesalahan dalam Penyata Kewangan ialah jumlah pendapatan berkurangan atau terlebih dinyatakan kerana kesilapan dalam memperakaunkan terimaan tahun lalu dan terimaan tahun semasa yang tidak di ambil kira dalam pendapatan semasa. Selain itu, jumlah perbelanjaan kurang tepat kerana terdapat bil-bil tahun lalu diambilkira sebagai perbelanjaan semasa dan kesilapan dalam penyediaan penyata untung rugi. Semakan terhadap rekod dan dokumen kewangan yang dibuat dapat membantu untuk menentukan tahap pematuhan sekolah terhadap peraturan kewangan dan memastikan sistem kawalan dalaman sekolah wujud dan beroperasi dengan baik.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif yang melibatkan kaedah analisis dokumen. Bagi analisis dokumen, pengkaji menggunakan Laporan Penyata Audit 2011 Sekolah Menengah Kebangsaan Harian di negeri Kedah dan dokumen-dokumen yang berkaitan

dengan Pengurusan Kewangan Sekolah daripada Kementerian Kewangan Malaysia dan Kementerian Pendidikan Malaysia.

Bagi menganalisis data yang diperoleh, pengkaji membuat penelitian terhadap data analisis dokumen serta dibincangkan mengikut kategori yang dikenal pasti. Kaedah pengumpulan data ini dipilih kerana analisis dokumen membantu penyelidik mendapatkan data secara objektif melalui dokumen serta tidak memerlukan kehadiran informan dan juga dapat memberikan data yang konsisten kerana segala data diperoleh secara tersurat dan dapat digunakan untuk memperoleh kesahan sesuatu jawapan yang diperoleh daripada analisis soal selidik (Frankel, 1999). Penggunaan dokumen dalam penyelidikan adalah mendukung dan menambah bukti daripada sumber-sumber lain (Hair, 2006).

Data yang diperolehi daripada analisis Laporan Penyata Audit Sekolah 2011 bagi SMK Harian di negeri Kedah dan dokumen berkaitan dengan pengurusan kewangan sekolah akan digunakan untuk menjawab dua persoalan utama dalam kajian ini.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN KAJIAN

Laporan Pengauditan Pengurusan Kewangan di Sekolah

Laporan-laporan penyata audit tahunan yang meletakkan sekolah pada tahap memuaskan menjelaskan bahawa pengurusan sekolah mematuhi prinsip kewangan, dasar pengurusan dan peraturan dan prosedur kewangan (KPM, 2010). Di samping itu, laporan penyata audit sekolah yang mendapat tahap memuaskan juga menunjukkan bahawa pengetua sebagai pengurus kewangan sekolah patuh terhadap peraturan-peraturan kewangan

berhubung perolehan dan pembayaran, terimaan dan pengurusan aset dalam penyelenggaraan rekod perakaunan dan telah memastikan ianya lengkap dan sempurna.

Laporan Penyata Audit Sekolah (2011) menunjukkan Pengurusan Penyata Kewangan Sekolah tiada kelemahan dari segi penyelenggaraan dokumen dan rekod serta penyediaan penyata tersebut. Laporan menunjukkan bahawa Penyata kewangan yang dihantar oleh pihak sekolah adalah benar dan dibekalkan dengan data yang mencukupi. Keadaan ini menyebabkan Penyata Kewangan Sekolah lengkap dan mematuhi kepada tatacara pengurusan kewangan sekolah. Tindakan pihak pengetua yang menghantar penyata kewangan yang tiada kesilapan ketara dan disertakan dokumen yang lengkap dianggap membuat pembayaran mengikut prosedur, menjaga reputasi KPM, dan tidak menyeleweng daripada tugas seorang pengetua. Berdasarkan kepada laporan, kes-kes yang berkaitan dengan kepatuhan tatacara pengurusan kewangan belaku kerana pengetua membuat perbelanjaan mengikut peruntukan yang ditetapkan. Justeru, pengetua juga dianggap merancang cara untuk menguruskan kewangan sekolahnya dengan betul.

Selain itu, dapatan analisis Laporan Penyata Audit Sekolah (2011) menunjukkan penyata kewangan yang disediakan oleh sekolah adalah benar, saksama dan patuh kepada standard perakaunan yang diterima umum. Antara bentuk kepatuhan pengurusan kewangan yang dikenal pasti ialah Penyata Kewangan Sekolah dikemukakan untuk pengauditan mengikut tarikh yang ditetapkan iaitu sebelum 31 Mac tahun berikutnya. Selain itu, penyata kewangan sekolah melaporkan semua urusan kewangan bagi tahun yang diaudit dan mengandungi Kunci Kira-kira, Penyata Pendapatan dan Perbelanjaan, Penyata Penerimaan dan Pembayaran, Nota kepada Akaun dan Penyata lain yang berkaitan adalah lengkap dan benar. Pihak sekolah juga telah mengadakan Mesyuarat Jawatankuasa Pengurusan Kewangan dan Akaun (JKPA) seperti yang telah ditetapkan dan menguruskan peruntukan kumpulan wang terkumpul dengan baik.

Faktor-faktor Kepatuhan Pengurusan Kewangan di Sekolah

Hasil daripada analisis dokumen, beberapa faktor kepatuhan pengurusan kewangan sekolah telah dikenal pasti. Antaranya ialah

i. Pengetahuan dalam Pengurusan Kewangan

Pengetahuan tentang pengurusan kewangan merupakan salah satu faktor utama yang menyebabkan kepatuhan dalam pengurusan kewangan sekolah yang berkesan. Pengetahuan merujuk kepada sumber ilmu yang diperolehi oleh pengetua tentang pengurusan kewangan di sekolah melalui kursus yang telah dihadiri, pengalaman dalam menguruskan kewangan di sekolah dan proses penambahbaikan yang dilakukan berdasarkan cadangan-cadangan daripada Audit.

Murphy and Hallinger (1989) menegaskan bahawa pengetahuan merupakan keperluan utama dalam pengurusan kewangan sekolah yang berkesan. Pengetahuan tentang pengurusan kewangan sekolah akan membantu pengetua untuk menggambarkan keadaan sebenar yang akan dihadapi dalam pentadbiran kewangan sekolah. Menurut Mohd Ismail Othman (2008), sebahagian besar daripada masalah kewangan berpunca daripada kekangan yang dihadapi oleh Unit Kewangan dan Akaun JPN itu sendiri seperti ketidakcekapan pengurusan kewangan di peringkat sekolah, beban tugas yang berat, peraturan-peraturan yang ketat dan kurang pengetahuan dalam pengurusan kewangan.

Shahril Marzuki (1993) dan Mohamed Mahmod (1997) menegaskan bahawa pengetua hendaklah melengkapkan diri dengan pengetahuan pengurusan kewangan dan tidak boleh mengharap kepada orang lain dan pengetahuan dalam bidang perakaunan akan membantu pengetua dalam pentadbiran kewangan supaya lebih berkesan.

Kajian oleh Noridah Ab Rahim (2003), menunjukkan bahawa 91% pengetua menguruskan kewangan dengan berpandukan kepada peraturan kewangan yang telah ditetapkan. Walau bagaimanapun, kajian oleh Mohamed Mahmod (1997) pula

menunjukkan bahawa hanya sebilangan kecil pengetua mematuhi prosedur kewangan dalam urusan pembelian dan pembayaran. Dapatan kajian telah menjelaskan bahawa kekurangan pengetahuan tentang prosedur dan tatacara menguruskan kewangan merupakan punca berlaku ketidakcekan dalam pengurusan sekolah. Zawakhir Mohamad Shaharon (2001) mendapati wujud hubungan yang kuat antara pengetahuan, sikap dan kemahiran dengan Pengurusan Kewangan Sekolah (Kepatuhan & Ketidakpatuhan) di sekolah.

ii. Kemahiran dalam Pengurusan Kewangan

Kecekapan dalam menguruskan kewangan dan mematuhi prosedur kewangan berpunca daripada kemahiran pengurusan kewangan yang baik dalam kalangan pengetua di sekolah. Kemahiran pengurusan kewangan ini meliputi apa yang biasa dilakukan dalam pengurusan kewangan, tindakan yang diambil sama ada cepat/tepat atau segera/betul dalam menguruskan kewangan dan penyeliaan yang cekap atau sebaliknya dalam menguruskan kewangan di sekolah (Laporan Penyata Audit Sekolah, 2011).

Kajian Mahani Hafiz (2000) menyokong dapatan kajian ini, di mana kajian beliau telah menjelaskan bahawa ketidakcekan pengurusan kewangan sekolah berlaku disebabkan oleh kekurangan kemahiran pengetua dalam bidang pengurusan kewangan. Keadaan ini menyebabkan pengetua menyerahkan terus urusan kewangan sekolah kepada pembantu tadbir kewangan dan tidak mahu mengambik tanggungjawab terhadap pengurusan kewangan di sekolah. Oleh itu, untuk mengurus pengurusan kewangan sekolah dengan lebih cekap, faktor kemahiran amat penting dan perlu diambil perhatian yang serius oleh seseorang pengetua.

iii. Sikap dalam Pengurusan Kewangan Sekolah

Berdasarkan kepada analisis laporan penyata audit sekolah, didapati faktop sikap yang merujuk kepada tingkah laku pengetua dalam pengurusan kewangan yang meliputi tangguh atau segerakan sesuatu tindakan, buat sendiri atau suruh orang lain yang buat,

peduli atau tidak, teliti atau tidak dan manipulasi atau tidak laporan audit juga merupakan faktor yang menyebabkan berlakunya kepatuhan dalam pengurusan kewangan di sekolah.

Kamaruzaman (1997) yang mengkaji tentang sikap pengetua terhadap pengurusan kewangan di sekolah menyatakan bahawa perubahan sikap dalam pengurusan kewangan sebagai satu aspek yang penting merupakan antara faktor yang boleh meningkatkan kualiti pengurusan kewangan di sekolah. Dapatan ini selari dengan kajian oleh Mahani Hafiz (2000) yang mendapati pemantauan yang berterusan dan sikap pengetua yang mengambil peduli tentang pegawai yang bertanggungjawab dan menyelenggara rekod kewangan menjadi faktor utama pengurusan kewangan yang efektif di sekolah.

Kajian Mahani juga menunjukkan satu lagi punca masalah pengurusan kewangan sekolah adalah sikap pengetua yang menyerahkan urusan kewangan sekolah kepada pembantu tadbir dan pengetua tidak mahu mengambil tanggungjawab atau bertindak mengajar dan menyemak semula tugas-tugas yang diberikan kepada pembantu tadbir kewangan di sekolah. Di samping itu, Bull dan McCarty (1995) menegaskan kekuatan pentadbiran pengetua dalam pengurusan kewangan sering dikaitkan dengan sikap dan kesedaran pengetua mengenai undang-undang dan peraturan kewangan di sekolah.

Oleh kerana pengurusan kewangan merupakan salah satu bidang tugas pengetua yang penting, pengetua harus mempunyai sikap yang positif terhadap pengurusan kewangan seperti mempunyai akauntabiliti, telus, amanah, tanggungjawab dan tegas dalam menangani masalah pengurusan kewangan di sekolah.

RUMUSAN

Pada umumnya, dapatan kajian ini menunjukkan bahawa berlaku pelbagai bentuk kepatuhan dalam pengurusan kewangan di SMK harian dan terdapat penyelenggaraan dokumen dan rekod serta penyediaan penyata kewangan yang lengkap dan teratur. Oleh

itu, pihak sekolah hendaklah memandang serius terhadap perkara ini supaya tidak berlaku kesalahan dan ketinggalan dalam penyediaan penyata kewangan sekolah. Pengetua hendaklah peka terhadap teguran dan nasihat Audit agar dapat mempertingkatkan kualiti pengurusan kewangan di sekolah.

Sistem pemantauan dan susulan yang sedia ada perlu dipertingkatkan supaya pengurusan kewangan lebih berkesan dan cekap. Pengetua perlu sentiasa memeriksa dan memantau rekod kewangan bagi mengelakkan daripada berlakunya penyelewengan dan penyalahgunaan wang sekolah. Seterusnya pengetua hendaklah mengambil tindakan segera terhadap segala kelemahan yang dibangkitkan.

Selain itu, pengetahuan dan kemahiran pengetua dalam bidang pengurusan kewangan di sekolah perlu dimantapkan lagi. Di mana, pihak yang bertanggungjawab perlu menyediakan latihan yang berterusan dan mencukupi kepada pengetua yang terlibat dalam urusan kewangan.

RUJUKAN

Abdul Rahim Affandi. (2003). Laporan Audit Bersyarat: Kajian kes di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang. *Kertas Projek Sarjana Kepengetuaan yang tidak diterbitkan*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Bull, B. & McCarthy, M. (1995). Reflections on the knowledge base in law and ethics for educational leaders. *Educational Administration Quarterly*, 31:4, 613-631.

FarzeliChe Mat.(2000). Pengurusan Kewangan Sekolah Menengah Kebangsaan St. Patrick – Satu Kajian Kes, *Kertas Kerja Ilmiah yang tidak diterbitkan*.

Frankel, R. (1999). *Standards of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.

Hair, F. J. (2006). *Multivariate Data Analysis*, (6th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Kamaruzaman Moidunny. (1997). Pengurusan kewangan di sekolah menengah harian kerajaan: kajian kes di Sekolah Menengah Kebangsaan Bentong. *Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan*. Selangor, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2005). *Tatacara pengurusan kewangan dan perakaunan kumpulan wang sekolah (Edisi keempat)*. Kuala Lumpur: KPM.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Garis Panduan Pengurusan Kewangan Peruntukan Bantuan Persekolahan kepada Sekolah Berdasarkan PerKapita Murid*. Kuala Lumpur: Bahagian Kewangan, KPM.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (1999). *Garis panduan perakaunan dan kewangan sekolah*. Kuala Lumpur: Percetakan Nasional.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2000). *Tatacara pengurusan kewangan dan perakaunan sekolah edisi ketiga*. Kuala Lumpur: Bahagian Kewangan, KPM.

Loo Bee Lian. (1999). Pengurusan kewangan sekolah: Satu kajian tentang amalan pengetua di sekolah-sekolah menengah Pelabuhan Klang. *Tesis Sarjana Pendidikan*, Universiti Malaya yang tidak diterbitkan.

Mahani Hafiz. (2000, Feb. 21-23). Pengurusan kewangan sekolah dan pengauditan. *Kertas kerja dibentangkan dalam Seminar Kepengetuaan*, 21-23 Februari 2000. Kuala Lumpur: Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.

- Mahashim Bajuri. (1994). *Pengurusan Kewangan Satu Pengenalan*. Petaling Jaya, Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Mohamad Sopian Siran. (2003). *Pengurusan Kewangan Sekolah: Amalan Pengurusan Kewangan Sekolah Pendidikan Khas di Melaka. Kertas projek Sarjana Kepengetuaan yang tidak diterbitkan*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Mohamed Mahmod (1997). *Pentadbiran kewangan sekolah: Satu tinjauan amalan pengetua di sekolah menengah daerah Kuala Selangor. Tesis Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Mohd Ismail Othman. (2008). *Undang-Undang Untuk Pengetuadan Guru Besar (Edisi Ketiga)*. PTS Professional Publishing Sdn Bhd: Selangor.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1989). Equity as access to learning: Curricular and instructional differences. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 129-149.
- Noridah Ab Rahim. (2003). *Amalan Pengurusan Kewangan Pengetua Sekolah Menengah Negeri Melaka. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan*. Selangor: Universiti Putra Malaysia.
- Shahril Marzuki (1993). *Pengurusan kewangan sekolah yang cekap dan berkesan: Satu kajian kes. Jurnal Pendidikan*, 15,71-82.
- Shahril Marzuki (2005). *Mengurus Kewangan Sekolah*. Kuala Lumpur: PIS.
- Tunku Ismail Tunku Md. Jewa. (1989). *Ke arah darjah profesionalisme yang lebih tinggi dalam pentadbiran sekolah*. Penang: Universiti Sains Malaysia.

Zaidatul Akmaliah Lope Pihie (2001). *Pentadbiran pendidikan*. Petaling Jaya, Selangor: Fajar Bakti.

Zawakhir Mohamed Shahrour. (2001). Persepsi guru kanan terhadap amalan pengetua dalam pengurusan wang bantuan kerajaan di sekolah: kajian di lima buah sekolah menengah di daerah Seremban - Port Dickson. *Tesis yang tidak diterbitkan*. Selangor: Universiti Kebangsaan Malaysia.

The Role of *al-Murabbi* in Society: Some Religious Viewpoints

Ahmad Nabil bin Amir
Islamic Renaissance Front, Malaysia
nabiller2002@yahoo.co.uk

Abstract

This paper analyzed the concept of *al-Murabbi* in Islamic religious tradition, as invented in the Qur'an and performed by the Prophet (saw) and his companions (rad). *Al-Murabbi* denotes a wholesome teacher, comprehensive and balanced, cultured and well-mannered as opposed to *al-Mu'allim* in western construct. The task of *al-Murabbi* includes perfecting moral vision and instilling holistic worldviews and integrating the refined quality of *al-Mu'addib*. The paper will illustrate the role *al-Murabbi* from Islamic standpoints describing its significance and intrinsic nature, which concern the multilateral relation of human and its society and environment and analyzing some contemporary development and understanding of the concept in Islamic schools and universities.

Key words: *al-Murabbi*, *Tarbiyyah*, *Ta'lim* and *Ta'dib*, spiritual and ethical nurturing, instilling humane values

Introduction

This paper discusses the significant position and role of *al-Murabbi* in society. The principle meaning of *al-Murabbi* in Islamic term was fundamentally important in this exposition that it provides different ideas and understanding from western notion and construct. Since early and medieval times the notion of *al-Murabbi* has been expounded by Islamic scholars such as Imam Abu Hanifa (d. 150 H), al-Farahidi (d. 175 H), Sahnun (d. 240 H), Muhammad Ibn Sahnun (d. 256 H), Ibn Khallad al-Ramahurmuzi (d. 360 H), al-Qabisi (d. 402 H), al-Khatib al-Baghdadi (d. 463 H), Ibn 'Abd al-Barr al-Namiri (d. 463 H), Ibn Sina (d. 1037 AD), Ibn Miskawayh, al-Ghazali (d. 505 H), Burhan al-Din al-Zarnuji (d. 620 H) Ibn Jama'ah al-Kinani (d.733 H), Muhammad al-Dhahabi (d. 748 H), Ibn Khaldun (808/1406) and Haji Khalifah (d. 1067

H) (M.A. Mamat, 2010) who presented and articulated the principle meaning and construction of the concept from Islamic standpoint. In this paper, the basic element and philosophy of Islamic education will be critically analyzed, followed by a brief discussion on the conceptual framework of *al-Murabbi*, its philosophy and ideals as significantly differed from western ideology. This will be followed by major discussion on the universal role of *al-Murabbi* in the Muslim ummah, and its modern practiced in Islamic universities.

The Definition and Concept of al-Murabbi

Al-murabbi is generally defined as “one who is not only knowledgeable and wise but also pious, kind and considerate.” This description denotes “a person who combines a life of learning with a life of virtue, and hence a perfect and ideal person to learn from.” (Yedullah Kazmi, 1999). The central ideas embedded in the concept and philosophy of *al-murabbi* focused on the integrated role and holistic task performed by *murabbi* in the manner that is refined and creative, wholesome and cultured (*adab*) “in all aspects including curriculum, co-curricular activities, methods of teaching, relationships between teacher and student and the relationship between the school and society” (Ali Adam, 1997). Chanika (2006) has defined *murabbi* as “a trainer of the souls and personalities, mentor, and/or role model.” (Samsoo Sa-u, 2011), while explaining the meaning of *mu'allim* as “an instructor and trainer of the mind and a giver/transmitter of knowledge.” (Samsoo Sa-u, 2011) The notion of *Murabbi* was best exemplified in the life of Prophet Muhammad (pbuh) as illustrated in the Qur'an, “He is The One who has sent forth among illiterate a Messenger from among them, to recite his *ayah* to them, and to cleanse them, and to teach them the Book and the wisdom, though they were indeed in evidence error.” (Ali 'Imran: 62). In this *ayah*, the *Qur'an* described the principle task of the Prophet (pbuh) as *murabbi*, mainly to teach, purify and nurture an ummah and to construct the foundation of universal Islamic community. The Qur'an related the historical formation of the ummah sustained by *tarbiyah*, *tadhkiyah*, and *ta'lim* and the world view that it projected as “the community of the middle way (*Ummat al-Wasat*)” (Muhammad Asad, 1980)

The concept of *tarbiyat* in Islam has various meanings and dimensions, which comprise the essence of *adab*, and *ta'lim*, and embodied the principle of *Murshid*, *Mudarris*, *Mu'allim*, and *Mu'addib*. Imam Abu Fadl Shihab al-Din al-Sayyid Alusi al-Baghdadi, has given broad meaning to *tarbiyat* as “the process of transforming something into its perfect state, gradually according to his power” This assumption was based on the Qur'anic *ayah* (al-Nahl, 78) which implies that the task of *murabbi* was the transformation of culture to students so that they can understand, internalize and spread it to the following generation.” (Fitriyatul Hanifiyah, 2008)

The Role of *al-Murabbi* in Society

As teacher and educator, *al-Murabbi* plays significant role in inculcating and exemplifying Islamic manners and *adab*. The renowned philosopher and pioneer of Islamic ethics, Ibn Miskawayh in his famous work, *Tahdhib al-Akhlaq* (Refinement of Character) had clearly outlined the role of *Murabbi*, and according to him, “teachers as trainer must make an impact on the young educator in terms of desirable knowledge, moral, customs and behavior, in molding them into becoming role models within Muslim community which makes the acceptable human model within the Muslim community” (Mohd Shahril Ahmad, 2013) (Nadia 1994)

Shaykh Abdullah Hakim Quick (2004:59) prescribed Islamic teacher as “the living example of Islamic culture and the *murshid* (guide) to the thirsty young minds.” (Samsoo Sa-u, 2011). Chanika (2006), in her thesis pointed out that the *mu'allim* assume twofold task, as instructor and trainer (*mu'allim* and *murabbi*).

Al-Ghazali and Ibn Jama'ah in their profound work on Islamic ethics and education, had significantly expounded the major role and critical task of *murabbi* in society, *ie.*, (1) should be sympathetic to students and treat them as his own children (2) follow the example of the Prophet (pbuh): he should seek no remunerations for his services (3) should not withhold from the student any advice or allow him to attempt work unless he is qualified for it (4) in dissuading his students from evil ways, he/she should do so by suggestion rather than openly and with sympathy rather than with odious upbraiding (5) should not belittle or degrade the value of other sciences before his students (6)

should do what he teaches and not allow his deeds to give the lie to his words, while according to Ibn Jama'ah, the *murabbi*'s task was to (1) place knowledge and instruction above selfish interest (2) conforming to the ethics and manners of teaching (3) mastering comprehension of the specialized subject area (4) understanding his contemporary times and his social environment (5) ensure justice and equality for all students (6) attention to his dress and general appearance. (Samsoo Sa-u, 2011) (summarized from Hashim, 2008).

As projected in the above, the important and critical aspect was the influence of teacher in shaping the character of students, and this was strengthened by Fathiyah and Asmawati (2011), in their study, arguing that “educators convey both the direct and the indirect influence to the students’ development in character and personality that are parallel to the demand of the Qur’an.”

The effort to realize this ideal notion, has been effectively geared in many schools, *madrasah*, pesantren and universities in the Muslim world particularly in International Islamic University Malaysia. The University embodied the aspiration to realize the ideal of Islamic philosophy of education. It emphasize on moral excellence and integrative approach, as practiced by *murabbi*, in preaching Islam and articulating its vision, as pointed by Ragab (1999), “teachers of Islamic studies should be knowledgeable in Islam and the modern world as well as being able to present Islam as a religion which can satisfy both material and spiritual needs of human being.” The Institute of Education of IIUM was responsible in projecting the ideal, by offering courses on Islamic *adab* based on religious framework of *ta’dib* and *ta’lim*, as the platform in producing *insan ta’dibi* .

Conclusions

From the discussion above, we have expounded some ideas on the dynamic role of *al-Murabbi* in society, which includes (1) imparting knowledge, moral, customs and right behavior to students, (2) preparing the young to assume leadership and become role

model in society - (*qudwah*, virtuous attributes that appeal to one's heart and mind), (3) infusing Islamic manners, and inculcate religious norms and values as implied in the Qur'an (4) integrating ideas, concept and skill (4) sustain and maintain an encouraging and conducive atmosphere in class (5) observing the teacher's etiquette that involve giving and receiving knowledge in the process of education.

These aspirations basically has been realized and practiced in Islamic schools and Universities that sustain its pillars and uphold its foundation. With continued support and constant effort to inculcate and nurture this ideal we could enhance the understanding of the universal role and concept of *al-Murabbi* with greater magnanimity which was critical in developing a strong and dynamic ummah in the future.

References

- Ali Adam Nadwi (1997). *Report on the sixth International Islamic Education Conference*. Cape Town: IBERR.
- Chanika, Jeewan (2006). *The jihad in me: a reflective journey on the role of Islamic epistemology as a guiding framework for student engagement and teacher resistance in a post September 11th world*. Master Thesis, York University, Toronto.
- Fathiyah Mohd Fakhruddin, Asmawati Suhid (2011). *Peranan guru pendidikan Islam dalam membentuk generasi unggul*. In *Islam and Education*. Faisal @ Ahmad Faisal Abdul Hamid ed. Kuala Lumpur: Department of Islamic History and Civilization, Academy of Islamic Studies. Pp. 59-81,
- Fitriyatul Hanifiyah (2008). *Konsep ta'dib dalam pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas*. Skripsi Sarjana, Universitas Islam Negeri, Malang.
- Hashim, Che Noraini (2008). *The teaching and learning approaches of Prophet Muhammad (pbuh)*. Paper presented in the International Conference on Teacher Education in the Muslim World (ICTEM), Kuala Lumpur.
- Hussein, Suhailah (2009). *Towards the development of a Murabbi*. In *Teachers's learning, curriculum innovations and knowledge applications*. UPM Press: Serdang, Selangor.
- Hussein, Suhailah, ed. (2011). *Selected Readings in Educational Foundations: Ummatic Ramifications*. IIUM Press: Kuala Lumpur
- Kamaruzzaman Bustamam-Ahmad, Patrick Jory, eds. (2011). *Islamic studies and Islamic education in contemporary Southeast Asia*. Yayasan Ilmuwan: Kuala Lumpur
- Mohd Anuar Mamat, Wan Suhaimi Wan Abdullah (2010). Tujuan Pendidikan dan Kaedah Pengajaran Abu Hanifah dalam Kitab *Al- 'Alim wa al-Muta' allim*. *Al-Afkar*, 11: 129-166.

- Mohd Shahril Bin Ahmad Razimi, Sidek Baba (2013). *Educator 's adab inventory: infusing Islamic manner (adab) and Islamic work ethics in teaching profession*. WEI International Academic Conference Proceedings, January 14-16, 2013, Antalya, Turkey.
- Muhammad Asad (1980). *The Message of the Qur'an*. Dar al-Gibraltar: Andalus.
- Nadia Jamal al-Din (1994). Miskawayh. *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*. 24 (1/2), 131-152.
- Omar Hasan Kasule (2004). *Islamic Medical Education Resources – Role and Characteristics of a Murabbi*. Paper Presented at the Islamic Enhancement Program (IEP), Kuantan on 3rd December 2004.
- Ragab, Ibrahim A. (1999). On the methodology of Islamizing the social sciences. *Intellectual Discourse*. 7 (1), 27-52.
- Ramzi, Abdul Qader Hashim (1994). *Islamic education in the understanding of present day Muslim educationists: a view of the concept of Islamic education within the Islamic context*. Phd Theses, Durham University.
- Quick, Abdullah Hakim (2004). *Advice to an Islamic school teacher*. Cape Town: International Board of Educational Research and Resources (IBERR).
- Samsoo Sa-U, Nik Suryani Nik Abd Rahman, Mohammad Sahari Nordin (2008). *Infusing Islamic manners (adab) in secular classroom: its relationship with Islamic work ethic and organizational commitment*. In International Conference on Teacher Education in the Muslim World (ICTEM), Kuala Lumpur.
- Samsoo Sa-U, Hairuddin Mohd Ali, Mohamad Sahari Nordin, et. al. (2011). *Islamic behaviors among Muslim teachers in the public primary schools in the southern Thailand*. Proceedings of International Conference on Humanities and Social Sciences, April 2, 2011, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Sidek Baba. The integrated approach in Malaysian education: the International Islamic University Malaysia as a model. *Jurnal Pengajian Islam*, pp. 87- 99.
- Syahrul Riza (2008). *Konsep pendidikan Islam menurut pemikiran Ibn Khaldun: suatu kajian terhadap elemen-elemen kemasyarakatan Islam*. Tesis Sarjana, Universiti Sains Malaysia.
- Yedullah Kazmi (1999). The Notion of *Murabbi* in Islam: An Islamic Critique of Trends in Contemporary Education. *Islamic Studies*. Vol. 38, No. 2 (Summer 1999), pp. 209-233.

**HUMANISTIC LANGUAGE TEACHING:
AN ALTERNATIVE APPROACH TO IMPROVE STUDENTS' ENGLISH
LANGUAGE PROFICIENCY**

FaraSyuhadabinti Mad Isa

(fara.syuhada.madisa@gmail.com)

English Language Lecturer,

Department of Languages,

Faculty of Social Science, Arts and Humanities,

Tunku Abdul Rahman University College.

Heavy emphasis on the cognitive dimension of language learners, which mostly concerns on language forms, mechanics and structures in language teaching, has created an imbalance atmosphere in the language learning process, particularly in the learning of English language. As a result, learners do not find language learning meaningful and their English language proficiency is weakening. Humanistic Language Teaching (HLT) approach, which originates from the West, is one of the approaches that could offer the remedy to such state. HLT promotes meaningful learning among language learners. It emphasizes the integration of both the cognitive as well as affective dimensions of language learners in the language learning process. This integration is demonstrated by making use of and relating the learners' feelings, experiences, memories, hopes, aspirations, beliefs, values, needs and dreams to the subject or language content, especially as part of the class activities. This study which is quantitative and quasi-experiment in nature, investigates the perceptions of Malay students towards HLT class activities used in their English class, since some language practitioners deem HLT as inappropriate and unsuitable to be applied to language learners of non-Western cultures. This study also looks at the effects of HLT activities on Malay students' English language performance, to specifically understand whether HLT could be one of the approaches that could strengthen the English proficiency of Malay students and whether it could be applied in the Malaysian language education

setting, in general. The research shows positive findings to suggest HLT as a good alternative to improve learners' language proficiency.

Keywords: The teaching of English, English language proficiency, Humanistic Language Teaching (HLT), Language teaching approach.

1-INTRODUCTION

1.0- English literacy achievement among Malaysians

In the effort to identify the factors which contribute to the weak English literacy achievement among Malaysian learners, NormazidahChe Musa, Koo Yew Lie and HazitaAzman(2012) review the recent studies which examine the problems of English language teaching and learning in Malaysia. NormazidahChe Musa et al. (2012) discover that one of the problems is the English language teaching and learning these days gives too much emphasis on examinations and assessment. It gives too much focus on the mechanics of the language which are often being tested in the exams, without making connections to how the language is used in actual, social, cultural and communicative settings. This explains the prevalent practices of drilling among the teachers, and rote-learning as well as memorisation among the learners of English in Malaysia. As a result of such heavy emphasis on the learners' cognitive dimension, these learners do not find learning of English language meaningful, their English language proficiency and performance are becoming weak and their English literacy achievement is degrading. NormazidahChe Musa et al.(2012) conclude with several suggestions as a remedy to this problem and one of them is to develop a language curriculum which encourages more meaningful learning and produces language learners who are independent as well as critical. One of the language teaching approaches that possesses the criteria suggested by NormazidahChe Musa et al. (2012) and that could be the possible remedy to this problem is Humanistic Language Teaching (HLT) approach.

1.1- Humanistic Language Teaching

Humanistic Language Teaching (HLT) originates from humanistic education theory which was based on humanistic psychology founded by Carl Rogers (1902-1987). HLT takes into account the education of both the cognitive as well as emotional aspects of the learners (Moskowitz, 1978). It holds the concept that the subject matter and personal growth dimensions of the learners should be integrated into one curriculum (Rohana, 2000). Thus, in a language classroom that applies HLT, language learners do not only learn about the language, but they also learn to better understand themselves, their emotions and their social dimensions (Arnold, 1998; Moskowitz, 1978, 1981, 1999; Rinvolutri, 1999; Stevick, 1990). This is done by relating the learners' feelings, experiences, memories, hopes, aspirations, beliefs, values, needs and fantasies to the subject or language content (Moskowitz, 1978). Hence, in a HLT classroom, language learners are expected to make use of and express all these as part of the class exercises or activities, since it is believed that such approach will enhance the understanding and knowledge of the language being learned. Besides that, it is assumed that this could result in meaningful learning.

Earl Stevick is one of the most prominent and influential proponents of HLT. Stevick (1990) emphasizes five important components of humanism which are applied in language teaching and they are:

1. Feelings – encouraging positive personal emotions and aesthetic appreciation.
2. Social relations – encouraging friendship and cooperation.
3. Responsibility – realizing the need for public scrutiny, criticism and correction.
4. Intellect – realizing the need for knowledge, exercising reason and understanding.
5. Self-actualization – seeking for full realization or potential of one's own deepest true qualities.

One of the significant works on HLT that is widely acknowledged (Appel, 1989; Arnold, 1998; Cormon, 1986; Harmer, 2006; Stevick, 1990) is by Moskowitz (1978). According to her, HLT activities do not only expect the students to express or share the

basic information or knowledge about themselves like “*How many brothers and sisters do you have?*” or “*What furniture is in your bedroom?*”, but explore something deeper about the students through questions like, “*How does it feel to be the oldest (youngest or middle) child?*”, “*What advantages or disadvantages are there?*” or “*What special object do you display in your room that gives you pleasant memories?*”, “*What does it mean to you?*” and “*What do you think when you look at it?*”. This differentiates HLT from other approaches in language teaching. It is observed that such approach simultaneously promotes critical thinking. It is interesting also to note that in HLT, language skills or rules like grammar and tense formation are taught inductively and implicitly through the activities.

Several language practitioners have discovered the effectiveness of HLT. Cormon (1986) testifies that humanistic approaches have made her aware that learners will improve if teachers are interested not only in the subject, but also in their students. She further asserts that the humanistic activities that she used in her language class “give the students a feeling of achievement” (Cormon, 1986, p.280). In understanding whether HLT activities could improve students’ attitude towards a foreign language, their feelings towards themselves as well as their classmates and to know the students’ attitudes towards the HLT activities conducted in their classes, Moskowitz (1999), through her research, discovers that “the students reacted favourably to the HLT activities, having improved their feelings about the second language class and their classmates too” (Moskowitz, 1999, p.11).

Bowen (2005) conducted a research looking at how humanistic techniques could improve students’ oral performance and decrease language anxiety. It is significantly found that the general feelings of anxiety about oral communication have decreased, higher scores in the final written examination were achieved and the drop-out rate was lower in the group of students who underwent HLT. In the pursuit of conducting a project called Teaching by Joint Presentation (TJP) on Chinese college learners by English literature teachers, whereby the teachers work in active partnership with the students in the classroom, Zhang and Atkin (2010) instilled some elements of

humanistic language classroom concept in it and it is indicated that “the humanistic ideal does increase students’ learning competence of critical insight, independent thought and reflective analysis” (Zhang &Atkin, p.127, 2010). Meanwhile in India, Prabhavathy andMahalakshmi (2012) reveal that by using humanistic approach in the language classroom, the students experienced the greatest “metamorphosis in their abilities to independently interact in English” (Prabhavathy&Mahalakshmi, p. 39, 2012) and their spirit of motivation on language learning skill is enhanced.

Given the fact that HLT is an unconventional approach of language teaching, Atkinson (1988) suspects that some students may find humanistic activities as uncomfortable and stressful. He affirms that the students may not want to reveal every detail about themselves to everybody in the class. Hence, HLT is criticized as being culturally biased and insensitive towards the personal space of students. Furthermore, Gadd (1998) comments that humanistic activities fail to take into consideration that students from different cultures may regard the act of expressing and sharing feelings and thoughts to others as being inappropriate. Thus, for these two critics, conducting HLT activities in the language class is seen as a negative obstruction for students to improve their language ability. This may also result in some sense of reluctance to learn the language on the part of the learners and their interest towards the language may decrease.As far as can be ascertained, these opposing claims towards HLT are not made based on any empirical studies.

Therefore, to discover the validity of the above claim, it is interesting and significant to conduct a research on the practice of HLT involving Malaysian students, particularly Malay, who are known to be shy, introvert, quiet in class (Abdul Rashid &MohamadDaud, 2005; Bahiyah, 1992; Maskanah, 2007), rely heavily on rote learning (Mustafa, 1998, as cited in Ng Lee Yen, Kamariah Abu Bakar, SamsilahRoslan, Wong Su Luan & Petri ZabariahMegatAbdul Rahman, 2005), do not like to speak up in class or large groups and prefer a teacher-centred education (Hofstede, 2001).

1.2- Research objectives

Reviewing the issues surrounding HLT and the concerns on Malaysian students' English language learning ability, this study therefore generally intends to investigate the potential of HLT as an alternative language teaching approach to improve the language proficiency of Malaysian students, specifically of Malay students, which leads to improvement in their English language performance. Specifically, this study aims to:

1. To discover whether HLT activities improve Malay students' English proficiency.
2. To discover Malay students' perception towards HLT activities conducted in the English class.

2- METHODOLOGY

2.0- Research design & Subjects

This study is quantitative in nature and it employs a quasi-experimental design whereby two groups of Malay students (n=34) who were taking a diploma English course in a private college were involved as subjects of investigation. One was the experimental group while the other one was the control group. The research took place in an actual classroom setting and during one full semester, which is 16 weeks long. The quasi-experiment was supervised by one instructor who at the same time administered both the experimental and control groups.

A set of pre-test post-test and a set of questionnaire were used as instruments. The set of pre-test post-test was used to measure the students' language proficiency and it was administered to both groups. While the set of questionnaire was used to measure the students' perception towards HLT activities and so it was administered only to the experimental group. The figure below outlays the research design:

Figure 2.0: The Pre-test post-test Control Group Design

Experimental group	O_1	X	O_2
Control group	O_1		O_2

2.1- Treatment

The treatment given to the control group was sets of HLT activities adapted from Moskowitz (1978). The activities were administered by an English instructor. They operated as tools for this group to revise three grammar components; Simple Past Tense, Present Perfect Tense and Simple Future Tense and two activities were prepared for each tense aspect. Each activity was given to the group one at a time, throughout the semester.

The HLT activities were constructed based on several important criteria and key premises (Moskowitz, 1978). Firstly, the activities must be in line with the goals and components of humanistic education. Secondly, the activities should help connect the content with the students' lives. Next, they need to focus on the positive aspects of the students and their lives in order to enhance their self-concept. Furthermore, they should be enjoyable, thought provoking, reinforcing and non-threatening. Moreover, they should have two main purposes and they are the Affective purposes; a set of objectives of the activities that aim to enhance and benefit the students' emotions, self-concept and self-awareness, and the Linguistic purposes; a set of objectives that aims to enhance the students' ability in the target language. Besides that, each activity is classified into categories. These categories provide a means of communicating which area of awareness is being focused on in each activity and the results aimed for it in its use.

The activities are encouraged to be done in small groups to allow maximum participation in using the target language and in getting most out of the activities. Additionally, before each activity begins, students are given an appropriate introduction

and directions. At the end of each activity, students are asked what they have learned from the activity and their feelings or reactions that they would like to share with the whole class. Finally, the teacher summarizes the learning outcomes of the activity after each session. Table 2.0 shows three out of the six HLT activities conducted. For the full list, refer to Appendix A.

Table 2.0: Threesamples of HLT classactivities

No.	Activity / Title	Category	Purposes
1.	Activity 1 “Childhood Favourites”	Discovering Oneself	Linguistic Purpose: -To practise the use of Simple Past Tense. Affective purposes: To recall and appreciate the favourite things in the students’ life when they were younger. To remind them of the good and positive things in their life.
2.	Activity 3 “My Confessions”	Discovering Oneself	-Linguistic Purposes: To practise the use of Present Perfect Tense To make the students aware of the use of Past Participle in forming Present Perfect Tense. -Affective Purposes: To make the students realize the things that they have done and have never done in their lives. To make the class understand that there is nothing wrong with making confessions as long as we try to amend what we have done or what we have never done in our lives.
3.	Activity 6 “Letters to your loved ones”	Relating Oneself to Others	-Linguistic Purpose; To enhance the students’ ability in knowing the forms of Simple Future Tense. -Affective Purpose: To teach the students to appreciate the people around them. To make them realize the importance of acknowledging others in their lives.

2.2- The pre-test post-test

The set of pre-test post-test is a grammar test which was used to assess the students' English grammar proficiency (see Appendix B). It is found that students' ability in specific grammar knowledge can best be measured by using discrete-point testing (McNamara, 2000). Thus, the test contains 18 discrete-point questions or items; each item is independent and focuses on specific components of language ability (Davies et. al, 1999). These 18 items take the form of sentence completion which requires constructed responses and they are adapted from Azar (1999).

The grammar components that are tested are Simple Past Tense, Present Perfect Tense and Simple Future Tense since these areas are identified as difficult and problematic areas to be acquired by English learners (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1998; Maskanah, 2007; Pao-Chu, 2002). There are six questions or items for each grammar component. Items no. 1, 4, 7, 10, 13 and 16 test on Simple Past Tense. Present Perfect Tense is tested in Items no. 2, 5, 8, 11, 14 and 17 while Items no. 3, 6, 9, 12, 15 and 18 test Simple Future Tense. Both the control group and the experimental group were given this test. It was administered twice to each group; at the beginning of the semester and at the end of the semester.

In order to assure its content-related validity, this test was validated by a reviewer who is both an English language expert and a native speaker of English. The internal reliability of the grammar test was also measured and the Cronbach alpha was .89, which is considered very good. To control the scoring reliability, the test was not assessed by the researcher but by a different well-trained English instructor.

2.3- The questionnaire

The short Likert-scale questionnaire (see Appendix C) measures the students' perceptions of each HLT class activity that was conducted in their class. In the questionnaire, the students are asked about these three attributes; their perceived

appropriateness of the activity, their perceived anxiety towards the activity and their perceived interest towards the activity.

The students experienced six HLT class activities and the questionnaire was distributed to students after each activity. The questionnaire is adapted from Schinke-Llano and Vicars (1993). Some aspects of the original questionnaire are retained but a construct has been added for the purpose of this study.

Table 2.1: Statements in the questionnaire

Attributes	Statements no. and sequence in the questionnaire
Appropriateness	2) In my opinion, this activity is appropriate to be conducted in this English class 5) This activity is suitable for me as a learner of English language
Anxiety	3) I felt uneasy during the activity 4) During the activity I felt very tensed
Interest	1) In my opinion, this activity is very exciting 6) I would like to do another of such activity again in the English class

Table 2.1 above shows the statements and their sequence in the questionnaire. The subjects then responded to each of these statements based on a 5-point Likert-scale response; 1) Strongly Agree, 2) Agree, 3) Neutral, 4) Disagree, 5) Strongly Disagree. The questionnaire was given to the experimental group since only this group experienced the treatment i.e. the HLT class activities. The students experienced six HLT class activities and the questionnaire was distributed to students after each activity.

The questionnaire was reviewed by a qualified academician in order to ensure its content validity. In order to assist the students' comprehension and understanding, the content of the questionnaire is written in both English and BahasaMelayu. A qualified BahasaMelayu instructor translated the questionnaire. The internal reliability of the questionnaire was computed by looking at the Cronbach's alpha value. The items that

represent the attribute ‘appropriateness’ had a reliability coefficient of .82. The reliability coefficient of the items that represent ‘anxiety’ was .86, while the reliability coefficient of the items that represent ‘interest’ was .79.

2.4- Data analysis method

The pre-test post-test scores for each group were compared using paired samples t-test and any significance mean differences between them were analyzed. The researcher then looked at the significant mean difference of pre-test post-test scores between the experimental and the control groups by using the Analysis of Covariance (ANCOVA) as an analysis tool.

The items in the questionnaire were analyzed through descriptive statistics. The analysis was done by looking at the frequency distribution of the variables and by calculating the percentage and means of the data.

3- FINDINGS AND ANALYSIS

3.0- Findings on the pre-test post-test

Table 3.0: The result of paired samples t-test of pre- and post- grammar test for the experimental group

		Paired Samples Statistics		Paired Differences		Paired Samples Test		
		Mean	SD	Mean	SD	T	df	Sig.(2-tailed)
Experimental	Pre-test	5.12	3.74	-2.12	2.87	-3.04	16	.008
	Post-test	7.24	4.19					

Table 3.0 shows the result of paired samples t-test that was conducted on the pre-test and post-test scores of the experimental group. The result indicates that the mean scores of post-test of the experimental group (M= 7.24, SD= 4.19) was significantly greater

than the mean scores of pre-test ($M = 5.12$, $SD = 3.74$) with the result of the paired samples t-test, $t(16) = -3.04$, $p = .008 < .05$, and the effect size, $r = 0.61$.

Table 3.1: The result of paired samples t-test of pre- and post- grammar test for the control group

		Paired Samples Statistics		Paired Differences		Paired Samples Test		
		Mean	SD	Mean	SD	t	df	Sig.(2-tailed)
Control	Pre-test	4.47	2.98	-3.24	2.75	-4.86	16	.0001
	Post-test	7.71	2.30					

Meanwhile Table 3.1 shows the result of paired samples t-test conducted on the pre-test and post-test scores of the control group. The result shows that the mean scores of post-test of the control group ($M = 7.71$, $SD = 2.30$) was also significantly greater than the mean scores of pre-test ($M = 4.47$, $SD = 2.98$) with the result of the paired samples t-test, $t(16) = -4.86$, $p = .0001 < .05$, and the effect size, $r = 0.60$.

Table 3.2: The ANCOVA result of the post- grammar test scores for the experimental and control groups by using pre- grammar test scores as the covariate

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	199.417(a)	2	99.709	13.613	.000	.468
Intercept	169.088	1	169.088	23.086	.000	.427
Pre-test	197.535	1	197.535	26.970	.000	.465
Group	7.533	1	7.533	1.028	.318	.032
Error	227.053	31	7.324			
Total	2324.000	34				
Corrected Total	426.471	33				

a R Squared = .468 (Adjusted R Squared = .433)

Table 3.2 shows the result of the Analysis of Covariance (ANCOVA) which involves post-test scores of both experimental and control groups as the dependent

variable and their pre-test scores as the covariate. The analysis indicates that the value is statistically not significant ($F(1,31) = 1.028, p = .318 > .05$). In other words, the analysis shows that there is no significant difference in the post-test mean scores of the two groups.

3.1- Findings on the questionnaire

Table 3.3: Frequency distribution and mean scores for the attribute Appropriate

Attribute: Appropriate							
Activity	Statement no.	Responses (Frequency distribution)					Responses (Mean)
		Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree	Mean scores
1	2	52.9% (9)	29.4% (5)	17.6% (3)	0% (0)	0% (0)	4.32
	5	35.3% (6)	58.8% (10)	5.9% (1)	0% (0)	0% (0)	
2	2	41.2% (7)	41.2% (7)	11.8% (2)	5.9% (1)	0% (0)	4.21
	5	29.4% (5)	64.7% (11)	5.9% (1)	0% (0)	0% (0)	
3	2	23.5% (4)	64.7% (11)	11.8% (2)	0% (0)	0% (0)	4.15
	5	23.5% (4)	70.6% (12)	5.9% (1)	0% (0)	0% (0)	
4	2	41.2% (7)	47.1% (8)	11.8% (2)	0% (0)	0% (0)	4.29
	5	41.2% (7)	47.1% (8)	11.8% (2)	0% (0)	0% (0)	
5	2	29.4% (5)	52.9% (9)	17.6% (3)	0% (0)	0% (0)	4.24
	5	64.7% (11)	35.3% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	
6	2	29.4% (5)	58.8% (10)	11.8% (2)	0% (0)	0% (0)	4.15
	5	29.4% (5)	52.9% (9)	17.6% (3)	0% (0)	0% (0)	
Total Mean Scores							4.23

Based on Table 3.3, it can be seen generally that more than 80% of the students have shown agreement towards the appropriateness of all six activities held in the class. Though it can be seen from the analysis that one respondent perceived the HLT activities otherwise and less than 20% of the respondents decided to choose “Neutral” on the matter, these figures are not large as well as significant enough to presume HLT activities as being inappropriate for language learners.

It is also shown that the mean scores for the Appropriate attribute for all six activities are above 4. This implies that the responses of the subjects towards the statements that represent their perceived appropriateness towards HLT activities were largely Agree and Strongly Agree.

From the findings of the Appropriate attribute above, it is unravelled that the majority of students involved as the subjects perceived the HLT activities conducted in their English class as appropriate to be applied in the class and they were suitable for them as learners of English.

Table 3.4: Frequency distribution and mean scores for the attribute Anxiety

Attribute: Anxiety							
Activity	Statement no.	Responses (Frequency distribution)					Responses (Mean)
		Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree	Mean scores
1	3	0% (0)	0% (0)	17.6% (3)	52.9% (9)	29.4% (5)	1.71
	4	0% (0)	0% (0)	0% (0)	52.9% (9)	47.1% (8)	
2	3	0% (0)	5.9% (1)	5.9% (1)	47.1% (8)	41.2% (7)	1.71
	4	0% (0)	0% (0)	5.9% (1)	52.9% (9)	41.2% (7)	
3	3	0% (0)	0% (0)	17.6% (3)	52.9% (9)	29.4% (5)	2.03

	4	5.9% (1)	0% (0)	23.5% (4)	47.1% (8)	23.5% (4)	
4	3	0% (0)	0% (0)	5.9% (1)	52.9% (9)	41.2% (7)	1.65
	4	0% (0)	0% (0)	5.9% (1)	52.9% (9)	41.2% (7)	
5	3	0% (0)	5.9% (1)	29.4% (5)	52.9% (9)	11.8% (2)	2.12
	4	0% (0)	11.8% (2)	17.6% (3)	23.5% (5)	47.1% (8)	
6	3	0% (0)	0% (0)	17.6% (3)	35.3% (6)	47.1% (8)	1.79
	4	0% (0)	0% (0)	23.5% (4)	41.2% (7)	35.3% (6)	
Total Mean Score							1.84

The analysis of the frequency distribution and mean scores of the Anxiety attribute above manage to portray the number of students who perceived the HLT activities as anxiety arousing as still very few. Overall, only five counts of agreement were recorded on the idea that during the activity, the students felt tensed and uneasy. With a range of 60% to 100% of students who chose to state that they did not feel anxious throughout the six HLT activities, it can be deduced that in general, the feelings of anxiety towards the activities were not experienced by the majority of the students.

As for the mean scores, Activity 3 and Activity 5 yield the mean scores of 2.03 and 2.12 respectively, while the other four activities obtained the mean scores of below 2. Overall, it can be said that the mean scores received by the Anxiety attribute are quite low as the respondents' responses towards the statements regarding their perceived anxiety towards HLT activities were generally Disagree and Strongly Disagree.

It can be deduced that in general, the feelings of anxiety towards the activities were not experienced by the majority of the students. In other words, this suggests that the HLT activities did not largely create anxiety and tension on the learners.

Table 3.5: Frequency distribution and mean scores for the attribute Interest

Attribute: Interest							
Activity	Statement no.	Responses (Frequency distribution)					Responses (Mean)
		Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree	Mean scores
1	1	41.2% (7)	52.9% (9)	5.9% (1)	0% (0)	0% (0)	4.32
	6	47.1% (8)	35.3% (6)	17.6% (3)	0% (0)	0% (0)	
2	1	47.1% (8)	35.3% (6)	11.8% (2)	5.9% (1)	0% (0)	4.32
	6	58.8% (10)	29.4% (5)	11.8% (2)	0% (0)	0% (0)	
3	1	29.4% (5)	29.4% (5)	35.3% (6)	5.9% (1)	0% (0)	4.00
	6	35.3% (6)	47.1% (8)	17.6% (3)	0% (0)	0% (0)	
4	1	41.2% (7)	52.9% (9)	5.9% (1)	0% (0)	0% (0)	4.24
	6	35.3% (6)	41.2% (7)	23.5% (4)	0% (0)	0% (0)	
5	1	17.6% (3)	35.3% (6)	47.1% (8)	0% (0)	0% (0)	3.91
	6	35.3% (6)	41.2% (7)	23.5% (4)	0% (0)	0% (0)	
6	1	29.4% (5)	35.3% (6)	35.3% (6)	0% (0)	0% (0)	4.12
	6	41.2% (7)	47.1% (8)	11.8% (2)	0% (0)	0% (0)	
Total Mean Score							4.15

With the exception of statement 1 for Activities 3, 5 and 6, the results in Table 9.0 generally demonstrate more than 75% of the students agreed with the two statements which indicate the HLT activities conducted as being interesting.

With the exception of Activity 5 which received the mean score of 3.91, a record that is still considered as significantly high, the rest of the activities received the means scores of 4 and above. Thus, it can be said that the responses given to the statements that

represent the respondents' perceived interest towards HLT activities were generally Agree and Strongly Agree.

Generally, it is found that more than three quarters of the students or respondents perceived the HLT activities as interesting. Hence, in terms of being interesting, there were more students who accepted the HLT activities as being interesting to be applied in the language class.

In order to support and verify the findings above, each table also points out the total mean scores of all three attributes for all six HLT activities. It is shown that the total mean scores of the Appropriate and Interest attribute are quite high which are 4.23 and 4.15 respectively. This shows the respondents' overall agreement towards the statements on their perceived appropriateness of and interest towards HLT activities. In other words, most of them agree that the HLT activities are appropriate and interesting.

In contrast, the total mean score for the Anxiety attribute was 1.84 whereby this shows the respondents' overall disagreement towards the statements on their perceived anxiety towards HLT activities. This means, most of the students disagree with the sayings that HLT activities are anxiety arousing.

4- DISCUSSIONS

4.0- Discussion on the findings of pre-test post-test

The result of the paired sample t-test conducted on the grammar test point out several significant findings. Firstly, the result reveals that there is a significant increase of mean value in the post-test score for the experimental group, which underwent the HLT activities as the experimental treatment. Correspondingly, the paired sample t-test for the control group, which did not undergo any HLT activities and underwent the usual method of doing exercises from the text book, also demonstrates a significant increase of mean score in its post-test.

The escalation of post-test mean scores for each experimental and control group generate several assumptions and interpretations. From one perspective, this suggests that the experimental group which underwent HLT activities did show some improvement in terms of proficiency in the post-test i.e. the subjects did show some improvement in their English performance specifically in the grammar components tested; Simple Past Tense, Present Perfect Tense and Simple Future Tense. Nonetheless, the control group which did not experience HLT activities also showed some degree of improvement in the post-test, hence, indicating some improvement as well in the subjects' English performance in the said grammar components. From another perspective, the improvement in the English performance of the experimental group does not entirely indicate that implementing HLT activities in the language classroom is superior or more effective than implementing the conventional approach of using drills from text books in the language classroom since it is evident that the English performance of the control group has also improved.

This view is further supported by the ANCOVA result of the grammar test which had helped to determine, in more detail, the significant mean difference of pre-test post-test scores between the experimental and control groups. The reading of the ANCOVA shows that there is no significant difference in the comparison of pre-test post-test mean scores of the two groups ($F(1,31) = 1.028$, $p = .318 > .05$). This finding can be interpreted in two ways. Firstly, similar to what has been mentioned earlier, it can be inferred that the approach of using HLT activities in the language classroom is not necessarily better than other language teaching approaches, especially the conventional one which uses drilling in the classroom. Secondly, it can also be deduced that both approaches of implementing HLT activities and using drilling in the language classroom are similarly effective in improving the language proficiency and performance of students.

4.1- The effects of HLT activities on Malay students' English proficiency

In particular, there are two issues regarding the effects of HLT activities on Malay students' English proficiency, which leads to their language performance that can be resolved from the previously elaborated findings and discussions.

First of all, it can be deduced from the findings that HLT did assist these Malay learners to perform better in language learning and to improve their language ability especially in the specified language components; Simple Past Tense, Present Perfect Tense and Simple Future Tense. HLT activities, though may not be superior to other conventional and well-known techniques in language teaching like drilling, still demonstrate similar objective and outcome which is to enhance language proficiency and ability.

Moreover, despite the fact that HLT is an alternative teaching approach and the claim by Atkinson (1988) as well as Gadd (1998) that conducting HLT activities in the class will be an obstruction for language learners of different cultures to improve their performance, the findings manage to show how the experimental group had obtained improved results in the pre-test compared to the post-test. This indicates that the application of HLT activities does not hinder the students' learning of the language.

It was reviewed earlier that Cormon (1986), Moskowitz (1999), Bowen (2005), Zhang and Atkin (2010) and Prabhavathy and Mahalakshmi (2012) find the implementation of HLT approach and activities in the language class show favourable effects on the language learners' attitude, self-concept, views towards the language being learned, towards language learning and towards other people in the class. Based on these positive discoveries, it was hypothesized that the implementation of HLT approach and activities in the language class would also result in favourable outcomes on Malay students' language proficiency, ability and performance. Connecting this assumption to the findings of the current study discussed earlier, it can be concluded that to some

degree, HLT approach and activities do improve the language performance of the Malay students. However, the idea that HLT approach is better than other language teaching approaches in enhancing the students' language ability is not successfully supported by the findings of this study.

4.2- Discussion on the findings of the questionnaire

4.2.1- The Appropriate attribute

From the frequency distribution and the mean scores of the Appropriate attribute, it is unravelled that the majority of students involved as the subjects in the experiment perceived the HLT activities conducted in their English class as appropriate to be applied in the class and they were suitable for them as learners of English. This signifies that in terms of appropriateness, HLT activities are generally accepted as appropriate to be applied in the language classroom. Though it can be seen from the analysis that one respondent perceived the HLT activities otherwise and less than 20% of the respondents decided to be impartial on the matter, these figures are not large as well as significant enough to presume HLT activities as being inappropriate for language learners.

4.2.2- The Anxiety attribute

Despite the fact that the results for this attribute are not as conveniently interpreted like the results of the Appropriate attribute, the analysis of the frequency distribution and mean of the Anxiety attribute above manages to portray the number of students who perceived the HLT activities as anxiety arousing as still very few. Overall, only five counts of agreement were recorded on the idea that during the activity, the students felt tensed and uneasy. With a range of 60% to 100% of students who chose to state that they did not feel anxious throughout the six HLT activities and the total mean score below 2, it can be deduced that in general, the feelings of anxiety towards the activities

were not experienced by the majority of the students. In other words, this suggests that the HLT activities did not largely create anxiety and tension on the learners.

4.2.3- The Interest attribute

Based on the findings and analysis of the questionnaire on the Interest attribute, generally, it is found that more than three quarters of the students or respondents perceived the HLT activities as interesting. Even though the statement that represented the Interest attribute received the most count of 'Neutral' or impartial response compared to other attributes, it is unravelled that the numbers were still lesser than the count of agreeing response. This means, in terms of being interesting, there were more students who accepted the HLT activities as being interesting to be applied in the language class.

4.3- Malay students' perception towards HLT activities conducted in their English class.

First and foremost, from the outcome of the study, it is resolved that the majority of the students perceived the HLT activities as appropriate, interesting and not anxiety arousing. This implies that implementing HLT activities in the language classroom can be a suitable, stimulating and comfortable alternative approach for the majority of the language learners. In other words, it can be said that still quite a lot of learners can benefit from and enjoy the activities.

It is acknowledged, however, that there were few occurrences of students perceiving the HLT activities as inappropriate, uninteresting and anxiety arousing during the experiment. Nevertheless, this should not be made as a justification to totally reject HLT and its implementation since they did have significant values to language learners. It is therefore suggested that rather than strongly rejecting the implementation of HLT approach and activities, one should instead caution language teachers or practitioners about the possible occurrences that may appear when HLT is implemented.

In regard to this matter, Moskowitz (1978) states that in implementing HLT techniques in the class, the teachers have to always be aware of the students' states of mind and emotions. Teachers do not have to force the students to join the activity if they find it very uncomfortable. The students have the right to choose and the teacher has the responsibility to understand, encourage as well as guide the students. This is in line with one of the goals of humanistic education which is to develop a learning climate that is challenging, understanding, supportive, exciting and free from threat (Tomei, 2004).

Secondly, the findings of the study have verified that a large number of Malay students, despite their learning behaviours of being shy, introvert, quiet in class (Abdul Rashid & Mohamad Daud, 2005; Bahiyah, 1992; Maskanah, 2007), do not like to speak up in class or large groups and prefer a teacher-centred education (Hofstede, 2001), do demonstrate positive perceptions towards HLT activities. HLT activities seem to be very much accepted by the Malay students involved in this study and they do not seem to view HLT activities as uncomfortable or culturally inappropriate, like what has been claimed by Atkinson (1988) and Gadd (1998). This is shown when a large majority of the Malay students who were involved as subjects of the study accepted and responded positively towards the six HLT activities conducted in their class.

4- CONCLUSION

4.0 – Summary of the study

In conclusion, the results showed that there is a significant improvement in the English language proficiency as well as the language performance of the Malay students who underwent HLT activities. Nevertheless, the finding of the study has been unsuccessful in convincingly demonstrating that HLT approach is superior to or more effective than other conventional language teaching approaches in improving the language proficiency, ability and performance of Malay learners.

It was also revealed through the result of the study that a large majority of the Malay students had positive perception towards HLT activities. They perceived the activities as appropriate, interesting and not anxiety arousing. Having said that, the negative claims of Atkinson (1988) and Gadd (1998) which point out that HLT practices the approach, which is inappropriate, ignorant, insensitive and stressful upon students especially students of different cultures, are then well contested and are found inapplicable to the students of Malay culture and background who were involved in the study.

4.1 – Pedagogical implications

It is highly important to emphasize that language learners must not be too dependent on rote learning, memorisation, mechanics of the language or drilling in learning a language. They must be exposed to the real context of language use or otherwise they will not find learning of English language meaningful, their English language proficiency and performance will be deteriorating and their English literacy achievement will be degrading. Thus, language teachers and instructors play an important role in shifting the learners' skills, techniques, strategies and awareness in learning a language.

By implementing alternative approach such as HLT, language learning process becomes more exciting, interesting and meaningful experiences for the students as well as the teachers. The fact that vast majority of the students enjoyed and responded positively towards the HLT activities implies that there is nothing wrong for language teachers or instructors to implement alternative and unconventional approaches or methods in the language classroom, as long as he or she is prepared, aware, understands the approach very well and tries to suit the situation and setting in the classroom, as suggested by Moskowitz (1978).

Since this study manages to demonstrate the idea that the application of HLT approach in the language classroom does receive positive feedbacks from Malay students, it is then highly recommended for English language instructors, especially in Malaysia, to try and apply HLT in their language classes. The application of HLT which does not require highly advanced technological equipment or excessive preparation on the part of both the students and the instructors, makes it an easily accessible, convenient, effective, motivational and unique approach in language education.

Additionally, it is interesting to put forward the view of Moskowitz (1978) that with the stressful condition, the increase in social problems, the cracks found in the family institution and the competitive environment faced by the young generation, the youths today need the type of education that “will help them make sense of their lives and the whole world around them” (Moskowitz, 1978, p.7). In other words, their learning needs to be meaningful to them. Reviewing the fact that HLT does aid students to view themselves, the people around them and their environment positively and at the same time, assist them to function cognitively well, it is believed that the application of HLT in the language classroom is very much relevant. Therefore, it is then suggested for Malaysian language educators and practitioners to take advantage of the benefits of HLT by trying and applying this approach in their language class so that Malaysian language learners would view language learning positively and they would find language learning cognitively and affectively meaningful.

4.2 - Limitation and recommendations

It is acknowledged that the number of subjects involved in the study was quite small, the HLT activities prepared for the study were quite few since they only involved six activities and the number of items or statements included in the questionnaire were also limited in number. Despite these limitations, it is hoped that the current study and its findings could contribute to specifically expose the language teachers, practitioners,

instructors, scholars in Malaysia to Humanistic Language Teaching approach and in general, it gives more insights to the research in language pedagogy and studies.

Reviewing the limitations and the findings of the study, a few directions for future research can be recommended. Firstly, it is suggested for larger number of subjects to be involved, more HLT activities to be used and more items in the questionnaire to be added. Furthermore, since the current study is a quantitative one, it is also recommended for a research that delves into both quantitative and qualitative methods in investigating the students' perceptions and English performance after they have experienced HLT activities so that the findings would be more compelling.

Besides that, it is also proposed for future studies to undertake a research on HLT that involves other races in Malaysia due to the fact that the focus of the current study was only on Malay students. Other than assessing the effects of HLT activities on students' language ability, future studies could also investigate the effects of HLT activities or approach on students' motivation to learn the language, their self-concept and their social circle.

Essentially, there are still many areas of teaching as well as learning English language that involve HLT approach which need further exploration. HLT approach is one of the earliest and significant language approaches that existed in the field of language pedagogy, thus any efforts in understanding and valuing its importance and impact on the language teaching and learning scene of Malaysia especially, should be continued.

REFERENCES

- Abdul Rashid Mohamed & Mohamad Daud Hamzah.(2005). Kajiankorelasiemosimalu denganpencapaianakademik di kalanganmahasiswaMelayu.*JurnalPendidikan Pendidikan*, 20, 153–167.Retrieved from [http://www.usm.my/education/publication/JPPrashid%20\(153-167\)B.pdf](http://www.usm.my/education/publication/JPPrashid%20(153-167)B.pdf)
- Appel, J. (1989). Humanistic Approaches in the secondary school: How far can we go? *ELT Journal*, 43 (4), 261-267.
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching.*ELT Journal*, 52 (3), 235- 241.
- Atkinson, D. (1988). ‘Humanistic’ approaches in the adult classroom: An affective reaction. *ELT Journal*, 43 (4).268-273.
- Azar, B. S. (1999). *Understanding and using English grammar*. (3rded.). New York: Longman.
- Bahiyah Abdul Hamid. (1992). "Malu" - Shyness and shyness behaviour in the English language classroom: Who, what, where, when, how and why. *The English Teacher*,21. Retrieved from <http://www.melta.org.my/ET/1992/main9.html>
- Bowen, A. (2005). *Overcoming the fear of speaking in a foreign language: A study of the role that selected humanistic techniques play in reducing language anxiety associated with oral performance in the TESOL classroom*. (MA dissertation). University of South Africa, South Africa. Dissertation abstract retrieved from ProQuest (AAT 0667913)
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1998).*The grammar book: an ESL/EFL teacher’s course*. (2nded.). Boston: Heinle&Heinle.
- Cormon, F. (1986).Humanistic activities and teacher motivation.*ELT Journal*, 40 (4), 278-281.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. & McNamara, T. (1999).*Dictionary in language testing*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Gadd, N. (1998). Towards less humanistic language teaching.*ELT Journal*, 52 (3), 223-234.
- Harmer, J. (2006).*The practice of English language teaching*. (3rded.). England: Longman.
- Hofstede, G. (2001). *Culture’s consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*. (2nded.). London: Sage Publications.

Maskanah Mohammad Lotfie. (2007). Shyness and groupism as prevalent cultural and attitudinal traits in learning English as a second language. *Journal of Educational Research*. 27 (2). 63-72.

McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Moskowitz, G. (1981). Effects of humanistic techniques on attitude, cohesiveness, and self-concept of foreign language students. *Modern Language Journal*, 65, 149-157.

Moskowitz, G. (1999). Enhancing personal development: Humanistic activities at work. In J. Arnold (Ed.), *Cambridge Language Teaching Library: Affect in Language Learning* (pp. 177-193). Cambridge: Cambridge University Press.

Ng Lee Yen, Kamariah Abu Bakar, Samsilah Roslan, Wong Su Luan & Petri Zabariah Megat Abdul Rahman. (2005). Predictors of self-regulated learning in Malaysian smart schools. *International Education Journal*. 6 (3), 343-353. Retrieved from <http://iej.cjb.net>.

Normazidah Che Musa, Koo, Y.L. & Hazita Azman. (2012). Exploring English Language learning and teaching in Malaysia. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 12 (1), 35-51.

Pao-Chu Chen. (2002). Interlanguage Variation on English Past Tense Marking in Chinese Students' Writing. Unpublished Masters Thesis. Providence University. Retrieved from: <http://ethesys.lib.pu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0825103-133011&filename=etd-0825103-133011.pdf>

Prabhavathy, P. & S. N. Mahalakshmi (2012). ELT with specific regard to Humanistic Approach. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 1 (1), 38-39. Retrieved from <http://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/vol1-issue1/G0113839.pdf>

Rinvoluceri, M. (1999). The humanistic exercise. In J. Arnold (Ed.), *Cambridge Language Teaching Library: Affect in Language Learning*. (pp. 194-210). Cambridge: Cambridge University Press.

Rohana Ismail. (2000). *The humanistic teacher: Towards effective teaching and learning process in Mathematics classrooms*. (Unpublished MA dissertation), International Islamic University Malaysia.

Schinke-Llano, L. & Vicars, R. (1993). The affective filter and negotiated interaction: Do our language activities provide for both? *The Modern Language Journal*, 77 (3), 325-329.

Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tomei, L (2004). *An examination of humanism: The psychology of the individual student*. Retrieved from <http://academics.rmu.edu/~tomei/ed711psy/human.htm>

Zhang, L., &Atkin, C. (2010).Conceptualizing humanistic competence in the language classroom by TJP - A Chinese case. *International Education Studies*, 3 (4), 121-127. <http://dx.doi.org/10.1177/088840649401700203>

APPENDIX A

HLT classactivities

No.	Activity sequence / Title	Category	Purposes
1.	Activity 1 “Childhood Favourites”	Discovering Oneself	Linguistic Purpose: - To practise the use of Simple Past Tense. Affective purposes: - To recall and appreciate the favourite things in the students’ life when they were younger. - To remind them not to forget all the good things in their life.
2.	Activity 2 “What Did You Do Yesterday?”	Relating Oneself to Others	Linguistic Purpose: - To strengthen the students’ ability in understanding the rules of Simple Present Tense. Affective Purposes: - To initiate good communication and good ties among students in the class. - To build a comfortable surroundings when the students have started to know each other better.
3.	Activity 3 “My Confessions”	Discovering Oneself	Linguistic Purposes: - To practise the use of Present Perfect Tense - To make the students aware of the use of Past Participle in forming Present Perfect Tense. Affective Purposes: - To make the students realize the things that they have done and have never done in their lives. - To make the class understand that there is nothing wrong with making confessions as long as we try to amend what we have done or what we have never done in our

			lives.
4.	Activity 4 “Our Guesses”	Relating Oneself to Others	Linguistic Purpose: - To strengthen the students’ linguistic knowledge on the use of Present Perfect Tense. Affective Purposes: - To strengthen the bonds of the students in the class. - To make them appreciate and know each other better. - To create a comfortable surrounding.
5.	Activity 5 “In five years time, I will be...”	Discovering Oneself	Linguistic purpose: - To practise the use of Simple Future Tense in writing about the future. Affective purposes: - To teach the students that there is nothing wrong in keeping great dreams in life. - To make the students realize their great dreams for their future. - To motivate them to try hard so that their dreams will come true.
6.	Activity 6 “Letters to your loved ones”	Relating Oneself to Others	Linguistic Purpose; - To enhance the students’ ability in knowing the forms of Simple Future Tense. Affective Purpose: - To teach the students to appreciate the people around them. - To make them realize the importance of acknowledging others in their lives.

APPENDIX B

The Grammar Test (Pre-testpost-test)

Instruction: Complete the sentences below with the correct form of the verbs in parentheses.

- 1- The children _____ (draw) pictures of themselves in art class yesterday.
- 2- Jack : This morning, Adam told me to meet him at his house. But when I went there, the house was empty. He wasn't there.
Reena : Oh, I forgot to tell you. He _____ (move) into a new apartment at JalanSemarak. That's why he wasn't there.
- 3- Both Fred and Jane _____ (come) to the meeting tomorrow.
- 4- They _____ (be) nervous when they held the baby for the first time.
- 5- Don't worry, we trust Jita. He _____ (know) us for many years.
- 6- Sue, Mr Adam's daughter _____ (graduate) in June next year.
- 7- They _____ (use) to be good friends when they were in the same college.
- 8- Fatima _____ (never, see) snow in her entire lifetime.
- 9- I talked to Bob yesterday. He is tired of taking the bus to work. He _____ (buy) a car. That's what he told me.
- 10- Ratna _____ (travel) to Europe with her parents and cousins last month.

11- Try not to be absent from class again for the rest of the term. You _____ (already, miss) too many classes.

12- May : How do you spell “sensitivity”?

Siva : I’m not sure. But don’t worry. I _____ (look) it up for you with this new electronic dictionary of mine.

13- Joey : _____ (do) you sleep well last night, Frank?

Frank : Yes, I slept very well last night.

14- Hiroshi : I’m in big trouble. I _____ (not, be) able to reach Mr. Chang yet.

Greg : Oh? That’s probably because Mr. Chang has already responded to the email I sent him last week.

15- Deena : Tyra, do you want to go shopping with me? I _____ (go) to the shopping mall downtown.

Tyra : Sure, why not. You just wait for me in the car. I’ll be ready in five minutes.

16- Jenny _____ (be) there when I visited her parents last week.

17- _____ (you, ever, eat) Korean food before?

18- Alex : I have a problem. This letter is in French, and I don’t speak French.

Nina : Don’t you worry my friend. I _____ (translate) it for you.

APPENDIX C

Questionnaire

Matric no / No.Matrik: _____

Year of studies / TahunPengajian: _____

School / Sekolah: _____

Gender / Jantina: _____ **Age / Umur:** _____

Nationality / Kewarganegaraan: _____ **Race / Bangsa:**

This questionnaire is distributed in order to know your perception towards the activity conducted. It will not affect your marks.

Soalselididkinidiedarkanbagimengetahuitanggapanandatentangaktiviti yang dijalankan.Initidakakanmemberisebarangkesankepadamarkahanda.

Instruction: Below are six statements on how students may perceive the activity conducted. Please rate your responses to the statements, based on your agreement or disagreement towards the statements. You may circle the answer that you prefer in the column provided.

Arahan: Di bawahterdapatenampernyataantentanganggapanpelajarterhadapaktiviti yang dijalankan.

Silnilaikanpendapatandasamaadaandasetujuatautidakdengankenyataan yang diberi.

Andablehbulatkanjawapanandapadaruang yang diberi.

1	2	3	4	5
Strongly Agree <i>Sangatsetuju</i>	Agree <i>Setuju</i>	Neutral <i>Berkecuali</i>	Disagree <i>Tidaksetuju</i>	Strongly Disagree <i>Sangattidakbersetuju</i>

No	Statements <i>Penyataan</i>	Response scale				
		Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1.	In my opinion, this activity is very exciting. <i>Padapendapatsaya, aktivitiiniangatmenyeronokkan.</i>	1	2	3	4	5
2.	In my opinion, this activity is appropriate to be conducted in this English class. <i>Padapendapatsaya, aktivitiinisesuaidiadakandalamkelasBahasaInggerisini.</i>	1	2	3	4	5
3.	I felt uneasy during the activity. <i>Saya rasa tidakselesasemasaaktivitiini.</i>	1	2	3	4	5
4.	During the activity, I felt very tensed. <i>Semasaaktivitiini, saya rasa tertekan.</i>	1	2	3	4	5
5.	This activity is suitable for me as a learner of the English language. <i>AktivitiinisesuaiuntuksayasebagaiseorangpelajarbahasaInggeris.</i>	1	2	3	4	5
6.	I would like to do another of such activity again in the English class. <i>SayainginmelakukanaktivitisebeginilagidalamkelasbahasaInggeris.</i>	1	2	3	4	5

☺ “Thank you for your time and your kind cooperation” ☺

THE GAP BETWEEN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS TEACHERS IN FOLLOWERSHIP STYLE AT ADNI ISLAMIC SCHOOL, MALAYSIA

**By: Ahmad Suhail Al-Anshory
Hairuddin Mohd. Ali**

ABSTRACT

The purpose of this quantitative research was to investigate the gap between primary and secondary school teachers in followership style at Adni Islamic School, Malaysia. Surveys were completed by 92 teachers from both respective schools which included the completion of the related questionnaire. The findings of this research show that all Kelley's Followership Styles (exemplary, alienated, pragmatist, conformist and passive) represent the followership style of primary and secondary school teachers at AIS. The most practised followership style is exemplary which amounted to 39 (42.3%) of teachers. Furthermore, the findings show that there was a significant difference in followership styles between the male primary and secondary school teachers of AIS. On the contrary, there was no any significant difference of followership styles between the female primary and secondary school teachers of AIS. In general, there was no any significant difference of followership styles between both schools. Based on the findings of this study, it is recommended that the respective educational organization structures maintain the domination of exemplary followership style and enhance followership, since it is especially related to help followers achieve exemplary level that is be expected to promote higher levels of organization performance. Suggestions concerning further research on the subject of followership are presented.

Keywords: Followership style, exemplary, alienated, pragmatist, conformist and passive

INTRODUCTION

Historically, followership is a crucial concept that people lay more emphasis on due to the recognition given by committed leaders in an organization. The last couple of decades have been the era of followers. According to Kelley (1992: 8), "on a global level, hundreds of thousands of Soviet, Eastern European, and African citizens have exercised the power of followership to reclaim control of their countries and their lives." Similarly, many researchers, scholars, and practitioners from diverse disciplines have created a heady discussion and acknowledged the significance of followers (Chaleff, 2009).

The term "followership" has negative meaning to some people because they dislike to be categorized as such (Alcorn, 1992). John (2010) posits that recently the activities of followers in organizations are creating waves based on the fact that followers are becoming more important than ever before. Williams and Miller (2002) assert that more than 1,600 executives across a wide range of organizations are followers in some fashion. Yet, no one concedes that they are followers. Some people believe that being a follower is second best to being a leader, while some believe that "playing second fiddle" is not as important as being in a leadership position (Ricketts, 2009).

At present, organizations demand effective followership in order to achieve the targeted performance goals. Successful followership is not solely dependent on leaders, but instead represents the quality of the symbiotic relationship between the leaders and the followers (Heremuru, 2008). Nevertheless, it is important to get more people thinking about how to create and become great followers (Bennis, 2008). Significantly, leaders should adapt a style of maximizing the capabilities of their followers. This can be made effectively when leaders are fully aware of their followers' style so that they can adjust their approach accordingly (Heremuru, 2008).

Followership styles have been discussed by Chaleff (2009) who determines that they consist of resource, individualist, implementer and partner. Meanwhile, Kelley (1992) supports this view with five other followership styles: exemplary, alienated, conformist, pragmatist and passive, and he has designed a questionnaire on identifying followership

styles. This questionnaire will be used in this study to investigate the followership styles among secondary and primary school teachers at Adni Islamic School, Malaysia. This study will be of great benefit to both followers and leaders of private and public primary and secondary schools in Malaysia.

STATEMENT OF THE PROBLEM

The landscape of followership has changed considerably in the last twenty-five years (Kelley, 1992). A number of recent studies have highlighted the importance of followership, identifying issues for leadership processes, and of leaders' capacity to shape followers' identity (Collinson, 2006). Many scholars are now increasingly aware that followership is an integral part of leadership theory and practice (Kellerman, 2008). Similarly, Donald (2010) states that in recent years, the role of 'followers' within organization has become an important theme in theoretical, applied and empirical research within leadership and management studies.

In a consulting report by Curphy (2005), employers' expectations for work have changed over the past forty years due to followership attitude. Cross and Parker (2004) state that the traditional organizational hierarchy between leaders and their followers has eroded over time. These changes have also taken place in the educational fields, with more international university leaders trying to emphasize the need to reevaluate the tendency to focus on leadership at the exclusion of followership (Ye, 2008).

There are several studies on followership in higher education, particularly at the university level but there are fewer studies at secondary and primary school levels. Based on this, Ye (2008) suggests carrying out the studies at different educational levels to reassess the model that was suggested by his study. However, Burke (2009) prefers to conduct studies on followership styles of medical science liaisons within the pharmaceutical and biopharmaceutical industry. Besides, Havins (2010) has conducted research on followership behaviours in law enforcement, and while Chai (2010) has completed his research on followership in the Presbyterian church.

Adni Islamic School (AIS) is one of private Islamic schools in Malaysia. AIS was set up in 1994 to provide quality and integrated Islamic programme for children from pre-school to secondary level. It is registered with the Malaysian Ministry of Education. The school presently has over 1,000 students and 100 teachers from different countries (Adni, 2008). Furthermore, the school is expected to play a pivotal role in the development of a strong *ummah* based on firm Islamic values and identity by providing holistic, quality and affordable education to all, irrespective of creed and colour. In this school, there are many teachers with different backgrounds and different cultures. It is also very important to investigate the followership style gap between primary and secondary school teachers at AIS so that the leaders in educational administration or leadership positions can take advantage of the findings to understand more of their followers, and their followership styles.

RESEARCH OBJECTIVES

The objectives of the research are to:

- 1 Investigate if the followership styles as proposed by Kelley (1992) are represented in the followership styles of the secondary and primary school teachers in Adni Islamic School (AIS).
- 2 Investigate which followership styles of Kelley (1992) are most practiced by the secondary and primary school teachers of AIS.
- 3 Examine if there are significant differences in followership styles between the male secondary and primary school teachers of AIS.
- 4 Examine if there are any significant differences in followership styles between the female secondary and primary school teachers of AIS.
- 5 Examine if there are significant differences in followership styles between the secondary and primary school teachers of AIS in general.

RESEARCH QUESTIONS

The research questions are as follows:

- 1 Do the followership styles proposed by Kelley (1992) represent the followership styles of the secondary and primary school teachers in AIS?
- 2 Which followership styles of Kelley (1992) are mostly practiced by the secondary and primary school teachers of AIS?
- 3 Is there any significant difference in followership styles between the male secondary and primary school teachers of AIS?
- 4 Is there any significant difference in followership styles between the female secondary and primary school teachers of AIS?
- 5 Is there any significant difference in followership styles between the secondary and primary school teachers of AIS in general?

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Initially, followership has been defined in so many ways depending on an individual's underlying assumptions about the follower. Bresnen (1995), Bryman (1986), Collinson (2006) and Smircich and Morgan (1982) claim that 'followership' means those people who follow those who play the role of leadership. Kellerman (2008) defines 'followers' as subordinates who have less power, authority, and influence than to follow their superiors. Dixon (2003) stress that a follower is not synonymous with a subordinate. Followership styles have been categorized by Kelley (1992: 87) as 'exemplary followers', 'alienated followers', 'conformist followers', 'pragmatist followers' and 'passive followers'.

Exemplary followership describes those who are ideal in almost all ways, excelling at all tasks, engaging strongly with the group and providing intelligent yet sensitive support and challenge to the leader. Alienated followership describes those who are deep and independent thinkers who do not willingly commit to any leader whereas

conformist followership describes those who are more participative than passive followers, but do not provide any particular challenge. In addition, pragmatist followership describes those who are middling in their independence, engagement and general contribution. Finally, passive followership, describes those who are told to do their role but do not think critically and are not particularly active participants (Kelley, 1992: 94).

Based on these definitions, teachers as followers are assumed to possess five followership styles such as ‘exemplary followers’, ‘alienated followers’, ‘conformist followers’, ‘pragmatist followers’ and ‘passive followers’.

LITERATURE REVIEW

Past Studies on Followership

Followership study is advantageous in the field of leadership and an inevitable concept for organizational leaders to understand its basis. Grint (2000: 4) stresses that “come follow go lead, represents a new focus of the studies on followership”. There are many researches on followership related to Kelley’s model and theory of followership styles. All these researches offer significance ideas in the ways of thinking about organization behavior with reference to relationship of leaders-followers in an organization.

In a past study related to Kelley’s conceptual framework, Beckerleg (2002) identifies the followership style of educational leaders and relate that style to temperament and personal characteristics such as gender. The research relates and describes the role of the follower and the relationship between the leader and followers by following Kelley’s conceptual framework as well as Sergiovanni’s (1996) to show the importance of followership in building community in schools.

Moreover, Steyer (2001) stresses that over 5,000 studies are related to leadership, while followership is not a new concept in the field of leadership study. The researcher emphasizes that there are current misconceptions of the leader-follower relationship that are inhibiting many current educational reform efforts, yet researchers have not been able to answer questions pertaining to organizational performance or

effectiveness in terms of followership. The majority of such studies have focused on the leader and the leader's effects on organizational success.

Furthermore, relationship between the followership-leadership characteristics was examined by Wonders (1996) who need descriptive, correlational survey on 259 nurses for the purpose of exploring the relationship between nurses' perceived levels of practice, education, and reported followership—leadership characteristics. Demographic survey and the Leadership and Followership Style Test questionnaire were completed by a convenience sample who were employed by a hospital in one state in the Pacific Northwest. Relationships between demographic data and followership, leadership, and followership-leaders perceived levels of practice were calculated from a magnitude rating scale. Descriptive and correlational statistics were used to determine the attributes reported by the respondents. No statistical significance was noted in any of the relationships except for followership characteristics and reported education by baccalaureate prepared nurses.

Similarly, the study by VanDoren (1998) provides an overview on tested hypothesis that staff nurses in hospitals use different leadership and followership behaviours than staff nurses in home care settings in the Midwest. A total of 136 Multifactor Leadership Questionnaires (Bass & Avolio, 1995) were used to measure leadership behaviours while Kelley's (1992) Followership Style Questionnaire was used to measure followership behavior; 57% of the distributed surveys were returned for data analysis.

The analysis indicate that no differences between the hospital and home care staff nurses were found. The findings provided a support for the premise that staff nurses varied in their use of transformational and transactional behaviour, compared to the previous respondents in the literature which accounts for 75% use of effective followership style, 22% use a pragmatist style, and 3% a conformist style. Thus, nurses in this sample did not use alienated or passive followership style.

Furthermore, Barth (2003) examines followership preferences for gender-based leadership behavioural characteristics in the virtual environment. In this research two

null hypotheses were tested through virtual environment; that there was no relationship between any of the five followership types by gender and preference for gender-based leadership behavioural characteristics and there was no difference in followers' preferred gender-based leadership behavioral characteristics, as identified being predominantly male or female. The research considered followership type and gender. Data were collected through an on-line survey among professionals employed by Cooperative Extension in the western United States. Original data were gathered on followers' characteristics and preferences for leadership behavioural characteristics.

Similarly, a study by Mertler (1997) determines if public teachers in the states of California and Ohio understand the role and importance of followership in influencing school leadership. The investigation through the data collected among teachers revealed that these teachers were aware of and understood the essential and importance of followership in their roles in schools. The teachers in this study were identified as three types of followers; exemplary, pragmatist, or conformist. Subscale scores were obtained for independent thinking and active engagement. The study concluded that the female teachers reported a higher level of active engagement in this role than male teachers.

Recent Studies on Followership

A number of recent studies highlight the importance of followership in organization and identify the issues of leadership processes and of leaders' capacity to shape followers' characters and thinking.

Pitron (2008) examined the perceptions of exemplary followership in the life experiences of 20 aerospace company performers working on a government contract maintaining post cold war era weapons systems with reduced funding. NVivo7 software was used to analyse collected data. The research question was, "Is there a perception that exemplary followership exists in an organization within the large aerospace company performing on a government contract in Florida?" The findings concluded that perceptions of exemplary followership did exist.

According to Ricketson (2008), followers provide new insights into the leader–follower relationship. Ricketson’s (2008) study explored the relationship of the transformational leadership style, transactional leadership style, and laissez-faire leadership style with five dimensions of courageous followership: courage to assume responsibility, courage to serve, courage to challenge, courage to participate in transformation, and courage to take moral action. Multifactor Leadership Questionnaire (Bass & Avolio, 1995) was utilized to measure the leadership styles. It The Follower Profile (Dixon, 2003) was utilized to measure the dimensions of courageous followership. Is found that “The literature has implied, but has not explicitly stated, that a relationship exists between leadership styles and dimensions of courageous followership” (Ricketson, 2008: 28).

The finding suggests that courageous followers behave according to their own characteristics regardless of the leadership style of the leader. Ricketson (2008) suggests that the results of this study require further research related to dimensions of courageous followership and how the leader–follower relationship is impacted by courageous followers.

Thus, followership style through thinking, behaviour; independently or dependently, passive or active were not only observed in schools but often examined in different organizations. However, it is important to understand those leaders are still followers in organizations.

A recent research by Aliabadizadeh (2009) investigates if there is a significant relationship between followership roles in relation to levels of organization performance by using followership traits. This research was quantitative in nature. A total of 208 employees completed the four-part survey from different organizations, where each part was related to organization performance, to followership specific roles, to holistic personality type and to the power of followership. The findings from this research indicate that a significant positive relationship exists between followership roles and the organization performance. Similarly, the effect witnessed between the

followership role and followership traits reported higher levels in organization performance.

Smith (2009) looks into postsecondary institutions where they are confronted with challenges of rising accountability, shrinking budgets, and administrative downsizing, and thus higher education leaders are expecting more from their faculty members. Smith (2009) stresses that there is an improvement in understanding the faculty followership behaviours is increasingly important. In this context, research warrants an examination of the relationship between followership behaviors and individual variables, organizational culture, and institutional variables among Florida community college faculty. Therefore, an on-line questionnaire was distributed among the faculty and completed by 661 faculty members from 27 of Florida's 28 community colleges. Analyses reveal significant effects for age, education level, and discipline for the responsibility dimension; sex, rank, and discipline for the service dimension; age and discipline for the challenge dimension; tenure, sex, and discipline for the transformation dimension; tenure and age for the moral action dimension; and age, sex, rank, and discipline for the total followership score. Further analyses indicate significant interactions in the responsibility dimension for tenure by duration of employment and academic discipline by duration of employment; and in the service dimension for age by tenure. Significant results for organizational culture were found for each followership dimension except responsibility. Also, statistically significant results were found among institutional variables for the moral action dimension for degree offered, with faculty from colleges that offered bachelor's degrees scoring higher for moral action than faculty from institutions that did not offer bachelor's degrees.

Furthermore, Carsten, Uhl-Bien, Mary, West, Bradley, Patera, Jaime, McGregor, and Rob (2010) adopts a qualitative approach to deconstruct the meaning of followership in the study. This study conducts interviews with employees in various industries. It examines how individuals socially construct their roles as followers and explores followership schemas and contextual influences that relate to

these constructions. The result from Carsten, et al.'s (2010) study suggests that some individuals were socially constructing around passivity, deference and obedience, while others emphasized the importance of constructively questioning and challenging their leaders. At the side of personal qualities for followership effectiveness, major themes such as obedience, expressing opinions, and taking initiatives were found to be most disparate across different groups of followers. In addition, the results also reveal that contextual factors may affect both followership constructions and behaviour in the follower role.

With regard to supply chain of leadership and followership, Defee (2010) develops the concepts of supply chain leadership (SCL) and supply chain followership (SCF) from the literature, and proposes a theory of leadership in supply chains using a strategy-structure-performance theory framework. Structural equation modeling was used to analyze interactive simulation data by following the SCL and SCF theoretical structural elements of information availability, communication, and rewards which were the constructs of the study. Findings show that Transformational SCL and SCF are inter-related constructs that can be linked to the creation of the three forms of supply chain structure examined in this research to varying degrees. A finding of significance also shows that supply chain follower organizations may actually have greater influence over operational performance than the supply chain leader.

Leaders as well as followers are both essential elements within the leadership process. Notgrass (2010) emphasizes that leadership has been widely studied; there has been unlimited research devoted to followership and its role in the leadership process. However, this quantitative study by Notgrass (2010) examined the relationship between followers' perception of quality of relationship with their leaders and followers' preferred leadership style from their leaders among 105 Certified Public Accountants working in the United States. The study's variables were measured by employing the LMX-7 questionnaire to measure followers' perception of quality of relationship with the leader and the MLQ (Form-5X) was

used to measure followers' preference for transformational leadership behaviours and transactional leadership behaviours from their leader. Pearson correlation (r) and t -tests determined positive, significant levels of relationship between followers' perceived quality of relationship and followers' preference for transformational leadership style as well as between followers' perceived quality of relationship and follower's preference for the transactional leadership subscale factor of contingent reward. The study finding shows that the level of preference for transactional leadership remained relatively consistent, regardless of the quality of relationship.

Moreover, Brumm (2010) research investigates whether there is a relationship between leaders' long-term planning and enabling of followers. This research was carried out among employees in America to determine whether their perception of their supervisors' long-term planning behaviour showed a relationship as to how they could be influenced to be good followers or poor followers. Data were collected through online survey. Through the implementation of Pearson correlation test, strong and positive relationships between followers' perception of good long-term planning by their leaders and followers' assessment of whether they were enabled toward positive follower behaviour were found to be statistically significant. More so, statistically significant on strong and positive relationships were also found between followers' perception of poor long-term planning by their leaders and followers' assessment of whether they were influenced toward negative follower behaviour. Thus, it was found that organizational size was not a moderator of these relationships. The relationships found were correlations—no direct causation was sought or found.

Another study by Chai (2010) attempts to answer investigate "What is the nature of the relationship between congregational leadership positions and dimensions of followership styles?" and "Do certain characteristics of the participants, such as age, gender, and language usage, have an effect on the dimensions of followership styles?". The study strives to understand the dimensions of followership styles in relation to congregational leaders as followers in the context of the Korean American church. This study focused on two central research

questions therefore, The Followership Questionnaire by Kelley (1992), was employed to measure the followership behaviors and styles. The data were collected from five Korean what and data were analyzed through analysis of variance (ANOVA) and post-hoc. The finding supported the first research hypothesis that if the responsibilities of church officers increased the followership questionnaire scores of those leaders would also increase. For that second hypothesis, that specific characteristics of the participants had a significant effect on the dimensions of followership style the results showed that for church leaders, the independent thinking dimension was significantly affected by age and language but not gender (Chai, 2010). Also, the active engagement dimension was significantly affected by age but not by gender or language. This research provides evidence of followership as an essential element of leadership development in the Korean American church.

Kuepers's (2011) study shows a comprehensive understanding of the multidimensional, ambivalent and responsive process of transformation, particularly as related to non-cognitive processes and effects of leader- and followership. Based on critical literature review, advanced phenomenology and a relational approach, the significance of form and embodied, emotional and aesthetic dimensions, potential and effects of transforming in general and transformational leadership in particular are discussed. Findings from this study reveal that transformations in organizations are recognized as an embodied, emotional and aesthetical as well as inter-relational event. With an extended understanding, Kuepers (2011) emphasizes that transformational leadership can be transformed into an aesthetically informed and more integral practice of leader and followership. Thus, the study contributes to an innovative comprehension and offers critical perspectives on transformative processes creative transformation of conventional understandings and practices of leader and followership in organizations.

Finally, a on the concept called leader's implicit followership theories (LIFTs), which can be defined as leaders' pre-existing beliefs about followers' personal attributes and characteristics was conducted by Kedharnath (2011). The goal

of this study was to address the impact of LIFTs on employee outcomes. Besides, LIFTs are specifically hypothesized to influence the relationship between supervisors (leaders) and their employees (followers). Employees' perception of this relationship was hypothesized to influence employee outcomes namely, employee job satisfaction and organizational commitment. Kedharnath's (2011) findings show that LIFTs did not predict employees' perceptions of the relationship with their supervisor, while employees' perceptions of the relationship were predicted job satisfaction and organizational commitment.

RESEARCH METHODOLOGY

Research Design

This research is survey oriented in nature, where the researcher employed quantitative method. The quantitative method is defined as a type of educational research in which the researcher decides what to study, ask specific, narrow question, collects quantifiable data from participants, analyzes these number using statistics, and conduct the enquiry in an unbiased, objective manner (Creswell, 2008: 45). Moreover, quantitative statistics is utilized as a way to determine the variables.

This study used the quantitative method because it's main advantages are time and cost efficient. Other advantages are: (i) able to generalize the results from the sample to the population of interest, (ii) large numbers of representative cases, and (iii) the data collection method is standard and hence guarantees the anonymity of the respondents (Malhotra, 2004).

Population of the Study

Population can be defined as a group of individuals who have the same characteristics (Creswell, 2008). According to Johnson and Christensen (2004), a population is a manner convenient for a researcher, a sample is a set of elements taken from a larger population according to certain rules.

Sample Size and Sampling Procedure

The population of the study consisted of 127 teachers from both primary and secondary school of AIS. Based on Krejcie and Morgan (1970), the sample size for this study is 92. The respondents were selected through a simple random sampling technique. Simple random sampling is a procedure which provides equal opportunity of selection for each element in the population (Moore & McCabe, 1999). The "draw lot" techniques was used where a symbol of each unit of the population was placed in a container, mixed and 'lucky numbers' were drawn to constitute the sample. Although simple random sampling is laborious and is not usually the most convenient sampling method (Babbie, 1973), it is the most convenient method because every element or number of the population had equal chances of being selected.

The study with a population of 127 consists of male and female primary and secondary teachers of AIS and the sample size for this study is accounted for 92 samples (Krijcie and Morgan, 1970). Due to the population is over 100 person, the researcher is allowed to take 10%-15% or 20%-25% or more as a sample of the study (Ary, Jacobs & Razavieh, 1996).

Research Instrumentation

The Followership Questionnaire (TFQ) by Kelley (1992) was adopted in this study. The survey questionnaire comprised 20 items and was divided into two sections. In Section One, the respondents were asked to answer the questions on gender, age and years of teaching. The purpose of these demographic questions was to provide descriptions of the sample. Section Two was on independent thinking and active engagement.

All items for Section Two used the Likert Scale which indicates the strength of feeling about a particular issue on a 1-7 rating scale because by using a Likert Scale, generating statistical measurements of people's attitudes and

opinions (Ary et al., 1996). Consequently, the participants responded to the items on the questionnaire by checking one out of six points on the Likert scale ranging from 1 = Rarely to 7 = Almost Always. The scores were tabulated and then the identification of followership styles was based on where the scores fell on the Y axis for independent thinking on the X axis for active engagement. Those with exemplary followership tend to score high in the areas of independent thinking and active engagement. Individuals with alienated followership tend to score high in the areas of independent thinking and low in active engagement while conformists tend to score high in the areas of active engagement but low in independent thinking. Those with passive followership tend to score low in both independent thinking and active engagement while pragmatists tend to have centrist scores in both independent thinking and active engagement.

DATA ANALYSIS TECHNIQUES

Descriptive statistics was used to answer the first research question. McMillan and Schumacher (1993) state that descriptive statistics transforms a set of number or observations into indices that describe or characterize the data. So, for the first research question, the study used the descriptive statistics examining the distribution of mean and standard deviation and the percentage of teachers' perception of each followership styles (Kelley, 1992) that represented the followership style of secondary and primary school teachers of AIS.

Descriptive statistics was also used to answer the second research question. By using the descriptive statistics to examine the distribution of mean and standard deviation and the percentage, the followership styles of Kelley (1992) practiced by the secondary and primary school teachers of AIS could be found.

Independent samples *t*-test was used to answer the third, fourth and fifth research questions. Independent *t*-test was used to compare the means from two different groups. Brown (1990) states that two assumptions should be there in

conducting *t*-test. The assumptions underlying the *t*-test are the normality distribution of the score in each group and homogeneity of variance for the score of two groups.

FINDING AND DISCUSSION

Table 1

The Percentage Rank of Followership Style for Respondents

(N=92)

Followership styles	Percentage (%)	N
Exemplary	42.3	39
Pragmatist	26.1	24
Conformist	16.3	15
Passive	8.7	8
Alienated	6.5	6
Total	100%	92

Table 1 provides information about the followership styles of all the , respondents. Frequency and percentage were used to identify the teachers' followership styles. The majority (42.3%) of the participants acted as exemplary follower, 26.1% of the participants acted as alienated follower, 16.3 % of them acted as conformist followers, 8.7% of them were passive followers and 6.5 % were alienated followers.

The first research question was: Do the followership styles as proposed by Kelley (1992) represent the followership styles of the secondary and primary school teachers in AIS? The answer to this question is that followership styles as proposed by Kelley (1992) represent the followership styles of the secondary and primary school teachers in AIS.

The second research question was: Which followership styles of Kelley (1992) are mostly practiced by the secondary and primary school teachers of AIS? The answer to this question is that exemplary followership styles of Kelley (1992) are mostly practiced by the secondary and primary school teachers of AIS.

Table 2

Independent T-Test Result

(N=92)

Variable	Respondent	N	Mean	SD	t	Df	P.
Followership Style	Male Primary	11	93.27	9.37	-1.399-	27	.020
	Male Secondary	18	1.018	18.8	-1.627-		

$\alpha = 0.05$

The third question was: Is there any significant difference of followership styles between the secondary and primary male school teachers of AIS? In addressing this question, it was transformed to the following hypotheses.

Ho: There is no significant difference between followership styles of the secondary and primary male school teachers of AIS.

Ha: There is significant difference between followership styles of the secondary and primary male school teachers of AIS.

In response to the second question, as shown in Table 2 exhibits the independent t-test for the male secondary and primary school teachers of AIS. The data analysis indicated that the mean scores of male teachers of primary ($M = 93.27$, $SD = 9.37$) and that of male teachers of secondary ($M = 1.018$, $SD = 18.8$), indicated that there is a significant difference between these two groups, $t = .020$, $p < .05$. Therefore,

the null hypothesis (Ho) was rejected and the alternative hypothesis is accepted. Hence, it is concluded that there was a significant difference in the level of followership style among male teachers in the primary and secondary schools of AIS.

Table 3

Independent T-Test Result

(N=92)

Variable	Respondent	N	Mean	SD	t	Df	P.
Followership Style	Male Primary	11	93.27	9.37	-1.399-	27	.020
	Male Secondary	18	1.018	18.8	-1.627-		

$\alpha = 0.05$

The fourth question was: Is there any significant difference of followership styles between the secondary and primary female school teachers of AIS? In addressing this question, it was transformed to the following hypotheses.

Ho: There is no significant difference of followership styles between the secondary and primary female school teachers of AIS..

Ha: There is significant difference of followership styles between the secondary and primary female school teachers of AIS.

As shown in Table 3 shows an independent t-test to compare the followership styles between female secondary and primary school teachers of AIS. The data indicated that the mean scores of female teachers of primary ($M = 1.035$, $SD = 14.71$) and that of the female teachers of secondary ($M = 1.027$, $SD = 13.68$), indicated that there is no significant difference between these two groups, $p = .748$, $p > .05$. Therefore, the null hypothesis (Ho) was accepted and the alternative hypothesis is accepted. Hence, it is concluded that there was no significant difference in the level of followership style among female teachers in the primary and secondary schools of AIS.

Table 4

Independent T-Test Result

(N=92)

Variable	Respondent	N	Mean	SD	t	Df	P.
Followership Style	Female Primary Teachers	42	1.035	14.71	.192	61	.748
	Female Secondary Teachers	21	1.027	13.68	.197		

$\alpha = 0.05$

The fifth question was: Is there any significant difference of followership styles between the secondary and primary school teachers of AIS in general? In addressing this question, it was transformed to the following hypotheses.

Ho: There is no significant difference of followership styles between the secondary and primary school teachers of AIS.

Ha: There is significant difference of followership styles between the secondary and primary school teachers of AIS.

The data as shown in Table 4 indicated that the mean score of primary teachers ($M = 1.013$, $SD = 14.32$) and that of secondary teachers ($M = 1.023$, $SD = 16.04$), the data indicates that there is no significant difference between these two groups, $p = .288$, $p > .05$. It is concluded that there was no significant difference in the followership style among teachers in the primary and secondary schools of AIS.

The research findings of this study are discussed based on the followership style characteristics practiced at the AIS. The data obtained from this study were analyzed by using demographic data of respondents and the results show that most teachers of AIS agreed on the “independent thinking” and “active engagement” characteristics of followership styles. Hence, the followership styles as proposed by Kelley (1992) are represented in the school teachers at AIS. According to Ricketson (2008), the followership styles through thinking and behaviour, independently or dependently, passive or active can be observed in a school environment. However, Burke (2009)

suggestes a strong association between followership style and leadership style, followership behaviour, individual variables, organizational cultures, and institutional variables used to promote quality of school.

With regard to another finding, the followership style most practised by the school teachers of AIS was “exemplary” rather than “pragmatist”, “conformist”, “passive” and “alienated”. The finding supports the study by Chai (2010) who wanted to understand the dimensions of followership styles among Korean American church members in the USA. The dimensions of followership style were increased when responsibilities of environment and leader increased, especially the exemplary dimension. This research provides evidence of exemplary characteristic as an essential element of followership style to develop high quality institutions. According to Carsten, et al. (2010), the major quality of followership style are obedience, expressing opinions, and taking initiatives between groups of followers. Thus, the result also revealed that contextual factors may affect both followership constructions and behaviour in the follower roles.

The third finding was the gap in followership style between the male primary and secondary school teachers of AIS. The finding shows that male primary and secondary teachers had different conditions of followership style. The researcher found many factors which could have contributed to the differences in this finding; 1) the size of the population; if the sample had been increased, the more precise it will be in the estimation of the population, 2) the environment and leader conditions, whereby the male teachers of the secondary school were coming from different backgrounds and cultures. This finding has contradicted with Chai’s (2010) which states that followership styles are significantly affected by age and language but not gender. Therefore, the implications of this finding cannot be generalized into different conditions and cultures.

The fourth finding of this study concerns the gender analysis of followership styles among female secondary and primary school teachers of AIS. There was no significant difference between these two groups, perhaps because of several factors

such as culture, environment of the job, and leadership style. The culture and environment of the job in the school was comfortable for all the teachers, especially for the female teachers. According to Barth (2003), followership styles and environment have positive relationships with behaviour characteristics of employees at an organization. Leadership styles also have significant relations with followership behaviour (Colangelo, 2000) especially in active engagement, critical, independent thinking, passion, and team mindedness. The study by Mertler (1997) concludes that the female teachers of California and Ohio schools were reported to have high level of followership style than the male teachers. This is sufficient evidence to believe that female teachers are more likely to adapt in this type of environment than the male teachers.

Finally, the finding shows that there was no significant difference of followership style between secondary and primary school teachers of AIS in general. Likewise studies done by VanDoren (1998), Steyer (2001), and Beckerleg (2002), examined the differences of followership style in different organization settings such as schools, hospitals, home care, and banks, and most of the results shows that there were no significant differences between two organizations on followership style. Thus, this study corroborates the result of previous research conducted in different organization.

IMPLICATIONS

Theoretical Implication

School members who engage in the running of school consist of ‘leaders’ and ‘followers’, comprising school staff, teachers and students. The school environment containing leadership style and followership style provides the impetus and framework for school improvement.

In terms of theoretical implication, followership style is the ultimate willingness of others (personal) to go along with the subordinate leader in an organization (Ricketts, 2009). Followership as a group in one goal relations play

effective roles in the success of the group leader's functioning in an organization. In this research, the teachers are delegated with the responsibilities to assess the school performance by using the followership style theory. Regardless of the approach, teachers should know and understand the essential and the importance of followership roles in schools. Ultimately, the aim is to build relationships and task with other members of the school so that they can achieve greatness. This study sought to extend the body of knowledge around followership, especially, operationalizing courageous followership theory.

Therefore, the school principals (categorized as primary or secondary) describe the teachers' ability to change their followership style were based on the readiness of the teachers (Kuepers, 2011). The study contributes to an innovative comprehension and offers critical perspectives on transformative processes of conventional understandings and practices of leader and followership in the school.

Practical Implementation

This research also contributes to the practice as it provides valuable information that can be used to increase the extent to which followership style could be significantly used to measure the readiness of the followers. Followership characteristics give practical situational knowledge of school teachers' understanding and practicing of followership styles. Similarly, the theory enhances by classifying different styles of followership and establishing the framework of sensibility and sensitivity to the process of dealing with the school environment accordingly. By combining different amounts of task behaviour with different amounts of relationship behaviour, an effective leader may use different followership styles (Carsten et al., 2010). Even though teachers' skills and motivations are varied with time and scope, followership style suggests that leaders should change the degree according to the level of members' maturity.

Moreover, another implication of utilizing this theory is the extent to which followership style is applicable for excellent school and school achievement. Lastly, in

this research, teachers have the opportunity to express their feelings to the school principals. These reflect the true picture that it is the followers who accept or reject the leader based on two followership dimensions: independent thinking and active engagement (Kelley, 1992). Consequently, teachers and school principals are the key players to achieving excellence at schools.

CONCLUSION

This study is unique and timely, to the best knowledge of the researcher. Followership study is important in the field of leadership and its basic concept is imperative for organizational leaders to understand. Hence, it is important to conduct study on one dimension of followership in an educational institution. The current study provides an insight about the gap between primary and secondary school teachers in their followership style as proposed by Kelley (1992) at AIS, Malaysia. However, the findings from this study will add to the existing literature on educational management and leadership. On the other hand, this study will also contribute to the organizational performance at AIS.

Findings from the present study are extensively based on Kelley's (1992) conceptual framework that contains the constructs investigated on followership styles practiced by the teachers. Therefore, the followership styles of Kelley (1992) have been found to be practiced by school teachers of AIS regardless of their gender, teaching experience and school qualification. Meanwhile, the study also contributes to an innovative comprehension and offers critical perspectives on transformative process of conventional understanding and practices of leader and followership in the school. Based on the foregoing, exemplary followership styles have been practiced by the teachers at AIS. Therefore, leaders must foster organizational cultures that horizontally integrate the attributes from the bottom up and must also understand that exemplary followers will be necessary for maintaining positive behaviour in the overall organizational performance for school development. Finally, such significant differences of followership styles have existed within the primary and secondary

teachers at AIS. As a model, the teachers must be ready to complement one another in promoting teachers' development and demonstrate full fledged professionalism as an integral part of the school educational development plan.

REFERENCES

- Adni, (2008). *About adni islamic school*. Retrieved September 22, 2011. <http://siadni.blogspot.com/2008/03/about-our-school.html>.
- Alcorn, D. S. (1992). Dynamic followership: Empowerment at work. *Management Quarterly* (33), pp. 9-13.
- Aliabadizadeh, S. (2009). An examination of followership traits in Iranian small firm's performance. *Master Degree Theses*. The College of Business. University Utara Malaysia.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1996). *Introduction to Research in Education* (7th edn.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- Babbie, E. R. (1973). *Survey Research Methods Belmont*. Wadsworth Publishing Company Incorporated, California.
- Barth, J. A. (2003). Followership preferences for gender based leadership characteristics in the virtual environment. *Doctoral Degree Thesis*. School of Education. Colorado State University Fort Collins, Colorado.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (1995). MLQ: Multifactor leadership questionnaire sampler set and technical report. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Beckerleg, C. N. (2002). An exploration of the practice of followership. *Doctoral Degree Dissertation*. The Faculty of the Graduate School. University of Minnesota.
- Bennis, W. (2008). *Introduction*. In Ronald E. Riggio, Ira Chaleff & Jean Lipman-Blumen, *The Art of Followership: How Great Followers Create Great Leaders and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley Imprint Publication.

- Bresnen, M. (1995). All things to all people: Perceptions, attributions, and constructions of leadership, *The Leadership Quarterly* 6 (4), pp. 495-513.
- Brown, L. D. (1990). An ancillarity paradox which appears in multiple regression models. *Ann. Statist.* 18, pp. 471-538.
- Brumm, C. A. (2010). Leadership that enables: how long-term planning relates to followership. *Master Degree Thesis*. Graduate Studies in Leadership and the College of Adult and Professional Studies. Indiana Wesleyan University.
- Bryman, A. (1986) *Leadership and Organizations*, Routledge, London.
- Burke, L. M. (2009). Correlations of followership and leadership styles of medical science liaisons within the pharmaceutical and biopharmaceutical industry. *Doctoral Degree Dissertation*. Department of Philosophy. Capella University.
- Carsten, M. K.; Uhl-Bien, Mary; West, Bradley, J.; Patera, Jaime, L., McGregor, & Rob (2010). Exploring social constructions of followership: A qualitative study. *Leadership Institute Faculty Publications*. Paper 20.
- Chai, D. H. (2010). Leading as followers: A followership study of the Korean congregational leadership of the presbyterian church (U.S.A.). *Doctoral Degree Dissertation*. Leadership Education. Spalding University. Louisville, KY.
- Chaleff, I. (2009). *The Courageous Follower: Standing Up to and for Our Leaders*. (3rd edn.). Berrett-Koehler Publishers. San Francisco, CA.
- Colangelo, A. J. (2000). Followership: Leadership styles (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 61(05), 1934.
- Collinson, D. (2006). Rethinking followership: A post-structuralist analysis of follower identities. *Leadership Quarterly*, 17(2), pp. 179-189.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Qualitative and Quantitative Research*. (3rd edn). New Jersey: Pearson Education.
- Cross, R., & Parker, A. (2004). *The Hidden Power of Social Networks*. Boston: Harvard Business School Publishing.

- Curphy, G. (2005). *Followership: turning stakeholders into advocates*. Curphy Consulting Corporation, Dewhurst.
- Defee, C. C. (2010). Performance implications of transformational supply chain leadership and followership. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. Vol. 40 No. 10, 2010. pp. 763-791.
- Dixon, E. N. (2003). An exploration of the relationship of organizational level and measures of follower behavior. *Doctoral Degree Dissertation*. University of Alabama in Huntsville.
- Donald, O. Y. (2010). A Study of followership within critical care environment. Monarch Business School University for Graduate Studies in Management.
- Grint, K. (2000). *The Arts of Leadership*. Oxford: Oxford University Press.
- Havins, J. H. (2010). An examination of the relationship of organizational levels and followership behaviors in law enforcement. *Doctoral Degree Dissertation*. Educational Leadership. Northern Arizona University.
- Heremuru, S. G. (2008). *A symbiotic relationship between leaders and followers*. Retrieved September 24, 2011. <http://ezinearticles.com/?A-Symbiotic-Relationship-Between-Leaders-and-Followers&id=1299700>.
- John, M. O. (2010). Time to focus on Followers: Looking at the other side of the Leadership 'coin', *Academic Leadership The online Journal*, 8 (4), pp. 1-3.
- Johnson, B., & L. Christensen (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. (2nd edn.). Boston, MA: Pearson Education.
- Kedharnath, U. (2011). The influence of leaders' implicit followership theories on employee outcomes. *Master Degree Thesis*. Department of Psychology. Colorado State University.
- Kelley, R. E. (1992). *The Power of Followership*. New York: Doubleday.
- Kellerman, B. (2008). *Followership: How Followers Are Creating Change and Changing Leaders*. Harvard Business Press, Boston, USA.

- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Educational and psychological measurement*. National Education Association.
- Kuepers, W. M. (2011). Leader- and followership as an embodied, emotional and aesthetic practice for creative transformation in organizations. *Leadership & Organization Development Journal*. Vol. 32 Iss: 1 pp. 20 – 40.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research: An applied orientation* (4th edn.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (1993) *Research in Education a Conceptual Introduction* (3rd edn). New York: Harper Collins College Publishers.
- Mertler, C. A. (1997). Teachers' Perceptions of the Leadership /Followership Dialectic. *Doctoral Degree Dissertation*. Department of Educational Foundations and Enquiry Bowling. Green State University.
- Moore, D. S., & McCabe, G. P. (1999). *Introduction to the Practice of Statistics*, (3rd edn). New York.
- Notgrass, D. P. (2010). The relationship between followers' perceived quality of relationship and preferred leadership style. *Doctoral Degree Dissertation*. Dallas Baptist University.
- Pitron, J. (2008). *Followership is leadership: The leadership-exemplary followership exchange model*. Retrieved September 24, 2011. <http://knol.google.com/k/followership-is-leadership#>.
- Ricketson, R. S. (2008). An Exploration of the Relationship of Leadership Styles and Dimensions of Courageous Followership. *Doctoral Degree Dissertation*. School of Global Leadership and Entrepreneurship. Regent University.
- Ricketts, K. G. (2009). Empowering Leader in Kentucky (ELKI-2005). University of Kentucky College of Agriculture, Lexington.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important* San Francisco: Jossey-Bass.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982) L. Leadership: The management of meaning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18 pp. 257-273.

- Smith, J. S. (2009). Followership behaviors among Florida community college faculty. *Doctoral Thesis Dissertation*. Graduate School of the University of Florida.
- Steyer, S. (2001). An examination of public school teachers perceptions of followership through the refinement of the teacher sentiment inventory. *Doctoral Degree Theses*. Graduate College of Bowling Green State University.
- VanDoren, E. S. (1998). The relationship between leadership and followership in staff nurses and employment setting. *Doctoral Degree Thesis*. Faculty of The Graduate College. Department of Educational Leadership. Western Michigan University Kalamazoo, Michigan.
- Williams, G. A., & Miller, R. B. (2002). Change the way you persuade. *Harvard Business Review*, 80, 65-73.
- Wonders, G. F. (1996). Followership and Leadership in Nursing. *Master Degree Theses*. The Faculty of Pacific Lutheran University.
- Ye, Y. (2008). Factors relating to teachers' followership In International Universities in Thailand. *Master Degree Theses*. Graduate School of Education Assumption University of Thailand.

**AMALAN PENAKSIRAN DINAMIK BERASASKAN KURIKULUM DALAM
PENGAJARAN KEMAHIRAN MENULIS KARANGAN ARGUMENTATIF:
PENELITIAN TERHADAP DUA ORANG GURU BAHASA MELAYU
TINGKATAN DUA**

MARZNI MOHAMED MOKHTAR

(marzni@putra.upm.edu.my)

ROSELAN BAKI

(ros_baki@putra.upm.edu.my)

FADZILAH ABD RAHMAN

(fadzilah@educ.upm.edu.my)

**JABATAN PENDIDIKAN BAHASA & KEMANUSIAAN
FAKULTI PENGAJIAN PENDIDIKAN
UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA**

ABSTRAK

Proses pengajaran dan pembelajaran yang efektif perlu diseirinkan dengan pelaksanaan prosedur penaksiran yang mampan. Penekanan terhadap proses penaksiran yang dilaksanakan dengan sewajarnya oleh guru dilihat berupaya untuk menangani persoalan berkaitan pencapaian objektif pengajaran, kesediaan murid, keperluan pemulihan dan pengayaan dalam pengajaran. Pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif Bahasa Melayu didapati menuntut murid untuk mengemukakan fakta dan huraian yang padat dan jelas agar tidak mendatangkan sebarang keraguan dalam kalangan pembaca terhadap isu yang dibincangkan. Hal ini juga memerlukan ketelitian guru untuk melaksanakan proses penaksiran yang dapat memenuhi tuntutan ini. Justeru, makalah ini akan memberikan perhatian terhadap bagaimanakah amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum (*Curriculum Based Dynamic Assessment/ CBDA*) yang dipelopori oleh Vygotsky dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif dilaksanakan oleh guru Bahasa Melayu pada peringkat sekolah menengah. Pemilihan reka bentuk penyelidikan kajian kes kualitatif yang menggunakan tiga teknik pengumpulan data iaitu temu bual separa berstruktur, pemerhatian di dalam bilik darjah dan penganalisan dokumen karangan argumentatif dilihat berupaya untuk menjana dapatan kajian berasaskan kepada penglibatan dua orang peserta kajian. Pemberatan pada perspektif pengalaman dan pengetahuan kedua-dua peserta kajian telah menemukan tema antaranya seperti ciri, faktor, tahap, strategi, fungsi dan masalah bagi tiga elemen iaitu perhatian murid, ingatan murid dan persepsi pengalaman murid berkaitan CBDA dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif.

Kata kunci : amalan penaksiran, pengajaran menulis karangan argumentatif, kajian kes

kualitatif, penaksiran dinamik berasaskan kurikulum

Pengenalan

Konsep penaksiran dalam sistem pendidikan di Malaysia dapat dilihat pada penekanan tiga ciri utama. Ketiga-tiga ciri konsep penaksiran dapat difahami sebagai proses penaksiran dilakukan, fungsi proses penaksiran kepada murid dan faedahnya kepada guru sebagai pentaksir. Ciri pertama konsep penaksiran menunjukkan bahawa proses penaksiran yang dilakukan oleh guru sewajarnya menitikberatkan usaha guru untuk memperoleh informasi sebanyak yang mungkin berkaitan pencapaian (*achievement*) serta perubahan serta perkembangan yang berlaku terhadap diri individu yang terlibat dan dilibatkan dalam proses pendidikan berkenaan, (Adi Badiozaman Tuah, 2007; Ahmad Hozzi H.A. Rahman, 2009; Mokhtar Ismail, 2009; Fauziah Mohamed Rafdzi & Juriah Long, 2010). Manakala, ciri yang kedua berkaitan konsep penaksiran dalam sistem pendidikan menekankan fungsi proses penaksiran sebagai pangkalan data berkaitan kemajuan dan pencapaian dalam kesemua aspek pertumbuhan dan perkembangan keinsanan bagi setiap murid secara tepat dan betul serta boleh dipercayai (*valid and reliable*) supaya dapat dimanfaatkan sepenuhnya bagi tujuan perancangan pendidikan seterusnya atau tujuan-tujuan lain (Adi Badiozaman Tuah, 2007; Ahmad Hozzi H.A. Rahman, 2009; Fauziah Mohamed Rafdzi & Juriah Long, 2010). Seterusnya, ciri ketiga pula memberikan perhatian pada faedah yang bakal dinikmati oleh guru sebagai pentaksir. Guru berpeluang membuat refleksi sendiri terhadap keberkesanan kaedah, strategi serta pengalaman pengajaran dan pembelajaran yang digunakan sewaktu menjalankan aktiviti P&P bersama murid masing-masing sekiranya melaksanakan proses penaksiran yang berkesan (Adi Badiozaman Tuah, 2007; Tajularipin Sulaiman Sulaiman, Suzieleez Syrene Abdul Rahim & Roselan Baki, 2008; Ahmad Hozzi H.A. Rahman, 2009; Azizi Ahmad, 2010; Fauziah Mohamed Rafdzi & Juriah Long, 2010).

Melihat pada ketiga-tiga ciri konsep dan kepentingan proses penaksiran yang berkesan dalam pendidikan, guru harus mempunyai pengetahuan berkaitan aspek kesediaan, peningkatan, pencapaian dan sikap murid dalam P&P dalam mengesan kemajuan,

kebolehan, minat dan kecenderungan murid untuk memastikan tujuan proses penaksiran yang dilakukan tercapai (Bahagian Teknologi Pendidikan, 2004) semasa menyediakan proses penaksiran kepada murid.

Murid sebagai penerima kesan proses penaksiran pastinya memberikan maklum balas yang positif sekiranya guru mengambil kira kesemua aspek persediaan ini sebelum melangsungkan proses penaksiran. Natiujahnya, maklum balas murid dapat membantu guru untuk merancang langkah pemulihan atau pengayaan ataupun mempelbagaikan pendekatan, kaedah dan strategi dalam pengajaran (Rohaya Talib & Mohd Najib Abd Ghafar, 2008). Tuntasnya, kesejajaran proses penaksiran yang dikendalikan secara tepat dan dipadukan secara bersama dengan proses pengajaran dan pembelajaran murid dapat membantu dan memotivasikan murid memandangkan sebarang bentuk penilaian akan membawa implikasi terhadap pencapaian murid dalam proses P&P (Tajularipin Sulaiman et.al, 2008).

Senario Pengajaran Kemahiran Menulis Karangan Argumentatif Bahasa Melayu :

Isu dan Cabaran

Pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif Bahasa Melayu menuntut guru mempunyai pengetahuan dan kemahiran mengajar yang efektif. Hal ini demikian kerana penulisan karangan argumentatif didokongi oleh tuntutan tertentu yang perlu dipenuhi ekspektasinya bagi membolehkan murid menguasai dan mahir untuk menulis. Antara ekspektasi khusus penulisan karangan argumentatif merangkumi pengstrukturkan idea, penggunaan penanda wacana, variasi kosa kata dan penggunaan tatabahasa yang tepat. Hal ini demikian kerana antara masalah utama yang dihadapi oleh murid ialah kesukaran yang dihadapi bagi menyempurnakan penulisan karangan argumentatif (Wolfe, Britt, & Butler, 2009). Seterusnya, masalah pengstrukturkan dan pengorganisasian idea juga merupakan antara kekangan utama bagi murid karangan argumentatif (Hyland, 1990; Abdul Jalil Othman, Mahzan Arshad & Rahmad Sukor Ab. Samad, 2008; Wei Zhu, 2001), selain daripada terdapatnya limitasi bagi muka surat

yang perlu ditulis bagi karangan argumentatif (Wei Zhu, 2001). Selain itu, murid juga didapati berhadapan dengan kesukaran untuk memilih penanda wacana yang tepat (Wei Zhu, 2001) dan membuat kesimpulan bagi isu yang dibahaskan (Wei Zhu, 2001).

Malah, masalah penulisan karangan argumentatif juga menemukan kekurangan aspek leksikal murid mempelbagaikan kosa kata dalam penulisan argumentatif untuk menyokong hujah mereka (Wei Zhu, 2001; Abdul Jalil Othman et.al, 2008). Aspek kesesuaian tajuk tugas yang dipilih dan penggunaan tatabahasa yang tepat bagi menulis karangan argumentatif juga mempengaruhi tahap penguasaan murid (Wei Zhu, 2001) di samping masalah seperti kurangnya penegasan dari segi susun galur binaan wacana iaitu kohesi supaya kelihatan utuh dan sepadu sejajar dengan perkaitan semantik yang sepatutnya mendasari bentuk penulisan argumentatif (Abdul Jalil Othman et.al, 2008; Alarcon & Morales, 2011). Selain itu, wujud juga kekangan seperti ketidakupayaan murid untuk menghubungkan antara bukti dengan hujah (*claim*) dan andaian (*warrant*) dalam sesebuah penulisan karangan argumentatif (Cho & Jonassen, 2002; Brudvik, Hong, Chee & Guo, 2006; Moore & MacArthur, 2011). Malah, ditemukan juga dapatan kajian yang menunjukkan kekangan seperti kekurangan bimbingan guru bagi tugas menulis karangan argumentatif bagi membetulkan kesalahan tatabahasa menyukarkan lagi penguasaan kemahiran menulis karangan argumentatif (Smerdov, 2005).

Isu lain yang menjadi halangan dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran kemahiran menulis karangan argumentatif yang berkesan ialah berkaitan proses penaksiran bagi karangan ini (Hyland, 1990; Brudvik et.al, 2006; Nimehchisalem, 2011). Hal ini demikian kerana Brudvik et.al (2006) mendapati bahawa penggunaan kaedah penaksiran tradisional hanya memberi fokus terhadap kriteria seperti kerangka binaan wacana argumentatif, pembuktian dan penjelasan dan mengabaikan aspek seperti pendirian penulis berkaitan isu yang dibahaskan dan pembinaan makna (semantik) yang diguna pakai oleh penulis berdasarkan kandungan yang dibahaskan.

Hyland (1990) pula beranggapan bahawa proses yang menggalakkan murid untuk menulis tidak hanya bergantung pada pemberian markah dan gred sebaliknya proses penaksiran karangan perlu dilakukan dengan cara yang lebih konstruktif kerana guru sewajarnya memberikan maklum balas yang berguna dan menyalurkan maklumat menerusi perbincangan bersama murid bagi setiap tahap dalam aktiviti penulisan bagi membolehkan murid memahami kehendak soalan atau tugas mengarang. Sehubungan itu, adalah penting bagi seseorang pendidik yang mengajarkan kemahiran menulis karangan argumentatif untuk memperlengkapkan diri dengan pengetahuan bagi membolehkan tuntutan khusus berkaitan pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif dapat dipenuhi.

Bagi menangani isu penaksiran berkaitan pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif, Hyland (1990) & Brudvik et.al (2006) telah menyarankan bahawa perlu dibina kerangka penaksiran yang bersesuaian dan relevan sesuai dengan menggunakan pendekatan yang bersifat kualitatif berbanding penggunaan pendekatan sedia ada. Nimehchisalem (2011) pula menegaskan bahawa penaksiran bagi karangan argumentatif perlu ditentukan dengan menggunakan semakan penilaian kriteria atau skala pemarkahan yang dibangunkan mengikut keperluan karangan argumentatif seperti sintaksis, kegunaan, gaya dan kepanjangan karangan, kohesi dan koheren, kematangan intelektual, kesedaran pembaca dan bagaimana penulis menyeru (*invocation*) pembaca untuk melibatkan diri dalam proses argumentasi. Isu penaksiran memainkan fungsi yang amat penting dalam melestarikan pengajaran yang berkesan. Justeru, penekanan terhadap isu penaksiran merupakan fokus utama dalam kajian ini

Penyataan Masalah

Penaksiran melibatkan beberapa aktiviti yang perlu dilakukan oleh guru, seperti menetapkan hasil pembelajaran, merancang dan membina instrumen, melaksanakan prosedur, mengumpul dan merekodkan hasil, menganalisis hasil, memberikan skor, menginterpretasikan maklumat mahupun melaporkan keseluruhan penaksiran yang

dilakukan dan mengambil tindakan susulan (Mohd Fadhli Ahmad, 2008; Abu Bakar Nordin & Bhasah Abu Bakar, 2008). Dalam konteks pengajaran kemahiran menulis karangan, wujud kecenderungan untuk menggunakan pendekatan holistik dan analitik untuk menaksir produk penulisan (Abdullah Mohd Zin, Saadiyah Darus & Norhayati Mat Kassim, 2003). Penggunaan kedua-dua pendekatan penaksiran karangan yang telah dibangunkan oleh MPM dan LPM hanya berupaya untuk menggredkan karangan yang dihasilkan murid (Noor Izham Mohd Taib, Zamri Mahamod, A Rahman Haron & Rozaiman Makmun, 2012). Setelah menggredkan karangan murid, guru cenderung untuk menentukan prestasi murid dengan bergantung penuh pada produk akhir iaitu karangan yang dihasilkan oleh murid (Hashim Othman, 2003; Normah Othman, 2006; & Harison @ Hanisa Mohd Sidek, 2010).

Ketelusan proses penaksiran dalam pengajaran kemahiran menulis pastinya dapat dipertikaikan sekiranya guru hanya bergantung pada produk akhir untuk menilai prestasi murid dalam pengajaran kemahiran menulis karangan. Hal ini demikian kerana guru cenderung terikat pada kandungan ujian sahaja dan bukannya keseluruhan proses menulis yang dikuasai oleh murid. Malah guru berkemungkinan hanya berupaya menaksir pengetahuan fakta murid sahaja dan bukannya penguasaan murid tentang kemahiran menulis karangan atau aspek pengetahuan prosedur menulis yang sebenarnya. Hal ini pastinya akan memberikan implikasi terhadap penguasaan proses mengarang murid berkenaan pada masa hadapan. Penekanan yang keterlaluan terhadap penggunaan kaedah penaksiran holistik dan analitik mengakibatkan murid tidak berupaya menjana idea dalam penulisan semaksimum yang mungkin (Suzana Abd Mutalib & Jamil Ahmad, 2012). Murid cenderung untuk terlalu berhati-hati agar tidak melakukan kesilapan berkaitan aspek bahasa yang diberi penekanan langsung oleh pemeriksa, di samping terikat dengan masa untuk menyelesaikan tugas mengarang.

Sewajarnya, sebelum guru memilih sesuatu kaedah penaksiran, guru harus terlebih dahulu jelas tentang hasil pembelajaran yang hendak ditaksir, dan kemudian memadankannya dengan kaedah penaksiran yang menepati keperluan (Ahmad Hozhi H. A. Rahman, 2009). Pandangan ini diperkukuhkan bahawa seseorang guru bahasa

sewajarnya mempunyai kombinasi pengetahuan, kepakaran dan kemahiran yang dapat mendorong murid dalam membina kesedaran akan faedah proses penaksiran, memberikan bimbingan membina bahan dan memimpin proses penaksiran seterusnya membimbing murid untuk memahami signifikan keputusan penaksiran (Yahya Othman, 2005; Chan Yuen Fook & Gurnam Kaur Sidhu, 2012). Kajian yang dijalankan oleh Rohaya Talib & Mohd Najib Abd Ghafar (2008) dan Suzana Abd Mutalib & Jamil Ahmad (2012) mendapati bahawa amalan penaksiran dalam kalangan guru yang tidak kompeten akan membawa implikasi negatif, iaitu guru gagal memantau kemajuan pembelajaran akibat kurangnya pengetahuan, tidak dapat menghasilkan keputusan yang adil, perancangan pengajaran yang lemah dan tidak dapat mencungkil potensi sebenar pelajar, melaporkan prestasi murid dalam pelajaran secara tidak tepat kepada ibu bapa, mengakibatkan ketidakpercayaan dan keraguan dalam proses penaksiran yang menyebabkan kualiti pentaksiran dipersoalkan oleh pelbagai pihak akibat daripada akauntabiliti penaksiran yang gagal dilaksanakan sepenuhnya.

Hal ini bertentangan dengan keperluan sebenar proses penaksiran yang seharusnya bersifat interaktif dan dinamik (Poehner, 2007 & 2008). Tumpuan guru tidak hanya terbatas kepada usaha dengan cara memberikan markah pada produk akhir sebaliknya melibatkan perkembangan keupayaan metakognitif murid dan proses sosialisasi murid yang berlaku dalam proses pembelajaran dengan adanya peranan guru sebagai pengantara. Justeru, perlunya pembentukan kefahaman yang lebih jelas terhadap bagaimana proses penaksiran perlu dibentuk dalam mencapai objektif pengajaran dengan menghubungkan penaksiran dengan pengajaran guru di dalam bilik darjah (Shepard, 2000). Oleh demikian, kajian yang dijalankan adalah bertujuan untuk meneliti amalan penaksiran guru dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif di sekolah menengah.

Objektif Kajian

Kajian ini bertujuan untuk meneliti bagaimana guru Bahasa Melayu di sekolah menengah melaksanakan amalan penaksiran dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif.

Persoalan Kajian

Secara khususnya kajian ini dijalankan untuk menjawab persoalan yang berikut;

- i. Bagaimanakah guru melaksanakan amalan penaksiran dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif di sekolah menengah?

Metodologi Kajian

Penyempurnaan kajian ini dilaksanakan dengan menggunakan kerangka metodologi kajian kes kualitatif satu kes pelbagai tempat (Gerring, 2007, Yin, 2003 & 2009; Roselan Baki, 2001, 2003a & 2003b) yang menjadikan dua orang guru Bahasa Melayu sebagai peserta kajian. Kesemua peserta kajian ini melibatkan diri secara sukarela untuk membekalkan data-data kajian. Beberapa kriteria telah dibangunkan sewaktu pemilihan peserta kajian dilaksanakan dalam kajian ini dan berpadanan dengan tuntutan teknik persampelan bertujuan (*purposive sampling*) (Gerring, 2007 & Yin, 2003 & 2009). Kriteria-kriteria pemilihan peserta kajian bagi kajian ini ialah:

- a) Penglibatan dalam kajian ini adalah secara sukarela dan tidak melibatkan sebarang paksaan
- b) Peserta kajian merupakan individu guru yang mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu di Tingkatan Dua.
- c) Peserta kajian memiliki pengalaman mengajar lebih dari 10 tahun.
- d) Kesediaan peserta kajian untuk berkongsi pengalaman peribadi mereka bersama pengkaji.

Berikut ialah ringkasan profil bagi keenam-enam peserta kajian yang secara sukarela melibatkan diri sebagai pembekal data kajian.

Jadual 1.0: Butiran Peribadi Peserta Kajian

Butiran	Pn Syuzila (P1)	Pn Shamila (P2)
Umur	31 tahun	42 tahun
Sekolah	Menengah Harian (SMK1)	SBT (SBT2)
Kelayakan Ikhtisas	Ijazah Sarjana Muda Pendidikan Teknologi Maklumat UUM	Ijazah Sarjana Muda Seni Halus USM & Diploma Pendidikan Maktab Perguruan Johor
Pengalaman Mengajar	11 tahun	17 tahun
Kejayaan	Anugerah Perkhidmatan Cemerlang 2009	Jurulatih Utama Pendidikan Seni & Bahasa Melayu Negeri Johor
Pengalaman sebagai Pemeriksa Kertas BM	Kertas 1 PMR & SPM	Kertas 1 PMR

Pemilihan lokasi kajian telah diadakan di tiga buah sekolah menengah di Pulau Pinang yang masing-masing dirujuk sebagai SMK1 dan SBT2. Proses pengumpulan data melibatkan tiga teknik utama iaitu temu bual separa berstruktur, pemerhatian di dalam bilik darjah dan penganalisan dokumen iaitu karangan argumentatif yang dihasilkan oleh murid. Triangulasi teknik pengumpulan data amat bermakna dalam kajian ini (Yin, 2009; Glesne, 2011) memandangkan tujuan kajian ini adalah untuk memahami potensi amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif diaplikasikan oleh guru Bahasa Melayu di sekolah menengah.

Selanjutnya, proses penganalisan data kajian melibatkan tiga peringkat iaitu tahap permulaan iaitu penulisan semula verbatim transkrip temu bual, proses lanjutan data yang merangkumi pembinaan kod dan tema dan diakhiri tahap pemaparan data dalam bentuk jadual, carta alir mahupun peta konsep (Suseela Malakolunthu, 2001 & Glesne, 2006 & 2011). Yang berikutnya ialah perbincangan dapatan kajian berkaitan perspektif peserta kajian bagi amalan penaksiran dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif.

Hasil Dapatan Kajian & Perbincangan

Antara elemen yang dilihat bagi amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif ialah perhatian murid, ingatan murid, dan persepsi pengalaman murid. Tema elemen perhatian murid menunjukkan bahawa kepentingan peserta kajian untuk mengenal pasti ciri-ciri dan faktor yang berupaya untuk menarik perhatian murid bagi mengikuti P&P kemahiran menulis karangan argumentatif di samping jangka masa pengekalan perhatian murid dan gangguan pengekalan perhatian murid.

Jadual 2.0 : Dapatan Kajian Bagi Elemen Perhatian Murid Amalan Penaksiran Dinamik Berasaskan Kurikulum Dalam Pengajaran Kemahiran Menulis Karangan Argumentatif

Elemen Perhatian Murid	Peserta Kajian 1	Peserta Kajian 2
Ciri-ciri dan faktor yang menarik perhatian murid dalam P&P kemahiran menulis karangan argumentatif	Ok, untuk nota edaran ni, tujuan saya yang utama ialah untuk mempercepatkan proses P&P sebab kadang-kadang biasalah pelajar ambil masa lepa nak masuk kelas, nak bagi tenangkan keadaan kelas, nak pastikan kelas bersih dah ambil masa sepuluh minit. So kalau nak bagi mereka salin lagi dah ambil masa lagi so saya nak cepatkan dan kadang-kadang suruh salin pun ada yang tak bawa buku, ada yang macam-macam alasan (TB20) Saya tunjuk tajuk karangan ni, pendahuluan dia macam ni... then baru saya bagi tajuk yang lebih kurang macam contoh yang saya bagi tadi (TB14), sebagai latihan dan panduan murid membina ayat. Biasanya saya pakai Power Point lah sebab lebih cepatkan (TB2P2) dan the something kita boleh ulang untuk kelas-kelas yang lainlah ha (TB2).	Induksi tak semestinya kita bawa barang kadang-kadang suara pun boleh jadi, lakonan pun boleh jadi... buat poster dan sebagainya yang agak interesting untuk pelajar tahu lah (TB17). Pelajar tak boleh reka atau tulis sesuka hati untuk bagi fakta yang salah jadi kadang-kadang kita bawa pamphlets atau poster (TB17).
Jangka masa pengekalan perhatian murid	Ha kalau dalam 40 minit tu saya tak la direct saya cakap pasal benda tu (TB14).	Dia boleh bertahan, walau pun keadaan kelas sekarang sempit kan, bilangan pelajar 40 tu (TB17)
Gangguan terhadap pengekalan perhatian murid	tengah-tengah cakap benda yang penting tau ada pelajar ketuk pintu, ada yang nak masuk jumpa... saya kata satgi satgi mai balik and then lepa boleh sambung kalau saya benarkan lepa tu masuk ha	kadang-kadang ada gangguan pengumuman, sangat-sangat mengganggu la... pa kadang dia drag masa yang panjang untuk pengumuman tu dan berulang-ulangkan (TB17)

*announcement apa-apa ha hilang
(TB14).*

*Untuk mereka menulis ni, dia tak
boleh bising sebab bila keadaan
bising, tumpuan dia akan lari
(TB17).*

Elemen perhatian murid dalam amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum dalam kajian ini dapat disimpulkan sebagai antara elemen yang mendominasi proses pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif. Hal ini demikian kerana dapatan kajian bagi elemen perhatian murid menunjukkan kecenderungan kedua-dua peserta kajian untuk menyenaraikan ciri-ciri pelaksanaan P&P yang menarik perhatian murid yang terdiri daripada penggunaan nota edaran, penggunaan karangan contoh dalam P&P, induksi set, dan penggunaan bahan bantu mengajar untuk menarik perhatian murid.

Dapatan kajian ini menyamai hasil penyelidikan kajian Yahya Othman (2009) yang menerangkan bahawa kelangsungan proses pengajaran yang bermakna didokongi oleh keterampilan guru yang baik, latar belakang pengetahuan guru terhadap kandungan pelajaran yang jelas dan tepat di samping mampu untuk menyampaikan kandungan pelajaran dengan jelas dan yakin. Ciri-ciri sebegini dilihat membantu usaha mengekalkan fokus murid terhadap kandungan pelajaran memandangkan guru telah pun berupaya untuk menonjolkan kecekapan dalam penguasaan isi kandungan, pengetahuan pedagogi dan pengetahuan kandungan pedagogi. Keadaan ini akan mewujudkan implikasi yang positif kerana guru dapat melakukan proses penaksiran karangan Bahasa Melayu dengan berkesan akibat daripada tumpuan murid yang tidak terjejas semasa mengikuti proses pengajaran. Malah, situasi ini pastinya berupaya menolak andaian bahawa kemahiran menulis itu merupakan suatu proses yang paling digeruni oleh murid dan amat sukar untuk dikuasai dengan efektif.

Selain itu, yang menghalang usaha pengekalan perhatian murid turut ditemui dalam dapatan kajian ini. Faktor jangka masa pengekalan perhatian murid dilihat amat bersandarkan kepada pengaruh luar di sekitar bilik darjah seperti bunyi ketukan pintu,

pengumuman sekolah ataupun suasana bising di sekitar kawasan bilik darjah. Situasi ini dilihat menyamai dapatan kajian dilakukan oleh Nurul Nadiah Othman (2006) yang menemukan bahawa sememangnya kawasan sekolah memerlukan persekitaran yang tenang serta jauh daripada pencemaran bunyi bagi melancarkan proses pengajaran dan pembelajaran yang berlangsung. Tuntasnya, guru sebagai individu perlu bertanggungjawab menaksir karangan dengan adil dan tidak mengabaikan pertimbangan terhadap elemen perhatian murid semasa mengikuti P&P kemahiran menulis karangan argumentatif. Hal ini demikian kerana kefahaman yang mantap terhadap aspek perkembangan mental dan keupayaan berfikir pada aras tinggi murid dalam pengajaran kemahiran menulis karangan argumentatif pasti dapat dibudayakan semula.

Penaksiran dinamik berasaskan kurikulum mengambil kira peranan elemen ingatan murid bagi melicinkan sesebuah proses penaksiran yang dikendalikan oleh guru atau pemeriksa. Dapatan kajian menunjukkan bahawa elemen ingatan murid dalam amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum terjelma menerusi tema seperti tahap keupayaan ingatan sedia ada murid dan penggunaan strategi pengukuhan ingatan yang relevan dengan tugas mengarang.

Jadual 3.0 : Dapatan Kajian Bagi Elemen Ingatan Murid Amalan Penaksiran Dinamik Berasaskan Kurikulum Dalam Pengajaran Kemahiran Menulis Karangan Argumentatif

Elemen Ingatan Murid	Peserta Kajian 1	Peserta Kajian 2
Tahap Keupayaan Ingatan Sedia Ada Murid	Hmm kalau ikut kelas ni secara keseluruhannya saya boleh katakan sederhana saja lah hmm hmm (TB14). Kalau dalam tempoh terdekat mereka masih boleh ingat, saya ha ok ingat lagi tak kamu dah belajar gini-gini ha ada yang senyap, ada yang macam tak bagi respons maknanya ada yang kata ingat (TB14).	Masa tu saya nak uji dia punya keupayaan dia keluarkan balik... Latihan kat sini ialah latihan keluarkan semula sebabnya biasa kita masuk ja kita jarang suruh budak latihan keluar kecuali bila waktu exam (TB4).
Penggunaan Strategi Pengukuhan Ingatan	Macam setengah tu kita cakap ja contoh mereka dah tak boleh ingat tapi bila kita pasang ja power point tu saya biar ja slide tu ok ha	Penggunaan Teknik Menulis Karangan Mengikut Jumlah Perkataan Mengikut Perenggan : Catatan Pemerhatian Pengkaji.

sekarang buat karangan tu lebih kurang macam... sentiasa ada la depan lepa (TB14).

Antaranya ialah Bagi perenggan pendahuluan dan penutup, murid diminta untuk menulis dalam lingkungan 15 patah perkataan. Bagi kelima-lima perenggan isi, murid perlu menulis dalam lingkungan 30 patah perkataan untuk memastikan murid menulis karangan mengikut jumlah perkataan yang telah ditetapkan dalam perperiksaan PMR iaitu tidak kurang daripada 180 patah perkataan (CP12P4).

Dia kena baca dulu, dia kena baca dulu ambil nota kat mana pun dia buat (TB4).

Ingatan murid dalam kajian ini merujuk kepada kemampuan individu untuk mengakses, memproses dan menyimpan maklumat dalam otak, kemudian dikeluarkan semula ketika diperlukan (Yusof Boon, 2010). Tahap keupayaan ingatan sedia ada murid dalam kajian ini menunjukkan bahawa tahap ingatan murid adalah berbeza bersandarkan kepada kandungan pelajaran dan kepentingan maklumat yang diberikan oleh kedua-dua peserta kajian kepada murid.

Pendedahan asas yang perlu dipelajari oleh murid dalam proses pengajaran ialah murid dikehendaki mengingat fakta yang dipelajari sebagaimana yang disarankan dalam aras kognitif yang pertama atau yang paling rendah dalam proses pembelajaran (Bloom, 1956). Malah, penerimaan maklumat asas atau fakta tersebut akan menjadi platform bagi murid memperluaskan pembelajarannya pada tahap yang seterusnya. Hal ini dapat difahami dengan cara setiap kali murid menghadapi peningkatan atau perubahan tajuk dalam satu-satu mata pelajaran, maka bertambah banyaklah fakta yang perlu diingat oleh mereka. Kemahiran mengingat bukanlah suatu yang mudah dan murid biasanya melakukan hafalan untuk mengingat fakta tersebut. Walaupun mengingat bukanlah aktiviti berfikir yang tinggi, tetapi jika fakta yang perlu diingat terlalu banyak dan tidak teratur pula, maka tentulah tugas mengingat menjadi lebih sukar.

Kepelbagaian strategi mengingat untuk mengukuhkan pengetahuan murid juga merupakan antara tema yang dapat dijana menerusi dapatan kajian. Strategi

pengukuhan ingatan murid yang digunakan oleh kedua-dua peserta kajian terdiri daripada Teknik Menulis Karangan Mengikut Jumlah Perkataan Mengikut Perenggan, pemaparan slaid dan penyalinan nota penulisan karangan. Kesemua penggunaan strategi pengukuhan ingatan ini jelas menunjukkan bahawa kedua-dua peserta kajian membina perspektif kemahiran mengingat murid untuk membolehkan murid mengingat fakta yang diajarkan oleh guru. Kedua-dua peserta kajian juga berkeyakinan bahawa sekiranya murid berupaya menghafal kesemua fakta yang berkaitan, kualiti penulisan karangan yang dihasilkan oleh murid juga akan menjadi lebih baik.

Justeru, penggunaan strategi pengukuhan ingatan murid dapat diertikan sebagai pemudah cara atau wahana murid menyenaraikan semula, menunjuk, mengenal pasti, mengkategorikan dan menyenaraikan fakta yang diketahui (Yahya Othman et.al, 2009). Kedua-dua peserta kajian juga diyakini mempunyai kesedaran bahawa penggunaan strategi pengukuhan ingatan yang relevan mampu memainkan fungsi untuk meningkatkan motivasi murid memandangkan keupayaan penulisan murid akan meningkat sekiranya mereka mempunyai sikap yang rajin, positif dan mempunyai cara belajar yang sistematis untuk mendapatkan pengetahuan yang jelas tentang ciri-ciri penulisan itu sendiri. Kedua-dua peserta kajian juga mempercayai adalah tidak sukar bagi murid untuk mendapat markah yang baik dalam proses penaksiran karangan Bahasa Melayu sekiranya murid mempunyai kemampuan kognitif.

Bagi seseorang pengamal penaksiran dinamik berasaskan kurikulum, elemen persepsi pengalaman murid juga perlu diberikan perhatian. Dalam kajian ini, terdapat dua tema utama yang dapat dibina bagi elemen persepsi pengalaman murid dalam amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum. Kedua-dua tema ini terdiri daripada pembinaan persepsi pengalaman murid dan penggunaan strategi alternatif bagi memantapkan persepsi pengalaman murid.

Jadual 3.0 : Dapatan Kajian Bagi Elemen Persepsi Pengalaman Murid Amalan Penaksiran Dinamik Berasaskan Kurikulum Dalam Pengajaran Kemahiran Menulis Karangan Argumentatif

Elemen Persepsi Pengalaman Murid	Pesertaajian 1	Peserta Kajian 2
Pembinaan Persepsi Pengalaman Murid	<i>Biasanya lepa terlalu English oriented mereka ada idea tu tapi mereka tak tau nak guna macam mana idea tu dalam Bahasa Melayu nak buat macam mana. Sebab bila saya tanya kamu nak cakap apa sebenarnya ha ok explain dalam English memang clear lepa cakap tapi tak tau nak cakap benda tu dalam Bahasa Melayu (TB14)</i>	<i>Ada pelajar yang pengetahuan sedia ada dia banyak, kerana dia adalah individu yang rajin membaca (TB17)</i> <i>Bagi pelajar yang pernah mengalami kan dia akan boleh ceritakan sesuatu fakta tu dengan lebih detail sebab dia dapat terus daripada aaa tempat yang katakan peristiwa ataupun perkara yang diperbincangkan. Ada pelajar yang hanya menerima bahan... maklumat itu daripada bahan bacaan sahaja, dia tak sama (TB17).</i> <i>Dia boleh terjemahkan dalam Bahasa Inggeris, atau bahasa Cina tapi dia tak boleh terjemahkan dalam Bahasa Melayu. Penggunaan perbendaharaan kata dia agak terhad (TB17)</i>
Penggunaan Strategi Alternatif Pengukuhan Persepsi Pengalaman Murid	<i>Awal tahun sebelum saya start P&P, saya akan tunjuk contoh kertas soalan PMR, markah dia saya tunjuk ha ok ni bentuk soalan yang kamu akan hadapi bila PMR, bahagian A macam mana, bahagian B karangan (TB14)</i>	<i>Ok, karangan bahagian A ada berapa isi kena ada, berapa patah perkataan, berapa perenggan tunjuk semua clearly semua dan kat situ memang kena guideline daripada gurulah kalau tidak tak bolehlah memang pelajar tu tak dapat, walaupun pengalaman dia ada tapi memang dia tak nak kaitkan dengan pelajaran, guru yang kena bimbing (TB17).</i>

Murid dapat membina persepsi pengalaman sendiri menerusi tiga medium utama iaitu iaitu melalui visual (melihat), auditori (mendengar) dan kinestatik (sentuhan) (Zamri Mahamod & Mohamed Amin Embi , 2010). Dalam konteks kajian ini, elemen persepsi pengalaman murid dalam amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum dapat dirumuskan menerusi persefahaman kedua-dua peserta kajian yang melihat aspek pembacaan murid sebagai faktor utama pembinaan persepsi pengalaman murid di samping murid membina persepsi sendiri menerusi penterjemahan bahasa dan pengalaman hidup mereka. Hal ini demikian kerana aspek pembacaan yang

menggunakan maklumat visual atau auditori dapat disampaikan dengan lebih tepat dan mudah diterima.

Selain itu, kedua-dua peserta kajian juga mendapati bahawa sikap murid yang tidak gemar membaca menjejaskan prestasi penulisan mereka. Hal ini pastinya akan menjejaskan perkembangan murid untuk menguasai kemahiran menulis. Kedua-dua peserta kajian juga menyedari bahawa kekurangan amalan membaca murid akan mendatangkan impak terhadap proses mencari dan menentukan isi yang sesuai dalam sesebuah penulisan yang dilalui oleh murid. Hal ini pastinya mempengaruhi amalan penaksiran karangan Bahasa Melayu yang akan dijalankan oleh guru. Sebaliknya, sekiranya murid membaca bahan-bahan yang dapat menjana pengetahuan tentang isu-isu semasa, murid dapat menggunakan pengetahuan tersebut sebagai idea untuk menulis dan melengkapkan tugas seterusnya menyelesaikan masalah utama murid iaitu mencari lima isi yang paling relevan untuk dimuatkan dalam penulisan. Malah, persoalan ketepatan peserta kajian untuk melakukan proses penaksiran karangan yang dilaksanakan dapat ditangani dengan sebaik-baiknya.

Seterusnya, dapatan kajian ini turut diperkukuhkan oleh penemuan Radha Nambiar, Noraini Ibrahim & Pramela Krish (2008) dan Hasnalee Tubah & Zulkifley Hamid (2011) yang mendapati bahawa aspek pembacaan luas murid dapat memperkasakan lagi pengetahuan sedia ada murid di samping murid berpeluang menggunakan sumber-sumber alternatif untuk menimba ilmu pengetahuan. Menerusi pembacaan yang luas, murid dapat mengasah kemahiran mensintesis atau membina kritikan akibat daripada penguasaan kemahiran berbahasa yang baik seterusnya berupaya untuk menulis sesuatu tugas menulis karangan memandangkan murid mempunyai pengetahuan yang luas. Justeru, aspek pembacaan diakui oleh kedua-dua peserta kajian sebagai motivasi untuk meyakinkan murid berani untuk menulis sebarang idea yang relevan yang didapati menerusi bacaan teks dengan kehendak tugas di samping penggunaan strategi penulisan yang tepat dan efektif.

Rumusan

Amalan penaksiran dinamik berasaskan kurikulum hanya akan berupaya diaplikasikan di dalam bilik darjah sekiranya para pengamal pendidikan dapat menangani isu berkaitan proses penaksiran itu sendiri. Hal ini disebabkan oleh proses penaksiran yang melihat pada hasil atau berasaskan produk kini sering kali dijadikan sebagai sandaran utama untuk mengukur tahap perkembangan murid dan mengabaikan proses yang perlu dilalui oleh murid dalam sesuatu pengajaran. Sehubungan itu, penaksiran karangan Bahasa Melayu yang dilaksanakan dalam bilik darjah seharusnya mengimbangkan proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini sangat penting bagi membolehkan guru menentukan keperluan pembelajaran yang disesuaikan dengan keupayaan murid. Guru juga dapat menggunakan bahan dan sumber pengajaran yang mampu menarik minat murid dan mencipta strategi pengajaran yang berlainan. Tambahan pula, peningkatan peluang pembelajaran dapat diwujudkan sekiranya proses penaksiran dilakukan dengan telus bagi membantu murid meningkatkan potensi diri. Implikasinya, guru akan lebih bersikap proaktif dalam memberikan maklum balas terhadap murid.

Bibliografi

Abdullah Mohd Zin, Saadiyah Darus & Norhayati Mat Kassim. (2003). Satu Pendekatan Bagi

Membangunkan Peralatan Permarkahan Esei Berkomputer. *Jurnal Teknologi* 39 (D), hlm 13-26.

Abdul Jalil Othman, Mahzan Arshad dan Rahmad Sukor Ab. Samad.(2008). Penggunaan Kohesi

Gramatikal dan Leksikal dalam Mod Penulisan Argumentatif dan Ekspositori. *Masalah Pendidikan* 31 (1), hlm 135-146.

Abu Bakar Nordin & Bhasah Abu Bakar. (2008). *Penaksiran Dalam Pendidikan & Sains Sosial*.

Tanjung Malim : Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Adi Badiozaman Tuah (2007). Sistem Pentaksiran Kebangsaan - Pelengkap Kurikulum dalam

Pembentukan Modal Insan Gemilang. *Persidangan Kurikulum Kebangsaan 2007* (hlm. 43-53). Negeri Sembilan: Pusat Perkembangan Kurikulum .

Ahmad Hozi H. A. Rahman. (2009). Menguji dan Menaksir Kefahaman Pelajar Dalam Noraini

Idris dan Shuki Osman, *Pengajaran dan Pembelajaran Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Teori dan Praktis* (hlm 189-230). Kuala Lumpur : Mc Graw Hill Education.

Alarcon, J.B. & Morales, K.N.S. (2011). Grammatical Cohesion in Students' Argumentative Essay. *Journal of English and Literature Vol. 2(5) June*, hlm 114- 127.

Azizi Ahmad. (2010). *Pentaksiran Pembelajaran*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Bahagian Teknologi Pendidikan, (2004). *Panduan Pembestarian Sekolah*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Brudvik, O.C., Hong, K.H., Chee, Y.S. & Guo, L. (2006). Assessing the Impact of a Structured Argumentation Board on the Quality of Students' Argumentative Writing Skills. *Proceedings of The 14th International Conference on Computers in Education* (hlm. 141-148). Amsterdam: IOS Press.

Chan Yuen Fook & Gurnam Kaur Sidhu. (2012). School Based Assessment Among ESL Teachers In Malaysian Secondary Schools. *Journal of the Malaysian Education Dean's Council, Vol. 9*, hlm 1-18.

Cho, K.L. & Jonassen, D.H. (2002). The Effects of Argumentation Scaffolds on Argumentation and Problem Solving. *ETR & D, Vol. 50, No.3*, hlm 5-22

Fauziah Mohamed Rafdzi & Juriah Long (2010). Pentaksiran Ujian Lisan Bahasa Melayu Berasaskan Sekolah. Dalam Juriah Long, *Kaedah Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Melayu* (hlm 255-275). Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

Gerring, J. (2007). *Case Study Research Principles and Practices*. Cambridge: University Press.

Glensne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers An Introduction Fourth Edition*. Boston: Pearson Education.

Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers An Introduction Third Edition*. Boston: Pearson Education.

Harison @ Hanisa Mohd Sidek. (2010). ESL Writing Assessment. Dalam Normazla Ahmad Mahir, Noor Saazai Mat Saad & Harison @ Hanisa Mohd Sidek, *Essays On ESL Reading and Writing* (hlm 129-150). Bandar Baru Nilai : USIM's Publisher

Hashim Othman (2003). *Kemahiran Menulis : Perspektif Komunikatif*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.

Hasnalee Tubah & Zulkifley Hamid. (2011). Pengaruh Demografi Terhadap Kemahiran Membaca dan Memahami Dalam Kalangan Murid-Murid LINUS . *Jurnal Melayu* (6), hlm 29-47.

Haywood, H.C & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment In Practice Clinical And Educational Applications*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal* Vol. 21 No. 1 June, hlm 66-78.

Mohd Fadhli Ahmad. (2008). *Amalan Pentaksiran Pengajaran dan Pembelajaran Di Kolej Komuniti Di Negeri Johor*. Disertasi Doktor Sarjana Muda. Fakulti Pendidikan Teknikal : Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.

Mokhtar Ismail. (2009). *Pentaksiran Pendidikan Edisi Kedua*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Moore, N.S. & MacArthur, C.A. (2011). The Effects of Being A Reader and of Observing Readers on Fifth-Grade Students' Argumentative Writing and Revising. *Reading and Writing Volume 25, Number 6*, hlm 1449-1478.

Nimehchisalem, V. (2011). Determining the Evaluative Criteria of an Argumentative Writing

Scale. *English Language Teaching* Vol. 4, No. 1 March, hlm 58-69.

Normah Othman. (2006). *Assessment of Direct Writing In ESL Classroom in Selected Malaysian*

Secondary Schools. Disertasi Doktor Falsafah. Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi :

Universiti Putra Malaysia.

Noor Izam Mohd Taib, Zamri Mahamod, A Rahman Haron & Rozaiman Makmun. (2012).

Kebolehpercayaan Pemeriksaan Karangan Secara Holistik Berdasarkan Jantina dan

Pengalaman Dalam Kalangan Guru Bahasa Melayu Sekolah Rendah. *Jurnal Pendidikan*

Bahasa Melayu Vol. 2, Bil. 1, hlm 43-64.

Nurul Nadiah Othman. (2006). *Kebisingan Di Sekolah Dalam Kawasan Perumahan:*

Kajian Kes (Sekolah Menengah Kebangsaan Seksyen 18, Shah Alam, Sekolah Menengah Kebangsaan Damansara Jaya & Sekolah Menengah Kebangsaan Subang Utama). Disertasi Ijazah Sarjana Muda. Fakulti Kejuruteraan Awam : Universiti Teknologi Malaysia.

Poehner, M.E. (2007). Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of

Mediated Learning. *The Modern Language Journal*, hlm 323–340.

Radha Nambiar, Noraini Ibrahim & Pramela Krish. (2008). Penggunaan Strategi

Pembelajaran Bahasa Dalam Kalangan Pelajar Tingkatan Dua. *Jurnal E-Bangi* Jilid 3, Bilangan 3 Januari- Disember, hlm 1-17.

Rohaya Talib & Mohd Najib Abd Ghafar. (2008). *Pembinaan Dan Pengesahan Instrumen Bagi*

Mengukur Tahap Literasi Pentaksiran Guru Sekolah Menengah Di Malaysia. Kertas

Kerja Dalam: Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah 2008, 25-27 November

2008, Universiti Teknologi Malaysia.

Roselan Baki. (2003). *Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu*. Shah Alam :

Karisma Publications Sdn Bhd.

Roselan Baki. (2003). *Pengajaran dan Pembelajaran Penulisan Bahasa Melayu*. Shah Alam :

Karisma Publications Sdn Bhd.

Roselan Baki. (2001). *Interaksi Lisan Pengajaran Penulisan Bahasa Melayu daripada Perspektif*

Guru. Disertasi Doktor Falsafah. Fakulti Pendidikan: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Shepard, L.A. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. California:

The Regents of the University of California.

Smerdov, I. (2005). Textual Analysis of Chinese College Students' Typical Problems in English Argumentative Writing. *Proceedings of The 16th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, hlm 226-231.

Suseela Malakolunthu.(2001). Pengumpulan dan Analisis Data Kualitatif : Satu Imbasan Dalam

Marohaini Yusoff, *Penyelidikan Kualitatif Pengalaman Kerja Lapangan Kajian* (hlm

121-154). Kuala Lumpur : Penerbit Universiti Malaya.

Suzana Abd. Mutalib & Jamil Ahmad. (2012). Penggunaan Teknik Pentaksiran Formatif Dalam

Subjek Bahasa Melayu Darjah Satu : Kajian Kes. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu Vol.*

2, Bil. 1, hlm 17-30.

Tajularipin Sulaiman, Suzieleez Syrene Abdul Rahim & Roselan Baki. (2008). Pentaksiran

Alternatif: Arah dan Peranannya dalam Sistem Pentaksiran Berasaskan Sekolah. Dalam

Tajularipin Sulaiman & Wan Zah Wan Ali, *Pendidikan di Sekolah Isu dan Cabaran*

(hlm. 165-181). Serdang : Penerbit Universiti Putra Malaysia.

Wei Zhu. (2001). Performing Argumentative Writing in English: Difficulties, Processes and

Strategies. *Tesl Canada Journal Vol. 19, No. 1, WINTER* , hlm 34-50.

Wolfe, C.R., Britt, M.A. & Butler, J.A. (2009). Argumentation Schema and the Myside Bias in

Written Argumentation. *Written Communication 2009 Vol 26*, hlm 183-209.

Yahya Othman. (2005). *Trend dalam Pengajaran Bahasa Melayu*. Bentong : PTS Professional Publishing Sdn Bhd.

Yahya Othman, Roselan Baki, Naffi Mat. (2009). *Pemeriksaan Pendidikan Bahasa Melayu Dari Teori Ke Praktik*. Kuala Lumpur : Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research Design and Methods : Fourth Edition*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research Design and Methods : Third Edition*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Yusof Boon (2010). Ingatan. The Missing Link [Atas Talian]. <http://eprints.utm.my/10352/1/bab5.pdf>.

Zamri Salleh & Abdul Sukor Shaari. (2009). Kesan Model Unsur Tautan Terhadap Pengajaran Karangan Bahasa Melayu. *MJLI Vol. 6*, hlm 55-78.

Relationship between Secondary Schools Agriculture Teachers' Motivation and Use of Contextual Teaching

Siti Shuhaidah Abdul Latir; Ramlah Hamzah, Ph.D.; Abdullah Mat Rashid, Ph.D.
s_shu@putra.upm.edu.my, ramlah@educ.upm.edu.my, abdullah@educ.upm.edu.my
Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
Tel. 03-89468117/0122900763 Fax. 03-89468560

Abstract

Extensive studies have shown that teachers who are motivated show frequent use of required teaching practice. However, little is known about motivation and use of contextual teaching among secondary schools teachers in Malaysia. This study measured the motivation and use of contextual teaching among agriculture teachers in secondary schools in Malaysia. In addition, relationship between motivation and use of contextual teaching was determined. Data were collected from 280 secondary schools agriculture teachers, who were chosen through random sampling. The dependent variable was use of contextual teaching and the independent variable was motivation towards contextual teaching. Descriptive statistics have shown that most of secondary schools agriculture teachers had moderate motivation towards contextual teaching and they are frequently using contextual teaching. Majority of secondary schools agriculture teachers agreed that they use contextual teaching because they feel happy to overcome their students' problems. Meanwhile data show that use of contextual teaching is at high level. More than half of respondents stated that they are open and empathetic towards students. Pearson Correlation shows that there is a significant relationship between secondary schools agriculture teachers' motivation. In conclusion, secondary schools agriculture teachers' motivation encourages them to use of contextual teaching frequently. Contextual teaching approach is suitable because it encourage students to participate actively in classroom. Moreover, contextual teaching allows equal opportunities for transfer of learning and satisfies various students' needs.

Recommendations for secondary schools agriculture teachers and areas for further studies are discussed.

Keywords: Contextual Teaching, Motivation, Secondary Schools, Agriculture Teachers, Agriculture Education

1. Introduction

Teachers deliver knowledge by giving instruction in teaching and learning practice. Teachers hold the main role of the educational system to carry out a process of transferring knowledge, skills and attitude to bring about desirable change in learners (Joyce & Showers, 2003). The primary goal of teaching is to guarantee that meaningful learning occurs (Kiadese, 2011). Learning is complex and complicated process that goes far beyond drill-oriented, stimulus-and-response methodologies (Hull & Sounders, 1999). Studies had shown that students learn best when they think and do (Brown, 2004).

Nowadays, contextual teaching or also known as hands-on learning, problem solving, inquiry-centred learning, authentic learning and constructivism has been used widely all around the world. Contextual teaching is popular because students gain benefit from it as they learn to apply the knowledge and see the implications of the knowledge. In addition, knowledge is organized for appropriate used in a variety of context and this kind of learning environment fosters students' invention and creativity (Collins, Brown, & Holum, 1991). According to CORD (1999) one of the key elements in contextual teaching is by encouraging teachers to carry out learning activities in workplace setting, whenever possible. Apart from that, the main task for teacher in conducting contextual teaching is to widen student's perceptions so that meaning of knowledge becomes visible and the purpose of learning is understandable. Students' wide perceptions help them to connect knowing with doing (Ben, 2003; Moreno, 2005).

Studies by Karagiorgi and Symeo (2005) concluded that instructional designers are challenged to convert the philosophy of constructivism into present practice to resolve the projecting issues like students' low achievement, the slow adjustment of agricultural education programs, and effective teaching strategies. On the other hand, research by Mohamad Yusuf (2006) shown that teachers agree to use contextual teaching program as it is an effective approach to overcome low academic achievement problem among students, if it is smoothly implemented and supported. The use of contextual teaching in this study includes teachers' use of contextual teaching based from previous research with the basis for contextual teaching is making connections between what a student is trying to learn and some aspect of a real world experience (Collins, Brown, & Holum, 1991; Prawat, 1992; Shields, 1998; Bouillion & Gomez, 2001; Eick & Reed, 2002).

Constructivist believes that intrinsic motivation is more powerful than extrinsic motivation. Learning therefore should be made personal to each student and that students should be helped to find ways that make material important to them (Henson, 2004). Motivation in this study is defined as something that energizes and directs behaviours. Motivated behaviour is behaviour that is energized, directed, and continuous. Intrinsic motivation is referring to what teachers carry into their teaching environment such as their internal attributes like attitudes, desires, personality factors, and values. Extrinsic motivation originates from outside of the teaching and learning environment that occurs when teachers are offered with incentives for doing positive things (Moore, 2009).

Agriculture subject can provide a rich context for students to learn most subjects taught in the public school system. Agriculture as a context allows teachers to piece together the academic concepts which are inherent in students' natural surroundings and give students the capability to see science and mathematics in a realistic setting. Agriculture is a dynamic field which it can be easily used as a context for teaching any core subject.

Therefore, a teacher must also be comfortable applying the concepts to their curriculum (Andersen, 2011).

Teachers and school supports are important aspects in the process of teaching and learning especially to ensure the accomplishment of contextual teaching. Since contextual teaching has been introduced in teaching technical and academic subjects in technical schools, there are still no conclusive findings on secondary schools agriculture teachers' motivation towards contextual teaching and use of contextual teaching. Therefore, this research was conducted to seek secondary agriculture teachers motivation, use of contextual teaching and its relationship.

2. Research Questions

2.1 What is secondary schools agriculture teachers' motivation towards contextual teaching?

2.2 What is secondary schools agriculture teachers' use of contextual teaching?

2.3 What is the relationship between motivation and use of contextual teaching approach?

3. Method

The research design for this study was quantitative and descriptive. The purpose of this study was to investigate the relationship between motivation and use of contextual teaching.

3.1 Participants

The respondents included 280 secondary schools agriculture teachers, randomly chosen from 894 of teachers' population.

3.2 Instrument and Data Collection Procedure

A questionnaire was adapted and adopted based from survey that had been used widely in previous literature. It consists of demographic questions such as gender, age, highest

academic qualification, years of teaching and years of teaching agriculture, along with two scales consist of motivation and use items. The reliabilities of the test measures were above the acceptable minimum of 0.70 using Cronbach's alpha.

Table 1 Instruments

Research Instrument	Adapt and adopt from:	Number of item	Reliability
Motivation	Mohamad Yusuf, 2006; Lam, Cheng & Choy, 2010	24	0.84
Use	CORD, 1999; Mohamad Yusuf, 2006; Hickman, 2010	30	0.92

3.3 Data Analysis

The Pearson Product-Moment correlation was used to identify the relationship between dependent variables, motivation with independent variable in this study which is use of contextual teaching.

4. Result & Discussion

4.1 Demographic data

The number of male and female respondents for this study was slightly the same with 1.4% difference. Respondents were age between 26 to 58 years with majority of them (43.6%) were in the group of 31 to 40 years. 81.4% of the respondents were bachelor holders while the rest were diploma (9.3%), masters (5.7%) and certificate (4.3%) holders. Respondents have been teaching for one to 36 years and had highest experience in teaching agriculture for 35 years.

Table 2 Demographic data

Variable	Frequency	Percentage
Gender	(n=280)	
Male	138	49.3
Female	142	50.7
Age	(n=280) (M= 39, SD= 8.45)	
Min: 26 Max: 58		
21-30	46	16.4
31-40	122	43.6
41-50	76	27.1
51-60	36	12.9
Highest Academic Qualification	(n=280)	
Master	16	5.7
Bachelor	228	81.4
Diploma	26	9.3
Certificate	12	4.3
Years of Teaching	(n=280) (M= 14, SD= 8.75)	
Min: 1 Max: 36		
01-10	140	50.0
11-20	83	29.6
21-30	38	13.6
31-40	19	6.8
Years of Teaching Agriculture	(n=280) (M= 9, SD= 6.33)	
Min: 1 Max: 35		
>10	212	75.9
11-20	54	19.3
<21	14	5.0

4.2 Motivation

From the output shown in Table 3, the highest mean score of the teachers' motivation towards contextual teaching was $M = 4.17$ ($SD = 0.64$) for item 'I teach contextually because I am happy to help my student overcome problems'. The lowest mean score of the teachers' motivation towards contextual teaching was $M = 2.73$ ($SD = 0.89$) for item 'I teach contextually because I will feel embarrassed to other teacher'. The overall mean rating for motivation was $M = 3.63$ ($SD = 0.36$). More than half of the respondents (53.9%) were at the moderate level of motivation towards contextual teaching while 46.1% were at high level of motivation. Teachers' high level of motivation toward contextual teaching confirmed that there are ready and willing to practice this teaching method in the future. Lam, Cheng and Choy (2010) suggest that respondents with high level of motivation are fonder to use contextual teaching. The high level of motivation among secondary schools agriculture teachers could be due to their interest, personal fulfilment and believe toward effective teaching approaches. This motivation is most likely to induce teachers' use of contextual teaching.

Table 3 Motivation towards Contextual Teaching

Statements	Strongly Agree f %	Agree f %	Undecided f %	Disagree f %	Strongly Disagree f %	Mean	SD
Contextual teaching is very important to me	31 11.1	184 65.7	53 18.9	11 3.9	1 0.4	3.83	0.68
I always increase my knowledge and skills about contextual teaching	35 12.5	187 66.8	48 17.1	10 3.6	0 0	3.88	0.65
I will continue using contextual teaching strategy	44 15.7	196 70.0	27 9.6	13 4.6	0 0	3.97	0.66
I always conduct contextual teaching outside the usual time table	27 9.6	143 51.1	86 30.7	19 6.8	5 1.8	3.60	0.82
I teach contextually because it is the duty assigned by my	9 3.2	90 32.1	120 42.9	49 17.5	12 4.3	3.12	0.89

school								
I teach contextually because it is a requirement from my school	10 3.6	69 24.6	134 47.9	55 19.6	12 4.3	3.04	0.87	
I teach contextually because it is my school current policy	9 3.2	77 27.5	132 47.1	49 17.5	13 4.6	3.07	0.87	
I teach contextually because my supervisor will assess my work performance	8 2.9	69 24.6	131 46.8	58 20.7	14 5.0	3.00	0.88	
I teach contextually because my supervisor gets upset if I didn't	6 2.1	48 17.1	126 45.0	79 28.2	21 7.5	2.78	0.89	
I teach contextually because I will feel embarrassed to other teacher	1 0.4	51 18.2	128 45.7	72 25.7	28 10.0	2.73	0.89	
I teach contextually because I am happy to help my student overcome problems	84 30.0	162 57.9	32 11.4	2 0.7	0 0	4.17	0.64	
Total						3.63	0.36	

Note: Strongly agree = 5, Agree = 4, Undecided = 3, Disagree = 2, Strongly Disagree = 1

4.3 Use of Contextual Teaching

From the output shown in Table 4, the highest mean score of the teachers' use of contextual teaching was $M = 3.99$ ($SD = 0.64$) for item 'I am open and empathetic towards students' and $M = 3.99$ ($SD = 0.67$) for item 'I am ready to improve my teaching. The lowest mean score of the teachers' use of contextual teaching was $M = 3.27$ ($SD = 0.93$) for item 'I develop subject component that suits with students' characteristics'. The overall mean rating for use was $M = 3.73$ ($SD = 0.39$). More than half of the respondents (53.9%) were at high level of use of contextual teaching while 46.1% were at moderate level of use.

In using contextual teaching, teachers need to be open and empathetic towards students (Robertson, Line, Jones, & Thomas, 2000; Meyer & Land, 2005) besides developing

subject component that suit with their students' characteristics (Hackmann & Valentine, 1998; Hayes & Puriefoy, 2004). In a research conducted by Finucane, Johnson, and Prideaux (1998) found that teachers who did not use contextual teaching such as problem based learning because of the time constrain, lack of teaching materials and the demand on teaching staff for a big class size. The researchers also added that by using problem based learning, less time is used to taught knowledge and that students tend to take more time compared with traditional teaching methods and students found it difficult to work together in order to successfully complete the task assigned.

Table 4 Use of Contextual Teaching

Statements	Always f %	Often f %	Seldom f %	Rarely f %	Never f %	Mean	SD
I teach new concepts using student's real life situation and experience	41 14.6	129 46.1	101 36.1	8 2.9	1 0.4	3.72	0.76
I use concept related to student's context in their learning examples and exercises	24 8.6	171 61.1	72 25.7	13 4.6	0 0	3.74	0.68
I teach new concept using student's familiar context	25 8.9	159 56.8	87 31.1	9 3.2	0 0	3.71	0.67
I include a lot of problems with real situation that is important or their future use in examples and exercise	54 19.3	168 60.0	53 18.9	5 1.8	0 0	3.97	0.67
I use examples which encourage student's attitude that they have to learnt	34 12.1	160 57.1	82 29.3	3 1.1	1 0.4	3.80	0.67
Student gather and analyze data guided in discovering important concept	14 5.0	112 40.0	123 43.9	25 8.9	6 2.1	3.37	0.80
I give students opportunities to gather and analyze data for learning extension and enrichment	23 8.2	141 50.4	94 33.6	21 7.5	1 0.4	3.59	0.76
I develop challenging activity in real situation in contextual teaching	16 5.7	111 39.6	124 44.3	25 8.9	4 1.4	3.39	0.79
I actively listen to my student	42 15.0	186 66.4	45 16.1	7 2.5	0 0	3.94	0.64
I am open and empathetic toward students	50 17.9	183 65.4	41 14.6	6 2.1	0 0	3.99	0.64
I am always ready to improve my teaching	55 19.6	175 62.5	43 15.4	7 2.5	0 0	3.99	0.67
Total						3.73	0.39

Note: Always = 5, Often = 4, Seldom = 3, Rarely = 2, Never = 1

4.4 Relationship between Motivation and Use of Contextual Teaching

Table 5 shows the relationship between teachers' motivation and use of contextual teaching. There is a significant relationship between secondary schools agriculture teachers' motivation and use of contextual teaching, $r = 0.35$, $p = 0.00$.

This study shows that there was a low positive association between motivation and use of contextual teaching. This finding brings an implication that this result can be added to literature by showing that motivation can also envisage interpersonal behaviour. The finding supported teachers' motivation research by Pelletier, Séguin-Lévesque and Legault (2002) who also found a positive relationship between teachers' self-determined motivation toward their job and teachers' actions. It shows that the more self determined teachers are toward their work, the more autonomy supportive they are toward their students learning.

Efficient organization helps to differentiate educational experience from non-education experience. If the experience is selected, organized, and arranged suitable to the students' needs and directed towards the end intention, then it can be classified as successful instruction. Teaching and learning theories must bring connection to actual experience along with adequate time for student to reveal and assess their learning (Arnold, Warner, & Osborne, 2006).

Table 5 Relationship between Teachers' Motivation and Use of Contextual Teaching

Variables	Mean	SD	<i>r</i>
Use of Contextual Teaching (30)	3.73	0.39	
Motivation (24)	3.63	0.36	0.35**

Note: Figures in parentheses are the number of items measuring each variable

**Significant at the 0.05 level (2-tailed)

5. Conclusions & Recommendations

It can be concluded that the significant factor such secondary schools agriculture teachers' motivation correlate to teachers' use of contextual teaching. Despite necessary support provided by school and a positive attitude among teachers, Mumtaz (2004) stated that teachers believe about the way the subject should be taught and skills related with the capability in handling classroom activities were the most significant influence toward teachers' use of teaching practices. The more motivated teachers towards contextual teaching, their used of contextual teaching will increased. Therefore, for secondary schools agriculture teachers increase their use of contextual teaching, teachers can attend in-service training, and professional development program to increase their motivation towards contextual teaching. In addition, these training will give teachers ideas to overcome barriers in using contextual teaching.

References

- Andersen, M. H. (2011). Knowledge, Attitudes, and Instructional Practices of Michigan Community College Math Instructors: The Search for a KAP GAP in Collegiate MATH.
- Arnold, S., Warner, W. J., & Osborne, E. W. (2006). Experiential Learning in Secondary Agricultural Education Classrooms. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 56 (1), 30-39.
- Ben, L. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. Paris: Educational and Training Policy Division (OECD).
- Bouillion, L. M., & Gomez, L. M. (2001). Connecting school and community with science learning: Real world problems and school-community partnerships as contextual scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (8), 878-898.
- Brown, G. (2004). *How Students Learn*. Retrieved February 14, 2011, from Key Guides for Effective Teaching in Higher Education Series : http://www.routledgeeducation.com/resources/pdf/how_to_learn.pdf
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible . *Journal of the American Federation of Teachers*, 1-18.
- CORD, C. f. (1999, February). *Teaching science contextually: The cornerstone of Tech Prep*. Retrieved January 1, 2013, from http://www.cord.org/uploadedfiles/Teaching_Science_Contextually.pdf
- Eick, C. J., & Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role, identity and practice. *Science Teacher Education* , 86, 401-416.
- Finucane, P. M., Johnson, S. M., & Prideaux, D. J. (1998). Problem-based Learning: Its rationale and efficacy. *The Medical Journal of Australia* , 68, 445-448.

- Hackmann, D. G., & Valentine, J. W. (1998). Designing effective middle level schedule. *Middle School Journal* , 26 (5), 1-15.
- Hayes, C., & Puriefoy, W. D. (2004). *Teacher Professional Development: A Primer for Parents & Community Members*. Washington: Public Education Network and The Finance Project.
- Henson, K. T. (2004). *Constructivist Teaching Strategies for Diverse Middle-Level Classrooms*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hull, D. M., & Sounders Jr, J. C. (1999). *Enhancing Technical Literacy Through Tech Prep*. Texas: Center for Occupational Research Development.
- Joyce, B., & Showers, B. (2003). *Student Achievement through Staff Development*. VA: National College for School Leadership.
- Karagiorgi, Y., & Symeo, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8 (1), 17-27.
- Kiadese, A. L. (2011). An Assessment of the Teaching Effectiveness of Prevocational Subjects Teachers in Ogun State Nigeria. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 5-8.
- Lam, S.-F., Cheng, R. W.-Y., & Choy, H. C. (2010). School Support and Teacher Motivation to Implement Project-based Learning. *Learning and Instruction*, 20, 487-497.
- Meyer, J. H., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemology considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Educatio* , 48, 373-388.

- Mohamad Yusof, M. H. (2006). Penilaian terhadap Perancangan dan Pelaksanaan Program Pembelajaran Kontekstual di Sekolah-Sekolah Menengah Teknik di Malaysia. *PhD Thesis Universiti Kebangsaan Malaysia*.
- Moore, K. D. (2009). *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice* (2nd Edition ed.). California: SAGE Publication.
- Moreno, J. M. (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Washington: The World Bank.
- Mumtaz, S. (2004). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9 (3), 319-342.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesgue, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186-196.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395.
- Robertson, M., Line, M., Jones, S., & Thomas, S. (2000). Integration students, learning environments and perception: A case study using Delphi technique. *Higher Education Research and Development*, 19 (1), 89-102.
- Shields, S. (1998). A Profile of the Commonalities and Characteristics of Contextual Teaching as Practiced in Selected Educational Settings. *Phd Thesis, University of Oregon*.

Using CFA for the Alternative Quality Assurance Evaluation Model (QAEM) For National Universities Commission (NUC) of the Federal Republic of Nigeria

Bojuwon Yusuf Bolaji and Hairuddin Bin Mohds Ali
Institute of Education, International Islamic University Malaysia.
E-mail: bojuwon 2003@yahoo.com; hairuddin@iiu.edu.my

“If you can’t measure it, you can’t manage it” Deming, (2010) and Drucker (2010), (2006), (2009), Kaplan, (2009) and Patterson (2008) who said, “If you can’t measure it, you can’t manage it. The above quotations are views from different authors who are related to the research that is conducted on Nigerian University System (NUS) of education. The structures and content of today’s educational system in Nigeria are derived largely from the well acclaimed 1969 outcome of the curriculum conference which provided the conceptual and doctrinal framework by which to build a true great Nigeria. It thus metamorphosed or gave birth to the publication of the National Policy on Education (NPE) of the Federal Republic of Nigeria and was launched in 1977; and revised in 1981, 1998 and most recently, in 2004. The paper is to examine the construct validity of the of the alternative QAEM NUC construct. The paper examined the dimensionality of the model using CFATo checked the fitness of the data for the alternative QAEM accreditation scale constructs for NUES. The paper employs a quantitative approach to survey the alternative QAEM (SCON) parameters through the process of validation that involve Confirmatory Factor Analysis. The finding demonstrated that the Alternative QAEM accreditation scale construct for NUC revealed that the threshold value recommended supported the sample of the data collected.

Keywords: Alternative, NUC, QAEM, SCON, CFA

Introduction

The importance and the power of education is implied in the education motto “no child is left behind and all children matter” (NPE, 1977). It is a highly philosophical assumption whereby every Nigerian citizen should have equal opportunity in education at all levels, irrespective of sex, age, and race, nationality, physical ability and political or social status. However, the Nigerian Education System is generally conceptualized not simply as the standard for cultural transmission but the main vehicle for accelerating individual, community and national development. Education in general and higher educational institutions in particular, are fundamental for the construction of a knowledge economy and society in all nations (WORLD BANK, 1999). Nigeria has put great efforts to promote the development of higher-education institutions, including the promulgation of policies such as Mass Education for the country; the seven-point agenda for which the education sector received the second highest budget allocation; Girl Child Education, Vision 2015; introduction of Educational Trust Fund (ETF) for all federal and state universities; establishment of nine additional federal

universities in order to boost access and expansion of enrolment. The approval for new private universities has also developed rapidly in the last decades affecting the number of both state and private universities. Hence, the establishment of these universities has increasingly diversified higher educational institutions in Nigeria. These are all due to the efforts taken by the Government of Nigeria in order to enhance the quality, efficiency and effectiveness of higher educational institutions in the country (Pai Obanya, 1999)

Nevertheless, the latent of university education systems in Nigeria to fulfill this task is frequently thwarted by long-standing challenges bedeviling the system such as inadequate funding, lack of efficiency, low lack of academic standard, equity, quality and governance, poor teaching and learning facilities, curriculum problems, shortage in human resource and poor technology input. Now, these old challenges have been affected by new challenges linked to the growing role of knowledge in economic development, rapid changes in telecommunications technology, and the globalization of trade and labour markets (Salam, 2001; Ajayi & Ayodele, 2002; Ajayi & Ekundayo 2006 and 2008). According to the reports by Nigerian University Commission (NUC) on universities' accreditation results, stakeholders in education are disturbed over the future of universities in Nigeria (NUC, 2005). They are quite uncomfortable and thus, express great concern for the poor standard of university education, of special reference of particular concern from stakeholders in educational sectors, educational researchers, administrators, political leaders and others. Such challenging standards are the problem of access, which has attracted a lot of attention, particularly in recent years. This situation has further caused greater concern to most of Nigeria's people.

The main aim of this paper is to check the dimensionality through the CFA for the proposed alternative quality assurance evaluation model (QAEM) accreditation scale for Nigeria University Educational System (NUES) through the accreditation board of NUC, the regulatory agency of higher educational institutions in Nigeria. Such evaluation should be taken in a wider context of quality perspective of all stakeholders, since higher education has to witness extensive growth and the university education has become a rigorous competition for students.

The objectives of accreditation of academic programmes in the Nigerian university system are:

1. Ensure that at least the provisions of MAS documents are attained, maintained and enhanced;

2. Assure employers and other members of the community that Nigerian graduates of all academic programmes have attained an acceptable level of competency in their areas of specialization;
3. Certify to the international community that the programmes offered in Nigerian universities are of high standards, and their graduates are adequate for employment and for further studies.
4. Provide universities with avenues for self-evaluation, especially where the accrediting panel's report coincides with the institution's appraisal of what it is doing.
5. Serve as an avenue for advising proprietors of institution to revitalize them when they fail to meet their stated objectives.
6. Give both the staff and students' pride in associating with a programme that has achieved full accreditation status (NUC, 1989a).

Other purposes include encouraging university and programme involvement; assuring stakeholders of university education programmes offered in them are clearly defined and appropriate to standards and help institutions to develop their programmes. Hence, it will also enable the universities to set goals for the improvement of their academic programmes, which results in an improvement of quality assurance standards. The process of accreditation begins with the establishment of following process;

- i. A set of minimum standards against which programmes are evaluated.
- ii. A panel of experts evaluates the performance of the programmes against the standards.
- iii. A decision is taken based upon the accreditation status, whether to permit continued operation of the programmes, make minor adjustments to it or the programmes to be suspended.

Stakeholders' Contributions

The concept of stakeholder pressure and contributions in strategy development and management reform had become popular during the 1980s, with emphasis on strategy management theory. Freeman (1984) points out that, stakeholders as developed in the context of policy management theory, incorporates any groups or individuals who can affect or are affected by the achievement of the organization's objectives. Consequently, from HEIs' viewpoint, Amaral and Magalhaes (2002 cited in Matlay 2009) define stakeholders as a person or entity with legitimate interest in HEIs and who, as such, acquires the right to intervene.

From the above the concept of stakeholders covers financial investment as well as non-financial interests, which thus require indirect, a least, commitment and involvement (Matlay, 2006). Nonetheless, the stakeholders maintain that legitimate interest in education is considered longer than that of both for profit and social enterprise (Matlay, 2006a). However, the situation is so complex on the issues of legitimacy and rights of various stakeholders to intervene or influence the component aspects of HEI activities (Matlay, 2006b). On the other hand, the ongoing decline in

both direct and indirect funding for HEIs has forced some of them to act entrepreneurially and seek external sources of income (Pratt & Poole, 2000; Matlay, 2005a) for example, by providing various business and consultancy services to local and regional customers. Therefore, there is a need for the surplus of money to be reinvested for HEI purposes (Archer et al., 2003) and for the benefit of the community and society at large .

In a longitudinal study of entrepreneurship education in the UK Matlay, (2009) and Vollmers et al., (2001) declare that stakeholders in the USA including students, educators, alumni and members of the business community, have an essential role in the growth of entrepreneurship education curriculum that is applicable for local and regional developments. Thus, by obtaining feedbacks from each stakeholder group, a university can determine how best to meet their needs. It is therefore, necessary for HEIs to understand what graduating students will anticipated when they enter the labour force, and what skills and abilities will be of value and serve them well in their career (Vollmers et al., 2001).

Similarly, for Reavil (1988) stakeholders belong to two groups, they are internal, which comprises students, teaching and research staff, administrators and managers and the external which includes, parents, alumni and entrepreneurs, as well as various representative professional bodies, government and communities. In another dimension, Reavil (2008) proposes two models based on product and analogies. These, however, resulted into inadequate because each has a different set of educational customers (students). Hence the model was based on the postulation that HEIs act like long-established supplier and therefore, request to categorize the needs and conditions of their great customers. Thus, the students, institutional employers and future employers emerged as outstanding stakeholders in this model (Koksal and Egitman, 1998).

According to Cheng (2003), response to the worries of accountability in both public and the stakeholders' expectations in the 1990s caused the second paradigm waves of proposed education reforms in institutions to lay emphasis on effectiveness in terms of education quality, stakeholders' satisfaction, and market competitiveness. In support, most policies aimed at ensuring quality and accountability to the internal and external stakeholders (Headington, 2001; Mahony & Hextall, 2000; Heller, 2001).

In contrast, Michael and Sower (1997) report that quality assurance of education does not signify essentially to give in to students no matter what they want. In fact, their points of view come from the fact that students are mostly engaged with short-term satisfaction, and students are just concerned about passing the exams and graduating, which are in contrast of real learning and long-term purposes of education. Moreover, Venkatraman (2007) found that customers in HEIs must be regarded as stakeholders, which in this case, we take into concern both internal stakeholders like workforce and external stakeholders such as students and societies.

1. Providing opportunities for students to manage their own doings within the limitations of available resources
2. Suggests useful experiences for individual growth and self-discovery
3. Opportunities to organize events

4. Participate in student leadership management

Hill et al. (2003) stress the magnitude of both teaching staff and non-teaching staff and report that the quality of the professors belongs to the most important factors in the provision of high-quality education. Finally, Pozo-Munoz et al., (2000) and Marzo-Navarro et al. (2005b) suggest that teaching staff are main actors in a university, exercising major positive control on student fulfillment.

Teacher quality is a complex phenomenon, and there is little consensus on the subject of how it should be defined and measured (Hammond, 2000; Goldhaber, 2002; McCaffrey et al., 2003; Seidel & Shavelson, (2007). Definitions range from the kinds of preparation and knowledge teachers possess, what to be taught to students, how knowledge should be imparted, to classroom effectiveness. Hence, teacher quality including qualifications teaching methods, and teaching and research experiences are poor.

Furthermore, most existing research on teacher quality pertains to clear attributes, training, and credentials (McCaffrey et al., 2003). There is mixed evidence, however, that experience and education levels are associated with student learning (Goldhaber, 2002; Wenglinsky, 2002 cited in Sok, 2007). However, some studies examining teachers' professional qualifications indicate a slight but positive relationship between the quality of their preparation and credentials and their students' achievement (Hammond, 2000, 2004). Research on teacher effects indicates differences among teachers in producing student outcomes (Cohen & Hill, 2000; Nye et al., 2004).

In the study of quality assurance measurement, Owlia and Aspinall's (1996) hypothetical framework demonstrate quality dimensions with an emphasis on teaching aspects of education (academic resources, competence, and attitude, content). Meanwhile, Waugh (2001) reports on the model of administrative and supportive service quality (reliability and responsiveness, assurance and empathy). Although administrators (stakeholders) do not contribute to the teaching process, the quality of teaching and administration processes should be evaluated by both academic and administration personnel as members of the organization.

Additionally, literature on the stakeholders' theory can be divided into three categories: descriptive, instrumental and normative. The descriptive view asserts that managers behave as if stakeholders mattered because of the fundamental justice of their claims on the firms (Brenner & Cochran, 1991; Delmas & Toffel, 2004; Jones, 1994). The instrumental view states that performance of firms eventually depends on the ability of organization to manage the interests and expectations of various stakeholders excellently and resourcefully. Thus applying this in universities will bring many quality assurance changes in educational sectors (Muralidhar et al., 2001).

Consequently, Asyraf Wajdi Dusuki (2006) views the operations and management of organizations in stakeholders' context based on moral behaviour of the stakeholders, and the philosophical guideline management used in managing the organization, taking into cognizance the existence of diverse stakeholders' characters. Similarly, the university needs to consider these stakeholders in making decisions about work routine and workplace condition, the right to safety, pleasant education, and

provision of quality facilities that are functioning, motivating training and sponsoring of staff, provision of funds and decent accommodation for both staff and student.

Zhuoke and John (2009) demonstrate the fundamental issue that various stakeholders assume to be essential in considering the quality of private HEIs in the context of mass education in China. Their research looked at the differing perceptions of quality held by students, teachers, parents, university managers, employers and government officers in order to know the capabilities and evidence upon which their judgments and opinions formed. The research further worries about how such judgments and opinions impact upon the future development of private HEIs.

Contrary to this, Samuelson et al. (1985), Breakwell and Tytherleigh (2010) in their interpretation of confirmation that most university quality performance is explained by situational factors establish that loyalty to ethnic demands by the management and benefaction (political or religious), socio-demographic characteristics of leaders, moral integrity and confidence the followers have on the leader lack of sufficient physical facilities of the individual universities are the foremost challenges of enhancing quality assurance requirements by university management which have trivial influences on the performance of the management leadership of universities. Samuelson et al. (1985) who views on funding, maintenance of university facilities and budgeted funds were hardly collected in public universities. They were controlled by government ministry compared unlike in the private universities which have better physical facilities and have successfully involved their stakeholders in the management of the institutions (Samuelson et al., 1985; Gudo, Oanda, Olel, 2011).

Other significant literatures are concerned with stakeholders' perceptions of quality (Hill et al, 2003; Watty, 2006; Lomas, 2002; Lagrosen et al, 2004; Shanaha & Gerbers 2004). Consequently, the drive by universities to enhance and evaluate programme quality is partially fueled by an ever-increasing public demand for institutional accountability (Duderstadt & Womack, 2003; Suskie, 2006).

However, there is also a movement toward greater inclusion of stakeholders' contributions in evaluation (Miller, 2007). For instance, the Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) required accredited counselor education, programmes to include stakeholders (e.g., faculty, current students, alumni, employers) in programmes evaluation (CACREP, 2001). This is aimed at increasing quality assurance of universities and placing greater importance on students learning outcomes (Cashwell, 2008; Urofsky, 2008). These practices demonstrate the board's dedication to quality assurance in the field of counselor education, to counsel students' growth and development and also manage their problems.

Campbell and Rozsnyan (2002) view accountability as the assurance of a component to stakeholders provides education of good quality. This is linked extensively to all organizational services in which the university is one of them. Consequently, the rise in the stakeholders' pressure on accountability in university is as the result of cost and potential problems of massification, the need to ensure value for money they pay and the donation to the universities, lack of clear lines of accountability within the university and the need to keep control of an unrestricted

market. Subsequently, the university is generally seen as accountable to the variability of stakeholders, and held for account ability on the expenditures of money given. To justify these, administrators of universities need to pledge the stakeholders the institutions; they administered and offer quality teaching, research and community service.

NCAHE (2004) operational by a few that relate accountability directly to performance evaluation. This comprises information about performance, and the impending sanctions and rewards leading to the question of content, power connection and authority in HEIs' accountability. GUNI (2003) reported that accountability is bound to governance, meaning that information about university sets goals that have been achieved and how they have been achieved should be transparent. The university administrators should work to establish a mechanism to make them accountable to the educational sector.

However, accountability of a school educational institution to the public or key stakeholders is often perceived as important indicators for satisfying the needs of stakeholders. Thus, the tools used to ensure interface quality in education are institutional monitoring, institutional self-evaluation, quality inspection, use of quality indicators and benchmarks, survey of the key stakeholder satisfaction, accountability reporting to the community, parental and community involvement in school governance, institutional development planning, school charter and performance- based funding (Jackson & Lund, 2000; Smith et al., 1999; Glickman, 2001; Leithwood et al., 2001; Sunstein and Lovell, 2000; Cheng 1997a as cited in Cheng 2003).

Consequently, with the involvement of stakeholders' contributions in quality assurance evaluation of Nigerian universities this research welcomes the ideal concerning the use of the above theory and literatures which have worked competently in accrediting their programmes. Hence, the stakeholders as those that have an influence directly or indirectly on components of higher education programmes such as students, academic staff, administration, parents, graduates, employers, Higher Education Council, Ministry of Education and other related institutions. In the area of employment opportunities, tribalism (ethnicity) and nepotism hinder equal employment opportunities in universities. It was found that management culture in public university was unadaptive, rigid, and bureaucratic and did not inspire equal employment opportunities (Ndegwa, 2007 as cited in Gudo, Oanda, & Olel, 2011). Thus these serve as an obstacle to objective search for more qualified personnel for quality assurance management of the institution.

Gudo, Oanda, & Olel, (2011) point out that lack of teamwork in private universities negatively affect the quality of education offered. This is because effective universities will recognize that staffs frequently hold the key to innovation among other members of staff, which only need the right enabling passage to share their skills and ideas. The non-involvement of staff in decision-making would harmfully affect the quality of services offered by the lecturers in both private and public universities while the involvement of staff in decision-making would have the positive impact on management decisions and create favorable enabling environment for effective teaching and learning to take place.

To support these views, Olayo, (2005) maintains that low level of participation of staff in decision-making in educational institution reduces employee work performance in Kenya with regard to efficiency and effectiveness. Correspondingly, students' participation in decision making is meaningfully different between private and public universities. Their participation in decision-making was better in private universities than public universities. For instance, the students' riot was attributed to the misunderstanding between management and students, poor management, inadequate learning facilities, funding, current books, guidance and counseling services and others (K' Okul, 2010).

The stakeholders' contributions will be an important focus of intervention in the alternative accreditation criteria and process to ensure consensus, rights and sustainability of quality assurance of the universities in Nigerian. Therefore, the interventions will be designed to increase the awareness and skills of university's management teams by providing in quality assurance evaluation methods in university, as well as maintain support systems to monitor performance according to MAS and aiming to improve feedback mechanisms in order to inform stakeholders about achievements and quality gaps in the performance of universities.

Confirmatory Factor Analysis (CFA): Testing the Unidimensionality of Alternative QAEM (SCON) Accreditation Scale

To assess whether a model fit the data for the alternative QAEM (SCON) accreditation scales the unidimensionality of the SCON with the application of several fit indices were examined. The Chi-square likelihood ratio test statistics, which evaluates the overall model fit by testing whether the model imitates the array of covariations between the observed variables, is described. A low and non-significant Chi-square value specifies a good fit of the model to the data. The applications of CFA on the alternative QAEM (SCON) scale were expected to yield SCON having four factors (TS, NT, ST and MC).

Principal Component Analysis (PCA) of the alternative QAEM Scale: Underlying factors of the SCON

The second PCA analysis with varimax rotation was performed on the SCON to examine the fundamental composition of 29 scales with varimax rotation performed on SCON, which comprised four-dimensional constructs initially anticipated on hypotheses by the researcher. The survey scales were from the alternative QAEM constructs of SCON (TS, NT, ST and MC). To obtain the factor solution for SCON, Varimax rotation was conducted. The result of the analysis shows that there were four unobserved component measured by the data. The result shows that the application PCA on the latent root criterion, only manage to yield four-factor solution. These four underlying factor of SCON dimensions accounted for 56.048% of the total variance explained among the 30 scales. Based on the eigen value of more than 1 the largest eigenvalue of the component were 8.266 and the lowest were 1.060. The outcomes of PCA are detailed in Table 1 below.

Table 1

Principal Component Analysis Results and Total Variance Explained for the Alternative QAEM Construct SCON

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	% Total	of Variance	Cumulative %	% Total	of Variance	Cumulative %	% Total	of Variance	Cumulative %
1	8.266	35.941	35.941	8.266	35.941	35.941	4.183	18.185	18.185
2	2.180	9.479	45.420	2.180	9.479	45.420	4.127	17.944	36.129
3	1.385	6.020	51.440	1.385	6.020	51.440	3.373	14.664	50.794
4	1.060	4.608	56.048	1.060	4.608	56.048	1.209	5.255	56.048

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotation Converged in 4 iterations.

Factor Analysis (FA) of the Alternative QAEM Scale: *Underlying factors of the SCON*

The employment of FA on the SCON is to examine more fact about the underlying structure of the QAEM particularly the SCON. The rotated matrix used extracted five-

factor solution which shows evidence of practically and statistically significant of SCON underlying factors by PCA.

The rotated factor matrix results for the QAEM SCON scales in Table 2 showed that factor loadings were in positive direction and greater than .50 which demonstrated practically and statistically significant.

Meanwhile, Table 2 below demonstrates the results of the SCON loading from the use of PCA with orthogonal varimax rotation for all 30 scales. Of the 30 scales, 22 scales perfectly loaded into four dimensional factors. There were some scales that were blank and some factorial complexity due to the fact that they were below the .50 cut-off point or threshold value recommended.

Table: 2

Rotated Component Matrix^a for the Alternative QAEM Scale: Stakeholders' Contributions Constructs SCON

Scales	Components			
	1	2	3	4
TS1(Q66)	.782			
TS2(Q67)	.756			
TS3(Q68)	.893			
TS4(Q65)	.897			
TS5(Q71)	.903			
TS6(Q72)	.866			
NT1(Q73)		.888		
NT2(Q74)		.957		
NT3(Q75)		.688		
NT4(Q77)		.943		
ST1(Q79)			.829	
ST2(Q84)			.783	
ST3(Q81)			.734	
ST4(Q82)			.920	
ST5(Q93)			.689	
ST1(Q79)			.900	
MC1(Q88)				.911
MC2(Q87)				.795
MC3(86)				.877
MC4(Q90)				.767
MC5(Q91)				.850
MC6(Q85)				.689
MC7(Q83)				.900

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 6 iterations

Similarly, in Table 3 after the employment of FA, it shows that there were four underlying factors met the guidelines set and were retained. As the factor solutions were not free from factorial complexity and consistent with the proposed underlying dimensions. The analysis applied the techniques of successive scales deletion. Those scale representing SCON dimension that were not loaded on any four factor solution, the exclusion of those scale was performed and subsequently some scales were discarded for use Therefore, some scales were dropped because of factorial complexity.

Table 3

Alternative QAEM: Item Reduction of Stakeholders Contributions Constructs (SCON)

Components	Components	Factors	No. Scales	Numbers of Indicators Retained	Re-Named	Numbers of Discarded Indicators
Stakeholders' Contributions (SCON)	1. Teaching	Staff	AS (Q66), AS2 (Q67), AS3 (Q68), AS4 (Q65), AS5 (Q71), AS6 (Q72). (6)	6	IN	TS 99,100
	2. Non-Teaching	Staff	NT1 (Q73), NT2 (Q74), NT3 (Q75), NT4 (Q77), NT5 (Q76) (5)	5	NT	-
	3. Students		ST1 (Q79), ST2 (Q84), ST3 (Q81), ST4 (Q82), ST5 (Q93). (5).	5	ST	ST 14
	4. Management Commitments		MC1 (Q88), MC2 (Q87), MC3 (Q86), MC4 (Q90), MC5 (Q91), MC6 (Q85) (6)	6	MC	MC 123
						-

The 22 scales for SCON loaded in four distinct components are presented in Table 5.19. Results of the EFA were used to ascertain the scales with approximately corresponding loadings on the factor labeled. The four factors which represented SCON were labeled as TS, NT, ST and MC respectively.

This part of the paper presents the results of construct validity of the four latent constructs of alternative QAEM accreditation scale construct for NUC. The confirmatory factor analysis (CFA) method was performed to examine and test the hypotheses set for this paper. The component are calculated using all of the variance of the manifest variables, and all of that variance extracted performs in the solution were within the threshold value recommended. The result of PCA on the sample for this paper revealed that alternative QAEM (SCON) accreditation scale is represented by four dimensional factors in universities educational institution in Nigeria. Consequently, using CFA in this paper, the construct validity of SCON demonstrated further confirmation for seven component of alternative QAEM (SCON) accreditation scale construct in the context of established universities institution surveyed and the construct is explained by four dimensional factors; TS, NT, ST and MC. However, the result from rigorous analysis; particularly average variance extracted and composite reliability index which established the evaluation of the alternative QAEM construct validity, convergent validity and the composite reliability of the scales, that formed the seven construct which further proffer the evidence of validity and reliability. The reliability of the alternative QAEM (SCON) accreditation scale construct are shown below in Table 00

Table : 4

Reliability of the alternative QAEM (SCON) accreditation scale constructs

S/N	Alternative QAEM Scale(IP, SCON and LCL)	Cronbach's Alpha α	Total Alternative Scale	Cronbach's Alpha α
1	Teaching Staff	TS	SCON (23)	.911
2	Non-Teaching Staff	NT		
3	Students	ST		
4	Management Commitments	MC		
Total 4				

To determine the construct validity of the alternative QAEM (SCON) scale were obtained through involvement of a multiple techniques of analysis in recognizing the internal arrangement of the measure and this could be evaluated and comprehended under the assumption that, if scale measure a particular construct, responses to those scale will be highly similar or converged to that particular construct.

Furthermore, the convergent and discriminant validity were determined through CFA. From the results it shows that when comparing the averages variance extracted of each

construct with the share variance between constructs it demonstrated that the AVE for each construct is greater than the SV with other construct, which indicated that there is existence of discriminant validity, which means that discriminant validity is supported. The paper further attested that DV is assessed by comparing the SV (square correlation) between each pair constructs against the average of the AVE for these constructs. Conclusively the variance extracted estimates is greater than the square correlation estimates (Hair et al., 2010). Table 2 exhibited details of the results

Model Specification and Goodness- of –Fit

The underlying SCON construct evaluated using the measurement model was the SCON construct. The construct contained four fundamental factors extracted which are TS, NT, ST and MC. The results of the hypothesized measurement model, as displayed in Figure 1 compose of four factors. For this research, the results of CFA of the alternative QAEM (SCON) accreditation scale reveal that the two sets of indices that were essential to report on are the fit indices and the parameter estimates. Figures 1 below demonstrate the following output. The test for objectivity of covariance and means of fit indices used shows that Chi-square yielded significantly to the data.

The first factor which is acknowledged as TS is assessed by 7 scale/indicators variables. The second factor is recognized as NT, and it is evaluated by 6 indicator variables. The third factor, which is referred to as ST which is assessed by 5 scale variables. The final factor which is recognized as MC is also evaluated by 5 scale variables. Figure 1 show the generated results for the hypothesized measurement model for SCON. Generally, 23 scales were hypothesized to load on sub-scales of the SCON unobserved construct as earlier extracted through the application of PCA. The interrelationships among the 23 scales of alternative QAEM unobserved accreditation scale construct were checked at the estimates section of the AMOS (version 18.0) text output, and it designated that the indices were statistically significant.

A CFA was employed through the application of AMOS 18 using maximum likelihood estimation (MLE) in generating the estimates of the full-fledged SEM (Byrne, 2010). The outcome shows that the measurement model of the observed variables specified that overall goodness-of- fit of the model was DF (200), χ^2 (1583.151, $p = .000$) which was statistically substantial. This represented an insufficient goodness-of-fit (GOF) among the covariance matrix of the observed data, and this implied that covariance matrix and estimated procedure of the model satisfied the essential statistical distribution (Arbuckle & Wothke, 1999; Marsh, Hau & Wen, 2004) of the alternative QAEM (SCON) accreditation scale constructs. The indices were $\chi^2(2) = 1583.151$, $P = .0001$ CMIN/DF = 7.916. It is admitted that Chi-square has limitations in judging the model fit due to its sensitivity to larger sample size, and thus it is suggested to use other measures of model fit for more realistic technique of model fit assessment. Therefore, the outcomes acknowledged the estimates of not suitable properties of alternative QAEM constructs of NUC there is the need for the re-specified the model for good fit

Supplementary indices of the model GOF were also used following the guidelines by scholars (Byrne, 2010; Hair et al., 2010) whereby at least one absolute fit

index and one incremental fit index must be used in addition to the χ^2 statistics and the associated degree of freedom. The CFI was found to be .881, which was below the cutoff threshold value of 0.90 of indexes in Figure 5.2. Nevertheless, the normed chi-square was DF (200), χ^2 1583.151, which was above the acceptable < 3 cut-off. :Chi-SquareDF (200), χ^2 1583.151, $P = .000$, CMIN/DF = 7.916, CFI .881, NFI .866, AGFI .860, GFI .889, TLI .862, IFI .881 and RMSEA .079. It thus falls below the acceptable range of .90. The value of RMSEA .079 was found to be in acceptable limit range of .05 and .08, representing a good data-model fit.

From the results it shows that all the fit indices used were found be inadequate value which provides evidence of model inadequacy (Chen et al., 2008 cited in by Hairudeen and Muhammad 2012). All together, the model did not fit the sample data of alternative QAEM (SCON) there is the need to re-modify the model since all the fit indices demonstrating the overall fit of the model was not encouraging as the χ^2/df , TLI, AGFI, NFI, TLI, IFI, CFI, GFI and RMSEA were not found to be within their various satisfactory threshold value recommended which mean that the model had to be revise for fitness. Figure 1 describes this in detail

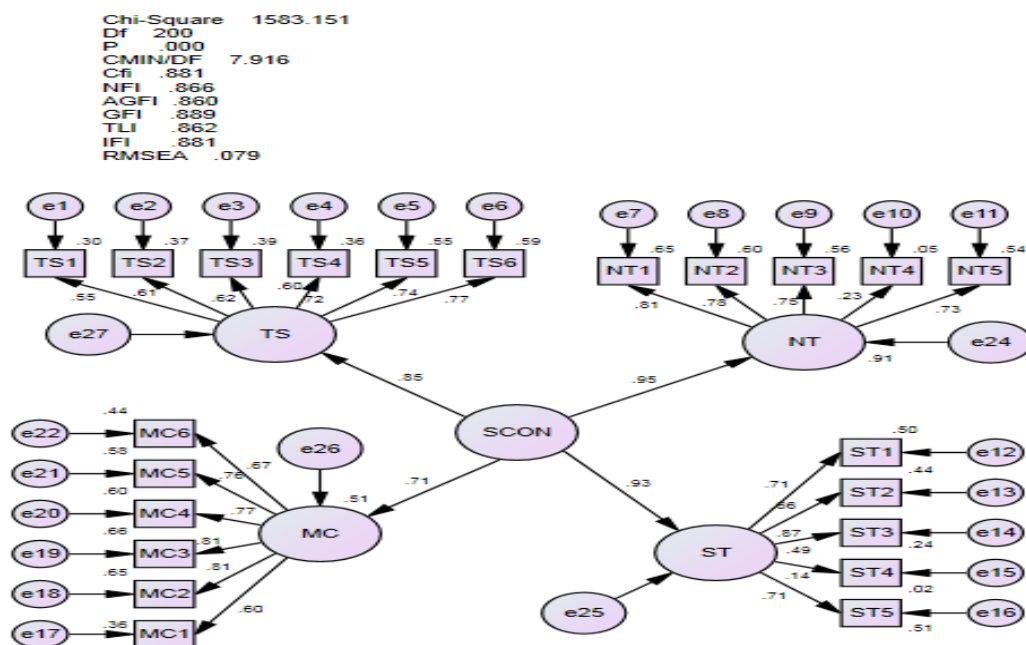


Figure 1.
The Results of the Hypothesized Four - Factor Model for the Alternative QAEM (SCON) Accreditation Scale

In addition, the loadings of the model ranged from .77 (TS6) highest while the lowest .52 (TS3), NT (.81) highest and the lowest NT4 (.23), ST3 (.87) highest while the lowest is ST4 (.14) and MC 2&3 (.81) highest while the lowest was MC1 (.61) all were statistically significant. Accordingly, the fit indices representing the overall fit of the model were a bit encouraging as the normed chi-square shown in Figure 5.2 gives detail of the

outcomes of the model fit and the parameter estimate of the alternative QAEM for SCON. The SMC exhibit the following results TS 6 (.59) highest and lowest was TS6 (.30), NT1 (.65) highest and the lowest NT4 (.05), ST5 (.51) highest while the lowest is ST4 (.02) and MC 3&6 (.66) highest while the lowest was MC1 (.31) this implies that NT4 and MC1 are below the threshold value recommended. The GOF; and post-hoc model modification indices were examined in order to ascertain a more parsimonious alternative QAEM construct. Thus, the hypothesized model of QAEM was re-estimated for better GOF. One of the criteria is to eliminate the offending estimate from the model because of factorial complexity. Also, the correlations between the errors were freed based on the application of the modification index thus improving the overall fit.

Re-Specification of the Hypothesized Model and Goodness-of-Fit

The results in Figure 5.2 that exhibit model-fit indices went beyond the general acceptance levels recommended as a guideline by earlier research, signifying that the model in this research exhibited a tolerable model-fit with the data collected. The initial model was re-specified in order to accomplish best GOF model during the re-specification for the initial existing QAEM constructs of NUC and the following results were obtained. The GOF indices showed that the overall fit for the re-specified model was stable with the data, the chi-square statistic was statistically significant (4) χ^2 626.412, $p=0.000$, denoting that was a the difference between the covariance matrix of the initial model data and the matrix of the re-specified mode DF (200-138), χ^2 (1583.151- 626.412)= DF (62) χ^2 956.739 difference. In order to improve model fit, modification indices were examined for expected parameter change values, and those with the maximum values were supposed to correlate. The values discovered that some of the error terms were correlated, and the model was modified to replicate these correlations. The modification index (MI) is the projected drop in overall chi-square value if the parameter were to be freely estimated (MI = 0) in a subsequent run. The aim of modification index was to reduce the RMSEA value in order to get better fit chi-square. Therefore, the following associations were made between the errors e1 and e2, e2 and e3, e3 and e4, e18 and e21 and e19 and e22. Accordingly, AMOS only advocates adding covariance between the error terms the relations were acceptable to co-vary in order to reduce the total amount to DF (200), χ^2 1583.151 and thus increase the GOF. This generated a model with the following indices: Chi-Square DF(138), χ^2 3626.412, $P = .000$, CMIN/DF = 4.539, CFI .954, NFI .942, AGFI .932, GFI .944, TLI .943, IFI .954 and RMSEA .057

Nevertheless, the re-specified GOF of the indicators' data, as the value of the normed chi square (CMIN/DF) was 4.539, which is within the cut off as endorsed by the statisticians (<-3 for χ^2/df) to reflect a good fit for the model (Hair et al 2010). Equally, the re-specified model outcome fit the data based application of modification index which the Chi-square yielded non-significant to the data. The evidence is chi-square DF(138), χ^2 3626.412, $P = .000$, CMIN/DF = 4.539, CFI .954, NFI .942, AGFI .932, GFI .944, TLI .943, IFI .954 and RMSEA .057 which mean the re-specification model demonstrated the better fit. Details are exhibited in Figure 5.3. Given the guideline of the statisticians (Byrne, 2010; Hair et al., 2010) the difficulty of this model

(i.e. four manifest latent variables, 23 total scale and 1109 sample size ($n = 1109$), CFI threshold value of more than $\geq .90$ and RMSEA threshold value of less than $\leq .058$ demonstrated a good fitting model. The RMSEA .058 provide further confirmation of model acceptance (Chen et al., 2008). Remarkably, the findings of the **re-modification** model were considerable, the χ^2 was inconsequential, and the value of the Normed χ^2 (χ^2/df) also was ≤ 3.00 or ≤ 5.00 the cut-off suggested by statisticians is ≤ 3 or ≤ 5 for χ^2/df to reveal good fit for the model to the observed data. Likewise, other fit indices also exhibited sizable values for the re-modification model

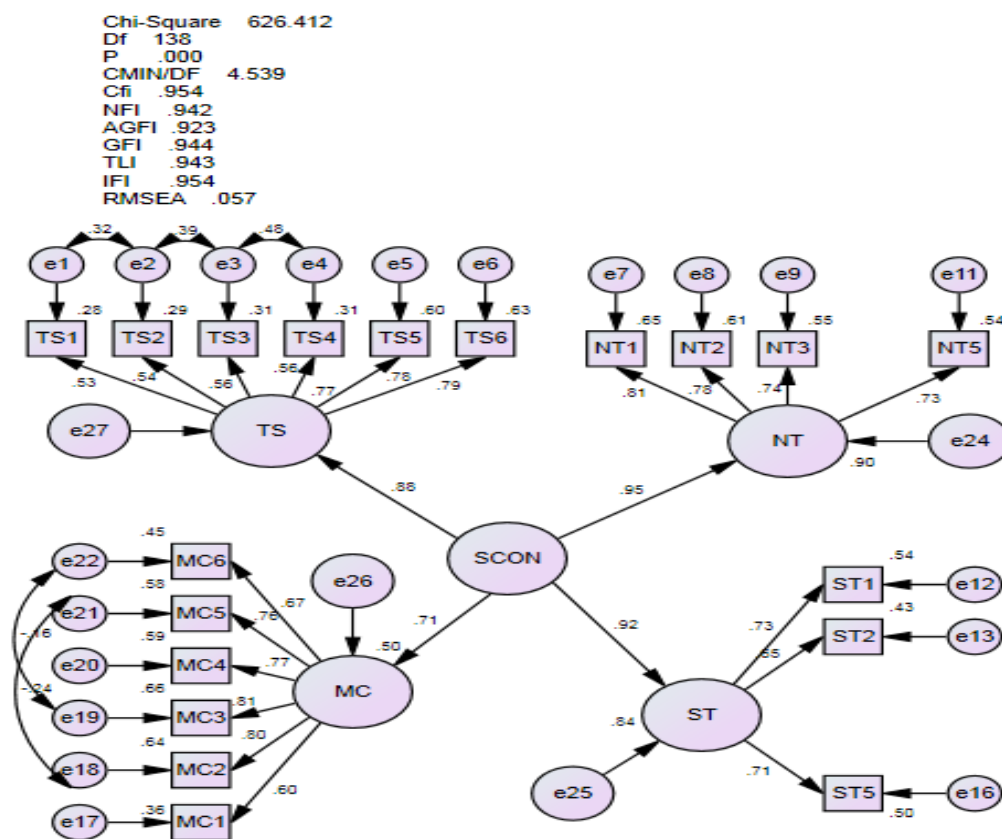


Figure 2

The Results of the Re-Specification of Conceptualized Four - Factor Model for Alternative QAEM Constructs (SCON)

The re-specification had resulted in an improvement of the model. The GOF indices in Table 5 below established a satisfactory significant, and all were within the threshold values advocated by Kline (2005 & 2010), Bollen (1989) and Hair et al. (2006 & 2010). Similarly, the parameter estimates were also surveyed and were established to be statistically significant and practically essential as depicted in Figure 5.2 above.

The factor loadings for the alternative QAEM constructs NUC ranged .78 (TS5) highest while the lowest .53 (TS1), NT1 (.81) highest and the lowest NT5 (.73), ST1 (.73) highest while the lowest is ST2 (.65) and MC3 (.81) highest while the lowest was

MC1 (.60) which were statically important and practically significant. All the values of the goodness-of-fit indices used to evaluate the model fit: the $\chi^2/\text{degrees of freedom}$ ratio (χ^2/df), the normed fit index (NFI), the Tucker-Lewis index (TLI); also known as the non-normed fit index, (NNFI), the comparative fit index (CFI), and the root mean square error of approximation (RMSEA). As presented in Table were above the threshold values as stated. They were free from any offending estimate and displayed reasonable trend. Similarly, the SMC, which postulates how well the manifest variables function as procedures of the unobservable variables, and be responsible for substantiation of the reliability of the scales were also examined. The results show that TS 6 (.63) highest and lowest was TS1 (.28), NT1& 5 (.55) highest and the lowest NT2 (.51), ST1 (.54) highest while the lowest is ST2 (.43) and MC 3 (.66) highest while the lowest was MC1 (.38)

Table: 5
Goodness-of-Fit Measures of a Model, Recommended Guidelines and Indices Values
Model Specification Measurement for the Alternative QAEM Constructs (SCON)

Goodness-of-fit Measures	Recommended Threshold Values	Initial measurement model	Re-specified measurement model
X ²		1583.151	626.412
DF		200	138
CMIN/DF	≤ 3 to 5	7.916	4.539
P Value	0.01	.000	.000
GFI	≥ 0.90 or above	.889	..944
AGFI	≥ 0.90 or above	.860	.932
NFI	≥ 0.90 or above	.866	.942
TLI	≥ 0.90 or above	.862	.943
CFI	≥ 0.90 or above	.881	.954
IFI	≥ 0.90 or above	.881	.954
RMSEA	≤ 0.50 to 0.80	.079	.057

Degree of freedom (df); Relative likelihood ratio (χ^2/df) Comparative fit index (CFI); Normed fit index (NFI); Root mean squared error of approximation (RMSEA)

DISCUSION AND RECOMMENDATIONS

In summary, the CFA for the factor of alternative QAEM construct of SCON now represents four indicators for SCON. The hypothesized model sufficiently characterized the sample data. Moreover, the modification indices for all the parameters were below 10 (relatively small) leading us to determine once again that the GOF model fit the data remarkably well. It thus shows that using CFA for alternative QAEM (SCON) accreditation scale construct demonstrated that the model was consistent with the theory, statistically significant, practically significant loadings and the parameter estimates were within the threshold recommended with no any offending estimate. Therefore, the results supported unidimensionality of the construct of with the

finding that the constructs of alternative QAEM (SCON) accreditation constructs are valid and reliable.

This paper examined the dimensionality of the alternative QAEM accreditation scale constructs for NUC. The results of PCA demonstrated that SCON, in the universities educational institutions in Nigeria is described by four dimensions, specifically, SCON comprised of four factors respectively. The result shows that the above-mentioned factors are consistent with the threshold values recommended for the study. Using both CFA and evaluation of AVE and CRI, the evaluation of construct validity, convergent validity, discriminant validity, nomological validity, predictive validity and the composite validity of the accreditation scale that metaphors into the alternative QAEM accreditation scale construct for NUC, thus provided the proof/evidence of validity and reliability of the extracted alternative QAEM accreditation scale constructs of NUC.

The paper further suggest that there is correlation between this four factors, therefore this four factors of TS, NT, ST and MC will thus increase the quality of universities eduanational institutions if there is supports to these four dimensional components of alternative QAEM accreditation scale construct for NUC. These dimensional factors could help in determine how effective these factors could serve in enhancing teaching staff, non-teaching staff in discharging their duties, student performance in their respective field of study and also how committed the management teams in fulfilling their promises. Furthermore, it will judiciously help the universities institutions on the above alternative QAEM (SCON) accreditation scale which could hitherto lead to the better quality service provided and enrich high performance.

However, if attention is paid to the finding outcomes this would help NUC in develop and create high benchmark standards for all the programme to be accredited in respective universities in the country and thus lead to better quality enhancement. The finding would also played a key role in predicticting the type of university administrators, initiative of programmes, their quality of work and also promises to the students and staff. In order to encourage alternative QAEM accreditation scale construct of NUC within universities educational institutions there is need to ensure that SCON components are addressed. Therefore, alternative QAEM accreditation scale construct approach needs to be adopted to ensure the effectiveness of the quality assurance services of accredited programs formulated by the NUC.

Furthermore, the benefit of this alternative QAEM measuring accreditation scale is that it provides performance data during the data collection process, thus minimizing the risk of subjectivity. The alternative QAEM accreditation scale measure will be used for the evaluation of programmes in universities educational institutions, and could be particularly beneficial in the continual quality services of the universities in Nigeria

The alternative QAEM accreditation scale construct developed can serve as a tool to enhance quality service performance. It will enable strategic decision on university satisfaction, provision of facilities, financial stability, efficiency and effectiveness of quality service process, sustainability and delivery of innovative programmes to universities affairs. Therefore, this dimensional factor of alternative

QAEM accreditation scale construct can be simply applied by universities educational institutions practitioners and teaching and non-teaching staff researchers to optimize quality service performance in their various universities

The findings from this study will contribute to the body of knowledge on the accreditation evaluation strategy and innovative of universities administrators and team management practice. In addition, the findings of this study will enables the NUC to benchmark in a whole sense by capitalize on the performance level of universities services provided to enhance quality. In addition, the recommendation suggested in this study will be used for ranking of the information usage in the universities educational institutions based on the multi-dimensional of the alternative QAEM accreditation scale system for NUC.

Finally, the findings identify alternative QAEM (SCON) accreditation scale construct of NUC act as the most essential determinant of improving quality service of universities educational institutions. Finally, this paper could serve as a guide to universities educational practitioners, Government, policy makers, with regards to factors that affect quality enhancement of the universities, and could serve also as a contextual material that supports literature on quality assurance evaluation model for accrediting programs in Nigerian universities and the application in the respective region.

REFERENCES

- Adam, J. E. E., Corbett, L. M. & Rho, B. H. (1998). Quality improvement in Korea, New Zealand and the USA, *Asian Pacific Journal of Quality Management*, 3, (2), pp. 13-25.
- African Union (2007). Developing an African higher education quality rating systems. Retrieved December 25, 2008 from <http://www.african-union.org>.
- Arbuckle, J. L. (2008). *AMOS 17.0 user's guide*. USA: AMOS development corporation
- Bagozzi, R. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: a comment. *Journal of Marketing Research*, 18, (3), 375-381.
- Barrett, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit. *Journal of Personality and Individual Differences*, 42 (5), 815-24.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1989). Interrater reliability coefficients cannot be computed whenonly one stimulus is rated. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 368–370.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*1007 (2), 238-46
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equation models with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bollen, K. A. (1990). Overall Fit in Covariance Structure Models: Two Types of Sample Size Effects. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 256- 59.

- Bush, T. (2010). The significance of leadership theory. *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (3), 266-270.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS; basic concepts, applications and programmes* (2nd edited). New York: Taylor and Francis Group.
- Chen, F. Curran, P.J., Bollen, K.A., Kirby & J. Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA tests statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 36, (4), 462-494.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluation goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modelling*, 9, (2), 233-255.
- Costello, A. B., & Osborne, (2005). Best Practice in Exploratory Factors Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis: *Journal of Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10 (74), 1-9.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: PEASON Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: A qualitative, quantitative and mixed method approaches*. USA: SAGE publications, Inc.
- Deming, E. W. (1986). *Out of crisis*. Cambridge: MIT Centre for Advanced Engineering Study
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guides for Small-Scale Social Research Project*. Buckingham: Open University Press.
- Ferguson, G.A. (1981). *Statistical analysis in PhD education* (5thed.) .New York: McGraw Hill
- Firdaus Abdullah (2005). HEDPERF versus SERVPERF: The quest for measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality assurance in education*, 13, (4), 305-328.
- Firdaus Abdullah (2006). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERFPERF. *Marketing Intelligence and Planning*, 24, (1), 31-47.
- Firdaus Abdullah, Alwi, M. R., Lee, N. & Ho, V. B. (2008). Measuring and managing franchisee satisfaction: a study of academic franchising. *Journal of Modelling in management*, 3, (2), 182-199.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Drucker, P. (1954). *Management: task, responsibilities and practices*. New York: Harpen & Row.257
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Franklin, S. B., Gibson, D. J., Robertson, P. A., Pohlmann, J. T. & Fralish, J. S. (1995). Parallel analysis: a method for determining significant principal components. *Journal of Vegetation Science*, 6, 99-106.

- Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire* (2nd ed.). London: Continuum International Publishing Groups.
- Ferguson, G.A. (1981). *Statistical analysis in PhD education* (5th ed.). New York: McGraw Hill.
- Goetsch, D. L. & Davis, S. B. (2006). *Quality management: Introduction to total quality management for production, processing and services*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hair, F., Anderson, E., Tatham, L. & Black, C. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Harris, A (2008). Distributed Leadership: According to Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46, 221-231.
- Harvey, L. (2006). Quality culture, quality assurance and impact overview discussion. Paper presented at the conference of European University Association on embedding quality culture in higher education, Germany.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen M. R. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research methods*, 6(1), 53-60. <http://www.ejbrm.com>.
- Hu, L . T., Bentler, P . M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternative. *Journal of Business Research in Structural Equation Modelling*, 6 (1) 1-55.
- Kaplan, (2009). Primary Care Guidelines for the Management of Persons Infected with Human Immunodeficiency Virus: 2009 Update by the HIV Medicine Association of the Infectious Diseases Society of America.
- McQuitty, S. (2004). Statistical power and structural equation models in business research. *Journal of Business Research*, 57 (2) 175-183.
- Paterson, David (2008). Remarks to a Joint-Session of the New York State Legislature". Governor of New York.. Retrieved March.
- Peter Drucker (2013). "If you can't measure it, you can't manage it "Performance Management County General Services Association Burbank, California "
- Peter Drucker (2010). *Managing in the Next Society*, 2nd Global Peter Drucker-Forum. Vienna Austria.
- Peter Drucker (2010). *The Essential Drucker. The Best of Sixty Years of Peter Drucker's Writings on Management*. Posted by Roy Luebke Vienna, Austria .
- Peter Drucker (2010). "What gets measured gets managed" ("You can't manage what you can't measure")
- Springer, K. (2010). *Educational Research: A contextual approach*. John Wiley and sons, Inc.
- Stigle, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification. *Journal of Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th edition). New York: Allyn and Bacon.

- Velicer, W .F., & Jackson, D . N. (1990). Component Analysis Versus Common Factor-analysis Some Further Observations. *Journal of Multivariate Behavioral Research*, 25 (1), 97-114.
- Vockel, E.L., & Asher, J. W. (1995). *Educational Research*, 2nd Edition. New Jersey, Printice Hall, Inc.
- Widama, K. F. (1993). Common Factor Analysis versus Principal Component Analysis – Differential Bias in Representing Model Parameters. *Journal of Multivariate Behavioral Research*, 28 (3, 263-311).
- .Fafunwa, A. Babs, (1971). *History of Nigerian Higher Education*, Lagos, Macmillan & Co. Ltd.
- Fafunwa, A.B. (1990). Speech delivered on the occasion of the inauguration of the 5th National Universities Commission. *Education Today* March, 3, 2.
- Fan, X. & Sivo, S.A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model Types. *Multivariate Behavioral Research*. 42, 509-529.
- Farashuddin, M. (2005). Accreditation for quality assurance in higher education. *Panorama internet edition: The independent*.
- Federal Military Government (1974), Decree No. 1 Establishing National Universities Commission Supplement of Official Gazett.
- Federal Military Government (1974). Decree No. 1 Establishing National Universities Commission Supplement of Official Gazette 461
- Action Aid (2003), *Global Education Review*. London, Action Aid. National Universities Commission (1994) Annual
- Federal Ministry o f Education (2009). Roadmap for the Nigerian education sector. Abuja. FME
- Federal Republic of Nigeria (2004). National policy on education. Lagos: NERDC.
- Federal Republic of Nigeria (2005). Nigeria Millennium Development Goals 2005 Report. Abuja, the National Planning Commission.
- Federal Republic of Nigeria, (1990). National Policy on Education, Lagos, Federal Ministry of Information.
- Federal Republic of Nigeria. (1977). The National Policy on Education. Lagos: Federal Press. innovations in the educational systems of developing countries at the 3rd Vittachi International Conference on Rethinking Educational Change at Ifrane: Morocco.
- Adams, D. (1993). *Defining Education Quality Improving Educational Quality Project* Publication, Cassell.
- Adebanjo, D. and Kehoe, D. (1999). An investigation of quality culture development in UK industry, *international journal of operations and production management*, 19, (7), pp.633-649.
- Adedeji, S.O., & Bamidele, R.O. (2003). Economic Impact of Tertiary Education on Human Capital Development in Nigeria. In Human Resource Development in Africa. Ibadan; *the Nigerian Economic Society. Selected Papers for 2002 Annual Conference*.

- Adedipe N. O. (2007). University quality assurance, funding strategy and task allocation. A paper presented at the *workshop on tertiary education financing, university of Lagos*, April 23 – 24
- Adegbite J.G.O. (2007). The Education Reform Agenda: Challenges for tertiary education administration in Nigeria; being a paper presented at the sixth annual seminar of the *Conference of Registrars of Colleges of Education in Nigeria* (South West Zone) at the College of Education, Ikere-Ekiti, Ekiti State.
- Adesola, A. O. (1991). The Nigerian university system: Meeting the challenges of growth in a depressed economy. *Higher Education*.
- Adeyemi, T. O. (2008). Organizational climate and teachers' job performance in primary schools in Ondo state Nigeria: An analytical survey, *Asian Journal of Information Technology*, 7, (4), 138-145.
- African Union (2007). Developing an African higher education quality rating systems. Retrieved December 25, 2008 from <http://www.african-union.org>.
- Ahire, S.L., & O'Shaughnessy, K.C. (1998). The role of top management commitment in quality management: an empirical analysis of the auto parts industry", *International Journal of Quality Science*, Vol. 3 No. 1, pp. 5-37.
- Ajayi IA, Ayodele J.B. (2004). *Fundamentals of educational management*. Ado-Ekiti: Green Line Publishers.
- Ajayi, I.A. Ekundayo, H.T (2006). Funding initiatives in university education in Nigeria. Being a paper presented at the national conference of *Nigerian Association for Educational administration and Planning [NAEAP]*. Enugu State University of Science and Technology, Enugu State.
- Ajayi, T. (1997). Maintenance of Academic standards in Nigerian Schools. Some basic Planning Consideration. In Ejiogu A.M. and Ajayi, K (Eds) *Emergent Issues in Nigerian*.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternative. *Structural Equation Modeling, A multidisciplinary Journal* 6 (1), 1-55.
- Journal of American Academy of Business*, Vol. 8, pp. 294-303.
- National Policy on Education (FGN, 2004): Federal Republic of Nigeria. Abuja, Nigeria.
- National Universities Commission (1974). Decree No. 1 of 15th January
- National Universities Commission (1989). Approved Minimum Academic Standards Documents, Abuja, and NUC July, 1989.
- National Universities Commission (Amendment Decree No. 49, 1988). National Universities Commission at (1992). *A publication of National Universities Commission*.
- National Universities Commission (Amendment Decree No. 49, 1988). National Universities Commission at (1992). *A publication of National Universities Commission*.

- National Universities Commission. (2002). Academic staffing profiles, student enrollment, dropout and graduation rates at Nigerian universities during 1995/96 to 1999/2000 academic years. Unpublished report. Abuja, Nigeria: Department of Academic Planning, *National Universities Commission*.
- National Universities Commission (2008). Monday weekly Bulletin January to December (12 months of 36 editions)
- National Universities Commission (2009). Monday weekly Bulletin January to December (12 months of 36 editions).
- National Universities Commission (2010). Monday Bulletin January to December (12 months of 36 editions).
- National Universities Commission (2011). Monday weekly Bulletin January to December (12 months of 36 editions).
- National Universities Commission (2012). Monday weekly Bulletin January to December (12 months editions).
- National Universities Commission (2013). Monday weekly Bulletin January to December (4 months 16 editions).
- Okebukola P. (2002). Quality Management in Nigerian University Education. A paper presented at the *Committee of Vice- Chancellors (CVC) Seminar*, Abuja; 9th-13th June, 2002.
- Okebukola, P. (1998). Management of Higher Education with Special Reference to Nigeria. In Juma Shabani (ed.), *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects*. Dakar: *UNESCO Regional Office for Africa (BREDa)*.
- Okebukola, P. (2003). Issues in funding university education in Nigeria. Monograph Series Vol. 1, No. 7. Abuja, Nigeria: *National Universities Commission*.
- Okebukola, P. (2010). Methodologies for Institutional Self-Assessment. *NUC/AAU workshop on Institutional Quality Assurance*, 6-9 April.
- Okebukola, P. et al., (2003). Unit cost of university education in Nigeria (2001 and 2002). Monograph Series Vol. 1, No. 8. Abuja, Nigeria: *National Universities Commission*.
- Okebukola, P.A.O. (2002). The state of university education in Nigeria. Abuja: *NUC*.
- Okebukola, P.A.O. (2005). Quality assurance in teacher education: the role of faculties of education in Nigerian universities. Keynote address presented at the *annual meeting of the Committee of Deans of Education in Nigerian Universities* held between 26th and 31st of July, 2005 at University of Ilorin.
- Okebukola, P.A.O. (2006). Accreditation as indicator for ranking. Paper presented at the *World Bank conference on ranking of higher education*.
- Okebukola, P.A.O. (2008b). Education Reform Imperatives for Achieving Vision 20-2020. Paper submitted to the National Education Summit organized by the *Senate Committee on Education* Abuja, December 10-11.
- Okebukola, P.A.O. (2010). The Future of University Education in Nigeria. Lagos: *Okebukola Science Foundation*.

- Okebukola, P.A.O. Shabani, J. Sambo, A, and Ramon-Yusuf, S. (2007). Quality assurance in higher education: Perspectives from Sub-Saharan Africa. In GUNI (Ed.) *State of the World report on Quality Assurance in Higher Education*, pp. 46-59, Barcelona
- Okebukola, P.A.O. Shabani, J. Sambo, A., & Ramon-Yusuf, S. (2007). Quality assurance in higher education: Perspectives from Sub-Saharan Africa. In GUNI (Ed.) *State of the World report on Quality Assurance in Higher Education*, pp. 46-59, Barcelona
- Okojie, J.A (2007). Higher education in Nigeria. Being a paper presented at Education in Africa Day, held at House of Commons palace of Westminster, London. Retrieved from
- Okojie, J. A. (2008). NUC Briefing document for the Honorable Minister of Education. Abuja: NUC
- Okojie, J.A. (2011). NUC Briefing document for the Honorable Minister of Education. Abuja: NUC.
- Okojie, J.A. (2012). NUC Briefing document for the Honorable Minister of Education. Abuja: NUC.
- Okojie, J.A. (2013). NUC Briefing document for the Honorable Minister of Education. Abuja: NUC.
- Okojie, J.A. (2013). Meeting with Stakeholders in Education Abuja: NUC
- Okojie, J.A. (2007). Higher education in Nigeria. Being a paper presented at Education in Africa Day, held at House of Commons palace of Westminster, London. Retrieved from <http://www.nucnigeriainfo/es%20houseofcommons.ppt>.
- Okonjo-Iweala, (2012). Faults Structure of Nigeria's Educational System delivering the 2012 Isaac Moghalu Foundation Leadership Lecture tagged: "Education and Development: Paradigm Shift," in Lagos. *This day live*.
- Oladapo, O. (1988). The emergence of state and private universities. In National Universities Commission Lagos (Ed.), 25 years of centralized university education in Nigeria. Nigeria: National Universities Commission Lagos.
- Olagboye, A.A. (2004). Introduction to Educational Management in Nigeria. Published for Kemsio Educational Consultant by Daily Graphics (Nig.).
- Osseo-Asare Jr, A., & Longbottom, J. (2002). The Need for Education and Training in the Use of the EFQM Model for Quality Management in UK Higher Education Institutions. *Quality Assurance in Education*, 10(1), 26-36.
- Osseo-Asare, A.E., Longbottom, D., & Chourides, P. (2007). Managerial leadership for total quality improvement in UK higher education, *The TQM Magazine*, Vol. 19, pp. 541-60.
- Owlia M S.& Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education - a review, *international Journal of quality and Reliability management*, 14(5), 527-543.
- Oyebade, S. A. (2000). The funding problem in Nigerian universities and alternative approaches. *Studies in Educational Planning and Administration (SEPA)*, 1(1), 46-53.

Bojuwon, Y.B.,Hairudin,M.A. (2013). Preliminary Finding of Psychometric Properties of the Existing Quality Assurance Evaluation Model QAEM for National UniversitiesCommissions (NUC) of the Federal Republic of Nigeria. Emerging Trend for Sustainability in Global Education: Opportunities and Challenges. *GSE Journal of Education*

Persepsi Guru Terhadap Pelaksanaan Penilaian Prestasi dengan Komitmen Kerja dan Tahap Motivasi Guru

Abdul Said Ambotang dan Susie Ivangella @ Doivit

Universiti Malaysia Sabah

Emel: said@ums.edu.my

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti hubungan antara penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru sekolah menengah di daerah Kota Kinabalu. Sebanyak enam buah sekolah yang terlibat dalam kajian ini. Sampel kajian terdiri daripada 248 orang guru. Kajian ini merupakan satu kajian deskriptif dengan menggunakan reka bentuk tinjauan. Data kajian dikutip melalui soal selidik yang mengandungi 40 item. Data dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) for Windows Versi 18.0*. Dapatan dilaporkan dalam bentuk statistik deskriptif seperti kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai dan statistik inferensi seperti Ujian-*t*, ANOVA satu hala dan Korelasi Pearson-*r*. Keputusan Ujian-*t* yang dilakukan menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara penilaian prestasi berdasarkan jantina. Analisis ANOVA satu hala pula menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam penilaian prestasi berdasarkan jawatan dan tempoh perkhidmatan. Manakala Ujian Korelasi Pearson pula menunjukkan terdapat hubungan yang positif dan sederhana antara penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan terdapat hubungan yang signifikan dan kuat antara penilaian prestasi dengan motivasi guru. Kajian ini juga membentangkan beberapa cadangan kepada penggubal dasar, pengetua, dan pentadbir sekolah untuk menambahbaik pengurusan penilaian prestasi bagi membantu guru-guru untuk lebih komited dan bermotivasi dalam tugas ke arah kecemerlangan organisasi pendidikan.

Kata kunci : Komitmen Kerja, Motivasi Guru dan Penilaian Prestasi

Abstract

This study aims to identify the relationship between the performance evaluation of job commitment and motivation of teachers in secondary schools in Kota Kinabalu. A total of six schools involved in this study. 248 teachers were involved as the sample. This study is a descriptive study using survey design. Data collected through a survey questionnaire containing 40 items. Data were analyzed using Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) for Windows version 18.0. The findings are reported in the form of descriptive statistics such as frequency, percentage, mean and standard deviation and inferential statistics such as t-test, one way ANOVA and Pearson Correlation- r. The results of the t-test performed showed significant difference between the performance evaluation based on gender. However, One-way ANOVA analysis showed no significant differences in performance evaluation based on the position and length of service. While Pearson Correlation shows that there is a positive and moderate relationship between performance evaluation with work commitments and there is a

significant and strong correlation between the performance evaluation of teachers' motivation. This study also presents a number of recommendations to policy makers, principals, and school administrators to improve the management of performance evaluation to help teachers to be more committed and motivated in the task of education towards organizational excellence.

Key words : *Job Commitment, Motivation and Performance Evaluation*

PENGENALAN

Penilaian prestasi merupakan perkara yang sering dijadikan fokus utama dalam kajian berkaitan dengan pendidikan dan pengurusan sumber manusia. Impak dari sistem penilaian prestasi adalah sangat signifikan kepada pekerja kerana kaitan langsung terhadap kadar upah atau gaji yang diterima. Menurut Webb dan Norton (1998), fokus utama dalam reformasi pendidikan sejak 15 tahun yang lalu adalah berkenaan dengan meningkatkan prestasi kakitangan pendidikan, iaitu tanggungjawab dan kualiti guru serta pentadbir sekolah cuba ditingkatkan dengan menggunakan sistem penilaian yang komprehensif serta diterima oleh semua pihak. Manakala, Loo (1989) mengatakan bahawa penilaian prestasi merupakan amalan yang paling banyak menimbulkan kontroversi dan tekanan kepada organisasi. Beliau mencadangkan agar pihak pengurusan memberi galakan kepada pihak yang berkepentingan seperti kesatuan dan pekerja sendiri supaya terlibat dalam membangun dan menilai kembali tujuan dan kekangan dalam sistem penilaian prestasi.

Persoalan tentang usaha ke arah pembinaan modal insan yang berkualiti dan cemerlang amat berkait rapat dengan bentuk hubungan antara sistem penilaian prestasi guru dengan pendidikan berkualiti. Dalam pada itu juga, komunikasi antara pengurus dan pekerja amat penting bagi menambahbaik produktiviti, meningkatkan semangat, komitmen kerja, motivasi dan membolehkan kordinasi antara kerja setiap pekerja dan matlamat unit serta organisasi (Robert, 2006). Sejak dahulu lagi, penilaian prestasi dianggap sebagai satu mekanisme pengurusan yang penting dan amat berkesan untuk mengawal serta memastikan prestasi pekerja selari dengan objektif yang telah ditetapkan oleh sesebuah organisasi. Namun, rungutan dan keluhan terhadap ketelusan sistem ini telah mewujudkan dilema dan rasa tidak puas hati antara pengurus iaitu pihak yang melaksanakan sistem dan pekerja yang merupakan sasaran pelaksanaan sistem tersebut.

Menurut Suseela dan Noaziyan (2008), tujuan sistem penilaian prestasi adalah untuk membantu pihak pengurusan sekolah dalam hal ehwal yang berkaitan dengan kompetensi pekerja (*employee compensation*), lanjutan perjawatan (*employment continuation*) dan pembangunan diri (*personal development*). Dalam pada itu, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah melancarkan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006 – 2011 yang lalu dan agenda ini banyak bergantung kepada guru yang merupakan pelaksana utama pada peringkat akar umbi. Tahap komitmen dan motivasi yang tinggi amat diharapkan dan hanya boleh dicapai melalui satu sistem penilaian prestasi yang boleh meningkatkan hemah diri dan kepuasan kerja pihak guru.

Menurut Arawati *et al.*, (1993), penilaian prestasi merupakan satu pengukuran atau pengadaran formal prestasi pekerja berdasarkan piawai kerja yang ditentukan. Penilaian prestasi merangkumi proses penilaian yang sistematik terhadap prestasi seseorang individu dalam kerjanya serta potensi individu tersebut untuk lebih maju ke hadapan. Sementara itu, dalam perkhidmatan awam, hasil laporan penilaian prestasi akan digunakan oleh pihak pengurusan bagi mengambil tindakan dan keputusan yang tetap berkaitan dengan pegawai yang dinilai (Pekeliling Perkhidmatan Bil. 7 Tahun 1996). Berdasarkan pekeling perkhidmatan Bilangan 2 Tahun 2009 pula, telah memperkenalkan beberapa penambahbaikan bagi tujuan memantapkan pengurusan sistem penilaian prestasi pegawai perkhidmatan yang sedia ada.

Sistem Penilaian Prestasi ini melibatkan proses penetapan Sasaran Kerja Tahunan (SKT), penilaian perlakuan dan pencapaian kerja pegawai dalam tempoh masa tertentu bagi mempertingkatkan kualiti dan produktiviti sesebuah jabatan. Oleh itu, ini boleh dilaksanakan melalui penilaian prestasi pegawai yang objektif, adil dan telus bagi memastikan guru berpuas hati dengan penilaian yang dibuat ke arah peningkatan produktiviti dan komitmen kerja serta motivasi dalaman dan luaran.

PERNYATAAN MASALAH

Dalam kajian ini, pernyataan masalah kajian yang dibincangkan adalah tentang hubungan penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru. Dalam organisasi pendidikan, pelaksanaan penilaian prestasi menimbulkan banyak konflik disebabkan kesukaran untuk menentukan cara yang terbaik bagi menilai prestasi para guru. Tinjauan kajian yang dijalankan terhadap sistem penilaian prestasi pekerja di beberapa agensi kerajaan menunjukkan dapatan kajian yang agak membimbangkan. Dapatan kajian menunjukkan kumpulan penilai prestasi tidak mempunyai tahap kompetensi yang mencukupi dalam bidang-bidang yang diperlukan berkaitan dengan tugas dan tanggungjawab utama mereka untuk tujuan penilaian prestasi (Rusli *et al.*, 2007).

Gerson (2001) menyatakan masalah ketidakpuasan kerja oleh para pekerja sering dikatakan merupakan masalah yang dapat mengganggu keberkesanan sekolah. Keadaan ini memberi implikasi negatif kepada penerimaan pekerja terhadap keputusan yang dibuat. Ini menyebabkan motivasi pekerja menurun, produktiviti tidak mencapai tahap kualiti yang ditetapkan dan komitmen pekerja yang tidak stabil memberi kesan kepada prestasi keseluruhan organisasi yang terlibat. Manifestasi ketidakpuasan hati terhadap sistem penilaian prestasi semakin meningkat ekoran daripada keperluan yang melibatkan pemilihan kakitangan bagi tujuan kenaikan pangkat, kenaikan gaji dan pemberhentian kerja. Masalah ketidakpuasan hati terhadap penilaian prestasi ini sering dikaitkan dengan peranan yang dimainkan oleh pihak atasan atau ketua yang dikaitkan dengan ketidakmampuan pegawai penilai dalam melaksanakan proses penilaian. Ini disokong oleh Nelson (2002) iaitu sebanyak 90% daripada organisasi yang mengamalkan sistem penilaian formal mendapati hasil penilaian yang dilakukan masih jauh daripada membuktikan pencapaian sebenar prestasi yang dinilai.

Begitu juga dengan ciri-ciri demografi seperti umur, tahap pendidikan, pengalaman bekerja, jantina, kedudukan pangkat dan tahap gaji yang berbeza di antara penilai dan individu yang dinilai juga memberi kesan kepada proses penilaian prestasi. Sebagai contoh, penilaian prestasi bagi kumpulan pengurusan, kumpulan pertengahan dan kumpulan pekerja bawahan harus menggunakan kriteria yang tidak sama disebabkan bidang tugas, latar belakang pendidikan, tahap kemahiran dan jangkaan tahap pekerjaan yang berbeza. Sama ada kriteria serta kaedah yang digunakan itu sesuai digunakan, serta mencapai tahap kesahihan dan konsistensi adalah isu-isu yang sering dipersoalkan oleh pihak yang dinilai. Oleh itu, komitmen kerja dan motivasi secara mudah dapat difahami kerana seseorang itu dikatakan berpuas hati apabila keperluannya dipenuhi atau melebihi daripada apa yang dijangkakan. Kepuasan kerja dan perasaan yang positif diharap dapat menjana kekuatan dalam menjalankan tugas.

Kajian oleh beberapa orang penyelidik juga telah mengenal pasti masalah yang timbul dalam penilaian prestasi guru. Antaranya ialah kajian oleh Ab Aziz Yusof (2003) yang menyatakan kewujudan perbezaan dalam pandangan pihak pengurusan dengan pihak pekerja menyebabkan berlakunya konflik sehingga matlamat suci pelaksanaan penilaian prestasi bukan sahaja tidak dicapai bahkan menjejaskan keberkesanan pengurusan organisasi secara keseluruhannya. Kriteria yang mempunyai unsur prejudis, berat sebelah dan tidak relevan juga sering dibangkitkan serta menimbulkan ketidakpuasan dalam kalangan mereka yang dinilai (Juhary, 2000).

Guru-guru masa kini merupakan pendidik yang akan mencorakkan sistem pendidikan masa depan negara. Mereka bertanggungjawab untuk memberikan pengajaran, bertindak sebagai pengurus, kaunselor, pengawal disiplin, interaksi yang baik dengan masyarakat setempat bagi menjayakan profesion keguruan dengan cemerlang. Mohd Sahandri (2003) menyatakan bahawa beberapa faktor psikologi yang kurang sihat dalam kalangan guru seperti komitmen dan kepuasan terhadap kerja, sikap terhadap pekerjaan, hubungan antara pihak pengurusan dengan guru, autonomi dalam pekerjaan dan motivasi perlu ditangani. Komitmen dan motivasi guru boleh dicapai dengan adanya satu penilaian prestasi yang dapat membantu meningkatkan hemah diri dan kepuasan kerja pihak guru. Tanpa perasaan komitmen yang tinggi dalam bidang tugasnya, guru harus bersedia berhadapan dengan beban tugas yang semakin banyak dan mencabar (Nias, 1996).

Oleh itu, pihak sekolah memerlukan guru yang berkualiti serta mempunyai komitmen kerja dan motivasi yang tinggi untuk menyediakan dan melaksanakan tugas utama mendidik generasi pada masa hadapan. Kepentingan komitmen dan motivasi bagi seseorang guru adalah kerana komitmen dan motivasi merupakan kekuatan dalaman yang datang dari guru sendiri yang memerlukan tanggungjawab yang besar, kepelbagaian dan cabaran dalam kerjaya dan juga tekanan luaran yang datang daripada gerakan transformasi yang mahukan standard dan kebertanggungjawaban guru yang tinggi (Park, 2005). Di samping itu juga, guru yang mempunyai komitmen dan motivasi dalam pekerjaannya adalah guru yang dinamik, cekap dan sentiasa berusaha memajukan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah serta menggerakkan dirinya mencapai kualiti kerja.

Derven (1990) menyatakan bahawa terdapat banyak syarikat yang membina sistem penilaian prestasi berasaskan kepada pengukuran dan penganugerahan kepuasan pelanggan semata-mata. Sistem penilaian prestasi yang baik boleh dicapai dengan penggunaan sepenuhnya maklumat pekerja untuk masa depan syarikat dan keperluan pembangunan bagi menjamin peningkatan produktiviti. Dalam pada itu, pengurus-pengurus tidak mempunyai kemahiran mengendalikan penilaian prestasi dan hanya suka mendapatkan maklum balas dari sesetengah pihak sahaja. Kesannya ialah maklumat yang diperolehi adalah tidak jelas dan agak samar. Di samping itu, terdapat juga pengurus yang prejudis, melakukan kesalahan pengadaran, kesan halo dan lain-lain lagi.

Rusli *et al.*, (2007) berpendapat bahawa satu faktor penting dalam kejayaan sistem penilaian prestasi yang diguna pakai ialah aspek pelaksanaannya. Peranan yang dimainkan oleh pegawai penilai menjadi faktor penentu kepada kejayaan sistem yang diamalkan. Pegawai penilai prestasi perlulah mampu menjalankan tugas mereka dengan cekap dan berkesan. Jika perkara ini dapat dilaksanakan dengan sistematik, adil, telus, sah dan betul sudah pasti majoriti pekerja dalam organisasi berpuas hati dengan sistem yang digunakan. Namun, jika pegawai penilai prestasi tidak berperanan dengan betul dan cekap, keadaan ini akan mewujudkan persekitaran kerja yang tidak kondusif dan ini akan mempengaruhi komitmen yang ditunjukkan oleh pekerja terhadap pekerjaan mereka.

Justeru itu, keberkesanan sistem ini banyak bergantung kepada prosedur dan proses penilaian prestasi tersebut dijalankan. Sekiranya penilaian tidak dijalankan dengan betul, maka hal ini boleh memberi kesan yang tidak menepati matlamat tujuan penilaian prestasi yang dibuat. Antara kelemahan yang sering berlaku ialah pegawai penilai hanya memberi tumpuan kepada sesuatu aspek kerja sahaja, pegawai terlalu mudah memberi tahap kecemerlangan kepada pegawai tanpa mengambil kira sama ada seseorang itu menghasilkan kerja cemerlang atau tidak, penilaian prestasi yang terlalu ketat, kecenderungan pegawai penilai yang hanya memberi tumpuan kepada kerja-kerja terakhir semasa penilaian dan wujud '*personal bias*' terhadap pegawai tertentu sama ada dari segi agama, bangsa, jantina mahupun umur oleh pegawai penilai terhadap pekerja.

Dapatan kajian membuktikan pekerja yang mendapat layanan yang adil akan mempunyai sikap dan gelagat yang positif walaupun terpaksa berhadapan dengan kesukaran (Cobb dan Folger, 1995). Keadilan pada mereka perlu wujud kerana tindakan ini akan memberi kesan yang signifikan terhadap perkembangan organisasi dari segi produktiviti. Jadi, adalah dirasakan perlunya satu kajian untuk menyelidik dan mengenal pasti hubungan penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru dalam organisasi sekolah.

Permasalahan yang biasa dihadapi dalam organisasi ialah bagaimana untuk memotivasikan guru supaya lebih komited dan produktif dalam menjalankan amanah dan tanggungjawab yang diberi. Adakah mereka boleh melaksanakan komitmen yang diberi setimpal dengan prestasi kerja yang diterima? Kajian empirikal menunjukkan komitmen kerja guru banyak dipengaruhi oleh polisi pentadbir sekolah dan suasana tempat kerja (Baron dan Greenberg, 1990). Sementara itu, Nur Suhaila (2011) pula menjelaskan bahawa sokongan pihak pentadbir dalam

melaksanakan penilaian prestasi yang adil dapat meningkatkan komitmen serta motivasi kerja yang tinggi. Manakala guru yang dinilai secara tidak adil akan menghilangkan komitmen mereka dalam kerja-kerja berbentuk profesional.

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk meninjau dan mengenal pasti penilaian prestasi dan hubungannya dengan komitmen kerja dan motivasi dalam kalangan guru di sekolah menengah di daerah Kota Kinabalu Sabah. Kajian ini bertujuan membuat tinjauan dari persepsi guru dan untuk mengenal pasti adakah penilaian prestasi merupakan pendorong kepada komitmen kerja dan motivasi guru. Seterusnya perbezaan penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru berdasarkan jantina, jawatan dan tempoh perkhidmatan akan diselidik.

KEPENTINGAN KAJIAN

Secara keseluruhannya, kajian ini secara tidak langsung memberi input yang penting kepada Kementerian Pelajaran, pentadbir sekolah dan guru-guru. Kajian ini diharap dapat membantu menyediakan maklumat kepada Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) untuk mengenal pasti mekanisme yang paling berkesan untuk memperbaiki pelaksanaan sistem penilaian prestasi.

Kajian ini juga diharap memberi informasi berguna kepada pegawai penilai semasa mengendalikan penilaian prestasi terhadap kakitangan masing-masing agar penilaian dapat dibuat dengan telus, adil, menyeluruh dan berhati-hati. Ini adalah kerana pegawai penilai perlu melihat semula perjalanan penilaian yang telah dilaksanakan bagi memastikan wujudnya pandangan yang positif dalam kalangan guru terhadap penilaian prestasi bagi menghasilkan sumber manusia atau modal insan yang berkualiti, berkebolehan, komited, bermotivasi dan seterusnya menjadi pemacu utama ke arah mencapai matlamat organisasi pendidikan.

Di samping itu, penilaian prestasi dapat digunakan untuk menentukan pergerakan gaji, kenaikan pangkat serta membantu pihak sekolah mengenal pasti keperluan guru dan merancang program atau kursus pengisian profesionalisme yang bertepatan untuk meningkatkan prestasi guru khususnya dan profesionalisme guru amnya. Kajian ini juga dapat membantu dalam mengenal pasti aspek-aspek yang perlu bagi meningkatkan keberkesanan pelaksanaan penilaian prestasi yang seterusnya dapat diterima dengan sepenuh hati oleh guru. Ganjaran yang diterima boleh mempengaruhi tahap motivasi, komitmen dan prestasi guru semasa menjalankan tugas demi kemajuan pelajarnya.

REKA BENTUK KAJIAN

Salah satu tujuan menyediakan reka bentuk penyelidikan adalah untuk mencari jawapan kepada persoalan-persoalan penyelidikan (Kerlinger dan Lee, 2000). Sementara itu, menurut Mohd Majid Konting (2004), reka bentuk kajian merupakan teknik dan kaedah tertentu untuk memperoleh maklumat yang diperlukan bagi menyelesaikan masalah. Reka bentuk kajian ini berasaskan pendekatan kuantitatif berbentuk tinjauan.

Kaedah tinjauan sesuai digunakan dalam kajian ini kerana terdapat kelebihan yang antaranya ialah kaedah ini menggumpulkan jawapan terus dari subjek kajian, data dapat dikutip dengan cepat dan keupayaan keputusan kajian untuk digeneralisasikan kepada populasi dengan tepat dan berkesan (Chua Yan Piaw, 2006). Kaedah tinjauan juga berguna untuk mengukur pendapat, sikap dan tingkah laku (Fullan dan Hageaves, 1993). Selain itu, penggunaannya juga bertujuan memberi perhatian terhadap penghuraian, penjelasan dan penerokaan kepada perkara yang dikaji (Babbie, 1998).

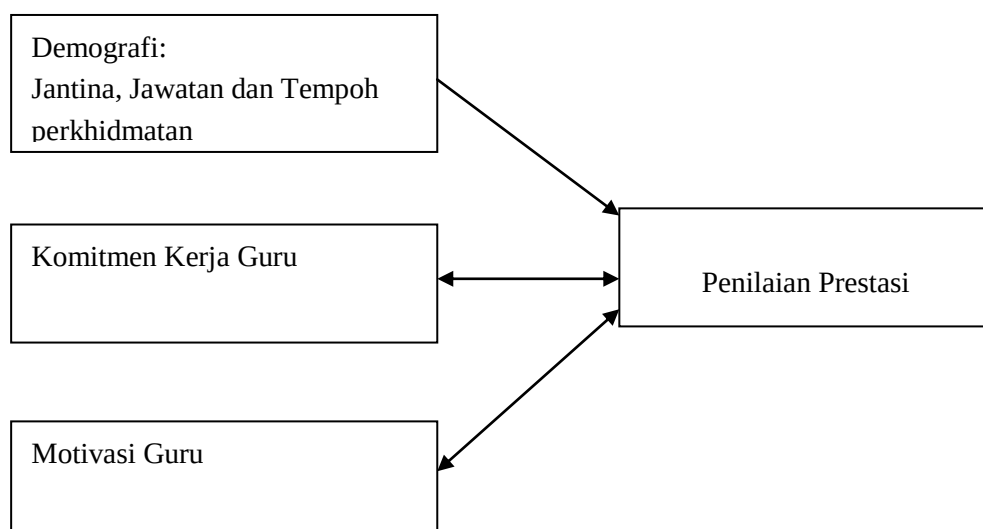
Kajian ini mengenal pasti hubungan penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru. Data daripada sumber primer adalah data yang digunakan dalam kajian ini iaitu daripada soal selidik yang dijalankan. Data-data yang diperoleh dianalisis dan diuji dengan statistik deskriptif dan statistik inferensi untuk menentukan sama ada terdapat perbezaan dan hubungan yang signifikan persepsi yang wujud dalam kalangan responden. Di samping itu juga, data sekunder banyak diperoleh daripada buku-buku rujukan, jurnal pendidikan, bahan ilmiah serta bahan-bahan capaian yang diakses daripada Internet untuk membantu pengkaji dalam penyelidikan ini.

KERANGKA KONSEP KAJIAN

Dalam konteks kajian ini, kerangka konsep kajian ini dibina dengan tujuan untuk mengenal pasti hubungan penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru. Kajian ini meninjau persepsi guru-guru terhadap penilaian prestasi dengan komitmen kerja dan motivasi guru berdasarkan jantina, jawatan dan tempoh perkhidmatan. Pembolehubah tidak bersandar ialah ciri-ciri demografi iaitu jantina, jawatan dan tempoh perkhidmatan, komitmen kerja dan motivasi guru. Manakala pembolehubah bersandar ialah penilaian prestasi.

Berdasarkan Rajah 1.0, penilaian prestasi mempunyai hubungan dengan komitmen dan motivasi guru iaitu sekiranya penilaian yang diberikan adil, telus dan menyeluruh, maka ia membantu meningkatkan komitmen kerja dan motivasi guru dalam menjalankan tugas. Sebaliknya, jika penilaian adalah tidak adil, komitmen dan motivasi guru juga akan terjejas.

Rajah 1.0: Kerangka Konsep Kajian



DAPATAN KAJIAN

Taburan Tahap Skor Min Responden Secara Keseluruhan

Analisis deskriptif yang digunakan dalam kajian ini ialah min dan sisihan piawai. Min digunakan untuk menilai pemboleh ubah-pemboleh ubah seperti penilaian prestasi dan tahap untuk komitmen kerja guru dan motivasi guru berdasarkan Skala Likert Lima Mata. Berdasarkan Jadual 1.0 yang menerangkan skor min bagi setiap aspek tersebut dengan lebih terperinci, tahap skor min guru bagi ketiga-tiga aspek mengikut yang tertinggi iaitu aspek penilaian prestasi (min=3.730), aspek motivasi guru (min=3.602) dan seterusnya aspek komitmen kerja guru (min=3.443). Kesemua aspek yang terlibat adalah pada tahap kedudukan skor min yang tinggi.

Jadual 1.0: Tahap Kedudukan Skor Min

Aspek	Penilaian Prestasi	Komitmen Kerja Guru	Motivasi Guru
Min	3.730	3.443	3.602
Sisihan Piawai	0.554	0.406	0.556
Tahap Kedudukan Skor Min	Tinggi	Tinggi	Tinggi

Perbezaan Penilaian Prestasi Berdasarkan Jantina

Jadual 2.0 menunjukkan min perbezaan antara penilaian prestasi mengikut jantina. Ujian-*t* sampel tidak bersandar digunakan untuk menguji hipotesis nol (H_0). Kenyataan hipotesis adalah seperti berikut:

H_0 1: Tidak Terdapat Perbezaan yang Signifikan Penilaian Prestasi dalam Kalangan Guru-Guru Berdasarkan Jantina.

Hasil analisis perbandingan bagi guru lelaki dan guru perempuan berdasarkan min kumpulan bagi sampel kajian ini ($N=248$), data yang diperolehi menunjukkan terdapat perbezaan min di antara persepsi penilaian prestasi guru lelaki dan guru perempuan. Analisis menunjukkan min persepsi penilaian prestasi guru lelaki ($M=3.899$, $SD=0.423$, $N=53$) lebih tinggi berbanding min persepsi penilaian prestasi guru perempuan ($M=3.684$, $SD=0.577$, $N=195$). Nilai min yang lebih tinggi bagi kumpulan guru lelaki menunjukkan mereka mempunyai sikap yang lebih positif terhadap aspek penilaian prestasi di sekolah berbanding kumpulan guru perempuan.

Jadual 2.0: Min Perbezaan Penilaian Prestasi Berdasarkan Jantina

	Jantina	Kekerapan (N)	Min Piawai (M)	Sisihan Min (SD)	Perbezaan
Penilaian Prestasi	Lelaki	53	3.899	0.423	0.42
	Perempuan	195	3.684	0.577	0.57

Jadual 3.0 di bawah menunjukkan keputusan ujian-*t* untuk membandingkan min aspek penilaian prestasi guru berdasarkan jantina. Bagi sampel kajian ini (N=248), keputusan ujian-*t* yang diperoleh (sig.=0.012, $p < 0.05$). Nilai perbezaan min 0.214 memberi implikasi bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam persepsi penilaian prestasi antara guru lelaki dan guru perempuan. Ini bermakna hipotesis nol (H_0) ditolak. Oleh itu, kajian ini menyimpulkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara persepsi guru lelaki dan guru perempuan dari aspek penilaian prestasi di sekolah menengah daerah Kota Kinabalu.

Jadual 3.0: Ujian-*t* Perbezaan Penilaian Prestasi Berdasarkan Jantina

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
prestasimin	Equal variances assumed	13.131	.000	2.528	246	.012	.21476	.08496	.04741	
	Equal variances not assumed			3.011	110.383	.003	.21476	.07133	.07340	.35611

Perbezaan Penilaian Prestasi Berdasarkan Jawatan

Jadual 4.0 menunjukkan bahawa guru-guru yang memegang jawatan Ketua Panitia menunjukkan maklum balas bagi aspek penilaian prestasi yang tinggi (min= 3.88). Keseluruhan dapatan menunjukkan min tahap maklum balas penilaian prestasi berada pada tahap yang tinggi.

Jadual 4.0: Min Perbezaan Penilaian Prestasi berdasarkan Jawatan

Jawatan	Kekerapan	Min	Sisihan Piawai

Guru Akademik	192	3.68	0.59
Ketua Panitia	54	3.88	0.34
Ketua Bidang	0	0	0
Penolong Kanan	2	3.79	0.05
	248	3.73	0.55

Berdasarkan Jadual 5.0 menunjukkan perbezaan antara penilaian prestasi mengikut jawatan. Ujian ANOVA satu hala digunakan untuk menguji hipotesis nol (H_0). Kenyataan hipotesis adalah seperti berikut:

H_0 2: Tidak Terdapat Perbezaan yang Signifikan Penilaian Prestasi dalam Kalangan Guru-Guru Berdasarkan Jawatan.

Analisis inferensi ANOVA satu hala menunjukkan kebarangkalian (0.06) lebih dari tahap kesignifikanan (0.05), maka hipotesis nol gagal ditolak. Keputusan analisis juga menunjukkan $[F(df=2,245, p>0.05) = 2.78]$ adalah tidak signifikan. Oleh itu, penilaian prestasi tidak mempunyai perbezaan dengan jenis jawatan yang dipegang di sekolah. Maka hipotesis (H_0 2) yang menyatakan tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian prestasi dalam kalangan guru-guru berdasarkan jawatan gagal ditolak.

Jadual 5.0: Analisis ANOVA Penilaian Prestasi Berdasarkan Jawatan

Sig	Punca	Jumlah	df	Min Kuasa	F
	Variasi	Kuasa Dua	Dua		
0.06	Penilaian	Antara kumpulan	2.03	2	0.84
	Prestasi	Dalam kumpulan	73.8	245	0.30
	Jumlah	75.9	247		

Perbezaan Penilaian Prestasi Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan

Jadual 6.0 menunjukkan bahawa guru-guru yang telah berkhidmat lebih 20 tahun di sekolah kajian menunjukkan maklum balas bagi aspek komitmen kerja yang tinggi (min= 3.88). Keseluruhan dapatan menunjukkan min tahap maklum balas komitmen kerja berada pada tahap yang tinggi.

Jadual 6.0: Min Perbezaan Penilaian Prestasi Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan

Tempoh (Tahun)	Kekerapan	Min	Sisihan Piawai
Kurang dari 10 tahun	93	3.82	0.60
11 – 19 tahun	139	3.65	0.52
Lebih 20 tahun	16	3.88	0.28
	248	3.73	

Berdasarkan Jadual 6.0 menunjukkan perbezaan antara penilaian prestasi mengikut tempoh perkhidmatan. Ujian ANOVA satu hala digunakan untuk menguji hipotesis nol (H_0). Kenyataan hipotesis adalah seperti berikut:

H_0 3: Tidak Terdapat Perbezaan yang Signifikan Penilaian Prestasi dalam Kalangan Guru-guru Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan.

Analisis inferensi ANOVA satu hala dalam Jadual 7.0 menunjukkan kebarangkalian (0.36) lebih dari tahap kesignifikan (0.05), maka hipotesis nol gagal ditolak. Keputusan analisis juga menunjukkan [$F(df=2,245, p>0.05) = 3.38$] adalah tidak signifikan. Oleh itu, penilaian prestasi tidak mempunyai perbezaan dengan tempoh lama mereka telah berkhidmat. Maka hipotesis (H_0 3) yang menyatakan tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian prestasi dalam kalangan guru-guru berdasarkan tempoh perkhidmatan gagal ditolak.

Jadual 7.0: Analisis ANOVA Penilaian Prestasi Mengikut Tempoh Perkhidmatan

Punca Variasi	Jumlah Kuasa Dua	df	Min Kuasa Dua	F	Sig
Penilaian Antara kumpulan	2.03	2	1.02		
Prestasi Dalam kumpulan	73.8	245	0.30	3.38	0.36
Jumlah	75.9	247			

Hubungan antara Penilaian Prestasi dengan Komitmen Kerja

Berdasarkan Jadual 8.0 di bawah, menunjukkan hubungan antara penilaian prestasi dengan komitmen kerja. Korelasi Pearson digunakan untuk menguji hipotesis nol (H_04). Kenyataan hipotesis adalah seperti berikut:

H_04 : Tidak Terdapat Hubungan yang Signifikan antara Penilaian Prestasi dengan Komitmen Kerja Guru-Guru.

Keputusan analisis ujian Korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang sederhana ($r=.654$) antara penilaian prestasi dengan komitmen kerja guru. Hubungan positif menunjukkan, semakin baik penilaian prestasi yang diberikan oleh pengetua atau penilai di sekolah maka semakin tinggi komitmen kerja guru di sekolah menengah. Sementara $p=.000 < \alpha 0.05$, di mana nilai signifikannya ialah .000 iaitu lebih kecil dari aras signifikan yang ditetapkan iaitu 0.05. Oleh yang demikian, H_04 adalah ditolak.

Jadual 8.0: Analisis Korelasi Pearson Hubungan Penilaian Prestasi dengan Komitmen Kerja Guru-Guru

Pemboleh ubah		Penilaian Prestasi	Komitmen Kerja
Penilaian Prestasi	Korelasi Pearson	1.000	.654**
	Sig. (2-hujung)		.000
	N	248	248
Komitmen Kerja	Korelasi Pearson	.654**	1.000
	Sig. (2-hujung)	.000	
	N	248	248

**Signifikan pada aras 0.01 (2-hujung)

Hubungan antara Penilaian Prestasi dengan Motivasi Guru

Berdasarkan Jadual 9.0 di bawah, menunjukkan hubungan antara penilaian prestasi dengan motivasi guru. Korelasi Pearson digunakan untuk menguji hipotesis nol (H_05). Kenyataan hipotesis adalah seperti berikut:

H_05 : Tidak Terdapat hubungan yang Signifikan antara Penilaian Prestasi dengan Motivasi Guru-guru.

Dapatan ujian Korelasi Pearson seperti yang terdapat dalam Jadual 9.0 menunjukkan wujudnya hubungan yang kuat ($r=0.719$) antara penilaian prestasi dengan motivasi guru. Hubungan kedua-dua pembolehubah adalah kuat berdasarkan tafsiran Chua (2006). Dapatan kajian menunjukkan nilai korelasi yang kuat. Hubungan positif menunjukkan, semakin baik penilaian prestasi yang diberikan oleh pengetua atau penilai di sekolah maka semakin tinggi motivasi

guru di sekolah menengah. Sementara $p=.000 < \alpha 0.05$, yang mana nilai signifikannya ialah .000 iaitu lebih kecil dari aras signifikan yang ditetapkan iaitu 0.05. Oleh yang demikian, H_0 adalah ditolak.

Jadual 9.0 Analisis Korelasi Pearson Hubungan Penilaian Prestasi dengan Motivasi Guru

Pemboleh ubah	Penilaian Prestasi	Motivasi Guru
Penilaian Prestasi	Korelasi Pearson Sig. (2-hujung) N	.719** .000 248
Motivasi Guru	Korelasi Pearson Sig. (2-hujung) N	.719** .000 248

**Signifikan pada aras 0.01 (2-hujung)

KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, kajian ini telah berjaya mencapai objektifnya yang dikehendaki oleh penyelidik. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa penilaian prestasi yang telus, adil serta menyeluruh oleh pihak majikan kepada para guru dapat meningkatkan komitmen kerja dan motivasi guru untuk terus bersaing di peringkat global. Adalah diharapkan kajian ini akan dapat memberi sumbangan yang positif ke arah peningkatan pengetahuan, khususnya dalam aspek penilaian prestasi dan hubungannya dengan komitmen kerja dan motivasi guru-guru di sekolah.

RUJUKAN

- Ab. Aziz Yusof. (2003). *Penilaian Prestasi Maklum Balas 360 Darjah: Pilihan atau Tuntutan*. Sintok: Universiti Utara Malaysia.
- Arawati Agus, Ridzuan Mohd Sagir dan Zakiah M. Mohamed. (1993). *Penilaian Prestasi: Isu Pengurusan Perniagaan*. Jilid 2. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Babbie, Earl R. (1998). *The Practice of Social Research*. 8th Edition. Wadsworth Pub. Co. Belmont, CA.
- Baron, R.A, and Greenberg, J. (1990). *Behavior in Organisations: Understanding and Managing the Human Side Work*. Third Edition. Boston, Allyn Bacon.
- Chua Yan Piaw. (2006). *Kaedah Penyelidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill.

- Chua Yan Piaw. (2006). *Asas Statistik Penyelidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill.
- Cobb, T.A, Wooten, C.K and Folger, R. (1995). "Justice in the Making: Toward Understanding the Theory and Practice of Justice in Organizational Change and Development" dalam Pasmore, W.A and Woodman, R.W (ed.) *Research in Organizational Change and development*. Jilid 8, hlm 243-295. Greenwich, CT: JAI.
- Derven, M.G. (1990). *The Paradox of Performance Appraisals Personnel Journal*. Volume 69, February, PP107-111.
- Fullan, M and Hargreaves, A. (1993). *Changes Forces: Probing the Depth of Educational Reform (Perubahan Daya: Mengkaji Reformasi Pendidikan)*. London: Falmer Press.
- Gerson, R.F. (2001). *Mengukur Kepuasan Pelanggan*. (Terjemahan). Johor Bahru: Pelangi.
- Juhary Haji Ali. (2000). *Mengurus Sumber Manusia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kerlinger, F.N. and Lee, H.B. (2000). *Foundations of Behavioral Research (4th ed.)*. Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Loo, R. (1989). Quality Performance Appraisal. *Journal of Canadian Managers*, 14: 24 – 26.
- Mohd Najib Abd Ghafar. (2003). *Kaedah Penyelidikan dalam Pendidikan*. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Mohd. Sahandri Gani B. Hamzah. (2003). *Komitmen Kerja Guru Pelatih: Satu Meta Penilaian*. Kertas Kerja Seminar Penyelidikan Pendidikan Guru Peringkat Kebangsaan, Kuching, Sarawak.
- Mohd. Majid Konting. (2004). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Nelson, B. (2002). Performance Appraisal Obsolete? *Compensation and Benefit Review*, 32: 39 – 42.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, 3: 293 – 306.
- Nur Suhaila. (2011). *Hubungan antara Penilaian Prestasi dan Pengaruhnya Terhadap Komitmen Kerja Guru Di Sekolah-Sekolah Sekitar Daerah Seberang Perai Utara, Pulau Pinang*. Tesis Sarjana. Universiti Utara Malaysia.

- Park, I. (2005). Teacher Commitment and Its Effects on Students Achievement in American High Schools. *Educational Research and Evaluation*, 11 (5): 461 – 485.
- Robert Bacal. (2006). *Bagaimana Mengurus Prestasi*. McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Roberts, G. (2003). Employee Performance Appraisal System Participation. A Technique that Works. *Pub. Pers. Manag.* 32(1): 89-98
- Rusli Ahmad, Azman Ismail dan Wan Khairuzzaman Wan Ismail. (2007). Sistem Penilaian Prestasi Sektor Awam di Malaysia: Pemikiran Semula terhadap Peranan dan Tanggungjawab Pegawai Penilai Prestasi. *Jurnal Kemanusiaan Bil.10*: 80 – 89.
- Suseela Malakolunthu dan Noaziyah Malek. (2008). Sistem Penilaian Prestasi Guru: Realiti dan Cabaran. *Masalah Pendidikan*, 31(1): 215 – 230.
- Webb, L.D and Norton, M.S. (1998). *Human Resources Administration: Personnel Issues and Needs in Education*, Third Edition. London: D'Arte Print Inc.

Butiran penulis :

1. Dr. Abdul Said Ambotang
Pensyarah Kanan
Sekolah Pendidikan dan Pembangunan Sosial
Universiti Malaysia Sabah
Emel : said@ums.edu.my
Tel : 016-8199168, 088-320000 ext 2616
2. Susie Ivangella @ Doivit
Guru
Sekolah Menengah Taman Tun Fuad
Kota Kinabalu Sabah
Emel: doivit@yahoo.com
Tel: 019-8539061

**Amalan pengurusan sumber manusia dan hubungannya dengan prestasi
kerja dalam kalangan penolong pendaftar: kajian di Universiti Teknologi
MARARA**

Mohd Zahurin Ramli¹ dan Norshidah Nordin²

^{1,2}Fakulti Pendidikan,

Universiti Teknologi MARA, Seksyen 17,

40450 Shah Alam, Selangor, Malaysia

shidah147@gmail.com

ABSTRAK

Alaf ke 21 menyaksikan dunia menghadapi pelbagai cabaran kesan daripada globalisasi, liberalisasi, pengantarabangsaan dan perkembangan teknologi maklumat. Keadaan begini turut di rasai oleh institusi pendidikan termasuk juga Universiti Teknologi MARA. Oleh itu, bagi menjadi lebih efektif dan berdaya saing, wujud keperluan bagi institusi pendidikan untuk membuat perubahan dalam organisasi yang mencakupi aspek seperti teknologi, stuktur, visi, misi, motivasi dan kepimpinan serta orientasi pengurusan yang efektif. Kajian lampau membuktikan bahawa amalan pengurusan sumber manusia yang baik mampu untuk meningkatkan presatsi pekerja seiring dengan keperluan dan matlamat organisasi. Persoalannya, dalam keadaan institusi pengajian tinggi yang kini seringkali di hadapkan dengan pelbagai isu dan cabaran nasional dan global, mampukah pihak pentadbir sumber manusia meningkatkan prestasi organisasi dan disamping menjaga hati pekerja. Oleh itu, tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti persepsi penolong pendaftar terhadap amalan

pengurusan sumber manusia (PSM) dan hubungan nya dengan prestasi kerja di UiTM. Kajian ini berbentuk kajian lapangan dan bersifat keratan rentas. Seramai 91 orang penolong pendaftar turut serta dalam kajian ini. Hasil kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan sumber manusia dan prestasi kerja. Dapatan kajian memberi implikasi pratikal kepada pembuat dasar, pendaftar dan pengurus sumber manusia dimana setiap perancangan PSM di buat secara sistematik dan gabungan di antara amalan PSM di jadikan satu strategi yang mantap dalam usaha menjadikan institusi relevan dan berdaya saing.

Katakunci: pengurusan sumber manusia; prestasi kerja, institusi pengajian tinggi

Pengenalan

Dalam alaf ke 21 ini, institusi pengajian tinggi (IPT) samada awam mahupun swasta sering di himpit dengan pelbagai cabaran luaran seperti, menghadapi ekonomi baru, individual massa, globalisasi, dan kepelbagaian tenaga kerja yang memaksa pihak pengurusan tinggi memainkan peranan yang lebih dinamik dan efektif supaya IPT kekal relevan dan kompetitif. Di samping itu, IPT juga menghadapi cabaran dalaman seperti isu budaya kerja, kerja berpasukan, sikap pekerja, isu pengurusan dan kepimpinan. Malah, gesaan untuk menjadi IPT lebih relevan dengan perkembangan semasa adalah selaras dengan kehendak masyarakat untuk meningkatkan mutu dan kualiti di peringkat universiti. (MOHE, 2005). Akibat cabaran dari dalaman dan luaran ini secara langsung atau tidak langsung juga memberi impak kepada universiti awam termasuk lah universiti Teknologi MARA (UiTM). Oleh itu, untuk menjadi UiTM lebih relevan, pihak pengurusan perlu menggunakan sepenuhnya kebolehan, pengalaman dan kemahiran pekerja untuk kejayaan organisasi.

Dalam konteks ini, mengurus sumber manusia supaya menjadi modal insan yang lebih efisien dan efektif menjadi lebih kritikal. Perkara ini di sokong dengan pandang Jackson, Schuler & Werner (2009) mengatakan, untuk mencapai matlamat pengurusan sumber manusia yang berkesan, pentadbir perlu memastikan beberapa elemen penting berhubung dasar dan amalan dilaksanakan dengan baik iaitu mengurus pasukan kerja, kepelbagaian, globalisasi, etika dan penilaian. Menurut Hoi Lai Wan (2008) sumber manusia merupakan modal insan yang perlu di tadbir dengan sistematik agar dapat membekalkan organisasi dengan tenaga kerja yang cekap Pandangan ini di persetujui oleh Yahaya Ibrahim dan Abdul Hair Awang (2008) yang melihat modal insan sebagai faktor penentu kejayaan organisasi. Menurut mereka, melalui pembelajaran berterusan, pekerja dapat meningkatkan pengetahuan, kemahiran bekerja serta kemahiran mengadaptasi situasi baru. Hasilnya, individu berupaya memperbaiki mutu kerja, meningkatkan semangat kerja kumpulan dan seterusnya menyumbang kepada peningkatan kualiti produk dan prestasi organisasi. Selain itu, pengurusan sumber manusia dikatakan mampu untuk meningkat prestasi organisasi di tempat kerja (Choi Sang Long, 2013) dan prestasi pekerja (Yasir, Tenveer et al, 2011). Oleh itu, kajian mengenai hubungan antara prestasi kerja dan pengurusan sumber manusia mendapat perhatian kajian ini.

Hubungan antara prestasi kerja dan amalan pengurusan sumber manusia (PSM)

Prestasi kerja adalah suatu hasil kerja yang dicapai seseorang dengan melaksanakan tugas yang dibebankan kepadanya yang didasarkan atas kecakapan, pengalaman dan kesungguhan. Borman dan Motowildo (1997) menyifatkan prestasi kerja adalah aktiviti atau tugas yang di berikan kepada

pekerja untuk dilaksanakan dengan sebaik mungkin sehingga dapat mengubah sumber atau perkhidmatan organisasi dalam bentuk pertukaran ekonomi. Oleh itu, setiap organisasi akan cuba meningkatkan prestasi pekerja mereka untuk mencapai matlamat organisasi seperti produktiviti, kualiti yang tinggi, prestasi organisasi yang cemerlang, peningkatan jualan dan sebagainya. Mencapai visi, misi serta matlamat organisasi menjadi agenda utama bagi setiap pemimpin atau pengurus di tempat kerja. Untuk merealisasikan matlamat organisasi, fungsi utama pihak pengurusan sumber manusia (PSM) adalah meningkatkan prestasi pekerja dan organisasi melalui sumber modal insan yang dimiliki oleh organisasi. Ini berasaskan model PSM yang mengandaikan bahawa perubahan sikap dan gelagat pekerja adalah hasil daripada pengalaman mereka dengan PSM yang dilaksanakan dalam organisasi dapat mempengaruhi prestasi organisasi (Bowen & Ostroff, 2004). Menurut Dessler (2013) pekerja perlu dibangunkan dari aspek pengetahuan, kemahiran dan motivasi agar mereka dapat bertindaklah dan bertindaklah seperti yang dikehendaki oleh organisasi. Dalam hal ini, Choi Sang Long (2013) telah merumuskan mengenai pelbagai model PSM supaya pentadbir atau pengurus lebih sensitif kepada kehendak semasa. Misalnya, model Harvard (Beer et al, 1984) menjadi peta strategik kepada PSM agar lebih fokus kepada aspek komitmen pekerja, kompetensi, dan kos efektif. Manakala, model Michigan (Devanna et al, 1984) lebih menekankan kepada aktiviti PSM seperti pemilihan, penilaian, pembangunan dan ganjaran yang perlu digarap ke arah pencapaian organisasi dan prestasi pekerja. Guest (1997, 1987) pula berpandangan bahawa aktiviti PSM jika diintegrasikan dan dijalankan secara padu mampu meningkatkan kepuasan dan prestasi pekerja. Malah, kesan positif seperti produktiviti, inovasi, mutu kualiti organisasi akan meningkat.

Integrasi atau gabungan amalan PSM seperti penganalisisan organisasi, perkembangan dan pembangunan organisasi, perancangan personel,

peningkatan mutu tenaga manusia dan latihan, pembayaran upah dan gaji, perhubungan industri, kebajikan pekerja, komunikasi dalam organisasi, disiplin dan sistem maklumat dan rekod personel di katakan mempunyai kesan positif dengan prestasi pekerja. Ini berdasarkan kajian lampau menunjukkan PSM memberi impak terhadap prestasi organisasi menerusi pengaruhnya terhadap sikap dan gelagat pekerja (Boselie et al., 2005; Ho, 2010; Sun, Aryee, & Law, 2007). Pengambilan dan pemilihan pekerja dalam sesebuah organisasi merupakan fungsi yang amat penting untuk menjamin kejayaan pengurusan sumber manusia. Tanpa strategi pengambilan dan pemilihan yang baik, organisasi akan mengalami beberapa kesan negatif. Huselid (1994) serta Stewart dan Knowles (2000) menegaskan bahawa amalan pengambilan dan pemilihan pekerja akan memberi kesan ke atas prestasi organisasi secara keseluruhannya. Penilaian prestasi merupakan aktiviti terpenting dalam amalan pengurusan sumber manusia. Impak dari sistem penilaian prestasi adalah sangat signifikan kepada pekerja kerana kaitan dengan prestasi kerja (Brown et al 2012). Ini adalah kerana segala keputusan organisasi terhadap prestasi pekerja banyak bergantung kepada penilaian tersebut. Ekoran itu, kajian yang dijalankan oleh Kelly et al (2008) menunjukkan lebih daripada 90% dari responden meminta sistem penilaian prestasi di tambahbaikkkan mengikut keadaan semasa. Menurut mereka, elemen seperti keadilan, dan ketelusan amat penting semasa membuat penilaian. Sebaliknya Ubeda dan Almada (2007) mengatakan bahawa penilaian prestasi seharusnya menekankan kepada kompetensi pekerja. PSM haruslah melihat peningkatan pekerja dari aspek pengetahuan, kemahiran dan sikap dan hasilnya dapat meningkatkan kualiti dan produktiviti kerja. Di sektor awam termasuklah institusi pengajian tinggi dan semua universiti awam telah menggunakan sistem penilaian prestasi yang di gelar sistem saraan Malaysia (SSM) semenjak 2002. Siti Alia (2005) dalam kajian nya terhadap pekerja awam di dalam SSM mendapati terdapat perkaitan signifikan yang bersifat sederhana kuat di antara penilai dengan

prestasi kerja. Menurut Rusli Ahmad, Azman Ismail dan Wan Khairuzzaman Wan Ismail (2007) terdapat beberapa isu mengenai penilaian prestasi dalam SSM. Di antaranya adalah kurang kompetensi penilai, kurang latihan, ketidakketelusan dan keadilan penilai. Oleh itu, latihan yang dilalui oleh pegawai penilai prestasi mempunyai peranan yang besar bagi membolehkan wujudnya sistem penilaian prestasi yang berkesan.

Latihan merupakan elemen penting dalam PSM untuk membina modal insan yang berkesan dan efektif. Menurut Waterman et al, (1994) aktiviti latihan meliputi latihan dalam dan luar, pendidikan dan pembangunan. Melalui latihan, pekerja didedahkan dengan pengetahuan baru, meningkatkan kemahiran terhadap sesuatu tugas yang perlu diperolehi (Tzafir, 20005). Malah, kajian yang di buat oleh Qureshi et al (2007) menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara latihan dan prestasi kerja. Dalam hal ini, Denby (2010) mengatakan bahawa latihan adalah suatu proses yang berlarutan dan perlu di berikan sepanjang masa supaya pekerja di dedahkan dengan perkara baru. Apatah lagi dengan penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT), pekerja perlu mengurus data organisasi dan maklumat sumber manusia merupakan satu keperluan penting. Selain dari latihan, satu lagi elemen penting dalam PSM adalah perancangan dan pembangunan kerjaya pekerja. Zafir dan Fazilah (2003) menggambarkan pembangunan kerjaya adalah pendekatan formal bagi membantu pekerja untuk meningkatkan kemahiran dan pengalaman bagi menjayakan pekerjaan masa kini dan masa hadapan. Malah, Ho Ha Yin (2003) dalam kajian nya menunjukkan ada kaitan yang signifikan antara pembangunan kerjaya dan prestasi dan kepuasan kerja. Faktor ganjaran yang menarik mampu menarik motivasi pekerja. Malah, menurut Batt & Valcour (2003) jika pihak pengurusan menyediakan insentif yang menarik, impaknya antara lain ialah mengurangkan ketidakhadiran kerja, meningkatkan pencapaian organisasi dan peningkatan dalam penjualan organisasi. Namun

demikian, terdapat juga amalan PSM telah di wujudkan di organisasi tetapi tidak mendapat sokongan pentadbir atau pengurus. Menurut Rozhan Othman (1995) dalam Marchington et al (1993) mengatakan bahawa kebanyakan kegagalan program anjuran PSM berpunca dari kurangnya sokongan pengurus atau pentadbir. Selain dari itu, kesatuan kerja kesatuan sekerja juga boleh mengagalkan sebarang inisiatif melakukan perubahan pada amalan pengurusan sumber manusia.

Berdasarkan huraian di atas, impak amalan PSM keatas pencapaian organisasi sering mendapat perhatian dari masyarakat dunia koprat termasuk penyelidik dan organisasi. Namun demikian, kajian mengenai PSM dan prestasi kerja di peringkat institusi awam kurang di jalankan. Tambahan pula, kumpulan pekerja di sektor awam mempunyai kehendak dan permintaan yang berbeza dari pekerja di sektor swasta. Persoalan nya, sejauhmana kah amalan PSM dapat mempengaruhi prestasi kerja di peringkat IPTA? Oleh itu kajian ini ingin melihat hubungan antara amalan PSM dengan prestasi kerja dalam kalangan penolong pendaftar di Universiti Teknologi Mara, Shah Alam sebagai satu kajian kes.

Objektif Kajian

- 1) Mengenal pasti tahap prestasi kerja dalam kalangan Penolong pendaftar, UiTM, Shah Alam
- 2) Mengenal pasti amalan pengurusan sumber manusia yang telah dikuatkuasakan di pejabat pendaftar mengikut perspektif Penolong pendaftar, UiTM, Shah Alam
- 3) Mengenal pasti hubungan di antara pencapaian prestasi dan amalan pengurusan sumber manusia dalam kalangan Penolong pendaftar, UiTM, Shah Alam

Metodologi Kajian

Kajian ini berbentuk kajian lapangan dan bersifat keratan rentas. Kajian ini menggunakan soal selidik untuk mengenal pasti hubungan antara amalan pengurusan sumber manusia dan prestasi pekerja dalam kalangan penolong pendaftar, di UiTM, Shah Alam. Konstruk PSM diukur melalui pengoperasian dimensi seperti latihan, penilaian pencapaian, partisipasi pekerja, pemilihan, perancangan dan pembangunan kerjaya dan ganjaran. Prestasi kerja diukur berdasarkan adaptasi daripada penyelidikan lepas (Atteya, 2012). Manakala, konstruk PSM diukur dari adaptasi penyelidikan yang di buat oleh Singh (2002) and Zubair Aslam Marwat et. al (2006). Kedua-dua ukuran konstruk berdasarkan skala pemeringkatan selang tujuh mata, iaitu “1 = sangat tidak setuju” sehingga “7 = sangat setuju”. Untuk melihat kebolehpercayaan terhadap instrumen, ujian cronbach alpha telah di jalankan. Alpha untuk konstruk PSM adalah 0.968 dan alpha untuk prestasi kerja adalah 0.958. Bagi tujuan tinjauan, sebanyak 150 borang soalselidik telah di edarkan dan hanya 91 penolong pendaftar UiTM, Shah Alam, telah mengembalikan borang soalselidik dalam kajian ini. Data kajian dianalisis secara deskriptif dan inferensi menggunakan min, frekuensi, peratus dan koefisien korelasi Pearson.

Hasil Kajian dan Perbincangan

Objektif 1: Mengenalpasti tahap prestasi kerja dalam kalangan Penolong pendaftar UiTM, Shah Alam

Tahap prestasi kerja	Kekerapam	Peratus
Rendah (1.00 – 2.99)	0	0
Sederhana (3.00 – 5.99)	9	9.9
Tinggi (5.00 - 7.00)	82	90.1
Jumlah	91	100

Jadual 1 menunjukkan tahap prestasi kerja mengikut persepsi penolong pendaftar di UiTM, Shah Alam. Hasil dapatan menunjukkan bahawa majoriti responden iaitu 90.1% (82) mengatakan prestasi mereka adalah tinggi dan hanya 9.9% atau 9 orang responden mengatakan prestasi mereka adalah sederhana. Namun, tiada seorang pun yang berpandangan bahawa prestasi mereka adalah rendah. Dapatan ini memberi gambaran bahawa penolong pendaftar di UiTM telah menjalankan perkhidmatan mereka seperti yang di mandatkan. Dalam hal ini, Spector (2003) mengatakan prestasi kerja pekerja yang baik dapat meningkatkan produktiviti organisasi, yang mana secara langsung akan meningkatkan ekonomi Negara.

Objektif 2: Mengenalpasti amalan pengurusan sumber manusia yang telah kuatkuasakan oleh pejabat pendaftar mengikut persepsi Pegawai Tabdir, UiTM, Shah Alam

Jadual 4.2 Amalan pengurusan sumber manusia dari persepsi Penolong pendaftar

Amalan PSM	Min	Sisihan Piawai
Latihan	5.30	.970
Definisi kerja	5.15	.897
Penilaian prestasi	5.08	.900
Partisipasi pekerja	5.07	.999
Pemilihan	4.88	.955
Perancangan kerjaya	4.71	.975
Ganjaran	4.51	1.253

Jadual 2 menunjukkan tahap amalan PSM mengikut persepsi penolong pendaftar di UiTM, Shah Alam. Pada keseluruhannya peonolong pendaftar melihat tahap amalan PSM seperti latihan ($m = 5.30$, $sp = .970$); definisi kerja

($m=5.15$, $sp=.897$); penilaian prestasi ($m= 5.08$, $sp=.900$) dan partisipasi pekerja ($m=5.07$, $p=0.999$) adalah tinggi. Walaubagaimanapun responden berpandangan bahawa amalan PSM seperti pemilihan ($min=4.88$, $sp=.955$); perancangan kerjaya ($m=4.71$, $.975$) dan ganjaran ($m=4.51$, $sp=1.253$) adalah pada tahap sederhana. Secara amnya dapatan boleh diandaikan bahawa responden berpersepsi bahawa amalan pengurusan sumber manusia di UiTM adalah agak tinggi. Hasil dapatan ini memberi gambaran bahawa amalan PSM seperti latihan, definisi kerja, penilaian prestasi, parisipasi pekerja, perancangan kerjaya, pemilihan pekerja dan gajaran telah di rancang dan di laksanakan dengan baik oleh pekerja.

Objektif 3: Mengenalpasti hubungan di antara presatsi kerja dan amalan pengurusan sumber manusia dalam kalangan Pegawai Tadbir, UiTM, Shah Alam

Jadual 3: Hubungan antara PSM dan Prestasi kerja dalam kalangan Penolong pendaftar

PSM	Pencapaian Prestasi =r	P<0.05
Latihan	0.478	0.000
Definisi kerja	0.386	0.000
Penilaian prestasi	0.469	0.000
Partisipasi pekerja	0.280	0.007
Pemilihan	0.276	0.008
Percangan kerjaya	0.313	0.003
Ganjaran	0.184	0.086

Hubungan di antara amalan PSM dan prestasi kerja dapat dilihat di dalam Jadual 3. Hasil kajian menunjukkan latihan dan penilaian prestasi mempunyai hubungan yang positif dan sederhana dengan prestasi kerja iaitu ($r=0.478$, $p=0.05$ dan 0.469 , $p=0.05$ mengikut urutan). Walaubagaimana pun hubungan di antara definisi kerja ($r=0.386$, $p=0.00$) partisipasi pekerja ($r=0.280$, $p=0.00$) pemilihan ($r=0.276$, $p=0.00$) dan perancangan kerjaya ($r=0.313$, $p=0.003$) berada pada tahap positif tetapi rendah. Hasil dapatan menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara ganjaran dan prestasi kerja dimana nilai $r=0.184$, $p=0.086$). Hasil kajian ini mempunyai persamaan dengan kajian yang dijalankan oleh Yaser Tanveer et al (2011). Ini memberi gambaran bahawa pengurusan sumber manusia melalui amalan, dasar dan sistem yang dilaksanakan oleh UiTM mempengaruhi prestasi kerja penolong pendaftar UiTM.

kesimpulan

Kajian ini ingin melihat hubungan antara amalan PSM dan prestasi kerja dalam kalangan penolong pendaftar di UiTM, Shah Alam. Dapatan menunjukkan bahawa pada keseluruhannya terdapat hubungan yang signifikan sederhana rendah di antara dimensi PSM kecuali ganjaran dengan prestasi kerja. Dapatan ini selari dengan kajian yang dibuat oleh Ho (2010); Sun, Aryee, & Law (2007). Ini memberi andaian bahawa fungsi dan amalan PSM seperti latihan definisi kerja, penilaian prestasi, partisipasi pekerja, perancangan kerjaya dan pemilihan pekerja telah mempengaruhi prestasi kerja penolong pendaftar di UiTM, Shah Alam. Oleh itu, pihak pengurusan UiTM perlulah meningkatkan amalan dan dasar PSM dengan lebih sistematik dan strategik bagi mencapai matlamat universiti. Selain itu, pengurusan universiti harus sedar bahawa PSM yang konsisten adalah perlu bagi memastikan mesej yang disampaikan kepada pekerja adalah jelas, dan dapat menyalurkan petunjuk

kepada pekerja tentang norma budaya institusi yang ingin dibentuk oleh organisasi. Menurut Chan et al (2010) keberkesanan pelaksanaan tugas dan peranan pendaftar mempunyai impak terhadap sistem pengurusan di universiti awam, memandangkan corak institusi pendidikan tinggi di seluruh dunia telah mula beralih ke arah pengurangan birokrasi, mendesentralisasikan proses membuat keputusan dan mengurangkan kos pentadbiran. Justeru itu, pembangunan sumber manusia adalah penting dan perlu kerana sumber manusia dibangunkan akan memacu universiti ke arah pencapaian visi, misi dan matlamat universiti. Tanpa sumber manusia yang berkualiti maka agak sukar untuk bersaing dengan universiti lain terutama dalam gelombang globalisasi dan dunia tanpa sempadan. Sejajar dengan visi, misi dan senario semasa, kajian mengenai Pengurusan sumber manusia dan prestasi pekerja ini diharapkan akan mampu melonjakkan pencapaian UiTM dan sekali gus mencetuskan perubahan minda dan paradigma ke arah menjadi institusi pendidikan tinggi yang cemerlang. Namun demikian, kajian ini mempunyai batasan kerana hanya merujuk kepada responden UiTM sahaja. Maka dengan itu, dapatan ini tidak boleh di buat kesimpulan untuk semua IPTA. Dengan ini dicadangkan kajian lanjutan perlu di buat dengan mengambil kira jumlah responden yang dan skop yang lebih besar dari di IPTA dan IPTS.

Rujukan

.
Atteya, M.N. (2012). 'Testing the Impact of the Human Resources Management Practices on Job Performance : An Empirical Study in the Egyptian Joint Venture Petroleum Companies. Vol. 3 No 9: May 2012.

Batt, R. & Valcour, P.M. (2003), 'Human resources practices as predictors of work. Vol 19 (24): 503-21

Beer, M., B. Spector, P.R. Lawrence, D.Q. Mills, R.E. Walton, 1984. A Conceptual View of HRM. In *Managing Human Assets*. Free Press, New York.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10(2), 99-109

Boselie, J. P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 67-94.

Brown, M., D. Hyatt, J. Benson, 2010. Consequences of the Performance Appraisal Experience, *Personnel Review*, 39(3): 375-396.

Chan Yuen Fook, Gurnam Kaur Sidhu dan Hazadiah Mohd Dahan (2010) Peranan pendaftar awam: Satu tinjauan, dalam Globalisasi dan Cabaran dalam Pendidikan, penyunting Norshidah Nordin, Rohaya Abdul Wahab dan Ros Aizan Yahya. Pusat Penerbitan Universiti (UPENA), Universiti teknologi MARA, Shah Alam.

Choi Sang Long, Tan Owee Kowang, Rajendran Muthuveloo, Teoh Ai Ping (2013) A Review on the Relationship between HRM Practices and Firms' Performance. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(2): 312-316, 2013

Dessler, G., (2013). *Human Resource Management*. 13th Edition. Pearson Education Limited. Essex, UK.

Devanna, M.A., C.J. Fombrun, N.M. Tichy, (1984). 'A Framework for strategic human resource

family outcomes and employee turnover', *Industrial Relations*, Vol.42, No.2.

Ghebregiorgis, F., & Karstan, L. (2007), Employee reactions to human resource management and performance in a developing country, *Personnel Review*, Vol.36, No.5, pp. 722-738

Guest, D. E, (1997). 'Human resource management and performance: A review and research agenda' *International Journal of Human Resource Management.*, 8(3): 263-276.

Guest, D.E., (1987). 'Human resource management and industrial relations'. *Journal of Management Studies*,

Ho Ha Yin. (2003). *Managing Training and Development Malaysia*. Edisi Pertama. Singapore: CCH Asia Pte Ltd.

Ho, H. (2010). Theorizing HRM and firm performance relationship from the human nature perspective. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(7), 327-341

Hooi Lai Wan. (2008). *Human Capital Management Practices in Malaysia*. Universiti Teknologi Malaysia Press. Johor Bharu

Jackson, Schuler & Werner. 2009. *Managing Human Resources*. South-Western Cengage Learning. USA

Kelly, O.K., Ang Y.S., Chong L.W. , Hu S.W., (2008) . Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary Schools, *Journal of Educational Administration*. 46(1): 39-54.

management'. *Strategic Human Resource Management*, New York: John Wiley

Marchington, M., Wilkinson, A., Ackers, P.& Goodman, J. (1993) dalam Rozhan Othman (1995) *Pengurusan Sumber Manusia Strategik:Beberapa Isu Penyelidikan* . *Jurnai Pengurusan* 14 (1) 119-133

Qureshi M, Tahir., Ramay I, Mohammad., Marwat A, Zubair. (2007), *Impact of Human Resource Management (HRM) Practices on Employees Performance*, Muhammad Ali Jinnah University, Islamabad.

Rusli Ahmad,Azman Ismail dan Wan Khairuzzaman Wan Ismail (2007) *Sistem penilaian prestasi sektor awam di Malaysia: Pemikiran semula terhadap peranan dan tanggungjawab pegawai penilai prestasi*. *Jurnal Kemanusiaan* bil.10, Disember 2007

Singh K (2004). 'Impact of HR Practices on perceived firm performance in India'. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 42:3 319-342

Siti Alia Mahmood (2005). *Faktor-faktor yang Mempengaruhi Penilaian Prestasi dan Kaitannya Terhadap Prestasi Kerja' Tesis Sarjana Muda Sains dengan Kepujian*, Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia, UNIMAS, Sarawak.

Spector, P.E. (2003). *Industrial and organizational psychology – Research and practice* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc

Stewart, J., & Knowles, V., (2000). Graduate recruitment and selection practices in small businesses. *Career Development International Journal*, 5(1), 21-38.

Sun, L. Y., Aryee, S., & Law, K. S. (2007). High performance human resource practices, citizenship behavior, and organizational performance: A relational perspective. *Academy of Management Journal*, 50(3), 558-577.

Ubeda, L., C., & C.F. Almada Santos, 2007. Staff development and performance appraisal in a Brazilian research centre. *European Journal of Innovation Management*. 10(1): 109-125.

Yahaya Ibrahim dan Abd. Hair Awang. (2008). *Pembangunan Modal Insan, Isu dan Cabaran*. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi

Yasir Tanveer, Muhammad Zeeshan Shaukat, Sheraz Ahmed aAvi and Aysha Munir (2011) The way human resource management (HRM) practices effect employees performance: a case of textile sector , International Journal of Economics and Management Sciences, vol, 1, no 4,pp 112-117

Zafir Mohd Makhbul dan Fazilah Mohamad Hasun. (2003). *Siri Pengurusan dan Pentadbiran Utusan: Mengurus Sumber Manusia*. Edisi Pertama. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd. 203-209

Zubair Aslam Marwat, Qureshi Masood Tahir & Mohammad Ramay (2006). 'Impact of Human Resources Management Practices on Organisational Performance in Pakistan'. Di petik daripada wms-soros.mngt.waikato.ac.nz/NR/rdonlyres/.../Resource10.pdf bertarikh 2013

Pengaruh Dimensi Kepimpinan Instruksional Pengetua Terhadap Komitmen Kerja Guru di Sabah

Muhamad Suhaimi bin Taat, Phd
Universiti Malaysia Sabah
Mazlan Minhat
SMK Putatan, Sabah

Abstrak

Tujuan utama kajian ini dilaksanakan adalah untuk melihat pengaruh dimensi-dimensi amalan kepemimpinan instruksional pengetua terhadap komitmen kerja guru di sekolah-sekolah menengah di daerah Penampang, Sabah. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan menggunakan kaedah tinjauan. Kajian ini melibatkan 182 orang guru yang telah dipilih secara bertujuan dan rawak mudah. Instrumen borang soal selidik yang ditadbirkan adalah berasaskan kepada dimensi kepemimpinan instruksional Model Hallinger dan Murphy (1987). Data kajian dianalisis secara deskriptif dan inferensi menggunakan perisian SPSS 19.0. Dapatan utama kajian menunjukkan dimensi 'menggalakkan perkembangan profesionalisme' dan dimensi 'menyediakan ganjaran kepada pelajar' menyumbang secara signifikan sebanyak 29.4% terhadap komitmen kerja guru. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi variabel komitmen kerja berdasarkan tempoh perkhidmatan guru. Kajian menunjukkan guru yang mempunyai pengalaman mengajar antara 16-20 tahun menunjukkan skor min yang tertinggi berbanding yang lain. Namun, secara umumnya skor min komitmen kerja guru adalah pada tahap yang baik iaitu melebihi skor min 4.0. Diharapkan dapatan kajian ini akan dapat memberikan input berguna kepada penambahbaikan sistem pendidikan negara.

Kata kunci: Dimensi, Kepimpinan Instruksional, Komitmen, Profesionalisme

Latar belakang Kajian

Matlamat pendidikan sekolah pada asalnya ialah untuk menjalankan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran. Kepemimpinan sekolah dipertanggungjawabkan untuk mewujudkan serta mengekalkan suasana yang kondusif untuk pembelajaran. Pengetua merupakan pemimpin sekolah yang penting. Antara jenis kepemimpinan yang menjadi pilihan para penulis termasuklah kepemimpinan instruksional yang sangat relevan dengan organisasi sekolah. Namun oleh kerana sifat organisasi sekolah hari ini yang semakin kompleks, pengetua biasanya terperangkap dengan kerja-kerja biasa dan rutin

seperti melayan tetamu, membaca dan menjawab surat, serta kerap menghadiri mesyuarat.

Menurut Norezan (2008), pada masa ini perhatian dan komitmen sepenuhnya tidak dapat diberikan oleh pemimpin. Pemimpin sering kali terpaksa meninggalkan sekolah dan menyebabkan perjalanan aktiviti instruksional sukar dikawal. Hal ini juga pernah dilaporkan sebelum ini oleh Mohd Hasani (1995) dalam Mohd Nor (2004), bahawa kerja-kerja ke arah mempertingkatkan proses pengajaran dan pembelajaran hampir tidak termasuk dalam jadual kerja pengetua. Laporan ini menyokong kajian Martin dan Willower (1981) dalam Jimmny (2001) yang mendedahkan kurangnya masa yang diperuntukkan terhadap kepemimpinan instruksional oleh pengetua. Dalam pengurusan hariannya, pengetua juga terbeban dengan program-program peringkat daerah, negeri, kebangsaan dan agensi-agensi luar. Hal ini menyebabkan usaha-usaha dalam meningkatkan prestasi akademik bukan lagi menjadi agenda terpenting dan terancang (Ayob, 2004).

Bagi Ishak (2004), kepemimpinan instruksional tidak boleh diabaikan sama sekali oleh pengetua kerana tugas utama seorang pengetua sekolah ialah memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berjalan lancar tanpa diganggu oleh perkara-perkara yang tidak diingini. Hal ini dipersetujui oleh Ayob (2004) yang menyatakan bahawa fungsi utama pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah menjadi pemimpin dan pengurus kurikulum iaitu perlu memberi keutamaan terhadap peruntukan kewangan, pelaksanaan program, penyeliaan dan pemantauan serta segala aktiviti yang menyokong kecemerlangan pengajaran guru-guru di kelas. Beliau juga menyatakan bahawa penyertaan pengetua di dalam proses penyeliaan pengajaran guru-guru di dalam kelas adalah satu usaha menzahirkan kepimpinan instruksional dalam pengurusan sekolah berkesan.

Namun permasalahannya, ramai pengetua kini didapati hilang sentuhan pengajaran apatah lagi kepimpinan pedagogi disebabkan pelbagai subjek mengalami perubahan dari segi kandungan atau pendekatan. Kesibukan pengetua menyebabkan mereka tertinggal sesi taklimat dan pendedahan tentang sebarang perkembangan tersebut. Hal ini menjadi batasan kepada pengetua sebagai pakar rujuk dalam pengajaran dan pembelajaran khususnya apabila pengetua menjalankan pencerapan pengajaran dan pembelajaran terhadap guru-guru (Ayob, 2005; Juhana, 2007).

Beberapa kajian empirikal telah menunjukkan komitmen kerja guru dipengaruhi oleh polisi pentadbiran sekolah dan suasana tempat kerja (Baron & Green, 1990). Sokongan pihak pentadbir dapat meningkatkan prestasi kerja serta komitmen dan kepuasan kerja yang tinggi (Miskel, 1997; Abdul Muin, 1993). Manakala terdapat guru yang dibebankan dengan terlalu banyak tugas yang tidak berbentuk akademik akan menghilangkan komitmen mereka dalam kerja-kerja berbentuk profesional (Ball & Goodson, 1985).

Selain itu, penyelidik juga ingin mengetahui adakah terdapat hubungan amalan terhadap fungsi-fungsi kepemimpinan instruksional pengetua ini dengan tahap komitmen kerja guru kerana menurut Abd Rahim (2000), semua agenda yang hendak dilaksanakan di sekolah memerlukan komitmen guru sebagai penentu sama ada agenda yang dirancang itu akan dijayakan atau sebaliknya. Komitmen guru juga dikaitkan

dengan guru yang komited dengan profesionnya dan bersedia untuk mengajar dengan baik dan menjalankan tugas yang lain dengan baik (Mohd Shatar *et al.*, 2006).

Penyelidik meneliti kepemimpinan pada peringkat sekolah kerana percaya bahawa sifat organisasi sekolah sekarang adalah halangan kepada peningkatan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran, dan yakin bahawa proses pengajaran dan pembelajaran boleh diperbaiki dengan bantuan para pemimpin di sekolah (Ramaiah, 1992). Tugas-tugas ke arah mempertingkatkan proses pengajaran dan pembelajaran hampir tidak termasuk dalam jadual kerja mereka (Mohd Hasani, 1995). Abdul Shukur (1996) menyatakan bahawa, apa yang berlaku ialah pengetua sekarang lebih tertumpu kepada proses kuasa daripada proses dalaman iaitu ramai yang terlibat dengan tugas-tugas di luar sekolah. Bagi menjawab persoalan-persoalan tersebut, penyelidik ingin menjalankan satu tinjauan tentang amalan kepemimpinan instruksional pengetua dan tahap komitmen kerja guru di sekolah-sekolah menengah di daerah Penampang. Penyelidik juga akan melihat setakat manakah pengaruh amalan kepemimpinan instruksional pengetua ini terhadap tahap komitmen kerja guru.

Soalan Kajian

1. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan komitmen kerja guru berdasarkan jantina?
2. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan komitmen kerja guru berdasarkan tempoh perkhidmatan?
3. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara dimensi-dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan komitmen kerja guru?
4. Adakah terdapat pengaruh yang signifikan dimensi-dimensi kepimpinan instruksional pengetua terhadap komitmen kerja guru?

Hipotesis Kajian

Ho¹ Tidak terdapat perbezaan skor min yang signifikan variabel komitmen kerja guru berdasarkan jantina.

Ho² Tidak terdapat perbezaan skor min yang signifikan variabel komitmen kerja guru berdasarkan tempoh perkhidmatan

Ho³ Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara dimensi-dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan komitmen kerja guru.

Ho⁴ Tidak terdapat pengaruh yang signifikan dimensi-dimensi kepimpinan instruksional pengetua terhadap komitmen kerja guru.

Definisi Operasional

a) Instruksional

Istilah ‘instruksional’ berasal dari perkataan *instruction* dalam bahasa inggeris, iaitu dari kata dasar *instruct* yang bermaksud ‘ajar’. Istilah ‘instruksional’ adalah kata kerja yang bererti ‘pengajaran’ atau ‘proses mengajar sesuatu’. Ia adalah proses, bentuk atau cara penyampaian maklumat oleh seseorang kepada orang lain. ‘Pengajaran boleh

berbentuk arahan, tunjuk cara, penerangan lisan dan bukan lisan, atau bentuk-bentuk lain yang bertujuan membolehkan orang lain memahami, memulakan, atau menjalankan sesuatu aktiviti, tindakan atau tugas.

b) Kepemimpinan Instruksional Pengetua

Menurut DeBevoise (1984), kepemimpinan instruksional didefinisikan sebagai meliputi semua tindakan yang diambil oleh pengetua atau wakilnya bagi mempertingkatkan perkembangan pembelajaran murid-murid. Greenfield (1987), pula menjelaskan bahawa kepemimpinan instruksional merupakan tindakan-tindakan yang diambil oleh pengetua dengan tujuan untuk mempertingkatkan keadaan pembelajaran di sekolahnya.

Dalam kajian ini, kepemimpinan instruksional pengetua bermaksud segala tingkah laku dan peranan yang menjadi amalan pengetua terhadap fungsi-fungsi kepemimpinan instruksional yang menjurus kepada pengurusan yang dapat meningkatkan aktiviti pengajaran dan pembelajaran guru dan murid dengan tujuan untuk mencapai matlamat sekolah. Kepemimpinan instruksional ini juga adalah seperti yang dicirikan dalam Model Kepimpinan Instruksional Hallinger dan Murphy (1987).

c) Komitmen Kerja

Komitmen kerja adalah sifat individu yang berhubungkait dengan kesetiaan dan ketaatan dan keinginan seseorang pekerja sebagai ahli dalam organisasi dan sanggup memberikan tenaga untuk organisasi dan profesional (Mohd Nor, 2004). Komitmen pekerja ialah suatu keinginan daripada dalaman diri seseorang pekerja untuk terus bekerja bersungguh-sungguh, bertanggungjawab dan sanggup berkorban masa dan tenaga semata-mata untuk melaksanakan tugas sebaik mungkin.

d) Komitmen Kerja Guru

Menurut Rauch (1981), komitmen terhadap kerja adalah berdasarkan kepada kepercayaan seseorang berkaitan dengan organisasi atau profesional. Guru yang mempunyai komitmen pula menggunakan pengetahuan, pengalaman dan kemahirannya untuk difokuskan kepada kemajuan akademik pelajar untuk memastikan pengajaran dan pembelajaran berlaku dengan efisien. Dalam kajian ini komitmen kerja guru bermaksud komitmen guru terhadap profesionnya dan organisasi sekolah.

Metodologi Kajian

Kajian ini menggunakan kaedah tinjauan untuk mengumpul data dengan menggunakan borang soal selidik. Instrumen amalan kepimpinan instruksional pengetua diambil dan diubahsuai daripada instrumen "*Principal Instructional Management Rating Scale*" (PIMRS) yang direkabentuk oleh Hallinger dan Murphy (1985) dan digunakan dalam kajian Andy (2007). Instrumen ini mempunyai 11 dimensi kepimpinan instruksional di mana setiap dimensi ini mempunyai lima item pernyataan. Jumlah item kesemuanya adalah 55 item. Respons diberikan dalam bentuk "Likert" berskala lima iaitu daripada (1): "Tidak pernah" sehingga (5): "Selalu". Dimensi komitmen kerja guru pula mengandungi konstruk-construct yang berperanan menunjukkan penglibatan,

penghayatan, minat, apresiasi, kebolehan, kekuatan, keputusan yang bijak dan nilai kerja yang tinggi. Kesemua konstruk tersebut mencerminkan tahap keselesaan dan komitmen dalam profesion keguruan. Instrumen yang mengandungi 17 item ini diadaptasi daripada kajian Collarelli dan Bishop (1990) dan Mohd Nor (2004). Kedua-dua instrumen mempunyai nilai kebolehpercayaan melebihi 0.90. Responden pula adalah guru sekolah menengah di daerah Penampang, Kota Kinabalu Sabah seramai 182 orang daripada jumlah populasi keseluruhan seramai 594 orang, yang dipilih dengan menggunakan teknik pensampelan bertujuan dan rawak mudah. Penyelidik menggunakan perisian SPSS (t-test, ANOVA Sehalu, korelasi dan regresi berganda) untuk menguji hipotesis-hipotesis kajian.

Dapatan Kajian

Ho¹ Tidak terdapat perbezaan skor min yang signifikan variabel komitmen kerja guru berdasarkan jantina.

Ujian-t tidak bersandar yang telah dijalankan menunjukkan tidak terdapat perbezaan skor min yang signifikan antara guru lelaki dan perempuan bagi variabel komitmen kerja. Ini adalah kerana nilai sig. (0.265) adalah lebih besar daripada 0.05. Justeru Ho¹ telah gagal ditolak. Dapatan ini dengan jelas menunjukkan bahawa guru lelaki dan perempuan sama-sama memiliki komitmen kerja yang seimbang. Analisis lanjut dapatan kajian boleh dirujuk pada Jadual 1 berikut

Jadual 1: Ujian-t Tidak Bersandar

	Jantina	N	Min	SP	Sig.
Komitmen	Lelaki	56	4.3444	.47458	.265
	Perempuan	126	4.2414	.60753	

Ho² Tidak terdapat perbezaan skor min yang signifikan variabel komitmen kerja guru berdasarkan tempoh perkhidmatan

Analisis ANOVA Sehalu yang dijalankan menunjukkan nilai sig. = 0.007. Justeru Ho² telah ditolak. Dapatan menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi variabel komitmen kerja guru berdasarkan tempoh perkhidmatan. Ujian post hoc yang dijalankan menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara guru yang berkhidmat 1-5 tahun (4.17) dengan 16-20 tahun (4.57). Seterusnya dapatan juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara guru yang berkhidmat 6-10 tahun (4.14) dengan 16-20 tahun (4.57). Kedua-dua dapatan tersebut jelas menunjukkan bahawa guru yang berkhidmat 16-20 tahun memiliki komitmen yang lebih tinggi berbanding guru-guru yang berkhidmat 1-5 tahun dan 6-10 tahun. . Analisis lanjut dapatan kajian boleh dirujuk pada Jadual 2 berikut:

Jadual 2: Analisis ANOVA Sehal (Komitmen)

Tempoh Perkhidmatan	N	Min	SP	F	Sig
1-5 Tahun	55	4.1722	.53169	3.654	0.007
6-10 Tahun	58	4.1430	.67007		
11-15 Tahun	27	4.3791	.41220		
16-20 Tahun	21	4.5742	.51278		
20 Tahun Ke atas	21	4.4594	.43010		
Keseluruhan	182	4.2731	.56954		

Ho³ Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara dimensi-dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan komitmen kerja guru.

Analisis korelasi yang dijalankan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara dimensi-dimensi kepimpinan instruksional dengan komitmen kerja guru. Kesemua hubungan adalah pada arah positif dan bermagnitud sederhana. Justeru hipotesis nol ke tiga (Ho³) adalah ditolak. Analisis lanjut hubungan antara variabel-variabel terlibat boleh dirujuk pada Jadual 3 berikut:

Jadual 3: Analisis Korelasi Pearson

Dimensi Gaya Kepimpinan Instruksional	Komitmen
Merangka_matlamat	.436(**)
Memperjelaskan_matlamat	.477(**)
Mencerap	.414(**)
Menyelaras_kurikulum	.493(**)
Memantau_kemajuan	.413(**)
Mengawal_waktu	.358(**)
Mengekalkan_kenampakan	.453(**)
Memberi_insentif_guru	.433(**)
Menggalakkan_peningkatan_profesionalisme	.513(**)
Menetapkan_standard_akademik	.468(**)
Menyediakan_ganjaran_pelajar	.498(**)

** Korelasi adalah signifikan pada aras 0.01 (2-hujung).

Ho⁴ Tidak terdapat pengaruh yang signifikan dimensi-dimensi kepimpinan instruksional pengetua terhadap komitmen kerja guru.

Untuk melihat pengaruh variabel-variabel bebas tersebut terhadap variabel bersandar kajian, analisis regresi berganda dengan menggunakan teknik 'stepwise' telah digunakan. Keputusan analisis menunjukkan peramal dimensi Menggalakkan

Peningkatan Profesionalisme dan peramal dimensi Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar menyumbang secara signifikan terhadap komitmen kerja guru. Berdasarkan nilai beta (β), keputusan kajian membuktikan sumbangan yang signifikan peramal Menggalakkan Peningkatan Profesionalisme [$\beta = 0.320$, $t = 3.433$, $p = 0.001$] dan peramal Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar [$\beta = 0.262$, $t = 2.817$, $p = 0.005$]. Keputusan analisis juga menjelaskan varians peramal Menggalakkan Peningkatan Profesionalisme menyumbang pengaruh sebanyak 26.3% dan peramal Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar menyumbang pengaruh sebanyak 3.1%. Justeru sumbangan kedua-dua peramal tersebut terhadap komitmen guru adalah sebanyak 29.4%. Maka H_0^4 telah ditolak. Keputusan ujian regresi berganda tersebut boleh dirujuk pada Jadual 4 berikut.

Jadual 4 : Pekali Regresi Stepwise Menggalakkan Peningkatan Profesionalisme dan Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar Terhadap Komitmen Guru

Variabel	β	t	P
Peningkatan Profesionalisme	0.320	3.433	0.001
Menyediakan Ganjaran	0.262	2.817	0.005
Huraian:			
Peningkatan Profesionalisme		Menyediakan Ganjaran	
$R^2 = 0.263$		$R^2 = 0.294$	
$\Delta R^2 = 0.263$		$\Delta R^2 = 0.031$	
$F = 63.822$		$F = 7.936$	

Perbincangan dan Kesimpulan

Secara keseluruhannya guru-guru dalam kajian ini memiliki komitmen yang tinggi dalam melaksanakan tanggungjawab dan amanah yang telah diberikan kepada mereka. Namun terdapat perbezaan yang signifikan antara guru-guru veteran (16-20 tahun) dengan guru-guru yang agak baharu (kurang 10 tahun). Guru-guru lama menunjukkan komitmen yang lebih tinggi berbanding guru-guru baharu. Dapatan ini jelas menyangkal tanggapan atau dakwaan sesetengah pihak bahawa guru-guru lama kurang komited dalam menjalankan tugas dan tanggungjawab sebagai seorang guru.

Kajian ini juga menunjukkan bahawa wujud hubungan yng signifikan antara semua dimensi amalan kepemimpinan instruksional pengetua dengan komitmen kerja guru-guru di sekolah-sekolah menengah di daerah Penampang, Sabah walaupun pada tahap yang rendah dan sederhana. Walaupun korelasi yang tidak begitu kuat namun kesemua dimensi atau fungsi kepemimpinan instruksional pengetua harus diberi perhatian serius kerana ia mempunyai hubungan yang relevan dalam mempengaruhi akademik pelajar. Ini menunjukkan jika tahap kepemimpinan instruksional pengetua bekualiti tinggi, terdapat kebarangkalian pencapaian akademik pelajar juga tinggi. Secara tidak langsung, dapatan kajian ini dapat menjelaskan mengapa sekolah-sekolah menengah di daerah kajian ini dijalankan menunjukkan pencapaian akademik hanya pada tahap yang rendah dan sederhana sahaja.

Seterusnya, kajian ini mendapati hubungan yang lemah antara dimensi kepemimpinan instruksional pengetua dari aspek mengawal dan melindungi waktu pengajaran dengan komitmen kerja guru dan terdapat hubungan yang lebih kuat dengan aspek atau fungsi membudayakan perkembangan staf untuk guru. Keputusan analisis regresi juga menunjukkan peramal dimensi Menggalakkan Peningkatan Profesionalisme dan peramal dimensi Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar menyumbang secara signifikan terhadap komitmen kerja guru. Sehubungan dengan itu, dapatan-dapatan tersebut jelas menunjukkan bahawa pengetua berkeupayaan meningkatkan komitmen guru-guru melalui amalan menggalakkan peningkatan profesionalisma kepada guru-guru. Di dalam mengejar kecemerlangan sekolah, pengetua harus menyedari peranan penting yang dimainkan oleh guru-guru dalam melaksana dan merealisasikan rancangan strategik sekolah untuk mencapai matlamat sekolah yang ditetapkan. Kecemerlangan sekolah juga amat bergantung kepada komitmen guru yang tinggi dan berterusan. Oleh itu, pengetua sekolah perlulah mengambil kira penggalakkan peningkatan profesionalisma sewajarnya kepada guru-guru dalam amalan kepemimpinan instruksionalnya. Sekiranya pengetua mempunyai amalan kepemimpinan instruksional yang baik dan guru-guru pula mempunyai komitmen kerja yang tinggi, tidak mustahil sekolah-sekolah di Penampang, Kota Kinabalu dapat mencapai status sekolah berprestasi tinggi (SBT) selaras dengan rancangan Kementerian Pendidikan Malaysia untuk memperkasakan sekolah-sekolah di seluruh negara.

Rujukan

- Ayob J. (2005). *Pengetua Sekolah yang Efektif. Siri Pengurusan Sekolah*. Betong: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Andi Audryanah, M. N. (2007). *Kepimpinan Pengajaran dan Efikasi Kendiri Pengetua Sekolah Menengah dan Hubungannya dengan Pencapaian Akademik Sekolah*. Tesis: Universiti Teknologi Malaysia.
- Abdul Sukor, N. R. (2004). Peranan pengalaman mengajar dan hubungan antara komitmen terhadap profesion dengan prestasi kerja. *IJMS* 11 (Special Issue, 185-196): Universiti Utara Malaysia.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41, 14-20.
- Hallinger, P., dan Murphy, J. (1985). Instructional Leadership and School Socio-Economic Status: A Preliminary Investigation. *Administrator's Notebook*, 31(5): 1-4.
- Hallinger, P., dan Murphy, J. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Education Leadership*, 45(1): 54-62.
- Ishak, M. (2004). *Apakah yang Tertulis dalam Khazanah Tulisan Ilmiah tentang Tret, Tingkah Laku dan Tindakan yang Diperlukan untuk Menjadi Seorang Pengetua yang Berkesan?* Kertas yang dibentangkan dalam Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-12.

- Juhana, Z. (2007). *Hubung Kait Kesibukan Pengetua dengan Tahap Kepimpinan Pengajaran yang Diamalkan di Sekolah Menengah di Zon Bandar Muar*. Tesis Universiti Teknologi Malaysia
- Mohd Nor, J. (2004). *Kepimpinan Pengajaran Guru Besar, Komitmen dan Kepuasan Kerja Guru: Satu Kajian Perbandingan dan Hubungan antara Sekolah Berkesan dengan Sekolah Tidak Berkesan*. Ijazah Doktor Falsafah, Universiti Sains Malaysia
- Ramaiah, A. L. (1999). *Kepimpinan Pendidikan: Cabaran Masa Kini*. Petaling Jaya: IBS Buku Sdn. Bhd.

Kemahiran Untuk Pekerjaan: Kajian *Grounded Theory* Sistem Latihan Perantisan Moden

Ridzwan Che Rus^{1*}, Ruhizan Mohamad Yasin²

^{1,2} Universiti Kebangsaan Malaysia
Bangi, Selangor, MALAYSIA

Abstrak

Di bawah Rancangan Malaysia Ke-10 dari 2010-2015, Kerajaan Malaysia berharap bahawa pendidikan vokasional menjadi pendidikan arus perdana dan mengubah Malaysia kepada negara ekonomi berpendapatan tinggi. Untuk mencapai wawasan ini, Malaysia memerlukan pekerja mahir dan separuh mahir. Institut Latihan Perindustrian (ILP) adalah salah satu institusi latihan vokasional utama di Malaysia. Kajian ini membincangkan hasil penyelidikan sistem latihan perantisan moden dalam sistem ILP di Malaysia dan proses sosial asas di sebalik itu. Kajian ini menerokai apakah kebimbangan utama pelajar-pelajar ILP dan bagaimana ia diselesaikan. Kami menggunakan kaedah *grounded theory* untuk proses penerokaan kebimbangan mereka terhadap apa yang mereka belajar. Kami juga mengkaji mengapa ia berlaku dan bagaimana ia berlaku. Dapatan kajian menunjukkan bahawa mendapat kemahiran untuk mendapatkan pekerjaan adalah isu utama peserta. Dalam menyelesaikan isu utama tersebut, responden perlu menghadapi pelbagai cabaran dan kesukaran dalam perjalanan mereka untuk belajar bagi mendapatkan pekerjaan.

Kata Kunci: Perantisan moden, vokasional, *grounded theory*, RMK-10, ILP

Pengenalan

Malaysia amat memerlukan pekerja berkemahiran bagi menyokong pembangunan negara bagi mencapai wawasan 2020. Selama ini, negara banyak bergantung kepada buruh luar negara seperti dari Indonesia dan Bangladesh bagi mengisi kekosongan di dalam sektor pekerjaan perladangan, pembinaan, dan juga pembantu rumah (Malaysia, 2010). Jika pekerja yang dikeluarkan dari institusi PTV negara tidak mempunyai kemahiran yang diperlukan oleh industri maka pelabur industri tidak akan berminat untuk melabur di Malaysia.

Ini disokong oleh laporan kajian oleh Ab. Rahim Bakar dan Ivan Hanafi (2007) yang dilakukan oleh Bank Pembangunan Asia ke atas pekerja industri dalam beberapa negara termasuk Malaysia, mendedahkan bahawa perantis keluaran pendidikan teknikal dan vokasional negara tersebut tidak mencapai kualiti atau kesediaan untuk bekerja. Situasi yang berlaku ini boleh menyebabkan kepercayaan majikan terhadap pekerja berkemahiran kita akan menjadi rendah. Kesan yang lebih besar jika keadaan ini bertambah serius adalah kehilangan pelabur berpotensi untuk membawa masuk

pelaburan langsung asing ke negara kita. Justeru, isu kemahiran perantis keluaran sistem pendidikan Malaysia yang tidak mencapai kualiti atau kesediaan untuk bekerja harus ditangani segera bagi meningkatkan keyakinan pelabur ke negara kita.

Umum mengetahui dan menerima bahawa untuk menjadi negara moden dan berkemahiran tinggi, negara bukan sahaja memerlukan pekerja berkemahiran tinggi malahan juga kemahiran sederhana dan juga rendah (John Maynard dan Vikki Smith 2004). Isu mengenai pekerja berkemahiran di atas seharusnya tidak timbul jika latihan yang diberikan berkualiti dan memenuhi kemahiran asas atau generik bagi bidang kemahiran yang diperantisi.

Sistem Latihan Perantisan Moden

Faktor-faktor ekonomi sering mempunyai pengaruh besar ke atas bilangan perantis di mana-mana negara atau sektor. Penyelidikan telah menunjukkan bahawa pada masa-masa kemelesetan ekonomi, orang ramai berasa lebih banyak tekanan untuk keperluan latihan mereka dan cuba untuk mendapatkan kerja di peringkat gaji yang optimum berdasarkan kelayakan yang sedia ada. Pada zaman keselamatan ekonomi, orang lebih cenderung untuk memilih untuk melatih semula dan mengambil bahagian dalam skim perantisan (City dan Guild, 2009; Kammermann, Stalder dan Hattich, 2010; Nyhan, 2009).

Sejak dahulu definisi klasik perantisan ialah di mana pelatih belajar kemahiran pekerjaan yang dipilih mereka dengan bekerja bersama-sama pengajar mahir, sama ada orang itu adalah seorang tukang kayu, juruelektrik, seorang pengaturcara komputer, atau jururawat (Reese, 2011). Pelatih memerhati pengajar dan kemudian amalan dan proses diikuti langkah-demi langkah yang mengubah pemerhatian kepada hasil yang diharapkan. Langkah-langkah ini yang diamalkan secara berulang kali menjadi tabiat berakar umbi untuk pelatih (Hamilton, 1990).

Pembelajaran kompleks ini adalah teras kepada perantisan dalam membangunkan keupayaan antara bakat dan berusaha untuk menjadi pekerja dalam industri berkaitan (Wolek, 1999). Teori pedagogi menganggap bahawa pelatih hanya akan belajar apa yang disediakan semasa atau pengalaman pembelajaran beliau. Walaupun, dalam kes pelajar dewasa yang telah didedahkan kepada amalan pedagogi dalam pengalaman pembelajaran yang lebih awal, dia mungkin bersedia untuk mengambil bahagian dalam jenis ini pengalaman pendidikan di kemudian hari. Dalam keadaan tertentu, pelajar boleh menghadiri pengalaman pendidikan dengan pengetahuan latar belakang sedikit atau tiada kursus. Dalam kes ini, penggunaan amalan pedagogi awal dalam pengalaman pembelajaran yang boleh diterima (McGrath, 2009).

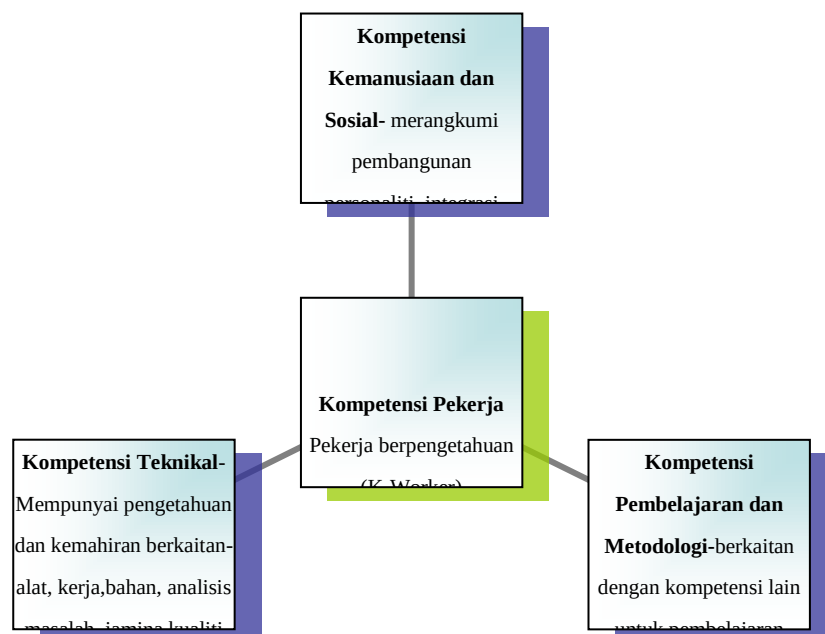
Menurut Pratt (1993) konsep perantisan merangkumi empat elemen iaitu perantis sebagai pelajar, pengetahuan mengenai kemahiran tertentu adalah tetap dan tidak bermasalah, pengajar sebagai guru dan pembelajaran di tempat kerja. Ini ditambah pula Guile dan Young (1998) terdapat 3 ciri utama sistem latihan perantisan iaitu:

- konsep individu terhadap proses pembelajaran

- model transmisi kaedah pengajaran
- kepakaran dari pengajar.

Sistem Perantisan merupakan latihan yang melibatkan dua mod pembelajaran iaitu pembelajaran di pusat latihan bertauliah dan juga pembelajaran yang berlaku di industri (City and Guilds, 2008). Sistem perantisan yang dilaksanakan di Malaysia bertujuan menghasilkan pekerja berkemahiran alaf baru dan pekerja berpengetahuan menggunakan istilah *k-worker* atau *knowledge-worker*. *Knowledge-worker* atau *k-worker* adalah pekerja yang berkemahiran dan berpengetahuan dilihat sebagai penggerak sesuatu organisasi dan penyumbang idea kepada penyelesaian masalah. Konsep *k-worker* atau k-pekerja seharusnya dihasilkan oleh pendidikan teknikal dan vokasional melalui pendekatan holistik iaitu mempunyai bukan sahaja kompetensi kemahiran malahan juga kompetensi sosial dan kemanusiaan.

Pelaksanaan konsep k-pekerja ini adalah bertepatan dengan konsep kemahiran *employability* dan kemahiran-kemahiran lain yang ingin dikaji kerana ianya merangkumi ketiga-tiga elemen yang diperlukan bagi melahirkan k-pekerja. Wan Seman (2007) mencadangkan agar latihan dalam pendidikan teknikal dan vokasional perlu menghasilkan pekerja berpengetahuan atau k-pekerja menerusi rajah 1



Rajah 1 :Kompetensi Pekerjaan (Wan Seman 2007)

Sistem perantisan yang dilaksanakan melalui konsep k-pekerja akan membentuk pekerja berkemahiran dan berpengetahuan. Dalam memenuhi keperluan industri yang semakin kompleks dan besar, pekerja berkemahiran dan berpengetahuan yang ada dalam organisasi akan membolehkan industri atau organisasi untuk menjadi

inovatif, boleh mencapai peningkatan produktiviti yang tinggi, peningkatan kadar keuntungan, kompetitif di peringkat antarabangsa dan boleh menjadikan syarikat tersebut menarik lebih ramai pekerja berkemahiran (McKay, 2006). Apabila keperluan untuk mendapat pekerja berkemahiran dipenuhi organisasi akan mampu untuk merancang pelan peningkatan organisasi dengan lebih baik. McKay (2006) menambah lagi untuk mendapatkan pekerja berkemahiran, individu, komuniti perniagaan, industri dan kerajaan harus meningkatkan pelaburan dalam latihan pra pekerjaan dan pembangunan kemahiran, pembelajaran berterusan, mendapatkan pengetahuan dari kedua-dua sumber iaitu institusi latihan dan latihan di industri, penyelidikan bertujuan dan juga pembangunan dan pengembangan sistem dan teknologi baru.

Menurut Rahim M. Sail dan Khadijah (2010) di dalam kajian mengenai kemahiran sosial dalam kalangan perantis di Malaysia secara umumnya, kebanyakan penyedia latihan pendidikan vokasional khususnya di Malaysia tidak memfokuskan dan mengambil kira kemahiran sosial dan nilai sosial atau kemahiran insaniah dan kemahiran *employability* sebagai suatu aspek yang perlu ada pada perantis mereka. Ini seharusnya tidak berlaku kerana penyedia latihan pendidikan vokasional seharusnya peka kepada perkembangan semasa yang menuntut pekerja yang baru memasuki dunia pekerjaan seharusnya mempunyai kemahiran yang diperlukan oleh majikan. Ini bersesuaian dengan garis panduan yang disediakan UNESCO (2001) yang mencadangkan beberapa keperluan yang perlu diambil kira bagi melahirkan pekerja yang berkemahiran dan berkualiti iaitu:

- a) menyediakan segala bentuk pengiktirafan kepada pencapaian dan juga kelayakan
- b) kelayakan staf
- c) nisbah pengajar kepada pelajar
- d) kualiti kurikulum dan bahan pengajaran
- e) langkah keselamatan untuk semua pembelajaran dan juga persekitaran latihan
- f) kemudahan fizikal, bangunan, lakaran bengkel jenis dan kualiti alatan.

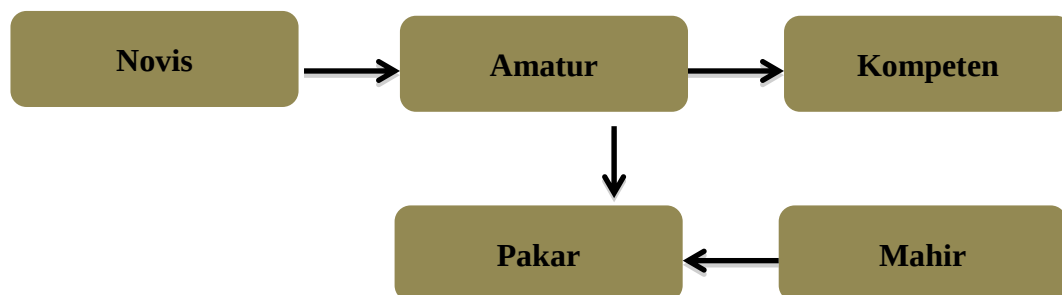
Majikan memerlukan pekerja yang berkemahiran dan berpengetahuan bagi membantu perniagaan maju dan berkembang dengan baik. Jika mereka tidak mempunyai kemahiran yang diperlukan maka mereka akhirnya tidak dapat ditawarkan pekerjaan dan juga tidak dapat bertahan dalam dunia pekerjaan sebenar (Mohamad Sattar et al. 2008). Namun demikian majikan dalam industri pembuatan di Malaysia memberi pandangan bahawa lulusan-lulusan teknikal di Malaysia mempunyai kemahiran teknikal lebih daripada mencukupi, namun majikan merasa kurang berpuas hati dari segi kemahiran motivasi, komunikasi, interpersonal, pemikiran kritikal, penyelesaian masalah dan kemahiran keusahawanan yang tidak dikuasai dalam kalangan lulusan teknikal ini (Ramlee 2002). Bagi menyelesaikan masalah ini International Labour Organization (ILO) (2008) telah menggariskan panduan koordinasi antara institusi latihan vokasional dan teknikal dengan majikan seperti berikut:

- a) Kerjasama antara pelbagai penyedia latihan kemahiran seperti sekolah, institusi latihan vokasional dan industri untuk memastikan kesepaduan dan ketekalan laluan pembelajaran;
- b) Kerjasama antara institusi pembangunan kemahiran dan industri untuk memadankan kemahiran yang diperlukan dengan kemahiran yang dipelajari;
- c) Koordinasi polisi pembangunan kemahiran dengan industri, pelaburan, perdagangan, teknologi dan polisi mikroekonomi supaya polisi pembangunan kemahiran diintegrasikan secara berkesan dengan polisi dan strategi pembangunan nasional.

Proses pembentukan kemahiran

Di Malaysia bidang latihan vokasional ini menekankan kemahiran individu melalui pembelajaran berasaskan pengalaman. Pembelajaran berasaskan pengalaman atau belajar dengan melakukan sesuatu untuk mendapatkan pengalaman adalah berasaskan tanggapan bahawa pemahaman yang individu miliki bukanlah elemen pemikiran yang tetap atau tidak berubah tetapi sebaliknya dibentuk dan dibentuk semula melalui pengalaman (Kolb, 1984).

Kajian-kajian lepas menunjukkan bahawa proses pembentukan pekerja berkemahiran melihat secara mikro melalui beberapa tahap penguasaan. Dreyfus dan Dreyfus (1986) sebagai contoh melihat proses pembentukan pemahaman bermula daripada novis kepada pakar melalui lima peringkat seperti gambar rajah 2.

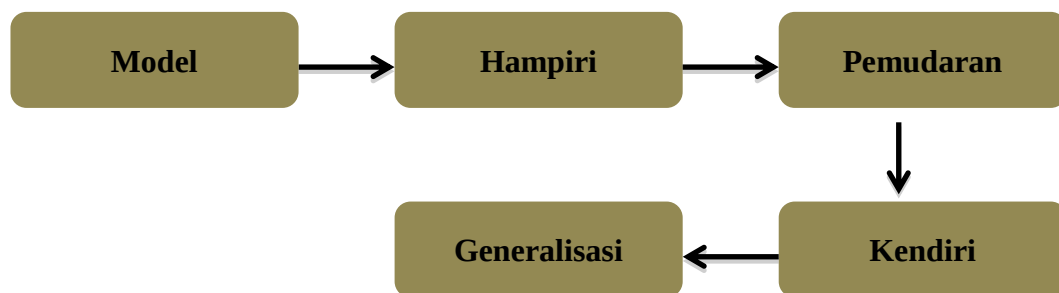


Gambar rajah 2: Proses pembentukan kemahiran (Dreyfus dan Dreyfus (1980))

Peringkat novis adalah peringkat di mana pelatih hanya mengikut arahan yang telah ditetapkan. Peringkat amatur pula pelatih diberikan sedikit panduan yang agak jelas apa yang perlu dilakukan. Peringkat kompeten adalah di mana pelatih sudah boleh

melakukan sendiri tugas yang diberikan. Peringkat mahir pula pelatih mampu melihat aspek-aspek penting di dalam kemahiran yang dilakukan dengan lebih baik. Peringkat pakar adalah dimana pelatih tidak terikat dengan peraturan kerana boleh bekerja sendiri. Peringkat-peringkat di atas menerangkan peringkat yang perlu dilalui sebelum mencapai tahap kepakaran. Namun ianya tidak melibatkan aspek sosial lain yang menyokong kepada proses pembentukan kemahiran.

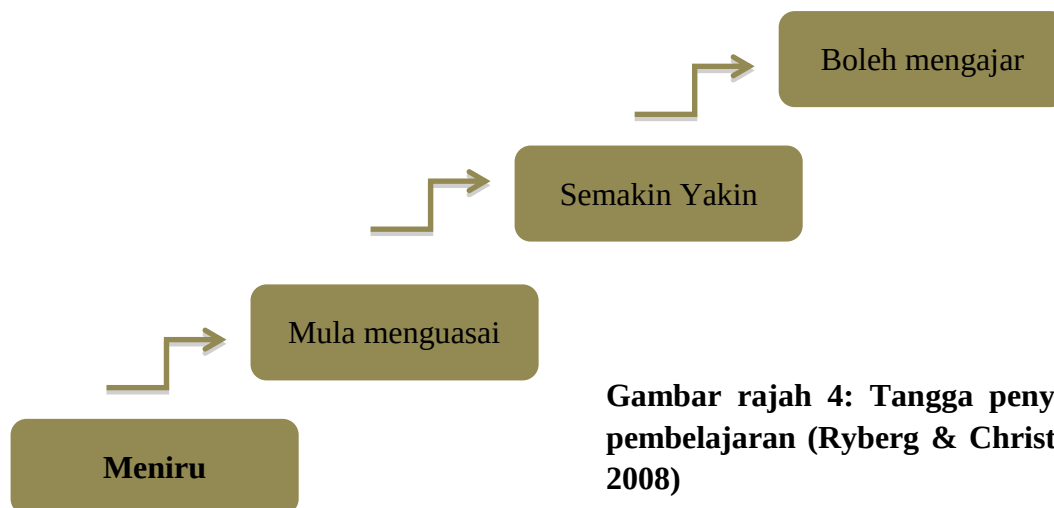
Brandt, Farmer dan Buckmaster (1993) pula menjelaskan konsep pembentukan kemahiran perantisan melalui lima peringkat. Peringkat-peringkat ini berbeza dengan Dreyfus dan Dreyfus (1986) namun melibatkan aspek yang hampir sama iaitu pemerinkkatan tahap kemahiran. Peringkat model dibahagikan kepada dua iaitu model kognitif dan model tingkah laku. Pada peringkat ini hanya melibatkan pemerhatian tingkah laku yang dilakukan oleh pengajar. Peringkat hampiri pula adalah melibatkan cubaan untuk mendapatkan kemahiran dan proses refleksi terhadap apa yang dilakukan. Peringkat pemudaran adalah pengurangan peranan pengajar dan meningkatkan kemampuan pelatih. Kemampuan pelatih pula meningkat dan akhirnya mampu melakukan sendiri selaras dengan peringkat seterusnya iaitu pembelajaran sendiri. Peringkat akhir adalah pelatih mampu mengeneralisasi kemahiran tersebut di dalam tugas lain yang memerlukan kemahiran yang sama. Gambar rajah 3 menunjukkan peringkat di atas.



Gambar rajah 3: Proses pembentukan kemahiran (Brandt, Farmer dan Buckmaster (1993))

Asas

kepada pembentukan kesemua kemahiran ini adalah berasal daripada konsep perantisan yang merangkumi pelbagai bidang. Ryberg dan Christiansen (2008) pula memperkenalkan tangga penyertaan yang berasaskan kepada pembelajaran berkembang oleh Engestrom (1987). Pada peringkat awal, pelatih meniru tingkah laku yang ingin dipelajari. Pelatih masuk ke peringkat seterusnya iaitu peringkat mula menguasai di mana pelatih mula boleh melakukan sendiri dengan sedikit kesilapan. Latihan demi latihan akan memberi keyakinan kepada pelatih untuk melakukan sendiri. Ini membolehkan pelatih masuk kepada peringkat seterusnya iaitu peringkat semakin yakin. Peringkat akhir pula adalah dimana pelatih sudah boleh mengajar kepada orang lain.



Ketiga-tiga proses pembentukan kemahiran seperti gambar rajah dua, tiga dan empat mengadaptasi konsep perantisan di mana pelatih belajar daripada pengajar secara berperingkat. Proses peningkatan kemahiran ini dilihat daripada aspek kemahiran individu sahaja tanpa melihat proses sosial yang menyokong proses pembentukan kemahiran. Justeru, apakah proses yang dilalui pelatih ILP untuk mendapatkan kemahiran?

Objektif kajian

1. Apakah proses pembentukan pelatih yang berkemahiran?
2. Bagaimanakan proses pembentukan kemahiran tersebut?

Responden Kajian

Responden dipilih berdasarkan kepada persampelan teoretis di mana kami percaya bahawa mereka yang dipilih boleh menyumbang kepada kajian yang dilakukan. Kaedah persampelan yang dipilih adalah menggunakan kaedah *snowball* dan *convenient*. Responden yang dipilih bermula dalam kalangan kumpulan pelajar yang cemerlang dan mampu memberi maklumat kepada topik kajian. Kajian yang dijalankan ini mencapai penepuan teoretis apabila jumlah responden mencapai 32 peserta dalam kalangan pentadbir, pengajar, majikan dan penyelia industri dan pelajar itu sendiri. Secara khususnya sebanyak 15 pelajar, 2 pentadbir, 10 pengajar, 5 majikan dan penyelia industri telah ditemubual. Kumpulan responden ini dipilih daripada pelbagai bidang yang ditawarkan di lokasi kajian yang dipilih. Kami ingin melihat daripada pelbagai perspektif individu merangkumi pelbagai bidang bagi melihat kepelbagaian yang wujud. Penerokaan yang mendalam dan berbeza ini akan memberi makna yang lebih baik kepada main concern yang dikaji dan bagaimana mereka menyelesaikannya dalam konteks yang berbeza.

Pengumpulan Data

Bagi mencapai objektif dan menjawab persoalan kajian yang telah ditetapkan kami menggunakan tiga kaedah utama pengumpulan data iaitu melalui temubual, pemerhatian dan juga analisis dokumen. Sesi temubual dijalankan menggunakan set panduan soalan temubual terbuka yang dibentuk oleh kami sebagai panduan soalan awal sebelum pergi kepada soalan umum yang wujud berdasarkan respon yang diberikan oleh responden. Sesi temubual di dijalankan di pelbagai lokasi yang sesuai dengan kehendak responden dan kebiasaannya mengambil masa 60-90 minit bergantung kepada kelapangan masa responden. Responden diberikan surat persetujuan untuk ditemubual sebagai pengesahan dan juga set etika temubual bagi menerangkan hak-hak responden sepanjang temubual.

Selain temubual memo dan nota pemerhatian juga dicatat bagi menulis refleksi pengkaji kepada situasi yang dilihat dan konsep-konsep yang dibentuk sepanjang pemerhatian dijalankan. memo yang ditulis ini wujud dalam pelbagai bentuk dan saiz. Pengkaji mencatatkan memo yang dijadikan bahan utama pembentukan konsep-konsep yang wujud. Analisis dokumen yang berkaitan juga dilakukan bagi melihat dokumen yang sesuai dan boleh membantu pengkaji mendapat maklumat yang lebih mendalam mengenai proses sosial asas yang dikaji.

Analisis Data

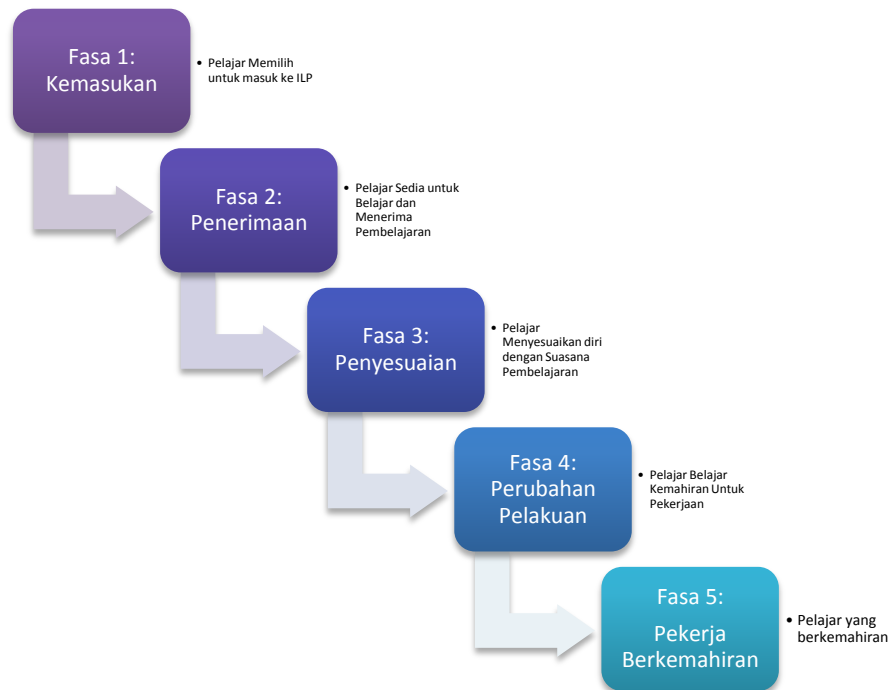
Kaedah grounded theory digunakan semasa proses data analisis. Kami bermula dengan penulisan memo setiap kali selepas sesi temubual yang dijalankan. Memo yang dibentuk ini berbeza antara satu memo dengan memo yang lain berdasarkan indikator, kejadian, konsep, kategori yang muncul. Menurut Glaser (1998) memoing merupakan proses utama dalam kajian grounded theory. Ianya ditulis mengenai idea yang muncul semasa proses pengekodan, pengumpulan dan analisis data serta menghubungkan kod-kod yang wujud secara teori semasa proses penulisan memo. kod-kod dan kategori yang muncul ini dibentuk dan disentesis sendiri oleh kami berdasarkan kategori yang muncul. Ianya berbeza dengan kaedah kualitatif biasa yang melakukan analisis berdasarkan tema yang telah dibentuk.

Data dianalisis menggunakan substantive coding yang melibatkan open coding dan selektif coding (Glaser 2004). Ia juga dijalankan serentak dengan constant comparative method dimana kami membandingkan incident to incident, concept to incident and concept to concept (Glaser dan Strauss, 1967). Setiap konsep yang muncul akan dibandingkan dengan konsep yang lain. Kesemua proses ini akan dibandingkan antara satu dengan yang lain bagi melihat kemunculan konsep-konsep yang akhirnya akan membentuk kategori utama kajian. Kesemua data diproses menggunakan perisian *Microsoft Word* dan juga *NVivo 8* bagi menyusun proses pengekodan yang dilakukan.

Dapatan Kajian

Analisis data dijalankan melalui penyusunan memo teoretis menunjukkan kemunculan lima konsep utama sebagai dimensi proses sosial asas pembentukan kemahiran untuk pekerjaan. Proses pembentukan kemahiran pelatih berdasarkan konsep-konsep yang

dibentuk melalui memo dan nota pemerhatian serta analisis pengekodan secara terperinci mencadangkan proses sosial asas yang membentuk kemahiran untuk pekerjaan pelatih seperti berikut:



Gambarrrr rajah 5.1: Model dan Dimensi Proses Sosial Asas Pembentukan Kemahiran

Fasa 1Kemasukan

Pada fasa ini, kami mendapati bahawa pelatih memilih untuk memasuki ILP disebabkan oleh minat mereka yang dibentuk oleh faktor lain seperti kawan-kawan, keluarga dan juga persekitaran. Minat ini muncul atas kesedaran bahawa ILP sebagai institusi latihan kemahiran awam mampu memberikan kemahiran bagi memudahkan mereka mendapatkan pekerjaan. Ini diakui oleh responden P6. Beliau berkata:

"saya memang minat nak belajar, saya komited la nak belajar kerana saya tengok kawan-kawan semua yang masuk ILP semua dah kerja kan. kerja diaorang semua bagus-bagus. Itu yang memberi semangat kepada saya untuk belajar di sini (ILPKL)"

Kenyataan P6 disokong pula oleh kenyataan P1. Menurut P1:

"Saya memang masa di sekolah dulu minat dengan kemahiran. Bila saya dapat tahu ILP tawar bidang kemahiran yang sesuai dengan minat saya...terus saya mohon".

Fasa 2 Penerimaan

Fasa seterusnya pelatih yang sudah memasuki ILP mula sedar bahawa tujuan mereka di sini adalah untuk belajar. Mereka mula menerima hakikat bahawa mereka perlu belajar untuk mendapat pengetahuan dan kemahiran. Ini diakui oleh pelatih-pelatih berikut:

"Bila saya dah masuk sini, saya kena terima la qada dan qadar bahawa saya telah terpilih untuk masuk ke sini. Tuhan telah menetapkan bahawa rezeki saya di sini".-P4

"Masuk ke sini dengan minat la. So bila dah minat kita kena terima apa jua keadaan di sini. Semua yang dilakukan pengajar adalah untuk kebaikan kita supaya kita menjadi pekerja yang baik". - P2

"Pengajar saya tekankan mengenai penerimaan hakikat bahawa kita dah daftar dan dah masuk ke sini. So kita kena belajar betul-betul supaya dapat banyak kemahiran dan pengetahuan untuk pekerjaan kelak".-P9

"Majikan mahukan pekerja yang mahir. So kita kena terima sistem latihan di sini".-P7

Fasa 3 Penyesuaian

Pada fasa ini, pelatih sudah mulai berjaya menyesuaikan diri dengan proses pembentukan kemahiran dan pengetahuan di ILP. Mereka terus berusaha menambahkan kemahiran dan pengetahuan pada peringkat yang lebih tinggi. Penggantungan pelatih kepada pengajar semakin berkurang: Ini diakui oleh pelatih-pelatih berikut:

"Mula-mula masuk ILP ni ada kejutan juga. Ingatkan macam sekolah tapi lain. Memang kena sesuaikan diri kat sini".-P1

"Saya dapat program yang saya minta dan minat. Lepas tu bila belajar saya rasa macam banyak kerja pula nak kena buat. Amali kat bengkel, kelas teori lagi. Tapi bila saya fikir balik, kalau nak kemahiran memang kena sesuaikan diri la dengan keadaan macam tu".-P3

Fasa 4 Perubahan Pelakuan

Pada peringkat ini, pelatih menerima proses pembelajaran kemahiran sebagai suatu proses rutin di dalam kehidupan sebagai pelatih. Pelatih sudah mula menerima suasana pembelajaran seperti suasana industri hasil penekanan oleh pengajar mengenai situasi industri yang sebenar.

"Bila dah lama belajar kat sini saya semakin mahir dengan amali kat bengkel. Saya mula buat sendiri dengan bantuan pengajar".-P10

"Saya tengok apa pengajar buat, saya ikut. Kalau saya, saya betulkan balik. Kalau tak faham lagi saya tanya encik-encik (pengajar) balik. Makin lama makin selesa dan seronok la belajar kat sini sebab kita dah tahu apa nak buat".-P7

Fasa 5 Kemahiran untuk Pekerjaan

Fasa akhir adalah di mana pelatih menerima hakikat bahawa kemahiran yang dipelajari adalah untuk memudahkan mereka untuk mendapatkan pekerjaan. Justeru itu apa juga input pengetahuan dan kemahiran yang diperoleh akan dikaitkan dengan pekerjaan di industri kelak.

"Bila buat projek akhir, saya boleh aplikasikan semua kemahiran yang saya belajar kat sini. Kalau ada yang terlupa saya akan tanya kawan-kawan balik. Belajar ni takkan habis sampai bila-bila".-P5

"Apa yang kita buat kat sini, kita kena ingat yang kemahiran dan pengetahuan tu adalah untuk kita guna bila kerja nanti. Majikan mahukan pekerja yang bukan sahaja mahir tapi boleh belajar benda baru".-P3

Perbincangan

Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat 5 fasa proses sosial asas yang dicadangkan iaitu:

Fasa Kemasukan

Fasa ini melibatkan fasa awal di mana pelatih memilih ILP sebagai tempat untuk menyambung pengajian di dalam bidang yang diminati. Pada peringkat ini terdapat beberapa kategori pelajar iaitu masuk dengan minat, masuk dengan mengikut kawan, masuk akibat desakan ibu bapa. Pada peringkat ini, wujud juga pelatih yang masuk bukan program yang dipilih disebabkan tempat yang ditawarkan terhad, namun disebabkan oleh minat yang mendalam untuk belajar maka pelatih tersebut perlu menerima keadaan tersebut seadanya. Dapatan kajian ini selaras dengan kajian UPM

(2012) yang menekankan proses awal pemilihan ke institut latihan kemahiran awam. Peringkat ini juga berbeza dengan peringkat awal di dalam model penyertaan dan penguasaan perantisan (Ryberg & Christiansen 2008).

Fasa Penerimaan

Fasa kedua pula, saya mendapati bahawa pelatih bersedia untuk belajar dan berubah berdasarkan kemahuan mereka sendiri. Pelatih menerima hakikat bahawa beliau sudah belajar di ILP dan membentuk hubungan dengan kawan-kawan baru. Pada peringkat ini pelatih bersedia untuk menerima sesi pembelajaran bagi menambahkan pengetahuan dan kemahiran. Pelatih juga menerima hakikat bahawa persepsi awal mereka mengenai ILP berbeza dan menerima keadaan tersebut. Peringkat ini juga selaras dengan peringkat awal di dalam model penyertaan dan penguasaan perantisan (Dreyfus & Dreyfus, 1980; Hansman, 2001; Ryberg & Christiansen, 2008).

Fasa Penyesuaian

Pada fasa ini, pelatih menyesuaikan diri dengan suasana pengajaran dan pembelajaran. Pelatih telah berjaya menyesuaikan diri dengan kawan-kawan baru dan juga boleh mengadaptasi dirinya dengan suasana pembelajaran. Semasa proses ini pembelajaran koperatif sudah bermula kerana pelatih sudah mula memilih kawan-kawan yang serasi dengan dirinya sebagai kawan belajar. Pergerakan di dalam ILP kebanyakan mengikut kawan yang telah dipilih. Pelatih telah berjaya menyesuaikan diri dengan keadaan ini. Peringkat ini juga selaras dengan peringkat awal di dalam model penyertaan dan penguasaan perantisan (Brandt, Farmer dan Buckmaster, 1993; Ryberg & Christiansen, 2008).

Fasa Perubahan Tingkah laku

Pada peringkat ini, pelatih menerima proses pembelajaran kemahiran sebagai suatu proses rutin di dalam kehidupan sebagai pelatih. Pelatih sudah mula menerima suasana pembelajaran seperti suasana industri hasil penekanan oleh pengajar mengenai situasi industri yang sebenar. Pelatih yang berjaya mencapai fasa ini yakin dengan kemampuan dirinya mengadaptasi suasana pembelajaran di ILP ke industri. Peringkat ini juga selaras dengan peringkat awal di dalam model penyertaan dan penguasaan perantisan (Brandt, Farmer dan Buckmaster, 1993; Ryberg & Christiansen, 2008).

Fasa Kemahiran untuk pekerjaan

Fasa akhir adalah di mana pelatih menerima hakikat bahawa kemahiran yang dipelajari adalah untuk memudahkan mereka untuk mendapatkan pekerjaan. Justeru itu apa juga input pengetahuan dan kemahiran yang diperoleh akan dikaitkan dengan pekerjaan di industri kelak. Mereka menyedari apa yang majikan mahukan daripada mereka adalah pekerja yang berpengetahuan dan berkemahiran serta mempunyai ciri-ciri pelatih yang berkemahiran tinggi pada tahap mereka. Dapatan ini selaras dengan proses

pembelajaran sendiri yang digariskan oleh Zimmerman (2002). Pada peringkat ini pelatih mampu mengubahsuai konteks kemahiran dengan pengetahuan baru.

Dapatan kajian ini juga selaras dengan pelan tindakan mengenai pembudayaan pembelajaran sepanjang hayat (2011-2020) yang berusaha untuk mengatasi tujuh masalah utama: i) ketiadaan dasar pembelajaran sepanjang hayat sepenuhnya, ii) kekurangan pemantauan program pembelajaran sepanjang hayat di peringkat kebangsaan, iii) kurangnya kesedaran dan penyertaan dalam program pembelajaran sepanjang hayat, iv) sokongan kewangan yang tidak mencukupi untuk pelajar sepanjang hayat, v) mekanisme yang tidak mencukupi dan infrastruktur untuk pelaksanaan program pembelajaran sepanjang hayat, vi) bertindih aktiviti pembelajaran sepanjang hayat dan vii) pengiktirafan (KPT, 2011). Ia juga disokong dengan fasa generalisasi yang membolehkan pelatih melakukan kemahiran tersebut di dalam konteks yang lain sama ada di industri atau di tempat latihan (Brandt, Farmer dan Buckmaster, 1993).

Rumusan

Konsep-konsep yang wujud hasil proses pensampelan teoretis dan perbandingan konstan menjadikan proses *grounded theory* menjadi menarik untuk digunakan dalam kajian. Kemunculan konsep-konsep hasil temu bual, penerokaan konsep-konsep baru menjadi cabaran kepada kami. Konsep kemahiran untuk pekerjaan merupakan suatu hipotesis yang jelas bahawa pelajar belajar di ILP dan juga di industri adalah untuk mendapat kemahiran. Dengan kemahiran tersebut, pelajar mudah dalam mendapat peluang pekerjaan.

Kemahiran yang terbentuk melalui beberapa peringkat atau fasa. Proses pembentukan ini dibantu oleh minat yang terbentuk sejak mula memilih untuk memasuki ILP lagi. Kelima-lima peringkat ini yang akhirnya membentuk kemahiran untuk pekerjaan menyokong konsep pembelajaran sepanjang hayat sebagaimana pelan strategik pembelajaran sepanjang hayat Kementerian Pengajian Tinggi (kini dikenali sebagai Kementerian Pendidikan).

Rujukan

- Ab. Rahim Bakar & Ivan Hanafi. (2007). Assessing Employability Skills of Technical-Vocational Students in Malaysia. *Journal of Social Sciences* 3(4): 202-207.
- Barab, S.A., & Hay, K.E. (2001). Doing science at the elbows of experts: Issues related to the science apprenticeship camp. *Journal of Research in Science Teaching* 38(1), 70-102.
- Brandt, B.L., Farmer Jr., J.A., & Buckmaster, A. (1993). Cognitive apprenticeship approach to helping adults learn. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 59, 69-78.
- City and Guilds. (2009). Apprenticeships: Briefing Note.:

- City and Guilds. (2008). Skills Development: Attitudes & Perceptions.
- Collins, A., Bown, J.S. & Newman, S.E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning, and Instructional Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.
- Dreyfus, S. E & H. L. Dreyfus . 1980. A Five-Stage Model Of The Mental Activities Involved In Directed Skill Acquisition. University of California, Berkeley. Laporan.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding – An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Glaser, B. G. & Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* Ed. New York: Aldine Transaction.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Ed. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2004). *Naturalist inquiry and grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guile, D. & Young, M. (1998). Apprenticeship as a Conceptual Basis for a Social Theory of Learning. *Journal of Vocational Education & Training* 50 (2): 173–193.
- Hamilton, S. F. (1990). Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future. New York: Free Press.
- Hansman, C.A. (2001). *Context-based adult learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, 89, 43-51.
- International Labour Organization (ILO). (2008). *Skill for Improved Productivity, Employment Growth and Development*. Laporan
- Kammermann, M., Stalder, B. E. & Hättich, A. (2011). Two-Year Apprenticeships – a Successful Model of Training? *Journal of Vocational Education & Training* 63(3): 377-396.
- Kementerian Pengajian Tinggi (KPT). (2011). *Pelan Strategik Pembelajaran Sepanjang Hayat 2011-2020*.
- Khadijah Alavi, Rahim M. Sail, & Abd Hair Awang. 2013. Image of Technical Education And Vocational Training From The Perspective Of Parents And Teachers. *Journal of Technical Education and Training*, 5(1), 68–88.
- Kolb, A. D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* Ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Malaysia. 2010. *Rancangan Malaysia ke-10*. K. Malaysia. Kuala Lumpur, Percetakan Nasional.
- McGrath, V. (2009). Reviewing the evidence on how adult students learn: An examination of Knowles' model of andragogy. *Adult Learner* 2009: The Irish Journal of Adult and Community Education. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>.
- McKay, M. (2006). *Education and Training for Agriculture In Australia*. Ucap utama Persidangan Pendidikan Pertanian Kebangsaan anjuran Kementerian Pelajaran Malaysia.

- Mohamad Sattar Rasul, Md Yusof Ismail, Napsiah Ismail & Muhammad Rashid Rajuddin. 2008. Pembangunan Standard Pengukuran Kemahiran Employability: Alat Pengukuran Tahap Kemahiran Employability Individu Di Dalam Memenuhi Kehendak Majikan Memiliki Calon Pekerja Berkualiti. *Jurnal Teknologi* 49 (Dis 2008): 15-29.
- Nyhan, B. (2009). Creating the Social Foundations for Apprenticeship in Ireland. *Journal of European Industrial Training* 33(5): 457-469.
- Pratt, D.D. (1998) *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Rahim M. Sail & Khadijah Alavi 2010. Social skills and social values training for future k-workers. *Journal of European Industrial Training* 34(3): 226-258.
- Reese, D. E. (2011). 21st Century Apprenticeship and the New Millennial Generation. Tesis Doktor Falsafah, Educational Administration, University of South Dakota.
- UNESCO. 2001. *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*. Laporan.
- Universiti Putra Malaysia (UPM). (2012). Kajian Tahap Penerimaan Masyarakat Terhadap Latihan Kemahiran. Laporan.
- Wan Seman Wan Ahmad 2007. To inculcate training culture amongst Malaysian Industry Through National Dual Training System. *Jurnal Jabatan Pembangunan Kemahiran Malaysia*.
- Wolek, F. W. (1999). The skill development processes of apprenticeship. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 395-406. Retrieved from <http://www.voced.edu/Ziess>.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming Learner : Self-Regulated Overview 41(2).

**PENGARUH KEPIMPINAN PENGETUA KE ATAS AMALAN PRINSIP-
PRINSIP
PENGURUSAN KUALITI MENYELURUH (TQM)**

Rosnani Binti Kaman¹
Institut Aminuddin Baki Cawangan Utara

Ishak Bin Sin, PhD²
Abdull Sukor Bin Shaari, PhD³
Universiti Utara Malaysia

Hairudin Mohd Ali, PhD⁴
Universiti Islam Antarabangsa Malaysia

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan transformasional ke atas amalan prinsip pengurusan kualiti menyeluruh (TQM) dalam kalangan pemimpin sekolah. Walaupun dapatan kajian lalu menunjukkan kepimpinan transformasional mempunyai pengaruh ke atas amalan prinsip TQM, namun tidak banyak kajian yang mengaitkan antara kepimpinan transformasional dengan amalan prinsip TQM dijalankan dalam alam persekolahan di Malaysia. Kajian tinjauan rentasan ini melibatkan 309 orang guru mata pelajaran di 31 buah sekolah menengah Berprestasi Tinggi (SBT) di Semenanjung Malaysia. Kaedah pensampelan rawak mudah telah diguna pakai. Dua set soal selidik terpiawai digunakan untuk mengumpul data. Instrumen *The Principal Leadership Questionnaire* (PLQ) yang dibina oleh Jantzi dan Leithwood (1996) digunakan untuk mengukur kepimpinan transformasional pemimpin sekolah dan instrumen Pengurusan Kualiti Menyeluruh (TQM) yang dibina oleh Lim (2003) digunakan untuk mengukur amalan prinsip TQM. Dapatan kajian menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan kepimpinan transformasional ke atas amalan prinsip TQM. Keputusan ujian kesepadanan terbaik model (*goodness-of-fit*) selepas modifikasi menunjukkan model adalah sepadan dengan data. Kesimpulannya, kajian ini telah menyumbang kepada pertambahan ilmu tentang kepimpinan transformasional dan amalan prinsip-prinsip TQM dalam kalangan pemimpin sekolah di Malaysia.

Kata kunci: Kepimpinan transformasional, Pengurusan Kualiti Menyeluruh (TQM).

-
- 1 Ketua Jabatan, Institut Aminuddin Baki Cawangan Utara, Kementerian Pendidikan Malaysia
 - 2 PhD, Pensyarah Kanan, Kolej Sastera dan Sains, Universiti Utara Malaysia
 - 3 PhD, Prof Madya, Pensyarah Kanan, Kolej Sastera dan Sains, Universiti Utara Malaysia
 - 4 PhD, Prof Madya, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia

1. Pengenalan

Pengetua adalah pemimpin utama di sekolah dan mempunyai peranan penting dalam mengekalkan prestasi serta peningkatan kualiti sesebuah sekolah (Sergiovanni, 2001). Oleh kerana peranan kepimpinan pengetua yang mempunyai pengaruh terhadap perubahan budaya kerja dan tingkah laku guru-guru di sekolah, maka isu-isu berkaitan dengan stail kepimpinan sepatutnya diberi keutamaan (Hausman, Crow, & Sperry, 2000). Kepimpinan transformasional didapati dapat meningkatkan prestasi organisasi di samping memberi kesan ke atas tingkah laku orang bawahan (Bass, 1985). Selain kepimpinan transformasional, TQM juga mempengaruhi sikap serta tingkah laku ahli organisasi (Noorliza & Muhammad Hasmi, 2006) dan seterusnya memberi kesan ke atas prestasi organisasi (Ahire, Waller & Golhar, 1996; Nir, 2002; Keng, Nooh, Veeri, Lorraine & Alex, 2007).

Stail kepimpinan merupakan elemen yang sangat penting dalam usaha menggalakkan amalan TQM di sesebuah organisasi (Ehigie & Akpan, 2004). Pemimpin yang mengamalkan stail kepimpinan transformasional lebih berkeyakinan memimpin, menjelaskan visi masa depan dan membina keyakinan diri orang bawahan untuk mencapai kecemerlangan organisasi (Hirtz, Murray & Riordan, 2007). Kajian oleh Luria (2008) serta Laohavichien, Fredendall, dan Cantrell (2011) mendapati bahawa kepimpinan transformasional adalah komponen penting yang mempengaruhi pelaksanaan amalan TQM. Pemimpin yang mengamalkan kepimpinan transformasional didapati dapat meningkatkan amalan TQM dalam organisasi (Hirtz, Murray & Riordan, 2007; Laohavichien, Fredendall & Cantrell, 2009; Laohavichien, Fredendall & Cantrell, 2011; Mohammad & Rushami, 2012).

Kerajaan Malaysia telah mengeluarkan beberapa pekeliling yang mengarahkan sektor awam supaya melaksanakan pengurusan kualiti dalam organisasi masing-masing. Walaupun beberapa anugerah diperkenalkan dan surat-surat pekeliling yang berkaitan dengan pengurusan kualiti dikeluarkan sejak 1992, serta telah banyak latihan dijalankan

untuk memudahkan pemimpin sekolah menjalankan TQM, tetapi dari segi pelaksanaannya masih menjadi persoalan. Masih tidak dapat dipastikan bilangan sekolah yang benar-benar mengamalkan TQM semasa memimpin sekolah.

Dapatan kajian Patimah (2002) menunjukkan amalan TQM di sekolah menengah di Perak yang dikaji masih pada tahap sederhana. Demikian juga dengan dapatan kajian Siti Noor (2011) yang menunjukkan bahawa amalan TQM adalah rendah di sekolah berprestasi rendah di Kelantan. Di sini timbul satu persoalan iaitu mengapakah tidak banyak organisasi pendidikan di Malaysia yang mengamalkan TQM? Adakah ia mempunyai kaitan dengan kepimpinan dalam sesebuah organisasi? Walaupun kepimpinan transformasional dan amalan prinsip TQM secara umumnya merupakan strategi pengurusan yang berkesan untuk mencemerlangkan organisasi, namun peranan TQM dalam sektor pendidikan di Malaysia masih lagi diperbincangkan (Ahmad, 2008; Aziah, Abdul Ghani & Abdullah, 2008). Barnett, McCormick dan Conners (2001) pula pernah mempersoalkan berkaitan kepimpinan transformasional sama ada sebagai satu jalan penyelesaian, penawar atau masalah? Sehubungan itu, adalah wajar satu kajian untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan prinsip TQM dalam kalangan pemimpin sekolah dijalankan dalam alam persekolahan di Malaysia.

2. Kepimpinan Transformasional

Pemimpin yang mengamalkan kepimpinan transformasional berupaya mendorong ahli organisasi yang dipimpin supaya lebih komited, prihatin serta bersungguh-sungguh melibatkan diri dalam usaha mencapai matlamat organisasi (Burns, 1978). Mengikut Burns (1978) lagi, pemimpin transformasional memberi keutamaan terhadap nilai-nilai yang lebih murni dan mulia, di samping menghindari sikap mementingkan diri sendiri. Kesannya, orang bawahan akan menggunakan inisiatif sendiri untuk berfikir dan bertindak secara kreatif, tanpa menunggu arahan daripada pemimpin. Bass (1985) pula menjelaskan bahawa pemimpin transformasional memiliki ciri-ciri pemimpin

berkarisma iaitu pemimpin yang berwawasan, di samping sentiasa memberi dorongan semangat, bersikap prihatin, memberi rangsangan secara intelektual, berupaya merangsang minda intelektual orang bawahan, serta sentiasa bertoleransi mempertimbangkan keperluan agar orang bawahan bersungguh-sungguh berusaha mencapai matlamat organisasi (Bass, 1985). Manakala Jantzi dan Leithwood (1996) pula mengemukakan bahawa pemimpin transformasional memimpin secara menjelaskan visi, memberi teladan yang baik, mendorong kerjasama kumpulan, memberi sokongan, merangsang intelek serta meletakkan harapan yang tinggi agar orang bawahan lebih bersemangat berusaha mencapai matlamat organisasi.

3. Pengurusan Kualiti Menyeluruh (TQM) dalam Organisasi Pendidikan

Konsep TQM dalam pengurusan dan sistem pendidikan di Malaysia, mula disebarluaskan pada tahun 1993, iaitu seperti yang terkandung dalam “Wawasan Pendidikan: Agenda Pengisian” (Wan Mohd. Zahid, 1993). Sallis (1993) mengemukakan tentang TQM sebagai falsafah penambahbaikan berterusan yang boleh diaplikasikan dalam organisasi pendidikan. Sallis (1993) menjelaskannya tentang TQM sebagai, *“TQM is a philosophy of continuous improvement, which can provide any educational institution with a set of practical tools for meeting and exceeding present and future customers needs, wants and expectations”* (p. 34).

Scott dan Palmer (1994) mengemukakan lapan prinsip TQM untuk diamalkan dalam organisasi pendidikan, iaitu fokus pelanggan, keterlibatan pekerja, komitmen pengurusan berpengalaman, latihan dan pendidikan, pengukuran kejayaan yang sah, penambahbaikan berterusan, kualiti masa dalam tugas serta sistem pengurusan kualiti. Keterlibatan ibu bapa, guru, murid dan ketua masyarakat amat diberi keutamaan supaya pencapaian sekolah terus meningkat ke arah mencapai mutu pendidikan yang terbaik.

Arcaro (1995) pula mengemukakan lima prinsip TQM untuk diaplikasikan di sekolah kualiti menyeluruh untuk diamalkan secara serentak, berterusan dan melibatkan penyertaan yang menyeluruh daripada semua pihak. Lima prinsip tersebut ialah fokus pelanggan, keterlibatan menyeluruh, pengukuran, komitmen pengurusan atasan dan penambahbaikan berterusan. Amalan prinsip TQM memudahkan pengendalian perubahan di organisasi pendidikan, bermula daripada aktiviti di bilik darjah hinggalah kepada pengurusan serta penyelenggaraan sekolah (Arcaro, 1995).

Seterusnya, Lim (2003) mengemukakan sembilan prinsip TQM yang sama pentingnya untuk diamalkan secara serentak. Prinsip tersebut lebih komprehensif, menyamai dimensi yang dikemukakan oleh Saraph, Benson dan Schroeder (1989), Flynn, Schroeder dan Sakakibara (1994), Ahire, Waller dan Golhar (1996), Zhang, Waszink dan Wijngaard (2000) serta Dass, Paul dan Swierczek (2008). Lim (2003) mengutamakan komitmen seluruh sekolah kepada kualiti, perancangan untuk kualiti, fokus kepada pelanggan, keterlibatan guru secara menyeluruh, pemberian penghargaan dan pengiktirafan, pengurusan mengikut fakta, latihan dan pembangunan guru, penambahbaikan berterusan serta fokus proses dan pencegahan.

4. Objektif Kajian

Tujuan utama kajian ini ialah untuk memperjelaskan sejauh manakah kepimpinan pengetua mempengaruhi amalan TQM di sekolah menengah Berprestasi Tinggi (SBT) Semenanjung Malaysia. Tujuan kajian ini disimpulkan sebagai berikut:

- i. Untuk mengenal pasti tahap kepimpinan transformasional dan amalan TQM dalam kalangan pemimpin sekolah yang dikaji.
- ii. Untuk mengenal pasti sama ada wujud pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan TQM di sekolah kajian.

5. Metodologi Kajian

Kajian kuantitatif ini menggunakan kaedah tinjauan rentasan (*cross-sectional*) untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan prinsip TQM.

Dua set instrumen yang terdiri daripada soal selidik terpiawai digunakan untuk mengumpul data. Instrumen *The Principal Leadership Questionnaire* (PLQ) yang dibina oleh Jantzi dan Leithwood (1996) digunakan untuk mengukur kepimpinan transformasional. Manakala instrumen Pengurusan Kualiti Menyeluruh (TQM) oleh Lim (2003) pula diguna untuk mengukur tahap amalan prinsip TQM dalam kalangan pemimpin sekolah.

Unit analisis kajian ini adalah guru mata pelajaran. Data dianalisis melibatkan respons daripada 309 guru mata pelajaran yang sedang mengajar di 31 buah sekolah menengah SBT di Semenanjung Malaysia. Data dianalisis dengan menggunakan program komputer pakej perisian *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 18 dan *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 18. Analisis model persamaan berstruktur (*Structural Equation Modeling*-SEM) diaplikasikan untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan prinsip TQM dalam kalangan pemimpin sekolah.

6. Analisis Data dan Perbincangan

6.1 Analisis Faktor Penerokaan (*Exploratory Factor Analysis*-EFA)

Kaedah analisis faktor penerokaan (*exploratory factor analysis*-EFA) telah digunakan semasa kajian rintis bagi menguji kesahan instrumen-instrumen yang digunakan dalam kajian ini. Dalam kajian ini, analisis EFA dijalankan dengan menetapkan nilai pemberat faktor (*factor loading*- FL) melebihi .50 ($FL < .50$).

Semasa kajian rintis, instrumen asal kepimpinan transformasional (PLQ) terdiri daripada enam (6) dimensi (24 item). Berdasarkan keputusan EFA, sejumlah 4 item kepimpinan transformasional yang nilai FL kurang daripada .50 telah disingkirkan. Manakala dimensi rangsangan intelektual (KTTRI) pula diketepikan kerana item bagi dimensi berkenaan mempunyai nilai pemberat faktor (*factor loading*- FL) kurang daripada .50 ($FL < .50$). Ini menjadikan jumlah item kepimpinan transformasional

yang dianalisis semasa analisis faktor pengesahan (*confirmatory factor analysis* -CFA) model pengukuran ialah 20 item, iaitu mewakili lima (5) dimensi.

Instrumen TQM semasa kajian rintis terdiri daripada sembilan (9) dimensi (56 item). Berdasarkan keputusan *EFA*, sejumlah 10 item yang nilai FL kurang daripada .50 serta item yang mempunyai pemberat faktor bertindih telah disingkirkan. Ini menjadikan jumlah item TQM yang sah ialah 46 item, mewakili lapan (8) dimensi. Dimensi penambahbaikan berterusan (TQMPB) serta dimensi fokus proses dan pencegahan (TQMFPP) digabungkan dengan penamaan dimensi baru iaitu dimensi proses penambahbaikan dan pencegahan (TQMPPP) kerana selepas *EFA*, item bagi kedua-dua dimensi tersebut terhimpun sebagai satu faktor.). Oleh itu, jumlah item TQM yang dianalisis semasa analisis faktor pengesahan (*confirmatory factor analysis* - CFA) model pengukuran ialah 46 item, iaitu mewakili lapan (8) dimensi. Walau bagaimanapun, dalam kajian ini, analisis pemboleh ubah kepimpinan transformasional dan amalan prinsip TQM dilihat secara keseluruhan.

6.2 Analisis Faktor Pengesahan (CFA) Model Pengukuran

Model pengukuran kepimpinan transformasional lima (5) dimensi dimodifikasi dengan pengelompokan item (*item parceling*). Bagaimanapun satu dimensi iaitu harapan pencapaian tinggi (KTHPT) telah disingkir kerana pemberat faktor dimensi KTHPT adalah kurang daripada .50 ($FL < .50$). Ini menjadikan hanya empat (4) dimensi kepimpinan transformasional yang terdiri daripada 17 item telah dianalisis semasa analisis faktor pengesahan (CFA) model persamaan berstruktur (SEM). Manakala model pengukuran TQM dimodifikasi dengan pengelompokan item (*item parceling*) yang terdiri daripada lapan (8) dimensi, tanpa penyingkiran dimensi. Ini menjadikan lapan (8) dimensi TQM yang terdiri daripada 46 item telah dianalisis semasa analisis faktor pengesahan (CFA) model persamaan berstruktur (SEM).

6.3 Analisis Statistik Deskriptif

Analisis statistik deskriptif kajian ini diaplikasikan bagi menjawab soalan kajian pertama. Bagi tahap amalan kepimpinan transformasional dan TQM, interpretasi skor

min 1.00 hingga 1.80 menunjukkan tahap tidak diamalkan, skor min 1.81 hingga 2.60 menunjukkan tahap sangat rendah amalan, skor min 2.61 hingga 3.40 menunjukkan tahap rendah amalan, skor min 3.41 hingga 4.20 menunjukkan tahap tinggi amalan, dan skor min 4.21 hingga 5.00 menunjukkan tahap sangat tinggi amalan. Berdasarkan interpretasi skor min, keseluruhan kepimpinan transformasional diamalkan pada tahap tinggi ($M = 4.19$). Manakala keseluruhan amalan TQM diamalkan pada tahap sangat tinggi ($M = 4.27$). Jadual 1 berikut menjelaskan skor min serta tahap kepimpinan transformasional dan amalan TQM di sekolah yang dikaji.

Jadual 1: Tahap Amalan Kepimpinan Transformasional dan TQM

Pemboleh ubah	Min (M)	Tahap Amalan
Kepimpinan Transformasional	4.19	Tinggi
TQM	4.27	Sangat Tinggi

Berdasarkan Jadual 1 di atas, menjelaskan bahawa pengetua sekolah menengah SBT yang dikaji mengamalkan stail kepimpinan transformasional pada tahap tinggi dan mengamalkan prinsip TQM pada tahap sangat tinggi. Keputusan kajian ini bercanggah dengan dapatan kajian Siti Noor (2011) yang menunjukkan amalan TQM adalah rendah di sekolah berprestasi rendah di Kelantan dan dapatan kajian Patimah (2002) menunjukkan amalan TQM di sekolah menengah di Perak yang dikaji diamalkan pada tahap sederhana sahaja.

6.4 Analisis Faktor Pengesahan (CFA) Model Persamaan Berstruktur (SEM)

Analisis faktor pengesahan (CFA) model persamaan berstruktur (*structural equation modeling*-SEM) diwakili oleh pemboleh ubah bebas (*exogenous*) kepimpinan transformasional. Pemboleh ubah bersandar (*endogenous*) pula diwakili oleh TQM. Model persamaan berstruktur ini dibina bagi melihat pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan prinsip TQM.

Penilaian ke atas model persamaan berstruktur (SEM) menunjukkan terdapat kesepadanan (*fit*) yang baik antara model dengan data yang dikaji. Nilai *Normed Chi*

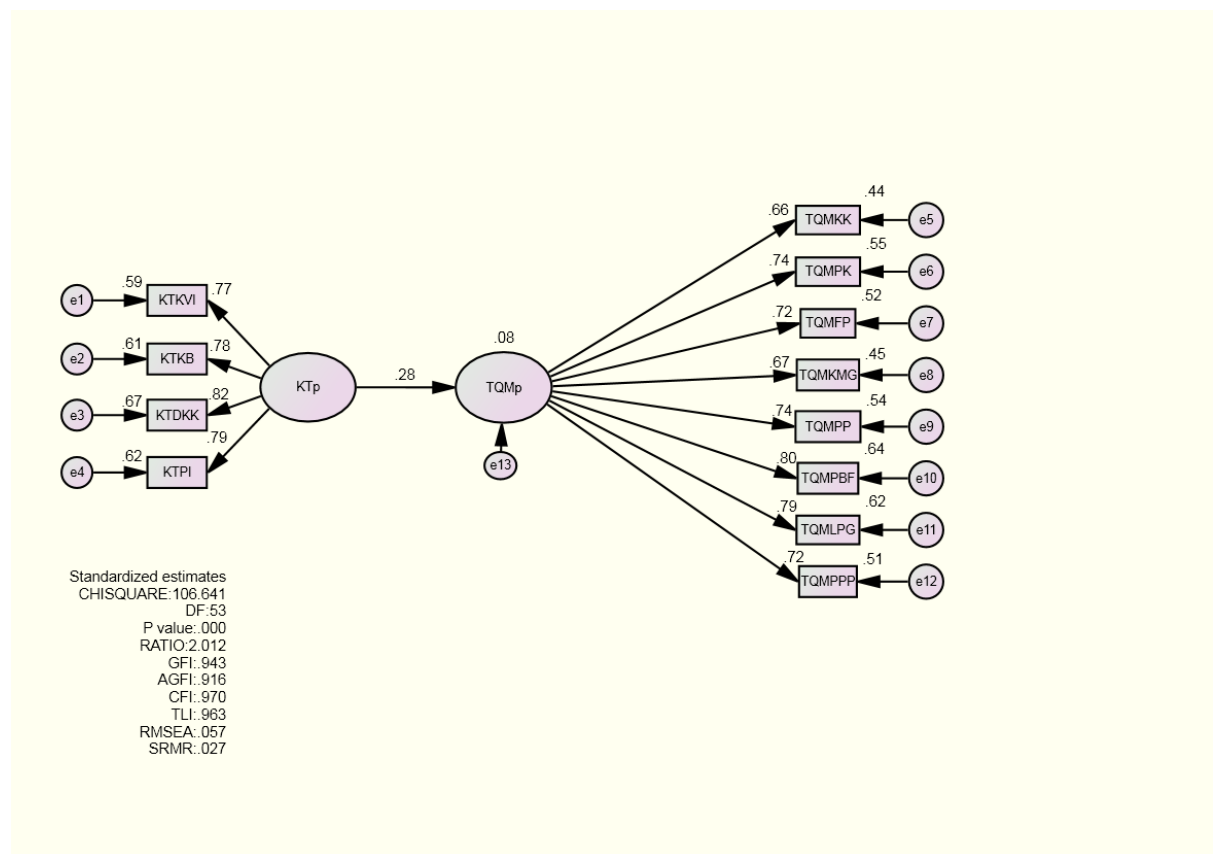
Square' (χ^2/df , 106.641 / 53) = 2.012, *Goodness of Fitness Index* (GFI) = .943, *Comparative Fit Index* (CFI) = .970, *Tucker-Lewis Index* (TLI) = .963 dan *Root Mean Square of Error Approximation* (RMSEA) = .057.

Keputusan analisis SEM menunjukkan model persamaan berstruktur sepadan dengan data kajian. Ini kerana hampir kesemua indeks pengukuran (ratio = $2.012 < 3$, GFI = $.943 \geq .90$, CFI = $.970 \geq .92$, TLI = $.963 > .92$, RMSEA dan SRMR $< .80$) adalah memenuhi ketetapan indeks kesepadanan yang disarankan (Brown, 2006; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006). Jadual 2 berikut menunjukkan indeks kesepadanan model persamaan berstruktur (SEM) kajian ini.

Jadual 2 : Indeks Kesepadanan Model Persamaan Berstruktur (SEM)

Indeks Pengukuran	SEM Model	Ketetapan Kesepadanan	Nilai	Sumber
χ^2/df (ratio)	2.102	≤ 3.00		Hair et al. (2006)
GFI	.943	$\geq .90$		Brown (2006)
CFI	.970	$\geq .92$		Hair et al. (2006)
TLI	.963	$\geq .92$		Hair et al. (2006)
RMSEA	.057	$\leq .08$		Hair et al. (2006)
SRMR	.027	$\leq .08$		Hair et al. (2006)

Pengujian model persamaan berstruktur (SEM) diaplikasikan bagi menjawab soalan kajian kedua iaitu untuk mengenal pasti sama ada wujud pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan TQM di sekolah kajian. Pengaruh antara pemboleh ubah kajian ini adalah berdasarkan keputusan analisis SEM menggunakan perisian AMOS. Rajah 1 berikut menunjukkan kekuatan pengaruh antara pemboleh ubah kajian.



Rajah 1: Model Persamaan Berstruktur Pengaruh Kepimpinan Transformasional Terhadap Amalan Prinsip TQM

Petunjuk:

KT	=	Kepimpinan Transformasional	TQM	=	Pengurusan Kualiti Menyeluruh
KTKVI	=	Kejelasan Visi dan Inspirasi	TQMKK	=	Komitmen Kualiti
KTKB	=	Kepimpinan Berteladan	TQMPK	=	Perancangan Kualiti
KTDKK	=	Dorongan Kerjasama Kumpulan	TQMFP	=	Fokus Pelanggan
KTPI	=	Pertimbangan Individu	TQMKMG	=	Keterlibatan Menyeluruh Guru
			TQMPP	=	Penghargaan dan Pengiktirafan
			TQMPBF	=	Pengurusan Berdasarkan Fakta
			TQMLPG	=	Latihan dan Pembangunan Guru
			TQMPPP	=	Proses Pencegahan dan Penambahbaikan

Seterusnya kekuatan pengaruh antara pemboleh ubah-pemboleh ubah kajian ini diinterpretasi melalui nilai beta (β) bagi menjawab soalan kajian kedua. Magnitud kekuatan pengaruh ditunjukkan melalui nilai (β) antara +1 hingga -1 (Hair et al., 2006).

Julat pekali pengaruh $\pm .91$ hingga ± 1.00 menunjukkan pengaruh yang sangat kuat, $\pm .71$ hingga $\pm .90$ menunjukkan pengaruh yang kuat, ± 0.41 hingga $\pm .70$ menunjukkan pengaruh yang sederhana, $\pm .21$ hingga $\pm .40$ menunjukkan pengaruh yang lemah tetapi jelas, manakala $\pm .01$ hingga $\pm .20$ menunjukkan pengaruh yang sangat lemah dan hampir tiada pengaruh. Jadual 3 berikut pula menunjukkan kekuatan pengaruh antara pemboleh ubah.

Jadual 3 : Kekuatan Pengaruh Antara Pemboleh ubah

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

Pemboleh ubah		β	Nisbah Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan (p)	Kekuatan Pengaruh
KT	→ TQM	.28	4.308	***	Lemah tetapi jelas

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Berdasarkan Rajah 1 dan Jadual 3 di atas, nilai beta, nisbah kritikal dan aras signifikan, adalah ($\beta = .28$, C.R = 4.308, $p < .001$) yang menunjukkan bahawa kepimpinan transformasional mempunyai pengaruh ke atas amalan TQM. Empat dimensi kepimpinan transformasional yang mempengaruhi amalan TQM di sekolah menengah SBT yang dikaji ialah kejelasan visi dan inspirasi (KTKVI), kepimpinan berteladan (KTKB), dorongan kerjasama kumpulan (KTDKK) dan pertimbangan individu (KTPI). Walau pun keputusan kajian ini menunjukkan kekuatan pengaruh yang lemah, tetapi tetap menunjukkan pengaruh yang jelas ($\beta = .28$) seperti mana saranan Hair et al. (2006).

Secara keseluruhannya, keputusan ini membuktikan bahawa pemimpin sekolah yang mengamalkan empat dimensi kepimpinan transformasional seperti kejelasan visi dan inspirasi, kepimpinan berteladan, dorongan kerjasama kumpulan dan pertimbangan individu akan meningkatkan amalan TQM di sekolah.

Keputusan ini menjawab soalan kajian kedua kajian ini serta menyokong dapatan kajian lalu, iaitu pemimpin yang mengamalkan kepimpinan transformasional dapat meningkatkan amalan TQM dalam organisasi (Hirtz, Murray & Riordan, 2007; Laohavichien, Fredendall & Cantrell, 2009; Laohavichien, Fredendall & Cantrell, 2011; Mohammad & Rushami, 2012).

Keputusan kajian ini selari dengan dapatan kajian Hirtz et al. (2007) di University of Missouri-Rolla, merumuskan bahawa pemimpin yang mengamalkan stail kepimpinan transformasional lebih berkeyakinan memimpin, menjelaskan visi masa depan, menggalakkan pengikut menyokong dan membina keyakinan sendiri bagi memastikan kualiti serta mencapai kecemerlangan organisasi (Hirtz, et al. 2007).

Keputusan ini juga sepadan dengan dapatan kajian Luria (2008) di syarikat pemprosesan makanan di Israel yang menunjukkan pemimpin mereka mengamalkan kepimpinan transformasional akan lebih bertingkah laku positif terhadap kualiti berbanding dengan yang sebaliknya. Demikian juga dengan dapatan kajian Laohavichien, et al. (2011) di syarikat pengeluaran di Thailand yang menunjukkan bahawa kepimpinan transformasional berupaya mempengaruhi pelaksanaan amalan TQM. Bagaimana pun dapatan kajian Laohavichien, et al., (2011) menunjukkan dimensi pertimbangan individu dalam kepimpinan transformasional tidak memberi kesan ke atas amalan TQM seperti mana yang ditemui dalam kajian ini.

Penemuan yang bercanggah ini menimbulkan satu lagi isu untuk perbincangan atau penyelidikan selanjutnya iaitu perbezaan budaya dalam mempengaruhi amalan sesuatu stail kepimpinan. Kajian silang budaya oleh Pillai, Scandura dan William (1999) adalah antara dapatan yang menyokong isu perbezaan budaya ini. Di samping itu, Bush dan Middlewood (2005:9) juga pernah menegaskan bahawa pendekatan '*one size fits all*' adalah tidak berkesan untuk diaplikasikan dalam semua keadaan. Pendapat ini selaras dengan apa yang dikemukakan dalam Teori Kontingensi (1967), iaitu sifat yang berbeza dalam kalangan pemimpin sepatutnya diamalkan dalam situasi yang berbeza.

7. Kesimpulan

Kajian ini melihat pengaruh kepimpinan transformasional terhadap amalan TQM dalam kalangan pemimpin sekolah di Malaysia. Kajian ini menyarankan supaya pemimpin sekolah mengamalkan stail kepimpinan transformasional dalam usaha meningkatkan kualiti pengurusan di sekolah. Pemimpin sekolah disarankan mengamalkan empat dimensi kepimpinan transformasional yang ditemui mempengaruhi amalan TQM di sekolah kajian, iaitu kejelasan visi dan inspirasi, kepimpinan berteladan, dorongan kerjasama kumpulan dan pertimbangan individu. Kesimpulannya, kajian ini mencadangkan pemimpin sekolah mengamalkan kepimpinan transformasional, di samping turut mengamalkan stail kepimpinan lain bersesuaian dengan budaya sesebuah sekolah yang dipimpin kerana budaya sekolah menengah SBT yang dikaji adalah berbeza dengan budaya sekolah harian lain di Malaysia.

8. Batasan Kajian dan Cadangan Kajian Akan Datang

Kajian ini masih terbatas dengan beberapa aspek yang boleh dijadikan sandaran kepada kajian akan datang. Data yang terkumpul hanya terhad dalam kalangan guru mata pelajaran yang menjadi responden di sekolah menengah SBT di Semenanjung Malaysia sahaja. Demikian juga dengan kaedah kajian yang hanya menggunakan kaedah kuantitatif sahaja.

Pengkaji akan datang disarankan meluaskan bidang kajian dengan melibatkan jenis sekolah dan responden yang berbeza. Oleh kerana kajian ini tidak membuat perbandingan, maka pengkaji seterusnya disarankan membuat analisis perbandingan dengan melibatkan lain-lain jenis, kategori serta lokasi sekolah. Berhubung dengan kaedah pengumpulan data pula, disarankan pengkaji akan datang meluaskan bidang kajian dengan mempelbagaikan kaedah pungutan data kajian. Oleh kerana kajian ini hanya menggunakan kaedah kuantitatif semasa mengumpul data, maka pengkaji seterusnya disarankan menggunakan kaedah temu bual atau pemerhatian untuk digabungkan dengan kaedah kuantitatif supaya lebih bersifat komprehensif.

Seterusnya, dicadangkan kajian lanjutan bagi melihat secara lebih meluas dan secara perbandingan stail kepimpinan yang lain dalam mempengaruhi amalan TQM, khususnya dalam alam persekolahan di Malaysia.

Rujukan

Anderson, M., & Sohal, A. S. (1999). A study of the relationship between quality management practices and performance in small businesses. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16(9), 859-877.

Ahire, S. L., Waller, M. A., & Golhar, D.Y. (1996). Quality management in TQM versus non-TQM firms: An empirical investigation. *International Journal of Quality & reliability Management*, 13(8), 8-27.

Ahmad Jusoh. (2008). *Hubungan amalan pengurusan kualiti menyeluruh dengan tahap pemindahan teknologi: Suatu kajian empirikal mengikut perspektif penyelidik universiti*. Tesis Ph.D Tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.

Arcaro, J. S. (1995). *Quality in education: An implementation handbook*. Florida: St. Lucie Press.

Aziah Ismail, Abdul Ghani Kanesan Abdullah, & Abdullah Saad. (2008). Amalan kepimpinan transformasional dan kapasiti kepimpinan di dua buah sekolah kluster di Malaysia. *Kertas Kerja dibentangkan dalam Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-15*. Genting Highlands: Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24-46.

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

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row Publishers.

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage Publication Ltd.

- Das, A., Paul, H., & Swierczek, F. W. (2008). Developing and validating total quality management (TQM) constructs in the context of Thailand's manufacturing industry. *Benchmarking and International Journal*, 15(1), 52-72.
- Ehigie, B.O., & Akpan, R.C. (2004). Roles of perceived leadership styles and rewards in the practice of total quality management. *The Leadership and Organization Development Journal*, 25(1), 24-40.
- Flynn, B., Schroeder, R. G., & Sakakibara, S. (1994). A framework for quality management research and associated measurement instrument. *Journal of Operations Management*, 11(3), 339-366.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis with reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hausman, C. S., Crow, G., & Sperry, D. (2000). Portrait of the ideal principal: Context and self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 5-14.
- Hirtz, P.D., Murray, S.M., & Riordan, C.A. (2007). The effects of leadership on quality. *Engineering Management Journal*, 19 (1), 22-8.
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quaterly*, 32(4), 512-538.
- Keng Boon Ooi, Nooh Abu Bakar, Veeri Arumugam, Lorraine Vellapan, & Alex Kim Yin Loke. (2007). Does TQM influence employees' job satisfaction? An empirical case analysis. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 24(1), 62-77.
- Laohavichien, T., Fredendall, L.D., & Cantrell, R.S. (2009). The effects of transformational and transactional leadership on quality improvement. *The Quality Management Journal*, 16(2), 7-24.
- Laohavichien, T., Fredendall, L.D., & Cantrell, R.S. (2011). Leadership and quality management practices in Thailand. *International Journal of Operations & Production Management*, 31(10), 1048-1070.
- Lim Kong Teong. (2003). *Impak prinsip-prinsip TQM ke atas kepuasan hati pelajar dan pencapaian akademik pelajar: Satu kajian empirikal dalam sektor pendidikan tinggi awam di Malaysia*. Tesis Ph.D Tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.

- Luria, G. (2008). Controlling for quality: Climate, leadership and behavior. *The Quality Management Journal*, 15 (1), 27-38.
- Mohammad Alharbi, & Rushami Zien Yusoff. (2012). Leadership style and their relationship with quality management practices in public hospitals in Saudi Arabia. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 1(10), 59-67.
- Nir, A.E. (2002). School based management and it effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341.
- Noorliza Karia, & Muhammad Hasmi Abu Hassan Asaari. (2006). The effects of TQM practices on employees' work-related attitudes. *TQM Magazine*, 18(1), 30-43.
- Patimah Ibrahim. (2002). *Budaya kualiti sekolah dan hubungannya dengan komitmen guru*. Tesis Sarjana Tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Samson, D., & Terziovski, M. (1999). The relationship between total quality management practices and operational performance. *Journal of Operations Management*, 17, 393-409.
- Scott, M. J., & Palmer, J. (1994). Eight principles for total quality schools. *Education*, 115(1), 139-143.
- Sergiovanni, T.J (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Siti Noor Ismail. (2011). *Hubungan antara amalan pengurusan kualiti menyeluruh (TQM) dengan iklim sekolah dalam kalangan sekolah-Sekolah menengah berprestasi tinggi, sederhana dan rendah di Negeri Kelantan*. Tesis Ph.D Tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.
- Wan Mohd Zahid Wan Mohd Nordin. (1993). *Wawasan pendidikan: Agenda pengisian*. Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.
- Zhang, Z., Waszink, A., & Wijngaard, J. (2000). An instrument for measuring TQM implementation for Chinese manufacturing companies. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 17(7), 730-755.

Tajuk Kertas Kerja:

Perbandingan Iklim Sekolah Antara Maktab Rendah Sains MARA

Nama Pembentang:

1. Mohd Mahadzir Rahimi Bin Mohamed Nawi

2. Zulaine Bin Awang Taul

3. Dewi Isma Madzlan Bin Mazlan

4. Khalid Bin Johari

UNIVERSITI MALAYSIA SABAH

Emel: pakmaha@yahoo.com, azat8569@gmail.com,

dewiismamadzlan@yahoo.com, drkhalidjohari@gmail.com

ABSTRAK

Kajian ini meliputi kajian terhadap tahap, aras dan perbandingan iklim sekolah antara Maktab Rendah Sains MARA (MRSM) di Malaysia. Sampel kajian ini melibatkan 246 orang guru dari enam buah MRSM. Instrumen kajian menggunakan soal selidik yang dibangunkan oleh Hoy (2003) berkaitan dengan Iklim Sekolah. Ianya terbahagi kepada beberapa elemen seperti elemen inovasi pengajaran, kerjasama, hubungan pelajar, sumber-sumber sekolah dan pembuatan keputusan. Analisis data dalam kajian ini melibatkan penggunaan statistik deskriptif seperti

frekuensi, peratusan, dan min manakala ujian statistik inferansi yang digunakan ialah ujian-t dan Anova Sehalu. Hasil kajian mendapati tahap iklim sekolah berada dalam keadaan yang positif untuk kesemua MRSM yang dikaji. Keseluruhannya kajian mendapati perbandingan dalam iklim sekolah mempunyai perbezaan min yang signifikan antara MRSM.

Kata Kunci – Iklim Sekolah

ABSTRACT

This is comparative study examines the extent and level of school climate at Mara Junior Science College (MRSM) in Malaysia. Sample of survey consisted of 246 teachers from six MRSMs. School Climate Questionnaires developed by Hoy (2003) is used in this survey. It contained elements of teaching innovation, collaboration, student relations, school resources, and decision-making. Data analysis in this study involves the use of descriptive statistics such as frequency, and percentage. Meanwhile statistical tests is also employed such as t-test and One-way ANOVA. This study shows that the level of school's climate is positive in all six MRSM. The study as a whole shows that there is significant difference of min for comparison of school's climate between MRSM.

Keywords - school's climate

PENGENALAN

Merujuk buku Sistem Pendidikan MRSM (SPMRSM), Bahagian Pendidikan Menengah Mara (BPLM) (2010), kerangka konsep SPMRSM menggambarkan organisasi MRSM sebagai satu sistem terbuka yang sentiasa berhubung dan berinteraksi dengan persekitaran yang meliputi mekanisme input, proses dan output. Input MRSM mengandungi kurikulum dan ko-kurikulum, modal insan dan prasarana. Proses pula merupakan strategi membangunkan kurikulum, ko-kurikulum, pelajar dan perkhidmatan pendidikan, manakala output yang diharap ialah modal insan yang berkualiti dan mampu menjadi ahli sains yang bertaraf nobel lauret dan usahawan yang berjaya pada peringkat global di samping memiliki teras MRSM iaitu saintifik, independen, kreatif, amanah dan patriotik.

Usaha gigih untuk menghasilkan produk pelajar yang berkualiti ini memerlukan keupayaan guru-gurunya untuk merealisasikan hasil tersebut, dan antara keupayaan itu ialah dengan melihat iklim sekolah yang membantu warga sekolah untuk maju dan mencapai visi dan misi MRSM. Johnson, Johnson dan Zimmerman (1996) menyatakan iklim bermakna persepsi pelajar terhadap personaliti sekolah. Iklim sekolah ini terbahagi kepada inovasi pengajaran, kerjasama, perhubungan pelajar, sumber-sumber sekolah dan pembuatan keputusan (Bruce Johnson, Steven dan Zvoch, 2007).

Segala usaha dari segenap buah fikir dan tenaga digembeling dan dilakukan bersama-sama. Guru-guru adalah mereka yang merupakan penjana kepada kejayaan ini selain sokongan daripada pihak pengurusan dan pentadbiran. Objektif kajian adalah untuk mengenal pasti tahap iklim sekolah dan menentukan perbezaan aras iklim

sekolah MRSM. Seterusnya membandingkan iklim sekolah yang berlaku di MRSM di mana kajian ini menggunakan sampel guru-guru dari MRSM yang berada di Sabah dan Terengganu.

IKLIM SEKOLAH

Menurut (Pusat Kurikulum, 1998, dalam Ruslin, 2002), mendefinisi iklim sekolah sebagai budaya sekolah iaitu menerangkan suasana sekolah yang baik iaitu keadaan persekitarannya dirasakan selesa, tenteram, mesra, riang, dan pembelajaran lancar. Howard (1974) pula mendefinisikan iklim sekolah sebagai sebagai keadaan sosial dan budaya sekolah itu yang mempengaruhi tingkah laku orang didalamnya. Hussein (1997) memberi definisi iklim sekolah sebagai faktor dalaman sekolah yang merangkumi keadaan fizikal sekolah, kebersihan, dan kecantikan sekolah, susun atur, dan lanskap sekolah, perhubungan sosial di antara guru dengan pelajar, pelajar dengan pelajar, pengetua dengan guru dan pelajar, gerak kerja ko kurikulum dan bentuk perhubungan manusia yang lain.

Ruslin (2002) pula menyatakan lazimnya terdapat enam jenis iklim sekolah iaitu iklim terbuka, iklim autonomous, iklim terkawal, iklim biasa, iklim peternal dan iklim tertutup. Iklim terbuka dikatakan iklim positif kerana keadaan ini dapat mendorong guru mempunyai sikap positif terhadap muridnya. Ahmad Zabidi (2006) menyatakan, sekiranya iklim baik, guru dan murid akan lebih bermotivasi dan pada yang sama aktiviti pengajaran dan pembelajaran akan berjalan dengan baik.

Iklim sekolah menggambarkan personaliti seseorang individu sendiri dan bagaimana guru tersebut berusaha untuk mencapai tahap organisasi iklim sekolah berkenaan. Iklim sekolah yang berkesan mempunyai beberapa ciri antaranya guru berasa selamat, berpuas hati dan berkeyakinan, guru tidak berasa tertekan dan mengambil perhatian tentang kemajuan murid-muridnya, pengetua merasa penuh yakin terhadap kerjanya, serta bertimbang rasa dan pelajar merasa selamat dan belajar bersungguh-sungguh (Halpin dan Croft, 1963). Manakala Moos (1979) menyatakan iklim sekolah sebagai sistem sosial yang membentuk persekitaran pembelajaran.

KERANGKA TEORI KAJIAN

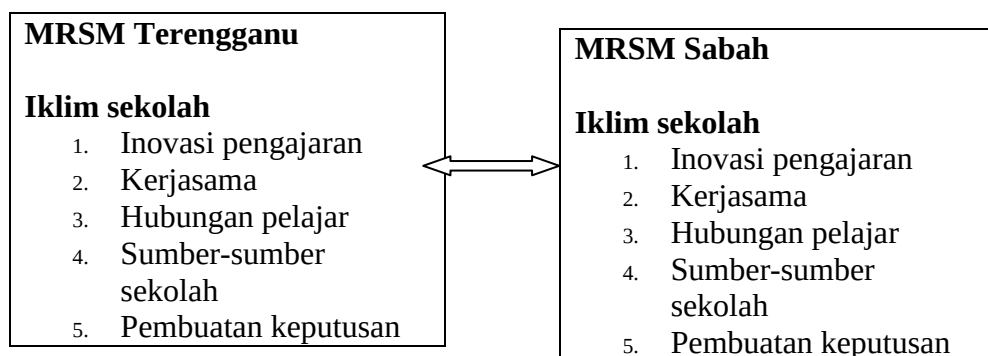
Konsep Iklim Sekolah

Untuk tujuan kajian ini, tiga tema perhubungan manusia secara umum oleh Moos adalah asas kepada item-item dalam soal selidik. Apabila mengambil kira perhubungan, Moos (1979) menambah bahawa ianya termasuklah sebarang penglibatan atau perkaitan kepada yang lain dalam sesebuah kelas termasuklah guru-guru. Pembangunan personal merujuk kepada perkembangan individu dan kelas secara menyeluruh. Penyelenggaraan sistem merujuk kepada arahan-arahan kepada persekitaran, termasuklah peraturan-peraturan, dan ketegasan guru untuk perubahan sistem. Secara spesifik persekitaran pendidikan diperlukan bergantung pada sebahagian jenis orang dalam kelompok mereka dan hasil yang dikehendaki, sekurang-kurangnya perlu fokus pada perhubungan, perkembangan personal, dan penyelenggaraan sistem dan dimensi–

dimensi perubahan dalam menerangkan, membandingkan, menilai dan menukarkan menyusun aturkan sistem pendidikan.

Getzel dan Guba (1957) menerangkan sistem sosial mempunyai fungsi–fungsi tertentu untuk melengkapkan matlamat sosial. Individu dalam sekolah mempunyai pelbagai ragam kelakuan tetapi berada dalam tempat dan situasi yang sama. Maka terdapat pengubahsuaian dalam tingkah laku tadi supaya konflik tidak berlaku antara individu yang berbeza. Proses mengubahsuai ini berlaku secara tidak formal dan akan mempengaruhi tingkah laku dan iklim sekolah tersebut.

Kerangka Konsep Kajian



Rajah 1: Kerangka Konsep Kajian

KAEDAH KAJIAN

Sampel Kajian.

Hanya guru yang terlibat dalam pengajaran dan pembelajaran di enam buah MRSM sahaja yang dikaji iaitu seramai 421 orang sebagai populasi kajian. Kajian ini tidak melibatkan guru yang menjadi pentadbir atau kaunselor. Populasi melibatkan kesemua guru yang mengajar di MRSM di Sabah iaitu di daerah Tawau dan daerah Kota Kinabalu serta semua guru yang mengajar di MRSM di Terengganu iaitu dua buah di daerah Besut, sebuah di daerah Kuala Terengganu dan sebuah lagi di daerah Kuala Berang.

Kajian ini mengkaji berkaitan iklim sekolah maka populasi yang dipilih ialah daripada kalangan guru yang mengajar sahaja dan bukan pentadbir atau kaunselor agar maklumat yang diperolehi menggambarkan keadaan yang sebenar berkaitan punca dan akibat kajian. Selain itu skop soalan kajian ini mencakupi soalan-soalan yang memerlukan pandangan dan persepsi daripada kalangan guru akademik sahaja.

PROSEDUR KAJIAN

Setelah mendapat kebenaran untuk melaksanakan kajian daripada pihak Bahagian Pendidikan Latihan Menengah MARA maka soal selidik telah diedarkan melalui Ketua Jabatan atau wakil guru kepada setiap MRSM di Sabah dan Terengganu. Soal selidik telah dihantar melalui pos ke setiap MRSM terlibat. Setelah pentadbir soal selidik selama sebulan maka wakil kemudiannya menghantar kembali soal selidik melalui pos.

INSTRUMEN KAJIAN

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini dibangunkan oleh Johson, Steven dan Zvoch (2007) dan diterjemahkan ke dalam bahasa Malaysia untuk tujuan mendapatkan informasi tentang iklim sekolah. Item terbahagi kepada lima konstruk iaitu elemen inovasi pengajaran terdapat empat item, konstruk kerjasama terdapat enam item, konstruk hubungan pelajar pula tiga item, konstruk sumber-sumber sekolah terdiri dari empat item dan konstruk pembuatan keputusan sebanyak tiga item. Soal selidik ini menggunakan skala lima mata iaitu 1 - tidak pasti, 2 - sangat tidak setuju, 3 - tidak setuju, 4 -setuju dan 5 - sangat setuju.

KAJIAN RINTIS

Menurut Mohd. Najib (2003) tujuan utama kajian rintis adalah untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen. Hanya dalam keadaan apabila instrumen telah mempunyai kepastian sebenar dari aspek objektif, kesahan, kebolehpercayaan dan kepenggunaan, maka barulah kajian rintis tidak perlu dilaksanakan. Keadaan ini jarang berlaku kerana sekurang-kurangnya ciri-ciri sampel kajian lepas adalah berbeza dan berlainan. Kajian rintis dalam kajian ini perlu dibuat juga kerana soal selidik item adalah terjemahan instrumen dari Bahasa Inggeris kepada Bahasa Malaysia.

Bagi menentukan aras ketekalan instrumen terjemahan iklim sekolah. Kajian rintis dijalankan di sebuah MRSM yang terletak di Kelantan, seramai 30 orang responden terdiri daripada guru yang terlibat dalam pengajaran ekadematik telah terlibat dengan kajian rintis ini. Kajian ini bertujuan menentukan sama ada responden

memahami dengan jelas item-item yang dikemukakan, tempoh masa yang diambil untuk menjawab soal selidik, dan keperluan untuk menambah atau mengurangkan item. Analisis terhadap bilangan responden kajian rintis mendapati bahawa daripada 30 orang guru yang terlibat, 15 orang (50%) daripadanya adalah guru lelaki dan 15 orang lagi (50%) pula merupakan guru perempuan. Dapatan alpha cronbach bagi ujian item iklim sekolah adalah 0.586 dan nilai ini dapat diterima kebolehpercayaan data-data kajian rintis bagi iklim sekolah, mengikut rujukan nilai alpha bagi kajian rintis ini berpegang kepada pandangan Nunnally (1967, 1978) dan Pallant (2005) yang mengatakan bahawa aras alpha 0.50 adalah biasa berlaku jika bilangan item dalam sesuatu konstruk kurang daripada sepuluh manakala bagi bilangan item yang lebih daripada sepuluh adalah alpha 0.70.

ANALISIS DATA

Perisian komputer *Statistical Package For Social Science (SPSS) for Window Version 17.0*. Statistik inferen digunakan dalam menganalisis data.

DAPATAN KAJIAN

Responden yang terlibat dalam soal selidik terdiri dari guru MRSM yang mengajar di dua buah negeri iaitu Sabah dan Terengganu. Taburan data dalam Jadual 1 meliputi jantina bilangan guru lelaki ialah 107 orang (43.5%) dan bilangan guru perempuan ialah 139 orang (56.5%) yang menjadikan jumlah semua responden adalah 246 orang.

Daripada analisis menunjukkan responden lelaki dan perempuan adalah hampir seimbang iaitu hanya berbeza 13% sahaja.

Jadual 1: Taburan Responden Mengikut Jantina

Frekuensi	%	
Lelaki	107	43.5
Perempuan	139	56.5
Jumlah	246	100.0

Jadual 2 menunjukkan taburan responden berdasarkan umur. Golongan guru yang berumur 26 hingga 30 tahun merupakan golongan umur guru yang majoriti dengan mewakili 38.6 % iaitu seramai 95 orang. Guru yang berumur dalam lingkungan 31 hingga 40 tahun menduduki jumlah kedua teramai iaitu sebanyak 30.1%. Kedua-dua lingkungan umur ini iaitu antara 26 hingga 40 tahun mewakili 68.7 % jumlah keseluruhan responden kajian, iaitu lebih dari separuh jumlah guru diwakili oleh umur ini. Manakala jumlah yang kecil berada dalam lingkungan umur 50 hingga 58 tahun 6.1 % dan umur 23 ke 25 tahun mewakili 9.8 %.

Jadual 2: Taburan Responden Berdasarkan Umur

Umur	Bilangan	
Peratus		
23 ke 25 tahun	24	9.8
26 ke 30 tahun	95	38.6
31 ke 40 tahun	74	30.1
41 ke 50 tahun	38	15.4
50 ke 58 tahun	15	6.1
Jumlah	246	100

Analisis data ke atas iklim sekolah menunjukkan jumlah min yang hampir sama untuk semua MRSM di Sabah dan Terengganu iaitu MRSM di Sabah diwakili MRSM A (min = 3.59, SD = .36) dan MRSM B (min = 3.63, SD = .31). MRSM di Terengganu pula MRSM C (min = 3.61, SD = .29), MRSM D (min = 3.58, SD = .21), MRSM E (min = 4.0, SD = .50) dan MRSM F (min = 3.9, SD = .45). Keseluruhan min iklim sekolah pula ialah min 3.69 dan SD .38 merujuk Jadual 3. Tahap iklim yang di tunjukkan ialah pada tahap positif untuk semua MRSM di Sabah dan Terengganu. Kenyataan ini juga merujuk dapatan yang berasingan bagi min iklim sekolah mengikut dimensi iaitu inovasi pengajaran (min = 3.80, SD = .56), kerjasama (min = 3.68, SD = .46), hubungan pelajar (min = 4.03, SD = .54), sumber sekolah (min = 3.39, SD = .61), dan pembuatan keputusan (min = 3.66, SD = .64).

Jadual 3 : Min Perbezaan Tahap iklim berdasarkan negeri

	Negeri		N	M	SD	Std. Error M
Inovasi pengajaran	Sabah	80	3.7875	.53085	.05935	
	Terengganu	166	3.8133	.58497	.04540	
Kerjasama	Sabah	80	3.5708	.43717	.04888	
	Terengganu	166	3.7420	.46186	.03585	
Hubungan pelajar	Sabah	80	3.9375	.45653	.05104	
	Terengganu	166	4.0884	.57228	.04442	
Sumber sekolah	Sabah	80	3.3563	.58701	.06563	
	Terengganu	166	3.4142	.62445	.04847	
Pembuatan keputusan	Sabah	80	3.5583	.71112	.07951	
	Terengganu	166	3.7108	.60807	.04720	
Totaliklim	Sabah	80	3.6131	.33881	.03788	
	Terengganu	166	3.7289	.39379	.03056	

Jadual 4: Perbezaan Min iklim Sekolah Antara Setiap MRSM di Sabah dan Terengganu.

(I)MRSM	(J) MRSM	Iklim Sekolah		
		Mean	Std. Error	
		Sig.	Difference (I-J)	
A	B	-.04524	.07526	1.000
	C	-.01771	.06351	1.000
	D	.01000	.06760	1.000
	E	-.40667*	.12200	.034
	F	-.31398*	.08895	.011
B	C	.02753	.06251	1.000
	D	.05524	.06666	1.000
	E	-.36143	.12148	.084
	F	-.26875*	.08824	.048
C	D	.02771	.05302	1.000
	E	-.38896*	.11457	.035
	F	-.29628*	.07845	.006
D	E	-.41667*	.11688	.022
	F	-.32398*	.08180	.003
E	F	.09268	.13040	1.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI KAJIAN

Sebagai satu sekolah alternatif kewujudan MRSM adalah terbeza berbanding sekolah Kementerian Pelajaran, MRSM seharusnya mewujudkan satu iklim sekolah yang positif agar kewujudannya menjadi satu perkara yang relevan dalam dunia pendidikan tanah air. Ini ada kaitannya dengan matlamat MRSM yang telah ditetapkan oleh BPLM untuk menjadikan MRSM sekolah yang bertaraf antarabangsa (BPLM, 2010). Sehubungan itu kajian ini dapat memberikan maklumat kepada MARA berkaitan tahap iklim sekolah, memperjelaskan tentang perbezaan yang wujud antara MRSM atau memperjelaskan bahawa MRSM mempunyai persamaan yang setaraf walau dimanapun MRSM itu dibangunkan.

Namun demikian didapati bahawa tahap iklim sekolah antara dua kumpulan MRSM iaitu MRSM di Sabah dan kumpulan MRSM di Terengganu menunjukkan perbezaan min antara dua kumpulan tersebut terhadap min iklim sekolah mengikut dimensi. MRSM di Terengganu telah menunjukkan tahap iklim sekolah yang lebih positif berbanding MRSM di Sabah untuk setiap dimensi iklim sekolah. Walaupun begitu perbezaan antara setiap dimensi tersebut adalah dalam tahap yang kecil iaitu berbeza antara 0.11 hingga 0.24. Dapatan menunjukkan bagi keseluruhan iklim sekolah terdapat perbezaan yang signifikan perbandingan yang dibuat ke atas iklim sekolah antara kumpulan. Begitu juga dengan kesemua dimensi iklim didapati signifikan kecuali dimensi pembuatan keputusan.

Implikasi dapatan kajian telah dibahagikan kepada implikasi terhadap teori dan implikasi terhadap penyelidikan. Pertimbangan terhadap implikasi yang dibincangkan dapat membantu mempertingkatkan lagi pemantapan terhadap penambah baikkan MRSM keseluruhannya walaupun data-data yang diperolehi adalah terbatas kepada MRSM di Sabah dan Terengganu.

KESIMPULAN

Kesedaran terhadap tahap, aras dan perbezaan iklim sekolah untuk ditambah baikkan lagi boleh membantu sesebuah sekolah untuk lebih berjaya mencapai matlamatnya. Ini kerana iklim yang positif akan meningkatkan lagi keupayaan guru untuk menyempurnakan tugasannya. Tugas yang disempurnakan dengan baik akan menghasilkan pencapaian yang baik terhadap apa yang diimpikan dalam visi dan misi yang ditetapkan oleh MRSM dan BPLM.

RUJUKAN

Ahmad Zabidi Abdul Razak. 2006. *Ciri Iklim Sekolah Berkesan: Implikasinya Terhadap*

Motivasi Pembelajaran. Jurnal Pendidikan **31**: 3-19.

Bahagian Pendidikan Menengah Mara. 2010. *Sistem Pendidikan MRSM*. BPLM MARA,

Kuala Lumpur.

Bruce Johnson, Joseph J. Stevens dan Keith Zvoch. 2007. *Teachers' Perception of School*

Climate: A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. Educational and Psychological Measurement. Volume **67** Number 5.

Getzels, J.W. & Guba, E.G. 1957. *Social Behavior and The Administrative Process*. Scholl

Review 1957, **65**,23-44

Hussein Mahmood (1997). *Kepimpinan dan Keberkesanan Sekolah* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Howard, E.R. 1974. *School climate improvement*. Education Digest **39**(8): 333-336.

Hoy, K.W. dan Forsyth, P.B. 1986. *Effective Supervision: Theory into practice*. USA: Mc

Graw – Hill Inc.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K. (1996). *Assessing school climate priorities: A Texas study*. *Clearing House*, **70**, 64-66.

Mohd. Najib Abdul Ghafar. 2003. *Reka Bentuk Tinjauan Soal Selidik Pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia, Skudai Johor.

Moos, R.H. 1979. *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings,*

and Policy Implications. San Francisco: Jossey – Bass.

Nunnally, J.C. 1978. *Psychometric Theory*. (1st Edition). New York: McGraw-Hill.

Pallant, J.F. (2005). *SPSS Survival Manual*. 2nd . Ed. Sydney: Allen & Unwin.

Ruslin Ekon. 2002. *Kepimpinan Penegetua, Iklim Sekolah dan Keberkesanan Pengajaran Merupakan Faktor Penting Bagi Mewujudkan Sekolah Berkesan Di Malaysia Khususnya Di Sabah*. Jurnal Keningau, Bil 4

The Socioemotional Experiences of UAT's (UAT) During Teaching Practice: A Case of Reality Shock?

Abstract

*Mohd Hasani Dali,
School of Education & Modern Languages
UUM College of Arts & Sciences, University Utara Malaysia,
UUM 06010 Sintok, Kedah Darulaman, Malaysia*

*Correspondence to: hasani@uum.edu.my

Purpose: This article focused on the teaching practice experiences of UAT's (UAT) from the Post Graduate Diploma in Education (PGDE) program. The authors examined changes in their perceptions and the effect of personal and contextual variables on the students' experiences.

Methodology: This research involved a cohort of 86 UAT's (UAT), and the participants were female (N = 77, 89.3%) and male (N = 9, 10.7 %). The ages of the participants varied from 26 to 35 years old with an average of 30.7 years. Nearly half of the participants carried out their teaching practice in a semi-urban secondary school (N = 39, 45.3%), 34.9% (N = 30) in a rural secondary schools and 19.8% (N = 17) in a urban setting. Participants' viewpoint was assessed using the Inventory of Experiences and Perceptions of the Teaching Practice ((IEPTP; (Caires, Almeida, and Martins 2010), during their practicum period. Special attention was given to students' socio-emotional adjustment and its predictors. Based on some of the most significant findings of the present study, the authors reflect on some implications for future intervention and research.

Findings: Results show growing levels of adaptation and satisfaction, and the influence of gender, and school setting on their experiences. School resources and acceptance, supervisor's guidance and support, and the feeling of vocational fulfillment were identified as determinant factors of students' socioemotional adjustment.

Significance: School resources and acceptance, supervisor's guidance and support, and the feeling of vocational fulfillment were identified as determinant factors of students' socio-emotional adjustment. Based on some of the most significant findings of the present study, the authors reflect on some implications for future intervention and research.

Keywords: socioemotional impact, fellows' perceptions, teaching practice; [experiences and emotions of fellows](#), [personal and professional development](#)

Introduction

Socioemotional is a process that consists of variations that occur in an individual's personality, emotions, and relationships with others during one's lifetime (Santrock, 2007). Pre-service and beginning teachers face different problems during their teaching practicum experiences. These include but not limited to isolation, emotional problems, classroom management, discipline and lesson planning. Schlossberg (1989) described entering the professional world as the stage that involves more transitions and crises in human development, resulting in a "normal process of disorientation and reorientation, which marks the turning point in the direction of growth" (Bridges, 1980, p. 5). The first contact with the teaching profession, during the Initial Teacher Training, is a simultaneous experience of survival and discovery (Caires, 2003; Huberman, 1989). The vulnerability experienced in the switch from the role of student to that of a teacher leads to the loss of a "comfortable sense of familiarity with oneself" and the look for his or her "voice" as a teacher and as a person (Newman, 2000, p.133). This encounter, also described as *reality shock*, results from the discovery of discrepancies between theory and practice and the hiatus between the images constructed throughout the experience as pupils and the reality encountered in their coming back to school (Cole & Knowles, 1993; Tillema, 2000; Veenman, 1984). This reaction is the consequence from the high expectations kept by most of the applicants regarding their future success as teachers (Bullough, 1997). Usually dominated by the belief that they know and control all the facets of the profession and of the school ethos, teachers soon find out that there is an unknown side of teaching (see Flores, 2006; Johnson, 1994). Therefore, the shift from the student's to the teacher's perspective leads to "a process of challenging and revisiting personal assumptions and beliefs" (Flores, 2006, p. 2027), which may be felt in a stressful way.

Muller-Fohrbrodt, Cloetta, and Dann (1978, cited in Veenman, 1984) suggested five forms of reality-shock manifestations. The first is characterized by the subjective experiencing of problems, namely complaints of heavy workload, stress, and physical and anxiety symptoms. Another manifestation implies changes at a behavioral level and in the teaching routines, resulting from a set of external pressures contrary to the individual's beliefs. A third sign entails an attitude change, involving the transformation from a progressive style of teaching to a more conservative one. A fourth manifestation is portrayed by a change of personality and self-concept as teachers. Lastly, and in extreme cases, a high sense of disillusionment can culminate in the abandonment of practicum and teaching. Additionally, Greenhalgh (1994) described the existence of crucial points of the individual's learning process, which may involve a set of the following cognitive, emotional, and psychological aspects that resemble some of the previous reality-shock manifestations: (a) a sense of helplessness, (b) difficulties in concentrating and learning new ideas, (c) a temporary inability to seek support (e.g., from family, peers, course tutors), (d) a loss of critical judgment about his or her performance in classrooms and in relating to others, (e) an inability to

tolerate constructive advice and guidance, and (f) reduced classroom performance due to temporary insensitivity to others.

Although the reality shock is a fairly common phenomenon among preservice teachers (Brown, 2006; Caires, 2003; Capel, 1997; Head, Hill, & Maguire, 1996), the intensity and profoundness of its consequences may vary. For a large number of UAT's, there is a gradual outgrowth of the early difficulties, meaning that the initial shock is overcome. In this line, Head et al. found out that much of the initial stress is related to the absence or inadequacy of the coping strategies used to deal with the new challenges of the teacher role and that, at the end of the course, the levels of stress lessen and are replaced by growing concerns regarding financial issues and seeking a job. In these cases, facing the demands of the teaching practice results in increased levels of performance efficiency, self-confidence, and competence in decision making and problem solving (Caires, 2003; Kagan, 1992; Tillema, 2000). In contrast, a smaller group of preservice teachers experience the opposite path: the obstacles are perceived as overwhelming and the negative effects aggravate and lead to a disturbing experience. For those individuals, the teaching practice may represent a traumatic or non-educating experience, characterized by lingering feelings of failure, stress, loss of identificatory coherence (Brown), and lack of self-confidence and self-esteem (Caires, 2001, 2003; Cole & Knowles, 1993; Grant, 1992; Head et al.). The progress is scarce and the main daily concern is focused on survival (Kyriacou & Stephens, 1999; Oosterheert & Vermunt, 2001). Significant levels of apathy, some resignation on the undertaking of the entrusted tasks and responsibilities, isolation, or a more defensive and inflexible teaching attitude are also described in the literature (Brown; Kagan; Muller-Fohrbrodt et al., 1978). What determines an easy versus hard adaptation to the teaching "water temperature" (Veenman, 1984, p. 144) depends on a large set of idiosyncratic and contextual variables, such as personal characteristics and the individual's resources, supervisors' guidance and support (at technical and emotional levels), and the characteristics of the school's ethos (Flores & Day, 2006; Giebelhaus & Bowman, 2002; Haritos, 2004; McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1997; Newman, 2000; Thomson & Wendt, 1995). In an attempt to understand the overall impact of the practicum experience on UAT's socioemotional balance, and using the "reality shock" literature as a framework to interpret these processes, we carried out a study at the University Utara Malaysia. Taking UAT's perspective into focus, we considered their feelings and perceptions during the entire 12 weeks of the practicum. In the present study, we set four leading goals. First, we concentrated on UAT's experiences and perceptions regarding five dimensions of their teaching practice (professional and institutional socialization, socioemotional aspects, support/resources/supervision, vocational aspects, and learning and professional development) as well as the evolution of these perceptions and experiences during practicum. Second, my aimed is to analyze whether personal characteristics had an effect on their perceptions regarding the five dimensions assessed during practicum. More specifically, I analyzed whether their perceptions and experiences varied according to gender, graduate course background, age, and 2nd year grades. In addition, I also tested the effect of school setting. Third, I

looked more deeply into the UAT's feelings and perceptions regarding the socioemotional aspects of their teaching practice to explore the existence of reality-shock manifestations. Fourth, I tried to identify which factors accounted for UAT's socioemotional adjustment at the beginning and end of the practice year. In sum, I aimed to assess the relation between the socioemotional aspects of the practicum and the other dimensions of this experience, while controlling for personal characteristics.

All UAT's (UAT) at the Universiti Utara Malaysia (UUM) who had to undertake a teaching practicum were asked to participate in a study on the socioemotional experiences during practicum: 86 UAT's participated — final practicum (after one year of Postgraduate Diploma of Education). UAT were requested to complete the questionnaires on their socioemotional experiences during practicum. In an attempt to build a more comprehensive and holistic understanding of the complexity, dynamics and idiosyncrasies involved in becoming a teacher, this study focused on the experiences of 86 UAT. Their feelings, cognitions and perceptions regarding teaching practice were analyzed using the Inventory of Experiences and Perceptions of the Teaching Practice (IEPTP). Results emphasize some of the difficulties experienced during this period (e.g., stress, sense of weariness and 'vulnerability'), as well the positive perceptions of these UAT regarding their growing knowledge and skillfulness, as well as their sense of efficacy, flexibility and spontaneity in their performance and interactions. Their perception of their accomplishments in achieving reasonable levels of acceptance and recognition within the school community and their positive evaluation of the guidance and support provided by their supervisors are also emphasized. Differences were found – in terms of gender and graduate course background – in the way these UAT experienced some aspects of teaching practice.

Literature Review

For the last four to five decades, the process of becoming a teacher has been extensively studied and discussed in the scientific and academic community worldwide. The richness and intricacy of this phenomenon has been the subject of multiple interests and ways of exploring its different dimensions, actors and dynamics. As a consequence, research and publications in this field have significantly increased, especially with regard to teaching practice, which has progressively been recognized as playing a determinant role in the teachers' initial education and their early development (Arends [2009](#); Britzman [2003](#); Bullough and Stokes [1994](#); Caires and Almeida [2005](#); Capel, Leask, and Turner [1997](#); Evelein, Korthagen, and Brekelmans [2008](#); Thiessen [2000](#); Veale [1989](#)). Between the 1960s and early 1980s the foremost endeavors focused on the identification of and training of the 'right skills' (the most salient and influential teaching behaviours) in an attempt to achieve effective teaching and, consequently, improved student performance. The main goal of teaching practice was the achievement and application of these skills in order to guarantee some level of technical expertise in the classroom. The repeated practice of required behaviours; timely and behaviour-specific feedback; and discussion of the fundamental principles underlying these behaviours were the main training methods. Precision and prescription

were central in these instructional approaches (Thiessen [2000](#); Tillema and Veenman [1987](#); Zeichner [1983](#)). During these two decades of research, there were also significant investments in the discussion and questioning of the key paradigms and practices of initial teacher education (ITE), as well as concerning the structure, goals and relevance of teaching practice in the initial education of those who chose the teaching profession (Lortie [1975](#); Kagan [1992](#); Veenman [1984](#); Zeichner [1983](#), [1990](#)).

Later in the 1980s significant changes occurred in the research scenario. The focus gradually shifted to the process of *learning to teach*, which aimed at the way teachers think about what they do, their cognitive processes during teaching (beliefs, judgments, competing images) and the numerous factors that they have to deal with in their ongoing interactions in the classroom (Bullough and Stokes [1994](#); Calderhead [1984](#), [1987](#); Doyle [1979](#); Hollingsworth [1989](#); Peterson and Clark [1978](#)). By the late 1980s, two other central themes emerged strongly: the socialization process of teachers into the educational community (Furlong et al. [1988](#); Guyton and McIntyre [1990](#); Jardine and Field [1992](#); McNally et al. [1997](#); Zeichner and Gore [1990](#); Zeichner and Tabachnick [1985](#)), and supervision methods, processes and relationships (Booth [1993](#); Cameron-Jones and O'Hara [1999](#); Elliot and Calderhead [1984](#); Enz, Freeman, and Wallin [1996](#); Glickman [1985](#); Glickman and Bey [1990](#); Hoover, O'Shea, and Carroll [1988](#); Maynard and Furlong [1994](#)).

With regard to the initiation of teachers into the educational community, core evidence describes it as a dynamic and continuous process of mutual interactions and adaptation amongst the newly arrived teacher and the different members of that community. During this process, teachers make continuous attempts to acknowledge, interpret and give meaning to rules, values, resources and communication patterns in order to gradually integrate into the school ethos. According to several authors the feeling of 'belonging' and the building of the first foundations of their identity as teachers depend upon the support that is received from the school administration and colleagues for their initiatives and opinions, as well as their professional and personal fulfillment. The acceptance and recognition gained by the newly arrived teacher from the different members of this complex social network is also significant (Ashforth and Saks [1996](#); Jardine and Field [1992](#); Kuzmic [1994](#); Lacey [1977](#); McNally et al. [1997](#); Zeichner and Gore [1990](#)). Underlining the major role of this approach, some authors compare the socialization process of teaching – in terms of its relevance and impact – to the scientific, procedural and pedagogical components of teaching practice. Defenders of this position argue that the social dimension of becoming a teacher is at the heart of some main achievements that take place during this stage of ITE. Additionally, it has significant consequences for the performance of teachers in the classroom, their progression and growth in the teaching profession, as well as for the type of teacher they become (Ashforth and Saks [1996](#); Flores and Day [2005](#); Hargreaves [1992](#); Krecic and Grmek [2008](#); Kuzmic [1994](#); Lamote and Engels [2010](#); McNally et al. [1997](#); Olson and Osborne [1991](#); Zeichner and Gore [1990](#)).

In relation to the supervision aspects of teaching practice, initial investments were mostly of a theoretical nature, and focused on the identification and systematization of the several existing supervision practices and their underpinning paradigms. Additional

efforts were taken with regard to the definition of roles and responsibilities of co-operating teachers and university supervisors, as well as on the articulation between them and the design and application of effective supervision strategies (Blumberg [1980](#); Cohn and Gellman [1988](#); Glickman [1985](#); Goldhammer, Anderson, and Krajewski [1980](#); McBride [1984](#); Stones [1984](#); Warger and Aldinger [1984](#); Zahorik [1988](#)). More recently, the affective–relational components of the supervisor–teachers relationship have come into focus (e.g., supporting supervisory relationships; effective communication; conflicts). Some of the most relevant evidence in this field points out the important role of supervision in the socialization process of teacher’s and on their learning and professional development, as well as on their emotional and physical balance. In some cases, these affective–relational components can act as ‘buffers’, diminishing the levels of tension and distress which are frequently experienced during this stage (Acheson and Gall [1997](#); Alarcão and Tavares [2003](#); Calderhead and Shorrock [1997](#); Caires and Almeida [2007](#); Hoover, O’Shea, and Carroll [1988](#); Smith and Ardle [1994](#)).

Since the 1990s, emotional and social intelligence have also gradually emerged as key values in the education of teachers. There is much empirical support, especially in the psychological arena, emphasising their contribution to the well-being and success of individuals in their professional achievement (Gardner [1983](#); Sternberg [2003](#)). Some of its core dimensions – relationships and empathy with others, the perception, evaluation and expression of emotions, emotional management and openness to new experiences (Goleman [1995](#); Mayer [2000](#); Mayer, Salovey, and Caruso [2004](#); Salovey and Mayer [1990](#)) are now assumed to be relevant variables in the professionalization process of young adults. When becoming a teacher, these variables can acquire special importance considering the needs of the teachers to adapt to new situations, innovate and solve problems, lead groups, and assist students. Taking into account the impact of several of the teachers’ social and emotional skills on their well-being, school performance, satisfaction and psychosocial development as students, as well as on the quality of school life, the development of these skills has gradually received a special focus in ITE from the 1990s onwards (Karatzias et al. [2002](#); Natvig, Albrektsen, and Qvarnstrøm [2003](#); Petrides, Frederickson, and Furnham [2004](#); Rask et al. [2002](#)).

Despite the growing knowledge about the process of becoming a teacher, several key questions remain unanswered or have been superficially approached. According to some authors, a deep and holistic understanding of this process may be compromised by the frequent disregard of its phenomenological and idiosyncratic aspects: ‘*Who*’ are these teacher candidates (their educational background, school biography/early school experiences, reasons for choosing the teaching profession)? ‘*How*’ do they experience their teaching practice (feelings, thoughts, and attitudes)? ‘*What*’ are their main difficulties and concerns, while coping with the constraints and challenges of teaching practice and their teaching career? ‘*Which*’ conditions determine the positive/negative resolution of these difficulties and concerns? ‘*Who*’ are the teachers ‘significant others’ during this process (Britzman [2003](#), 10)? ‘*Which*’ gains do they most frequently perceive as resulting from their first encounter with teaching? (Arregui, Pérez, and

García [2009](#); Britzman [2003](#); Caires and Almeida [2005](#), [2007](#); Korthagen [2004](#); Lamote and Engels [2010](#); Timmerman [2009](#)).

Assuming that teaching practice is a period of intense search and exploration of *self*, others and the new scenarios, it is believed that it is most relevant to analyze the lived experiences of those who are learning to teach. This involves not only the scientific, procedural and pedagogical components of this process but also the individual as a whole. It is, thus, important to focus on the cognitions, emotions and meanings that emerge, to listen to the dilemmas, doubts and fears of the Teachers regarding their teaching practice, as well as their drives, beliefs and expectations about the profession. It is further believed that a phenomenological and holistic approach represents a valuable contribution for a deeper understanding of the complexity, dynamics and idiosyncrasies of becoming a teacher. Since 1996, continuous research has been undertaken aimed at the identification and assessment of the Teachers feelings and perceptions regarding their own teaching practice, as well as the impact of this experience on their personal and professional development (e.g., Caires [2001](#), [2003](#); Caires and Almeida [2005](#), [2007](#); Caires, Almeida, and Martins 2010; Caires, Almeida, and Vieira 2010).

Methods

Teaching Practice at the Universiti Utara Malaysia

The teaching practice at the Universiti Utara Malaysia took place during the last year of the Teacher Training program, a 2-year degree. UAT's were placed in a public secondary school, along with 2 or 3 other colleagues—for 12 weeks (3 months). Their guidance and support was under the responsibility of two supervisors, one at the university and the other at the school (cooperating teacher). The contact with the university supervisor occurred only twice during their teaching practices. In addition, the university supervisor visited the school context approximately two times to join the cooperating teacher in the observation and assessment of the UAT's performance. The cooperating teacher had a more continuous role in the guidance of the UAT's, occurring on a daily basis at the school setting. Each of the two supervisors was responsible for 70% and 30% respectively of the student teachers' final practicum grade.

Participants

This research involved a cohort of 86 UAT's (UAT), and the participants were female (N = 75, 89.3%) and male (N = 9, 10.7 %). The ages of the participants varied from 26 to 35 years old with an average of 30.7 years. Nearly half of the participants carried out their teaching practice in a semi-urban secondary school (N =39, 45.3%), 34.9% (N = 30) in a rural secondary schools and 19.8% (N = 17) in a urban setting. Participants' viewpoint was assessed using the Inventory of Experiences and Perceptions of the Teaching (IEPTP; (Caires, Almeida, and Martins 2010),) during their practicum period. Special attention was given to students' socio-emotional adjustment and its predictors. Based on some of the most significant findings of the present study, the authors reflect on some implications for future intervention and research.

Seven participants did not provide this information. Only a small number (23.3%) of respondents stating that teaching is their first career choice. More than half of the participants (N = 66, 76.7%) had some previous professional experience, mainly as teacher attachment, (N = 26, 41.3%), as a clerk (N = 11, 17.5%), accounting (N = 9, 14.3%), office administrator (N = 5, 7.9%), auditor (N = 3, 4.8%) and others various job (N = 9, 14.3%). That experience was full-time as well as part-time. Although earlier studies did not emphasise previous work experience as an important variable in the way UAT's perceive their teaching practice, this study explored this matter to see if it may have some influence, based on the fact that some transversal skills necessary for adapting to the professional role (Herr and Cramer [1992](#)) may be acquired in other work settings, which, in turn, may facilitate the teaching practice experience

Instrument

To assess UAT's viewpoints, I used the Inventory of Experiences and perceptions of the Teaching Practice (IEPTP; (Caires, Almeida, and Martins 2010), a 59 item questionnaire focusing on the following five dimensions of the teaching practice: professional and institutional socialization, socioemotional aspects, vocational aspects, support/resources/supervision, and learning and professional development.

Table 1. Particulars of the five Dimensions of the IEPTP.

No. of dimensions	Aspect of Dimensions	Description of measurement
1	Professional and institutional socialisation	Evaluates quality of integration in school and teaching profession, and main difficulties in adapting to institutional rules and routines
2	Learning and professional development	Evaluates perceptions of competencies and knowledge developed, and diversity and adequacy of learning experiences
3	Socio-emotional aspects	Evaluates impact of teaching practice experience on self-esteem, self-efficacy, sleep patterns, and appetite
4	Support and supervision	Evaluates satisfaction levels with support provided by school and university supervisors
5	Vocational aspects	Evaluates sense of professional identity, and questioning of professional competence, vocation and anticipated levels of personal, professional, social and financial self-fulfilment within teaching profession

In the professional and institutional socialization subscale, I examined the quality of the UAT student teachers' adaptation process in the school and the teaching profession as well as the levels of satisfaction concerning school warmth, recognition and approval

and resources and conditions available for the accomplishment of their assignments (e.g., ‘I’ve a good relationship with the school’s administration’ or ‘I felt that in my school a student teacher has a lower status’). In the socioemotional aspects subscale, I focused on the teaching practice’s impact on the intra- and interpersonal domains, in terms of the tendencies of the psychosocial and psycho physiological changes (e.g., loss or gain of sleep, loss or gain of appetite, higher or lower self-esteem, higher or lower self-efficacy), and the intensity and meaning of some of those changes. Some representative items from this dimension are: ‘I often felt tense and stressed during my teaching practice’ or ‘I’ve experienced sleeping problems (insomnia, nightmares, etc.) during teaching practice’. The vocational aspects subscale examined the extent of the querying concerning the vocation for the teaching profession, the applicants’ future projects inside (or outside) the career, or the forecast levels of personal, social, financial, and professional fulfilment in their teaching career (e.g., ‘I feel like a real teacher’ or ‘The teaching practice made me feel that I do not have the “vocation” to be a teacher’). The items of the support/resources/supervision subscale examined UAT’s’ perceptions regarding the university and the school supervisors’ performance. Their satisfaction levels in regard to the supervisors’ emotional encouragement, modelling, logistical and technical back up exemplify some of the examined aspects was also evaluated. Some representative items from this dimension are: ‘My university supervisor has been an important source of emotional support’ or ‘Working with more experienced teachers was a very important source of learning during my teaching practice’. Finally, the learning and professional development subscale explored the UAT’s’ perceptions regarding the progresses made throughout the teaching practice in terms of competencies, skills, and knowledge, as well as the extension and diversity of the learning experiences. Table 2 show the internal consistency of the five subscales on the IEPTP Dimension. Following the table 2, Cronbach’s Alpha for professional and institutional socialization are 0.76, learning and professional development (0.72), socioemotional aspect (0.64), support, resource and supervision (0.77) and vocation aspect (0.75).

Table 2. Reliability Result on the IEPTP’ Dimension

Dimensions	N of Item	Cronbach’s Alpha
Professional and institutional socialization	12	0.76
Learning and professional development	7	0.72
Socioemotional aspect	11	0.64
Support, resource and supervision	10	0.77
Vocation aspect	9	0.75

Internal consistencies (α) of the five subscales during teaching practice were the following: professional and institutional socialization ($\alpha = .76$), socioemotional aspects ($\alpha = .64$), vocational aspects ($\alpha = .75$), support/resources/supervision ($\alpha = .77$), and learning and professional development ($\alpha = .72$). The majority ($n = 52$) of the items of the IEPTP were assessed on a 5-point Likert-type scale with responses ranging from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). Five items were qualitative (open) and called for reflection on the most significant aspects of the teaching practice (e.g., positive and

negative feelings, positive and negative aspects of the supervisors' performance, the most important achievements resulting from the teaching practice). The remaining two items were mixed (i.e., they simultaneously included a Likert-type scale and an open component). In this last case, UAT's were asked to justify their answer to the Likert-type scale part of the item. This instrument has shown adequate psychometric characteristics (*Comparative Fit Index (CFI)* = 0.903; *root mean square error of approximation (RMSEA)* = 0.048) in a previous confirmatory factor analysis (Caires, Almeida and Vieira, 2010).

Procedure

The evaluation of the experiences and perceptions of UAT took place during their teaching practice. The questionnaire was sent by their university supervisor to each fellow and could be returned directly to the research team at the university, or sent back by mail. The envelope also contained a letter clarifying the goals and procedures of the study and reassuring its anonymous, confidential and voluntary nature. Exploratory data analyses revealed that the assumptions for using parametric and multivariate tests were met. The statistical analyses were conducted with SPSS, version 20.0.

Results

Becoming a Teacher: The Overall Experience

In order to describe the main experiences and changes perceived by the UATs' regarding their teaching practice experience, Table 3 presents an overall picture of the results in respect of the five dimensions of IEPTP's. Data are presented in terms of means (M), and standard deviations (SD) among the IEPTP dimensions. Mean values of 4 or greater represent higher levels of satisfaction or lesser difficulties.

Table 3. Result on the IEPTP's Dimensions during Teaching Practice

Dimensions	Mean	Standard Deviations
Professional and institutional socialization	4.13	0.49
Learning and professional development	4.35	0.46
Socioemotional aspect	3.09	0.48
Support, resource and supervision	4.06	0.52
Vocation aspect	4.28	0.49

Results in Table 3 show that 'learning and professional development' is the greatest area of impact (M = 4.35). In fact, data indicate a reasonable sense of perceptions of competencies and knowledge developed, and diversity and adequacy of learning experiences. Results in Table 4, reveal a significant increase in the UATs' 'vocation aspect' dimensions (M = 4.28) professional and institutional socialization, (M = 4.13). Similar tendencies were found in the 'support, resource and supervision' dimensions

($M = 4.06$), which pointed out the positive impact of the teaching practice on UAT's development and learning, in addition to their perception of growing levels of autonomy, self-confidence and trust about the quality of the skills and knowledge acquired during teaching practice. These results also demonstrate the high satisfaction levels of the UAT's with regard to the guidance and support received from their supervisors from the beginning to the end of the teaching practice. With regard to the UAT's 'socioemotional aspect' results reveal a presence of medium satisfaction levels ($M = 3.09$) for aspects such as the impact of teaching practice experience on self-esteem, self-efficacy, sleep patterns, and appetite. The medium mean rates on this subscale ($M = 3.09$) reveal the pressure and sense of 'vulnerability' felt by many of these UAT's. Some disturbances in their eating and sleeping patterns or significant levels of stress may also be responsible for the physical and psychological weariness reported by them.

Influence of UATs' Personal Characteristics on the Teaching Practice Experience

To achieve the second goal of the present study, I analyzed whether the UAT's personal characteristics had an effect on the way they experience and perceived the different aspect of the teaching practice. We tested the variables of gender by means of T-Test to analysis and assess whether there are differences between male and female acceptance of IEPTP. With relation to age, I again assessed using the correlations coefficients to find out whether there are differences according to the age of UAT's acceptance of IEPTP. With respect to the school location, the Anova carried out to assess whether there are differences based on UATs' acceptance of IEPTP in school location.

Table 4 shows the results of T-Test carried out to assess the effects of gender on those five dimensions during teaching practice. No differences were found between the acceptability of male and female on all the five dimensions of IEPTP. This is because the value of p obtained on all dimensions of IEPTP is more than 0.05 ($p > 5$).

Table 4. T-Test Analysis on the effects of Gender in the Dimensions during Teaching Practice

Dimensions	Mean	Standard Deviations	p
Professional and institutional socialization			
Male (n = 9)	4.32	0.588	0.259
Female (n = 77)	4.11	0.487	
Learning and professional development	4.59	0.22	0.149
Male	4.32	0.48	
Female			
Socioemotional aspect	2.98	0.199	0.531
Male	3.10	0.499	
Female			
Support, resource and supervision	4.08	0.785	0.849

Male	4.05	0.495	
Female			
Vocation aspect	4.36	0.566	0.687
Male	4.28	0.487	
Female			

Table 5 below presents the correlation of test results between the five dimensions assessed as well as the relations among those dimensions and the age. Result shows that there is an acceptance by the age of UAT's for the "learning and professional development" dimension, $p < .01$. While for other dimensions show that there is no difference in acceptance by age ($p > 0.05$). For the learning and professional development dimension, the UATs' age determine the level of acceptability. The higher the age of the UAT's the lower acceptance of these dimensions, while the lower the age of the UATs' the higher of acceptance of these dimensions.

Table 5. Correlation Analysis Dimensions during Teaching Practice

Dimensions	Age		
	N	R	P
Professional and institutional socialization	81	-0.138	0.220
Learning and professional development	75	-0.312**	0.006
Socioemotional aspect	74	-0.015	0.896
Support, resource and supervision	80	-0.136	0.228
Vocation aspect	80	-0.198	0.079

** $p < 0.01$

This study further reported that there were no differences based on school location on IEPTP dimensions acceptance of respondents. This is based on Anova test as shown in Table 6 below where the value of $p > 0.05$.

Table 6. Group differences in the Dimensions Summary Result Anova Analysis

Dimensions	Mean Square	F	P
Professional and institutional socialization	0.028	0.114	0.892
Between Groups	0.247		
Within Groups			
Learning and professional development	0.013	0.59	0.943
Between Groups	0.222		
Within Groups			
Socioemotional aspect	0.263	1.162	0.319
Between Groups	0.226		
Within Groups			

Support, resource and supervision	0.104	0.376	0.688
Between Groups	0.278		
Within Groups			
	0.293	1.232	0.297
Vocation aspect	0.238		
Between Groups			
Within Groups			

The Teaching Practice's Socioemotional Impact

In an attempt to promote a deeper assessment and understanding of the teaching practice's impact on the UATs' physical and emotional balance, as well the detection of any reality-shock manifestations, the following analyses concentrated on the results of the socioemotional aspects subscale. The analyses focused on descriptive information regarding UATs' answers to each of items comprised in this dimension during their teaching practice. In concrete, I aimed to assess the relation among the socioemotional aspects of the teaching practice assessed by the IEPTP, while controlling for personal characteristics.

Becoming a teacher: A stressful beginning.

Table 7 presents results concerning the 11 items included in socioemotional aspects dimension. Data regard the means and standard deviations during their teaching practice. Results in Table 7 reveal emotional and physical weariness (Items 24, 50 and 52) as the most obvious disturbances of this experience. During their teaching practice, the UATs' answers to these two items overcame Level 4 of difficulty. I am often tense and stressed during my teaching practice (Item 29) were also highly mentioned as difficult domains. Table 7 also shows that item 34 (The teaching practice increased my social skills) and item 5 (The teaching practice has had a positive influence on my self-esteem) showed the highest mean value of 4.71 and 4.67. Other items recorded a mean between 3.01 to 4.71 and this result clearly indicates that the UAT's acceptance positively the impact of socioemotional effects..

Table 7. Socioemotional Impact during Teaching Practice

No.of Item	Item	Frequency (%)					Mean (SD)
		1	2	3	4	5	
1.	The teaching practice requires much paperwork that I need to complete	6 (7.0)	6 (7.0)	21 (24.4)	37 (43.3)	16 (18.6)	3.59 (1.09)
5.	The teaching practice has had a	-	1 (1.2)	2 (2.3)	21 (24.4)	62 (72.1)	4.67 (0.58)

9.	positive influence on my self-esteem	12 (14.1)	21 (24.7)	19 (22.4)	20 (23.5)	13 (15.3)	3.01 (1.30)
15.	Getting to my school daily has been a source of strain and hardship.	5 (5.8)	4 (4.8)	21 (25.0)	39 (46.4)	15 (17.9)	3.65 (1.02)
24.	The teaching practice has been responsible for an increased physical weariness.	51 (59.3)	21 (24.4)	8 (9.3)	4 (4.7)	2 (2.3)	1.66 (0.99)
29.	I have to take medication to be able to cope with the practicum's pressures/demanding.	36 (41.9)	20 (23.3)	18 (20.9)	9 (10.5)	3 (3.5)	2.10 (1.17)
34.	I am often tense and stressed during my teaching practice	-	-	3 (3.5)	19 (22.4)	63 (74.1)	4.71 (0.53)
42.	The teaching practice increased my social skills	2 (2.4)	2 (2.4)	21 (24.7)	34 (40.0)	26 (30.6)	3.94 (0.93)
48.	The teaching practice has psychologically wearing.	12 (14.0)	10 (11.6)	25 (29.1)	23 (26.7)	16 (18.6)	3.24 (1.28)
50.	The competition with my teaching practice colleagues has been responsible for additional strains	42 (48.8)	22 (25.6)	12 (14.0)	9 (10.5)	1 (1.2)	1.90 (1.07)
52.	I have developed eating problems during this teaching practice	35 (44.9)	24 (30.8)	10 (12.8)	7 (9.0)	2 (2.6)	1.94 (1.09)
	There are moments when I want to give up						

Becoming Teaching: Negative Impact Experience during Teaching Practice

To examine whether there is a negative impact accounted by UATs' during their teaching practice, this study has outlined the 12 items related to negative aspects to be evaluated by UATs'. The finding of the study as shown in Table 8 shows that the UAT's experienced a low level of negative impact. This is because the mean of all items displayed the negative impact is less than 2.70. For example, the mean for item 11 (I've had the worst classes in the school) and item 14 (I am not pleased with the lack of school's support to the individual initiative) recorded the highest mean of 2.66. While the mean item 49 (I am having troubles understanding the school's environment) had the lowest mean of 1.18. These results clarify that the respondents do not experience the negative impact during teaching practice.

Table 8. Negative Impact toward UAT during Their Teaching Practice

No. of Item	Item	Mean	Standard Deviations
11.	I've had the worst classes in the school	2.66	1.25
13.	I'm afraid of the professional world	2.35	1.24
14.	I am not pleased with the lack of school's support to the individual initiative.	2.66	1.10
16.	I am having a difficult time learning/understanding the school's ethos/organics.	2.01	1.03
19.	It is very hard to work in teams in my school placement.	1.74	1.04
20.	This teaching practice showed me that I do not have the "vocation" to be a teacher	1.90	1.14
27.	I lack support from my university supervisor in terms of technical orientation	1.91	1.15
32.	I am having difficulty with the schedule at my school	2.01	1.10
36.	I feel that in my school a student teacher has a lower status	2.08	1.05
45.	I am having difficulties "synchronizing" with other teachers	2.06	1.07
46.	I lack someone with whom I can share my teaching practice difficulties.	2.16	1.02
49.	I am having troubles understanding the school's environment	1.18	0.98

Summary and discussion

The Challenges and Achievements of the Teaching Practice

The findings reflect the significant role of the teaching practice on becoming a teacher: a multidimensional and idiosyncratic process involving changes in different areas of the student teacher's development. In addition to its technical and conceptual components, the teaching practice experience is a period of considerable personal changes, with individuals going through numerous adjustments involving their own self-perception,

professional identity, and ability to deal with the tasks, interlocutors, and emotions involved (Bullough, 1997; Caires; Grant, 1992; Greenhalgh, 1994). For most of the participants, the beginning of the practice period was perceived as particularly stressful and demanding, involving many of the cognitive, emotional, and physical utterances related to reality-shock manifestations (Greenhalgh; Veenman, 1984). Substantial amounts of distress, changes in eating and sleeping patterns, perception of a diminished self-esteem, and higher levels of vulnerability were all difficulties expressed by the participants in their first contact with the teaching profession. Yet, the data show that, gradually, most student teachers overcame the initial difficulties and accomplished growing levels of school belonging, professional affiliation, and approval, as well as higher levels of satisfaction regarding the school's resources and overall support. Results also point to the emergence of a growing sense of being a teacher, increasing levels of confidence and self-assurance regarding the appropriateness of their earlier vocational choices, and an enthusiastic and highly committed attitude toward teaching, which is congruent with other studies (e.g., Friedman, 2006; Newman, 2000; Serow, 1998).

The Influence of Personal and Contextual Variables

Considering the dynamic features of this process (Veenman, 1984) and its dependence on the synergies of a large set of personal and contextual variables, I aimed to identify which variables influenced the way the student teachers dealt with the socioemotional worries and the learning, social, and vocational challenges of the teaching practice. Gender, age as well as the characteristics of the school's larger setting proved to be significant predictors in the course (and pace) of this process, just as other investigations have previously revealed (Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000; Head et al., 1996; Morton, Vesco, Williams, & Awender, 1997). Additional findings point out the important role of the warmth, acceptance, and conditions offered to the newcomer, as well as the supervisors' support. Together, and with the sense of vocational fulfilment, they all seemed to represent determinant factors for the student teachers' socioemotional adjustment during their teaching practices. Similar findings were brought up by other studies (e.g., Beck & Kosnick, 2000, 2002; Giebelhaus & Bowman, 2002; McNally et al, 1997; Thomson & Wendt, 1995).

Implications for Intervention and Research

Even though there was an improvement through time, the socioemotional aspects of the teaching practice prevailed as the least-succeeded dimension of this experience and also the one involving significant amounts of stress and exhaustion. Given their consequences on the student teachers' emotional balance, development, and performance there is a pressing need for the identification of appropriate intervention strategies and research in this area. Unfortunately, in the Malaysian scenario, this endeavour has very little expression, which is explained by not only the fact that the teaching practice is regarded as a minor component of the Initial Teacher Education

program, but also the belief that the emotional distress involved in the process of learning to teach is a rather natural part of the applicants' growth. In disagreement with this trend, I consider that research and intervention on softening these difficulties should be regarded as a significant enterprise.

Giving voice to the emotions experienced by the UATs, improving the ability to recognize the origins of their anxieties and concerns, and identifying and managing the appropriate coping strategies is the adequate approach to a core aspect of the teachers' well-being, development, and learning process throughout their teaching career. Assuming the supervisor's figure as a key element in the assistance of the first dive into the teaching profession, and as a privileged interlocutor of the fragilities that emerge during this process, I suggest the adoption of the supervision setting as a primal context for investigation and intervention. The sharing of expectancies and concerns regarding critical episodes of the teaching practice and the discussion of positive and negative feelings involved in their experiences, together with the joint questioning and efforts to seek the resolution of their major vulnerabilities, can serve research and intervention goals. Additional advantages for individuals' self-discovery and mutual knowledge as well as the strengthening of its partakers' complicity can also be foreseen (Caires, 2003; Capel, 1997; Giebelhaus & Bowman, 2002). Finally, I emphasize the need for additional attention to the contextual aspects of the teaching practice. In light of the significant influence that the school ethos has on student teachers' institutional and professional socialization, learning, and socioemotional adjustment, it is necessary to be particularly careful regarding the selection of the schools that cooperate with the university and the way these partnerships are maintained. Besides the cooperation protocols, the coherence, stability, and quality of these educational projects depend on the continuous assessment and monitoring of both institutions' performance (e.g., existing conditions and resources, levels of involvement and support, produced know how) on the reinforcement and expansion of their common goals and projects (e.g., teachers' education, research, intervention) as well as on the assurance of real benefits for both partners and their clients (e.g., teachers, pupils, student teachers, general society). Research illustrates the multi-dimensional, dynamic and idiosyncratic nature of becoming a teacher: a process entailing different areas of development, performance and well-being of the individuals, and involving numerous adjustments and growth resulting from the synergies of a large set of internal and contextual variables (Bullough [1997](#); Caires, Almeida, and Martins 2010; Flores [2006](#); Grant [1992](#); Greenhalgh [1994](#); McNally et al. [1997](#); Newman [2000](#); Timmerman [2009](#)). Teaching practice is perceived as a particularly stressful and demanding period, which involves considerable amounts of distress, changes in psycho-physiological patterns and an increasing sense of weariness and 'vulnerability' (Caires [2001](#), [2003](#); Caires, Almeida, and Martins 2010, 2010; Evelein, Korthagen, and Brekelmans [2008](#); Head, Hill, and Maguire [1996](#); Kyriacou and Stephens [1999](#); Lamote and Engels [2010](#)). Despite these difficulties, data also reveal UAT's positive perceptions regarding their growing knowledge and skilfulness, their increasing sense of efficacy, flexibility and spontaneity in their performance and interactions, as well as the awareness of having

achieved reasonable levels of acceptance and recognition amongst the school community. The results confirm previous findings that point out the multiple gains and achievements that take place during teaching practice (Arregui, Perez, and Garcia [2009](#); Caires and Almeida [2005](#); Kagan [1992](#); Tillemma [2000](#)). More emphatically, Capel, Leask, and Turner ([1997](#)) assume that teaching practice is the stage where the proficiency of a trainee teacher progresses faster and more intensively than at any other stage of his/her professional development.

As stated before, becoming a teacher depends on the interaction of multiple variables amongst which the personal characteristics and resources of the teachers, the guidance and support from their supervisors and the characteristics of the *ethos* of the placement school play a major role (Arregui, Perez, and Garcia [2009](#); Caires, Almeida, and Martins 2010; Flores and Day [2005](#); Haritos [2004](#); McNally et al. [1997](#); Newman [2000](#)). Accordingly, these findings demonstrate the presence of positive correlations between the five dimensions of the IEPTP, which shows that satisfaction and/or adaptation in one of these dimensions is associated with satisfaction and/or adaptation in the others. Therefore, it can be claimed that the warmth, acceptance and satisfactory conditions offered to these newcomers may determine not only their growing sense of 'belonging' but also (partially) their self-fulfilment regarding the teaching profession or the reasonable sense of professional identity acknowledged by these teachers (Beck and Kosnick [2000](#); Caires and Almeida [2001b](#); Flores and Day [2005](#); Krecic and Grmek [2008](#); McNally et al. [1997](#)). Additionally, the achievement and progression perceived in their skills and knowledge may also be partially explained by the quality of their socialization process within the school community. As expressed by many other authors, discussions about the theoretical and practical issues of teaching, the sharing and/or collaborative production of materials and advice provided by more experienced teachers may all contribute to the learning process of the teachers (Ashforth and Saks [1996](#); Lacey [1977](#); McNally et al. [1997](#); Olson and Osborne [1991](#); Sanches and Petrucci [2002](#)).

The findings also emphasise the important role of the supervisor figure in line with many other studies that regard him/her as a key facilitator of the ecological transitions of UAT's and as an important source of technical and emotional support (Acheson and Gall [1997](#); Alarcão and Tavares [2003](#); Calderhead and Shorrock [1997](#); Caires and Almeida [2001a](#), [2007](#); Johnston [1994](#)). In this study, the positive assessment of their supervisors' performance (e.g., emotional support, modelling and/or logistical and technical back up) also helps to explain the positive perceptions of the achievements and progress occurred during teaching practice (not only in terms of their conceptual, procedural and pedagogical acquisitions but also in the social and vocational arenas). Supervision is, in fact, a privileged setting for the sharing of, reflection about and discussion around the phenomenological aspects of teaching practice (Alarcão and Sá-Chaves [1994](#), Caires [2003](#); Vieira [2009](#); Vieira et al. [2010](#)). The sharing of experiences with their supervisors and other UAT's, the joint exploration of the beliefs, perceptions and affects involved in teaching practice and/or the joint construction of meanings can all represent a significant opportunity for self-exploration, exploration of the teaching

profession, mutual knowledge and the strengthening of complicity relationships amongst UAT's, their supervisors and colleagues. These aspects may indeed help to thwart the communication problems, competitiveness and individualism frequently emerging within the group. It may also serve as a model for future relationships to be adopted within the classroom.

Finally, it is also important to emphasise the differences found in the way these UAT's experienced teaching practice according to their gender, age and school's setting. In conformity with other studies, the data reveal gender differences in the psychological and emotional impact of the teaching practice: female students reported higher levels of tiredness, stress and weariness (Caires [2001](#), [2003](#); Caires, Almeida, and Martins 2010; Head, Hill, and Maguire [1996](#)). In this study, I merely focused on the experiences of UAT's during their teaching practice, these gender differences were also identified. As stated before, this affective–relational component of the supervisor–UAT's relationship has an important role in the trainees' learning and professional development, as well as on their emotional and physical balance, socialization process and career development (Beck and Kosnick [2000](#); McNally et al. [1997](#); Serow [1998](#)). All these aspects must be preventively considered in teacher education programmes' syllabuses, namely during teaching practice, although this is sometimes ignored or unattended by academic staff at the university.

Mohd Hasani Dali is an Associate Professor of Educational Management, at the Universiti Utara Malaysia. His main research topics concern novice teachers, teacher education, learning studies, and student disaffection.

References

- Caires, S., Almeida, L.S. & Martins, C. (2010). The socio-emotional experiences of teachers during practicum: a case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- Ediger, M. (2009). Supervising the teachers in public school. *Education*, 130 (2), 251-254. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp>. on 10 September 2012.
- Santrock John W. (2007). *Essentials of Life-Span Development.*, The McGraw-Hill Companies,
- Carlson, J.A. K; Kimpton, A.; Oswald, L. & Puglisi, L. (2007). University/schools partnerships in teacher education programs. *Physical and Health Education*, Summer, 6-11.
- [Acheson, K.A.](#) and [Gall, M.D.](#) 1997. *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*, New York: Longman Publishers.
- [Arends, R.](#) 2009. *Learning to teach*, New York: McGraw-Hill.

- [Ashforth, B.E.](#) and [Saks, A.M.](#) 1996. Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1): 149–178.
- [Beck, C.](#) and [Kosnik, C.](#) 2000. Associate teachers in preservice education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3): 207–224.
- [Blumberg, A.](#) 1980. *Supervisors and teachers: A private cold war*, Berkeley: McCutchan.
- [Booth, M.](#) 1993. The effectiveness and role of the mentor in school: The student's view. *Cambridge Journal of Education*, 23(2): 185–197.
- [Britzman, D.P.](#) 2003. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*, Albany: State University of New York Press.
- Bullough, R.V., Jr. 1997. Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In *International handbook of teachers and teaching*, ed. B.J. Biddle, T.L. Good and I.F. Goodson, Vol. I, 79–134. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- [Bullough, R.V.](#) and [Stokes, D.K.](#) 1994. Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1): 197–224.
- [Caires, S.](#) and [Almeida, L.S.](#) 2005. Teaching practice in initial teacher education: Its impact on teacher's professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2): 111–120.
- [Caires, S.](#) and [Almeida, L.S.](#) 2007. Positive aspects of the teacher training supervision: The teacher's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(4): 515–528.
- [Caires, S.](#), [Almeida, L.S.](#) and [Martins, C.](#) 2010a. The socio-emotional experiences of teacher's: A case of reality-shock?. *The Journal of Educational Research*, 103: 17–27.
- [Calderhead, J.](#) 1984. *Teachers' classroom decision making*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- [Calderhead, J.](#) 1987. *Exploring teachers' thinking*, London: Cassell Education.
- [Calderhead, J.](#) and [Shorrock, S.](#) 1997. *Understanding teacher education*, London: Falmer Press.

- [Cameron-Jones, M.](#) and [O'Hara, P.](#) 1999. Student perceptions of the way they are supervised during work experience: An instrument and some findings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1): 91–103.
- [Capel, S.](#), [Leask, M.](#) and [Turner, T.](#) 1997. *Starting to teach in the secondary school: A companion for the newly qualified teacher*, London and New York: Routledge.
- [Cohn, M.M.](#) and [Gellman, V.C.](#) 1988. Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(2): 2–8.
- [Doyle, W.](#) 1979. “Classroom organization and management”. In *Handbook of research on teaching*, Edited by: [Wittrock, M.C.](#) 392–431. New York: MacMillan.
- [Elliot, B.](#) and [Calderhead, J.](#) 1994. “Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats”. In *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, Edited by: [McIntyre, D.](#) 166–189. London: Kogan Page.
- [Enz, B.J.](#), [Freeman, D.J.](#) and [Wallin, M.B.](#) 1996. “Roles and responsibilities of the teacher’s supervisor: Matches and mismatches in perception”. In *Preparing tomorrow’s teachers: The field experience (Teacher Education Yearbook IV)*, Edited by: [McIntyre, D.J.](#) and [Byrd, D.M.](#) 131–150. California: Corwin Press.
- [Evelein, F.](#), [Korthagen, F.](#) and [Brekelmans, M.](#) 2008. Fulfilment of the basic needs of teacher’s during their first teaching experiences. *Teaching and teacher Education*, 24: 1137–1148.
- [Flores, A.](#) 2006. Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108: 2021–2052.
- [Flores, A.](#) and [Day, C.](#) 2005. which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219–232.
- [Furlong, J.](#), [Hirst, P.H.](#), [Pocklington, K.](#) and [Miles, S.](#) 1988. *Initial teacher training and the school*, Milton Keynes: Open University Press.
- [Giebelhaus, C.R.](#) and [Bowman, C.L.](#) 2002. Teaching mentors: Is it worth the effort?. *The Journal of Educational Research*, 95: 246–254.
- [Gardner, H.](#) 1983. *Frames of mind The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- [Glickman, C.D.](#) 1985. *Supervision of instruction: A developmental approach*, Boston: Allyn and Bacon.

- [Glickman, C.D.](#) and [Bey, T.M.](#) 1990. "Supervision". In *Handbook of research on teacher education*, Edited by: [Houston, W.R.](#) 549–566. New York: Macmillan.
- [Goldhammer, R.](#), [Anderson, R.H.](#) and [Krajewski, R.J.](#) 1980. *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [Goleman, D.](#) 1995. *Emotional intelligence*, New York: Bantan Books.
- [Grant, D.](#) 1992. From coping to competence? Teaching practice stress and the professionalisation of UAT's. *Pastoral Care in Education*, 10(2): 20–28.
- [Greenhalgh, P.](#) 1994. *Emotional growth and learning*, London: Routledge.
- [Guyton, E.](#) and [McIntyre, D.J.](#) 1990. "Student teaching and school experiences". In *Handbook of research on teacher education*, Edited by: [Houston, W.R.](#) 514–534. New York: Macmillan.
- [Hargreaves, A.](#) 1992. "Cultures of teaching: A focus for change". In *Understanding teacher development*, Edited by: [Hargreaves, A.](#) and [Fullan, M.](#) 216–240. London: Cassell.
- [Haritos, C.](#) 2004. Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20: 637–654.
- [Head, J.](#), [Hill, F.](#) and [Maguire, M.](#) 1996. Stress and the postgraduate secondary school trainee teacher: A British case study. *Journal of Education for Teaching*, 22(1): 71–84.
- [Herr, E.L.](#) and [Cramer, S.H.](#) 1992. *Career guidance and counselling through the life span: Systematic approaches*, New York: Harper Collins Publishers.
- [Hollingsworth, S.](#) 1989. Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Education Research Journal*, 9(2): 160–189.
- [Hoover, N.L.](#), [O'Shea, L.J.](#) and [Carroll, R.C.](#) 1988. The supervisor–intern relationship and effective interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education*, 39(2): 22–27.
- [Jardine, D.](#) and [Field, J.](#) 1992. 'Disproportion, monstrousness, and mystery': Ecological and ethical reflections on the initiation of teacher's into the community of education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3): 301–310.

- [Johnston, S.](#) 1994. Conversations with teacher's – Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10(1): 71–82.
- [Kagan, D.M.](#) 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2): 129–169.
- [Karatzias, A.](#), [Power, K.G.](#), [Flemming, J.](#), [Lennan, F.](#) and [Swanson, V.](#) 2002. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1): 33–50.
- [Korthagen, F.A.](#) 2004. In search for the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher Education*, 20: 77–97.
- [Krečič, M.J.](#) and [Grmek, M.I.](#) 2008. Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(1): 59–68.
- [Kuzmic, J.](#) 1994. A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization organizational literacy and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10(1): 15–27.
- [Kyriacou, C.](#) and [Stephens, P.](#) 1999. teacher's concerns during teaching practice. *Evaluation and Research in Education*, 13(1): 18–31.
- [Lacey, C.](#) 1977. *The socialization of teachers*, London: Methuen.
- [Lamote, C.](#) and [Engels, N.](#) 2010. The development of student teacher's professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1): 3–18.
- [Lortie, D.](#) 1975. *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago: University of Chicago Press.
- [Mayer, J.D.](#) 2000. "Emotion, intelligence, emotional intelligence". In *The handbook of affect and social*, Edited by: [Forgas, J.P.](#) 410–431. Mahwah, , NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [Mayer, J.D.](#), [Salovey, P.](#) and [Caruso, D.R.](#) 2004. Emotional intelligence. Theory findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15: 197–215.
- [Maynard, T.](#) and [Furlong, J.](#) 1994. "Learning to teach and models of mentoring". In *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, Edited by: [McIntyre, D.](#), [Hagger, H.](#) and [Wilkin, M.](#) 69–85. London: Kogan Page.

- [McBride, R.](#) 1984. Perceived teaching and program concerns among preservice teachers, university supervisors and cooperating teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4: 3–16.
- [McNally, J.](#), [Cope, P.](#), [Inglis, B.](#) and [Stronach, I.](#) 1997. The student teacher's in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13(5): 485–498.
- [Natvig, G.K.](#), [Albrektsen, G.](#) and [Qvarnström, U.](#) 2003. Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9: 166–175.
- [Newman, C.S.](#) 2000. Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2): 125–217.
- [Olson, M.R.](#) and [Osborne, J.W.](#) 1991. Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4): 331–343.
- [Peterson, P.](#) and [Clark, C.](#) 1978. Teachers reports of their cognitive processes. *American Educational Research Journal*, 15: 555–565.
- [Petrides, K.V.](#), [Frederickson, N.](#) and [Furnham, A.](#) 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36: 277–293.
- [Rask, K.](#), [Åstedt-Kurki, P.](#), [Tarkka, M.T.](#) and [Laippala, P.](#) 2002. Relationships among adolescent subjective well-being, health behaviour and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6): 243–249.
- [Salovey, P.](#) and [Mayer, J.](#) 1990. Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9: 185–211.
- [Sanches, M.F.C.](#) and [Petrucchi, R.](#) 2002. Interações organizacionais e institucionais no estágio pedagógico: Um estudo empírico. *Revista de Educação*, XI(1): 105–128.
- [Serow, R.C.](#) 1998. Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(2): 65–72.
- [Smith, R.](#) and [Ardle, G.](#) 1994. “The impersonation of wisdom”. In *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, Edited by: [McIntyre, D.](#), [Hagger, H.](#) and [Wilkin, M.](#) 103–116. London: Kogan Page.
- [Sternberg, R.J.](#) 2003. Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3): 326–338.

- [Stones, E.](#) 1984. *Supervision in teacher education: A counseling and pedagogical approach*, London: Methuen.
- [Tillema, H.H.](#) and [Veenman, S.A.M.](#) 1987. Conceptualizing training methods in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11: 519–531.
- [Thiessen, D.](#) 2000. A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge. *International Journal of Educational Research*, 33: 515–537.
- [Thomson, W.C.](#) and [Wendt, J.C.](#) 1995. Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by teachers. *The Journal of Educational Research*, 88: 269–274.
- [Tillema, H.](#) 2000. Belief change towards self-directed learning in teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16: 575–591.
- [Timmerman, G.](#) 2009. Teacher educators modelling their teachers?. *European Journal of Teacher Education*, 32(3): 225–238.
- [Veale, A.](#) 1989. Becoming a teacher: Early childhood practicum experiences. *Early Childhood Development and Care*, 52: 101–109.
- [Veenman, S.A.M.](#) 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2): 143–178.
- [Vieira, F.](#) 2009. Towards a transformative vision of pedagogical supervision. *Educação e Sociedade*, 29(105): 197–217.
- [Warger, C.L.](#) and [Aldinger, L.E.](#) 1984. Improving teachers supervision: The preservice consultation model. *TEASE*, 7: 155–163.
- [Zahorik, J.](#) 1988. The observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 39(2): 9–16.
- [Zeichner, K.](#) 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3): 3–9.
- [Zeichner, K.](#) 1990. Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2): 105–132.
- [Zeichner, K.](#) and [Gore, J.](#) 1990. “Teacher socialization”. In *Handbook of research on teacher education*, Edited by: [Houston, W.R.](#) 329–348. New York: MacMillan.

[Zeichner, K.](#) and [Tabachnick, B.](#) 1985. The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*, 11: 1–25.

PENDIDIKAN BERKUALITI MELALUI PEMBELAJARAN KOMUNITI *LESSON STUDY*

Zanaton H. Iksan
Fakulti Pendidikan
Universiti Kebangsaan Malaysia

Pembelajaran komuniti merupakan salah satu pendekatan pembelajaran secara kolaboratif dan berterusan bagi meningkatkan perkembangan profesional perguruan dari segi ilmu pendidikan, perkongsian pengalaman dan sekali gus dapat meningkatkan kecemerlangan pelajar. Pembelajaran komuniti ini diimplimentasikan melalui pendekatan *Lesson Study* iaitu penelitian terhadap pengajaran guru dalam bilik darjah. Dalam hal ini, kolaborasi guru berlaku dalam empat peringkat utama iaitu perancangan pengajaran, pelaksanaan pengajaran, refleksi dan pengubahsuaian pengajaran. Kemampuan *Lesson Study* dalam meningkatkan kualiti pengajaran seharusnya didedahkan kepada bakal guru di peringkat pra perkhidmatan. Namun, perkara yang menimbulkan masalah dalam pelaksanaan *Lesson Study* adalah penyertaan dalam komuniti pembelajaran semasa pelaksanaan *Lesson Study*. Justeru, kertas kerja ini bertujuan untuk membincangkan penglibatan komuniti dalam pelaksanaan *Lesson Study* dalam kalangan bakal guru di peringkat pra perkhidmatan. Kajian melibatkan 25 orang guru pra perkhidmatan yang berada di tahun empat yang terlibat dalam latihan mengajar yang mengintegrasikan pendekatan *Lesson Study*. Data dikumpul melalui pemerhatian dan temu bual kepada pensyarah dan pelajar yang terlibat dalam pelaksanaan *Lesson Study*. Kajian mendapati penglibatan komuniti dalam pengajaran bakal guru semasa pra perkhidmatan memberi implikasi kepada peningkatan penilaian pengajaran serta pengalaman pengajaran yang berkesan khususnya dari segi pedagogi dan seterusnya melibatkan semua elemen pengajaran di sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran. Dengan itu, kualiti pendidikan diharapkan dapat ditingkatkan walaupun mereka berada di fasa permulaan dalam profesioan perguruan.

Kata kunci: pembelajaran komuniti, *Lesson Study*, guru pra perkhidmatan, profsiesion perguruan

1. Pendahuluan

Kualiti pendidikan sebahagian besarnya ditentukan oleh kualiti pelajar yang dihasilkan dalam system pendidikan. Kualiti pelajar pula ditentukan oleh kualiti pengajaran guru. Bagi menentukan kualiti guru, beberapa strategi telah dilaksanakan oleh pihak Kementerian Pendidikan melalui berbagai inisiatif yang terletak di bahu Bahagian Pendidikan Guru. Antaranya ialah komuniti pembelajaran profesional (PLC).

PLC merupakan salah satu pendekatan terkini untuk meningkatkan perkembangan profesional keguruan dalam proses pengajaran di bilik darjah. Bilik darjah adalah satu platform pembelajaran murid yang harus dijaga dan digunakan sebaik mungkin untuk memupuk dan perkembangan berbagai elemen pendidikan untuk

mencapai matlamat pendidikan iaitu menghasilkan pelajar yang sepadu dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek. Kejayaan matlamat ini akan dapat dilihat apabila kualiti proses pengajaran dan pembelajaran dapat diwujudkan dan dihidupkan oleh guru sama ada di dalam atau di luar pengajarannya. Namun, kualiti guru perlu sentiasa di rangsang agar ditingkatkan sepanjang perkhidmatan mereka. Guru perlu sentiasa meningkatkan ilmu, melakukan perubahan dan berusaha untuk memperbaiki pendekatan pengajarannya kerana pendidikan bersifat dinamik. Dunia berubah dengan begitu pantas dan perubahan ini mempengaruhi ilmu pendidikan, pemikiran pelajar, teknologi dan akhirnya mewujudkan kelompok pelajar yang pelbagai. Pendek kata, kelestarian dalam pendidikan guru perlu di ambil perhatian oleh semua pihak dan perlu dirancang dalam sistem pendidikan Negara.

Justeru, komuniti pembelajaran professional diwujudkan dalam system pendidikan bagi membantu guru dalam meningkatkan kualiti pengajarannya di samping membantu pembelajaran pelajar di dalam sistem pendidikan di sekolah. Dalam hal ini, komuniti pendidikan profesional dilaksanakan melalui pendekatan *Lesson Study* yang telah dipelopori dalam sistem pendidikan di Negara Jepun. Pendekatan ini diharapkan dapat mengubah pendekatan pengajaran guru yang bersifat individual kepada pendekatan berbentuk perkongsian, perbincangan dan kerjasama melalui pembelajaran komuniti.

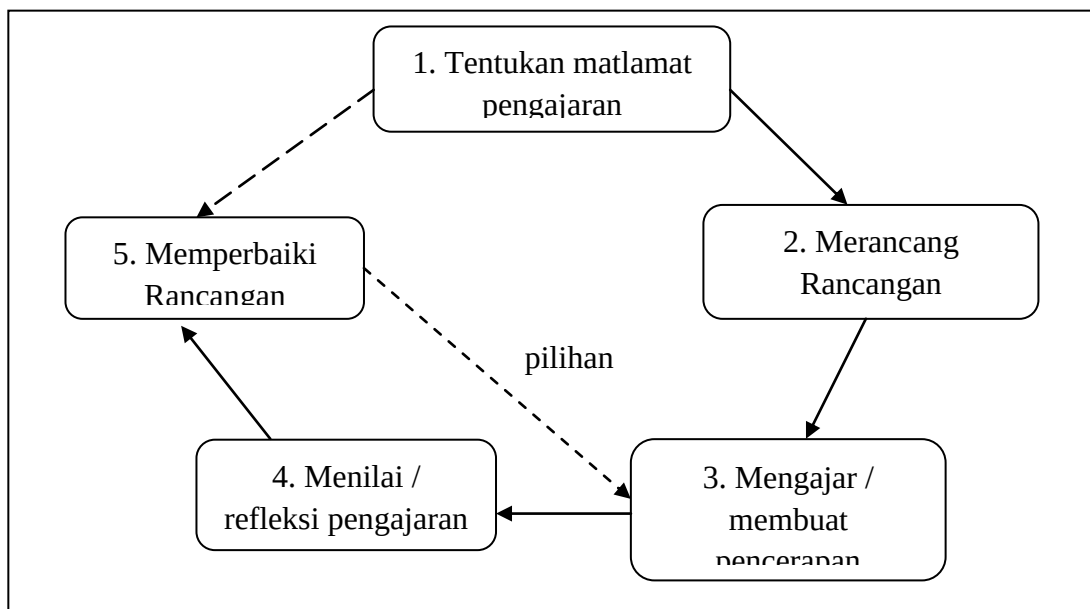
Dalam pelaksanaan *Lesson Study*, perkara yang menjadi cabaran besar ialah mewujudkan budaya pembelajaran komuniti bagi mencapai matlamat perbincangan secara kolaboratif, kerjasama dan perkongsian. Justeru, kertas kerja ini bertujuan untuk membincangkan bagaimana penglibatan komuniti dapat dibentuk dalam pelaksanaan *Lesson Study* dalam kalangan bakal guru di peringkat pra perkhidmatan terutamanya semasa latihan mengajar.

2. Komuniti Pembelajaran melalui *Lesson Study*

Lesson Study ialah satu istilah yang diperkenalkan dengan membawa maksud belajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dengan kata lain, ia berkaitan kajian yang melibatkan pemerhatian dalam proses pembelajaran pelajar di dalam pengajaran guru. Istilah yang mungkin boleh diperkenalkan bagi membawa maksud yang sama ialah “penelitian pengajaran”. Umumnya, terdapat empat langkah diperkenalkan dalam pelaksanaan *Lesson Study* iaitu mengenalpasti masalah dan matlamat, merancang pengajaran, melaksanakan pengajaran dan memuatrefleksi (Mohamed Naim Daipi, 2009). Dalam hal ini, guru belajar bersama komuniti pembelajarannya bagi merancang dan menilai proses dan langkah yang terlibat dalam proses pengajarannya.

Dalam bahasa Jepun, *Lesson Study* dikenali sebagai “Jugyokenkyu” yang bermaksud “kajian pengajaran”. Istilah *Lesson Study* telah diperkenalkan oleh Makoto Yoshida, seorang pakar yang berpengalaman luas di dalam bidang ini (Wiburg & Brown, 2007). “*Lesson Study*” merupakan suatu pendekatan bertujuan untuk

melakukan penelitian terhadap pengajaran guru dalam kelas. Pendekatan ini juga bertujuan untuk meneroka perkembangan pembelajaran pelajar dengan lebih mendalam dan bermakna kerana ia memberi penekanan kepada proses pembelajaran. “*Lesson Study*” merupakan kesinambungan daripada kaedah pengajaran secara kolaboratif dan mempunyai ciri-ciri yang tersendiri (Mohamed Naim Daipi, 2009). Dari aspek pengajaran guru, LS yang dijalankan dalam kelas dapat meningkatkan pengalaman pembelajaran guru dari pelbagai aspek pengajaran di samping memperbaiki pengajaran mereka. Namun ia tidak meminggirkan kepentingan pembelajaran pelajar semasa proses pengajaran. Hal ini kerana penilaian dan refleksi bagi setiap pengajaran bukan sahaja berfokus kepada guru tetapi juga perkembangan pembelajaran pelajar. Selain daripada itu, pendekatan pengajaran LS dapat meneroka idea guru untuk meningkatkan pemikiran kreatif dan kritis, saling membantu mencari penyelesaian bagi sesuatu masalah serta meluaskan pemahaman, kemahiran dan keupayaan guru dan pelajar. Umumnya, kitaran pendekatan *Lesson Study* terdiri daripada tiga langkah (Rajah 1).



Rajah 1: Kitaran *Lesson Study*

Pelaksanaan LS melibatkan beberapa orang guru dalam satu sesi pengajaran. Unikinya, para guru saling bekerjasama bagi setiap sesi pengajaran bermula dari menentukan objektif pengajaran sehingga ke refleksi. Langkah pertama dalam LS, para guru berbincang untuk menentukan objektif pengajaran yang sesuai dengan sasaran pelajar. Objektif tidak perlu terlalu banyak agar pelajar dapat memahami isi pengajaran dan berkesan kepada mereka. Pemilihan pendekatan pengajaran sebolehnya berpusatkan pelajar agar penglibatan pelajar berlaku secara aktif dan menyeluruh. Langkah kedua, guru bersama-sama membina RP yang lengkap untuk pengajaran tersebut. Kerjasama ini diharapkan dapat menjana idea yang lebih bernas sekali gus menghasilkan RP yang menarik. Langkah ketiga, seorang guru akan melaksanakan pengajaran di dalam kelas sebenar. Pengajaran berasaskan RP yang telah dibina. Guru yang lain akan memantau dan menilai pengajaran guru tersebut.

Mereka lebih memahami isi pengajaran kerana telah menyiapkan RP bersama-sama. Oleh yang demikian, pencerapan terhadap respons pelajar dapat dilakukan dengan lebih baik. Setelah selesai sesi pengajaran, kesemua guru akan membuat refleksi tentang P&P tersebut dan berbincang dengan melihat kekuatan dan kelemahan pengajaran semasa proses pengajaran. Dengan itu, penambahbaikan dapat dilakukan dengan memperbaiki Rancangan Pengajaran. Seterusnya, pengajaran kali kedua boleh dilakukan dengan merujuk kepada Rancangan Pengajaran yang telah diperbaiki dan dikembangkan.

Di Jepun, guru pra perkhidmatan telah didedahkan dan terlibat secara langsung dalam *Lesson Study* semasa pembelajaran dan persediaan mereka untuk menjadi guru (Wiburg & Brown, 2007). Pengalaman *Lesson Study* ini diperoleh melalui mata pelajaran khusus berkaitan *Lesson Study* dalam penjawatan di peringkat pra siswazah. Pengimplementasian *Lesson Study* dalam pembelajaran bakal guru ini turut melibatkan kolaborasi antara guru berpengalaman, profesor dan mentor dari universiti dalam bidang pendidikan, serta pendidik-pendidik lain (C. Fernandez & Yoshida, 2004). Hakikatnya, *Lesson Study* merupakan satu medium perkembangan guru yang boleh membantu guru-guru baru dan juga guru-guru senior seterusnya membentuk komuniti pembelajaran yang bermakna (Fernandez, 2005). Bukan itu sahaja, pembelajaran komuniti melalui *Lesson Study* ini boleh diimplementasikan bersama-sama dengan guru yang mengajar mata pelajaran yang sama daripada sekolah-sekolah yang berbeza. Pembelajaran komuniti telah menjadi budaya dalam sistem pendidikan di Jepun dan kumpulan komuniti yang paling popular di Jepun ialah kumpulan yang dibentuk dalam sesuatu sekolah itu sendiri.

Di Malaysia, *Lesson Study* diperkenalkan pada tahun 2011 dengan sebanyak 289 sekolah terlibat secara langsung (Roback, et al. 2006). Ia merupakan satu platform perkongsian sehingga menjadi suatu alternatif dalam mengutamakan kerjasama dan perbincangan melalui interaksi sosial. Perkongsian ini diharapkan dapat membina pengetahuan guru berkaitan pembelajaran murid, seterusnya merangsang perkembangan amalan pengajaran guru. Selain itu, pelaksanaan *Lesson Study* menyediakan ruang dan peluang untuk mewujudkan komuniti pembelajaran guru bagi melaksanakan perkongsian secara kolaboratif melibatkan usaha-usaha untuk meningkatkan pembelajaran dan perkembangan kemahiran murid. Bahkan, matlamat yang ditetapkan di dalam *Lesson Study* membolehkan guru menentukan langkah terbaik dalam meningkatkan amalan pengajaran mereka. Strategi dalam *Lesson Study* ini menghasilkan idea-idea baru dalam pengajaran dan pembelajaran (P&P) berdasarkan matlamat kepada inisiatif yang diatur untuk lebih memahami pemikiran murid (Yoshida, 2002). Selain itu, komuniti pembelajaran profesional memberikan peluang kepada guru untuk (a) mengenal pasti persoalan yang sesuai untuk meningkatkan pembelajaran guru dan murid, (b) berkongsi pengalaman di dalam kelas bersama rakan sejawatan, (c) mengenal pasti sukesama dan kesetaraan, (d) membolehkan guru belajar, melaksanakan pengajaran dan meningkatkan pencapaian pelajar di dalam kelas (West-Olatunji, Behar-Horenstein, & Rant, 2008).

Komuniti pembelajaran profesional juga mampu membawa perubahan kepada fungsi pelajar dan guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Taylor et al. (2005) menyatakan bahawa pembelajaran guru sama ada secara individu atau berkumpulan diuji dalam komuniti pembelajaran profesional. Malah, ia merupakan petunjuk kepada pembangunan akademik. Ciri-ciri pembelajaran dalam komuniti pembelajaran profesional merangkumi (a) pembelajaran pelbagai teknik dan strategi pengajaran, (b) pembelajaran secara aktif memberi ruang kepada pembelajaran sosial, (c) interaksi pembelajaran guru dan murid, (d) kesinambungan pembelajaran guru dan pelajar secara berterusan secara kolaboratif di luar kelas meningkat seiring dengan sokongan budaya pembelajaran kolaboratif di dalam sekolah dan (e) norma-norma organisasi sekolah disusun atur dalam perkongsian pembelajaran serta norma dan bukannya pengasingan pembelajaran.

Pelaksanaan *Lesson Study* melibatkan sekumpulan guru yang berkolaborasi membuat rancangan pengajaran berdasarkan matlamat yang telah dipersetujui bersama. Kemudian, kumpulan *Lesson Study* tersebut membuat pemerhatian terhadap pengajaran salah seorang guru yang menggunakan rancangan pengajaran yang telah disediakan. Selepas pengajaran pertama, guru-guru boleh membuat perubahan ke atas pengajaran yang telah dirancang dan membentuk rancangan pengajaran baru yang ditambah baik. Selepas itu, sesi pengajaran kedua dilaksanakan berdasarkan rancangan pengajaran yang baru. Pemerhatian dilakukan terhadap pengajaran kedua yang disampaikan oleh guru yang berbeza daripada pengajaran pertama. Selepas pengajaran kedua ini, perbincangan semula akan dijalankan dengan membuat refleksi semula proses pengajaran yang telah berlangsung. Perbincangan tersebut akan mengenal pasti kekuatan dan perubahan yang perlu dilakukan jika pengajaran seterusnya dilaksanakan (Fernandez & Yoshida, 2004). Justeru, berdasarkan ciri-ciri *Lesson Study*, model ini sesuai diaplikasikan semasa proses latihan mengajar bagi meningkatkan pengalaman pengajaran guru di sekolah. Oleh itu, penulisan artikel ini bertujuan untuk membincangkan model pembelajaran komuniti dalam pelaksanaan kursus pra perkhidmatan yang mengimplementasikan pendekatan *Lesson Study* di peringkat pengajian pra siswazah.

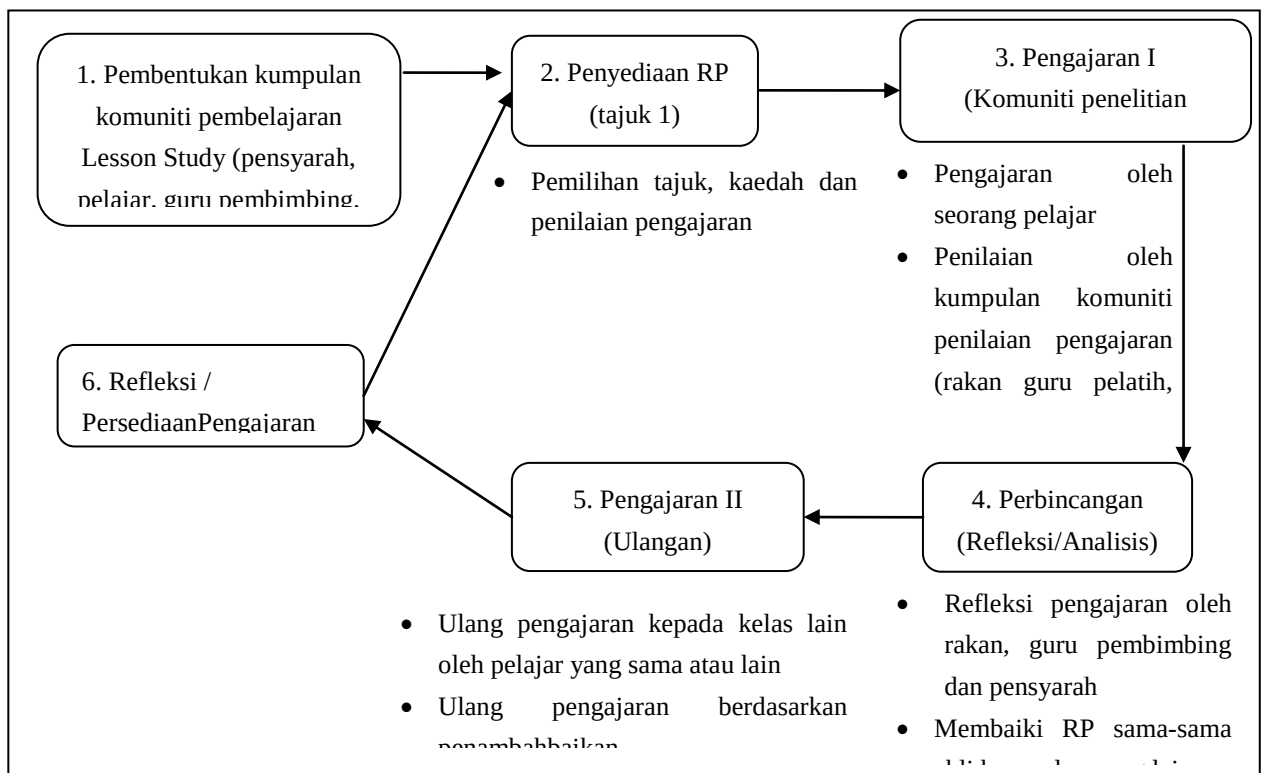
3. Kaedah

Kajian melibatkan 25 orang guru pra perkhidmatan yang berada di tahun empat yang terlibat dalam kursus yang mengintegrasikan pendekatan *Lesson Study*. Perbincangan memberi fokus kepada pelaksanaan *Lesson Study* dalam pengajaran mikro, pengajaran makro dan semasa latihan mengajar. Data dikumpul melalui pemerhatian dan temu bual kepada pensyarah dan pelajar yang terlibat dalam pelaksanaan *Lesson Study*. Pemerhatian dilakukan terhadap kursus yang mengintegrasikan pendekatan *Lesson Study*. Kursus yang telah dikenal pasti ialah kaedah pengajaran kimia dan latihan mengajar. Kursus kaedah pengajaran kimia ditawarkan kepada pelajar pendidikan sains di tahun tiga pada semester satu, manakala kursus latihan mengajar ditawarkan pada semester dua. Kursus latihan mengajar dilaksanakan di sekolah dan pelajar telah mengambil kursus kaedah kimia.

4. Dapatan

Dapatan kajian adalah untuk membincangkan bagaimana kumpulan pembelajaran komuniti dapat dibentuk melalui pendekatan *Lesson Study*. Pemerhatian melibatkan latihan mengajar yang dipantau oleh pensyarah yang mengintegrasikan *Lesson Study* dalam penyeliaannya.

Pensyarah yang mengintegrasikan *Lesson Study* dalam latihan mengajar ini telah juga mengimplementasikan pendekatan *Lesson Study* dalam kurus kaedah. Beliau dapat merasakan kelebihan yang terdapat di dalam pendekatan LS dari segi penilaian dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Maka, LS telah diaplikasikan dalam program latihan mengajar. Aplikasi *Lesson Study* dalam latihan mengajar ini merupakan satu inovasi bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran pelajar semasa proses latihan mengajar. Langkah dalam pelaksanaan *Lesson Study* semasa latihan mengajar dapat dilakukan seperti Rajah 2.



Rajah 2: Model Implementasi *Lesson Study* dalam Latihan Mengajar

Model yang dibentuk pada Rajah 2 merupakan adaptasi dari model asal pendekatan *Lesson Study* seperti pada Rajah 1. Pengubahsuaian dilakukan dalam pelaksanaan *Lesson Study* semasa latihan mengajar memandangkan konteks latihan mengajar agak berbeza di mana komuniti yang boleh dilibatkan agak meluas. Pengintegrasian LS dalam Latihan Mengajar dimulakan dengan perbincangan kolaboratif bagi membentuk kumpulan komuniti pembelajaran. Kumpulan komuniti dibentuk dalam dua keadaan iaitu kumpulan komuniti yang terlibat dalam setiap langkah *Lesson Study* (komuniti pembelajaran *Lesson Study*) dan kumpulan komuniti yang terlibat dalam pemerhatian pengajaran dan perbincangan

refleksi (Komuniti penelitian pengajaran). penilaian dan refleksi pengajaran. Perbincangan terperinci untuk setiap langkah adalah seperti berikut:

a) PembentukankumpulankomunitiLesson Study

Pelajar program pendidikan sains telah ditempatkan di sekolah tertentu untuk menjalani latihan mengajar. Penempatan pelajar telah ditentukan oleh bahagian pengurusan universiti dengan mengambil kira keperluan penempatan di sekolah. Penempatan pelajar di sekolah dilakukan secara berpasangan (bidang yang sama) bagi menyediakan peluang perbincangan secara kolaboratif antara mereka. Namun atas keperluan sekolah tersebut, penempatan pelajar dalam bidang lain juga dilakukan di mana terdapat juga pelajar dari program sukan, pendidikan Islam, pendidikan Khas dan TESL. Pelajar diberikan jadual waktu pengajaran dengan mengambil alih waktu pengajaran dua orang guru merujuk kepada pengkhususan major dan minor pelajar. Secara rasmi guru dari pengkhususan major menjadi guru pembimbing kepada pelajar. Dalam situasi ini, komunitipembelajaranLesson Study yang dibentuk terdiri daripada pelajar, rakan pelajar lain dari pengkhususan yang sama, guru pembimbing dan pensyarah penyelia. Kumpulan ini boleh memberi input dalam membina rancangan pengajaran.

b) Penyediaan Rancangan Pengajaran dan Pembelajaran (RPP)

Kumpulan kumulatifLesson Study yang dibentuk akan menyediakan Rancangan Pengajaran secara kolaboratif. Rancangan Pengajaran yang disediakan secara bersama ini akan mewujudkan perkongsian idea sesama ahli kumpulan sekali gus belajar pelbagai kemahiran yang akan diterapkan. Strategi pengajaran yang dipilih sama ada melalui pembacaan atau pengalaman boleh ditentukan berdasarkan kepada kesesuaian konteks pelajar dan suasana dalam bilik darjah. Selain itu, penyediaan Rancangan Pengajaran juga merujuk kepada huraian sukatan pelajaran, buku teks dan bahan yang berkaitan sebagai rujukan.

Kolaborasi antara komuniti dalam penyediaan rancangan pengajaran dilakukan dengan cara: pelajar menyediakan rancangan pengajaran secara perbincangan dengan rakan yang sama pengkhususan. Kemudian rancangan pengajaran ini dirujuk kepada guru pembimbing dan pensyarah untuk semakan dan perbincangan. Seterusnya, rancangan pengajaran ini digunakan sebagai asas untuk pengajarannya.

c) Pengajaran I – kumpulan komuniti penilaian

Selepas RP telah disiapkan, pelajar mengajar mengikut jadual yang telah ditetapkan. PengajaranLesson Studymemperkenalkan konsep kelas terbuka (*open class*) iaitu memberi ruang yang luas kepada pemerhati luar sama ada yang terlibat dalam kumpulankomunitipembelajaranLesson Study atau tidak. Pengajaran guru akan direkodkan menggunakan rakaman audio (MP3) untuk merakamkan perkembangan isi pengajaran. Selain itu, rakaman video juga dilakukan untuk melihat proses pengajaran

secara keseluruhan untuk tujuan analisis. Proses pengajaran akan dinilai oleh semua ahli kumpulan komuniti penelitian pengajaran yang dibentuk untuk tujuan pemerhatian dalam kelas terbuka.

Kumpulan komuniti penelitian pengajaran terdiri daripada kumpulan komuniti *Lesson Study* dan mereka yang bersedia untuk melibatkan diri dalam penelitian semasa proses pengajaran. *Lesson Study* memberi peluang kepada keterlibatan pelbagai pihak yang mempunyai hubungan dengan pendidikan untuk hadir dalam kelas terbuka. Dalam konteks latihan mengajar, pembentukan komuniti penelitian terdiri daripada pensyarah lain yang menyelia pelajar di sekolah yang sama, pelajar (menjalani latihan mengajar) yang ditempatkan di sekolah tersebut sama dari universiti yang sama atau universiti berlainan, guru pembimbing yang terlibat dengan pelajar, guru panitia. Bagi memudahkan pengurusan dalam pelaksanaan penelitian pengajaran, persetujuan untuk melaksanakan pendekatan *Lesson Study* dalam latihan mengajar dibincangkan dalam sesi pertama perjumpaan.

Penilaian proses pengajaran dilakukan dengan cara merujuk kemahiran yang telah dirancang dalam Rancangan Pengajaran dan melihat sejauhmana kemahiran yang telah dirancang diaplikasikan semasa proses pengajaran. Ini bermakna setiap penilai akan merujuk kepada Rancangan Pengajaran guru semasa membuat penelitian. Selain itu, penilaian terhadap perkembangan isi kandungan pelajaran diperoleh melalui analisis verbatim pengajaran guru yang diambil secara rakaman audio.

d) Perbincangan dan Refleksi Pengajaran

Setelah pengajaran selesai, semua ahli dari kedua-dua kumpulan komuniti iaitu kumpulan komuniti pembelajaran *Lesson Study* dan kumpulan komuniti penelitian pengajaran berbincang secara kolaboratif dan terbuka untuk memberi komen mengenai proses pengajaran dan pembelajaran yang telah diperhatikan. Perbincangan refleksi dimulakan dengan refleksi sendiri oleh guru (pelajar yang terlibat dalam pengajaran) untuk melihat sejauhmana objektif pengajaran telah dicapai dan perasaannya sepanjang proses pengajaran.

Refleksi seterusnya dilakukan oleh semua ahli dalam kumpulan komuniti pembelajaran *Lesson Study* (mereka yang terlibat dalam rancangan pengajaran). Penilai akan memberi komen secara mengaitkan kemahiran yang telah dirancang dan sejauhmana ia telah dilaksanakan. Penilai juga melihat kemahiran tertentu yang dilakukan secara spontan semasa proses pengajaran. Seterusnya, refleksi dibuka kepada semua ahli yang terlibat dalam proses penelitian dalam kelas terbuka. Semua komen ini akan dicatat oleh ahli kumpulan komuniti pembelajaran *Lesson Study* untuk penambahbaikan rancangan pengajaran. Idea dari perbincangan kolaboratif ini digunakan untuk penambahbaikan Rancangan Pengajaran sama ada untuk tajuk yang sama (pengajaran dalam kelas lain) atau pengajaran ulangan.

e) Pengajaran II

Pengajaran seterusnya masih menggunakan tajuk yang sama, tetapi rancangan pengajaran yang telah dibuat penambahbaikan berdasarkan komen serta pencerapan yang telah dilakukan melalui perbincangan kolaboratif bersama ahli kumpulan komuniti. Pengajaran kali ke-II boleh dilakukan oleh guru pelatih yang sama atau guru pelatih yang lain. Dengan adanya pengajaran kali kedua, guru pelatih akan lebih berkeyakinan dan memastikan tidak mengulangi kesalahan yang dilakukan pada pengajaran yang telah dinilai pada kali pertama. Ahli kumpulan lain turut sama mendapat kebaikan daripada pengajaran selari ini.

f) Refleksi Pengajaran II

Pengajaran II akan diberi komen oleh pensyarah, guru pembimbing dan pelajar-pelajar guru pelatih yang lain untuk meningkatkan mutu dan kualiti pengajaran pelajar. Komen baru dicatat oleh ahli kumpulan untuk dimasukkan dalam Rancangan Pengajaran untuk tajuk selanjutnya.

5. Kesimpulan

Pendekatan *Lesson Study* memberi ruang yang luas untuk guru berkolaborasi dan berbincang bagi perkembangan ilmu dalam dunia pendidikan. Melalui pendekatan ini guru akan lebih perihatin terhadap pelajar dalam proses pengajarannya dengan mendalami pemikiran pelajar berbanding hanya memikirkan tugas guru untuk menghabiskan silibus semata-mata. Suasana ini dapat mewujudkan budaya pendidikan yang lebih mesra dan hubungan dua hala antara guru dan pelajar dapat diwujudkan dengan lebih erat. Ini kerana guru bukan sahaja tahu perkembangan semasa proses pengajarannya, malah mereka perlu mengetahui perkembangan di luar sekolah hasil pemerhatiannya di dalam kelas. Keprihatinan guru terhadap pelajar dibantu oleh kumpulan komuniti yang sama-sama terlibat dalam proses pengajaran walaupun pelaksanaan *Lesson Study* tidak berlaku secara berterusan. Hakikatnya, pendekatan *Lesson Study* mampu memberi sumbangan dalam perkembangan profesional keguruan dalam dunia pendidikan. Hanya yang penting ialah kesediaan guru menerima perubahan dan meningkatkan ilmu untuk sama-sama merealisasikan perubahan.

Rujukan

- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernandez, M.L. (2005). Learning through microteaching *Lesson Study* in teacher. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Mohamed Naim Daipi. (2009). Kajian pengajaran: *Lesson Study*. Retrieved April 25, 2012, from <http://www.slideshare.net/mohamednaim/lesson-study-kajian-pengajaran>

- Roback, P., Chance, B., Legler, J., & Moore, T. (2006). Applying japanese *Lesson Study* principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 14(2).
- Taylor, A.R., Anderson, S., Meyer, K., Wagner, M.K., & West, C. (2005). *Lesson Study*: A professional development model for mathematics reform. *The Rural Educator*, 26(2), 17-22.
- West-Olatunji, C., Behar-Horenstein, L., & Rant, J. (2008). Mediated *Lesson Study*, collaborative learning, and cultural competence among early childhood educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 96-108.
- Wiburg, K., & Brown, S. (2007). *Lesson Study communities*. United Kingdom: Corwin Press.
- Yoshida, M. (2002). *Developing effective use of the blackboard through Lesson Study*.

PELAKSANAAN PENTAKSIRAN BERASASKAN SEKOLAH (PBS) DALAM KALANGAN MURID BAGI MATA PELAJARAN KEMAHIRAN HIDUP BERSEPADU

Asnul Dahar Minghat, Mohd Saifulrizal Abd Manaf & Muhammad Khair

Noordin

Fakulti Pendidikan

Universiti Teknologi Malaysia

asnul@utm.my

ABSTRAK

Kajian deskriptif yang dijalankan ini bertujuan untuk mengenal pasti aspek permasalahan dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) dalam kalangan murid-murid Tingkatan 1 pada tahun 2012 di sekitar sekolah menengah harian di Daerah Puchong, Selangor. Aspek-aspek yang dikaji adalah dari segi kesediaan murid, tahap kefahaman tentang PBS, tahap motivasi dan masalah-masalah berkaitan pelaksanaan PBS. Responden yang terlibat seramai 220 orang murid di lima buah sekolah di Daerah Puchong, Selangor. Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah set borang soal selidik. Data kajian ini dianalisis dengan menggunakan perisian “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) Versi 20 untuk mendapatkan kekerapan, peratus dan min. Hasil analisis menunjukkan tahap motivasi murid-murid mendapat purata nilai min tertinggi iaitu 3.89, manakala kesediaan murid-murid menunjukkan purata nilai min sebanyak 3.81 yang berada pada kedudukan kedua tertinggi, aspek tahap kefahaman murid-murid memperoleh 3.69 dan masalah-masalah yang dihadapi oleh murid-murid dalam PBS memperoleh 2.88 dalam pelaksanaan PBS bagi mata pelajaran KHB. Beberapa cadangan dikemukakan supaya dapat membantu memantapkan, penambahbaikan dan menjadi garis panduan pada masa hadapan dalam pelaksanaan PBS bagi mata pelajaran KHB.

Kata kunci: Pentaksiran Berasaskan Sekolah, Kemahiran Hidup, Sekolah Menengah Harian

1.0 Pengenalan

Sistem pendidikan di Malaysia telah banyak menyumbang kepada kemajuan dan kemakmuran di negara selama ini. Walaupun begitu, penambahbaikan yang berterusan adalah sangat diperlukan jika ingin menjadikan mutu pendidikan setanding dengan negara-negara maju. Misi Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) ialah membangunkan sistem pendidikan yang berkualiti dan bertaraf dunia, di samping memperkembangkan potensi individu sepenuhnya dan memenuhi aspirasi negara. Menurut Muhyiddin (2012), kajian semula sistem pendidikan di Malaysia penting untuk meningkatkan mutu pendidikan negara supaya dapat mencapai tahap yang terbaik dan tidak ketinggalan dalam persaingan di peringkat global. Pada masa yang

sama, bagi memastikan murid di negara ini menerima pendidikan yang berkualiti serta bertaraf antarabangsa agar menjadi modal insan yang boleh bersaing di peringkat global sekali gus meningkatkan daya saing negara. Pada tahun 2014, Penilaian Menengah Rendah (PMR) akan ditambah baik melalui pelaksanaan PBS yang telah bermula pada tahun 2012 bagi kohort pertama murid Tingkatan 1. Ini menunjukkan sistem peperiksaan berpusat bukan lagi merupakan penilaian tunggal dalam mengukur pencapaian murid untuk menguasai pembelajaran (Muhyiddin, 2012). PBS ialah sebahagian proses perubahan konsep pentaksiran yang telah dijalankan di seluruh dunia. Di sesetengah negara maju contohnya seperti Finland menjalankan PBS di bawah kawalan daerah manakala di New Zealand dan United Kingdom tidak menjalankan peperiksaan pusat sebelum umur 15 tahun. Sementara itu di Hong Kong pula PBS diambil kira dalam peperiksaan pusat dan akan lebih meluas pada tahun 2012. Pemansuhan PMR menjelang 2014 adalah merupakan anjakan baru kepada sistem pendidikan dan peperiksaan negara yang kini merentasi era globalisasi. Sistem Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) ini diperkenalkan bagi menambah baik sistem penilaian yang sedia ada yang terlalu berorientasikan peperiksaan, dan digantikan dengan sistem penilaian yang menggunakan standard prestasi. Selain itu, PBS diperkenalkan sebagai salah satu usaha untuk menyusun semula dan menambah baik kurikulum sedia ada serta memastikan murid dibekalkan dengan pengetahuan, kemahiran dan nilai relevan untuk memenuhi keperluan semasa serta menghadapi cabaran abad ke-21.

1.1 Latar Belakang Masalah

Perubahan dalam pentaksiran ini merupakan mekanisme yang asing khususnya bagi murid-murid Tingkatan 1 tahun 2012 kerana menurut Rahimah (2012), murid-murid yang telah serasi dengan sistem penilaian lama yang berorientasikan peperiksaan semestinya akan terasa terbeban dan tertekan dengan perubahan drastik yang dilakukan oleh pihak tertentu. Oleh kerana itu, pelaksanaan PBS ini memerlukan kajian yang mendalam kerana masalah-masalah yang berlaku akan menyebabkan murid, guru dan sekolah sebagai mangsa keadaan. Setiap sistem penilaian perlu mengambil kira pelbagai aspek dan wajar dilaksanakan apabila kesemua pihak yang terlibat dalam sistem penilaian tersebut sudah bersedia untuk menghadapinya kerana ianya dapat memberikan satu implikasi yang besar, sama ada secara positif atau negatif kepada pihak sekolah, murid, tenaga pengajar, masyarakat dan masa depan.

Kesediaan murid-murid adalah sangat penting dalam mengharungi gelombang pendidikan yang sentiasa berubah dan apabila sistem penilaian baru diperkenalkan, matlamatnya akan dapat dicapai dan seterusnya mengelakkan murid-murid menjadi uji kaji untuk menguji keberkesanan sesuatu sistem penilaian yang baru (Ruhaiza dalam Harian Metro bertarikh 22 Oktober 2012). Menurut Azhar (2012), proses perubahan kepada pelaksanaan PBS ini sentiasa akan menggugat *status quo* dan kelompok zon selesa. Pembaharuan seperti ini akan mengakibatkan kehilangan kedudukan, kebiasaan

dan kepakaran lama. Antara peranan murid dalam pentaksiran sekolah adalah mengetahui apa dan bagaimana sesuatu itu hendak dipelajari, mengetahui bagaimana standard hendak dicapai dan melaksanakan tugas yang diberikan supaya apa yang diketahui boleh dibuat dan boleh ditaksir. Hasil pembelajaran murid akan lebih berkesan jika mereka menaruh minat dan bersedia untuk melaksanakan aktiviti pembelajaran yang dirancang (Mok Soon Sang, 2010).

Kesediaan murid tentunya melibatkan cara mereka berfikir, menerima dan membuat tindakan supaya mereka dapat memahami dengan jelas dan bersedia menerima perubahan sistem penilaian lama kepada yang baru. Selain itu, guru juga tidak dapat membentuk pengajaran dan penaksiran berdasarkan tahap profisiensi murid yang sebenar (Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM 2012). Pentaksiran yang dilakukan secara formatif dan sumatif sepanjang pengajaran dan pembelajaran adalah agak menyukarkan apabila terdapat murid yang ramai dalam satu-satu kelas. Dengan cabaran di dalam *setting* kelas tradisional ini, peluang murid-murid untuk tidak diberi perhatian yang sewajarnya oleh guru. Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran sepatutnya berlaku dalam keadaan kondusif untuk guru dan murid bagi menjamin keberkesanan PBS di sekolah serta tidak membebankan guru dan murid-murid. Murid yang ramai tentunya akan menjejaskan pentaksiran yang dijalankan secara berterusan semasa proses pengajaran dan pembelajaran.

Menurut Syuhada, Berita Harian bertarikh 18 Mei 2010, kebanyakan sekolah, terutama sekolah di bandar, mengalami masalah kepadatan kelas sehingga ada yang melebihi 40 murid, menyebabkan guru menanggung beban seperti kesukaran mengajar kerana tahap penguasaan belajar murid yang berbeza, selain kerja merekod, pemantauan disiplin, pengurusan bilik darjah serta menyemak latihan. Masih terdapat ibu bapa yang tidak faham dengan pelaksanaan PBS dan beranggapan penilaian dibuat guru tidak telus yang meragui kejujuran dalam melapor pencapaian murid. Isu pilih kasih tentunya akan menggugat minat murid dalam pembelajaran mereka. Ini kerana secara tidak langsung murid yang berusaha bersungguh-sungguh untuk mencapai kejayaan dan telah melakukan yang terbaik tidak dihargai dengan ketidaktelusan guru dalam pentaksiran.

Rahimah (2012) menyatakan adalah menjadi kesulitan bagi murid-murid terutamanya yang berada di kelas-kelas akhir kerana mereka tidak memandang serius dan tidak bersungguh-sungguh dalam meningkatkan prestasi akademik mereka. Ini kerana bagi mereka, ketiadaan peperiksaan membuatkan mereka tidak bermotivasi dalam pembelajaran yang selama ini menjadi keutamaan dalam menilai prestasi, pengetahuan dan kerja amali. Menurut beliau juga, masalah akan timbul apabila murid tersebut kerap ponteng dan tidak menyiapkan *evidence* yang diberi. Menurut Tan (2006) yang dipetik daripada Azizi *et al.* (2007), suasana persekitaran dalam sekolah seperti stail kepimpinan pengetua, pendekatan warga guru dan persekitaran sekolah yang tidak kondusif menjadi faktor penolak kejadian ponteng di kalangan pelajar. Keadaan ini berlaku kerana pada tanggapan mereka, jika mereka tidak dapat capai mana-mana band, guru akan beri peluang untuk mengulangnya semula. Berdasarkan daripada latar belakang masalah yang dinyatakan, penyelidik amat tertarik dan berminat untuk

mengkaji tentang aspek kesediaan murid, kefahaman murid tentang konsep PBS, tahap motivasi belajar murid dan masalah-masalah yang berkaitan dengan pelaksanaan PBS bagi murid-murid Tingkatan 1 pada tahun 2012 di sekolah menengah harian dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran KHB.

1.2 Objektif Kajian

Objektif kajian ini adalah untuk:

- i. Mengetahui kesediaan murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor.
- ii. Mengetahui kefahaman murid-murid tentang konsep Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor.
- iii. Mengetahui tahap motivasi murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor.
- iv. Mengetahui masalah-masalah lain yang dihadapi oleh murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor.

2.0 Metodologi Kajian

Reka bentuk kajian yang dipilih dalam kajian ini adalah yang berbentuk deskriptif atau keperihalan dengan menggunakan set borang kaji selidik. Sampel yang dipilih oleh penyelidik merangkumi murid-murid Tingkatan 1 tahun 2012 seramai 220 orang di lima buah sekolah menengah aliran biasa di sekitar Puchong mengikut kedudukan prestasi sekolah berdasarkan keputusan Penilaian Menengah Rendah (PMR) 2012. Semua data yang telah diperolehi telah dianalisis dengan menggunakan perisian komputer iaitu *Statistical Package For Social Science (SPSS)* versi 20. Statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data bagi mendapatkan frekuensi, peratusan dan min.

3.0 Analisis Data

Untuk bahagian analisis data, tahap penilaian akan ditentukan berdasarkan nilai min yang ditunjukkan seperti di dalam jadual 1 di bawah:

Jadual 1: Tahap penilaian berdasarkan min

Tahap penilaian	Julat min
Rendah/kurang baik	1.00 – 2.33
Sederhana	2.34 – 3.66
Tinggi/baik	3.67 – 5.00

(Sumber : Jawatan Kuasa Pembangunan Diri Pelajar UTM, 1999/2000)

Tahap kesediaan murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor

Jadual 2: Taburan responden mengikut frekuensi, peratus dan min bagi aspek kesediaan murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran KHB.

Item	Pernyataan	STS		TS		TP		S		SS		Min
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Saya bersedia untuk ditaksir oleh guru semasa PBS dijalankan bagi mata pelajaran KHB.	7	3	10	5	48	22	101	46	54	25	3.84
3	Saya berasa lebih berkeyakinan dengan PBS bagi mata pelajaran KHB.	4	2	15	7	69	31	78	36	54	25	3.74
5	Saya bersedia untuk menjadi lebih kreatif dengan PBS bagi mata pelajaran KHB.	0	0	8	4	61	28	83	38	68	31	3.95
7	Saya lebih berdaya usaha dalam menyiapkan tugas dalam PBS bagi mata pelajaran KHB.	0	0	13	6	57	26	85	39	65	30	3.91
9	Saya bersedia untuk menyiapkan folio (evidence) bagi mata pelajaran KHB.	2	1	11	5	55	25	97	44	55	25	3.87
32	Saya bersedia untuk menguruskan folio (evidence) KHB dengan baik.	5	2	16	7	69	31	78	36	52	24	3.70
34	Saya bersedia untuk menerima tugas PBS yang diberi oleh guru KHB.	7	3	17	8	53	24	92	42	51	23	3.74
36	Saya dapat bersedia untuk mengamalkan budaya kerja yang baik dalam PBS bagi mata pelajaran KHB.	2	1	14	6	69	31	98	45	37	17	3.70
38	Saya dapat bersedia untuk berdikari dengan lebih baik dalam PBS bagi mata pelajaran KHB.	7	3	8	4	50	23	106	48	49	22	3.82
40	Saya sentiasa bersedia dengan PBS dalam mata pelajaran KHB.	8	4	14	7	53	24	74	34	71	32	3.84
Purata		4	2	13	6	58	27	89	41	56	25	3.81

Analisis item-item yang terdapat dalam objektif kajian bagi aspek kesediaan murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup hasil maklum balas responden menunjukkan item 5 dengan pernyataan, “Saya bersedia untuk menjadi lebih kreatif dengan PBS bagi mata pelajaran KHB” memperoleh min tertinggi. Seramai 8 (4%) orang responden tidak bersetuju, 61 (28%) tidak pasti, 83 (38%) orang responden bersetuju dan 68 (31%) sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 3.95 iaitu berada pada tahap tinggi. Manakala bagi item 36 dengan pernyataan, “Saya dapat bersedia untuk mengamalkan budaya kerja yang baik dalam PBS bagi mata pelajaran KHB” memperoleh min paling rendah. Seramai 2 (1%) orang responden tidak sangat bersetuju, 14 (6%) orang responden bersetuju, 69 (31%) tidak pasti, 98 (45%) orang responden bersetuju dan 37 (17%) orang responden sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 3.70 iaitu berada pada tahap tinggi.

Tahap kefahaman murid-murid tentang konsep Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor

Jadual 3: Taburan responden mengikut frekuensi, peratus dan min bagi aspek tahap kefahaman murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran KHB.

Item	Pernyataan	STS		TS		TP		S		SS		Min
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
11	Saya dapat memahami definisi istilah Band dalam Standard Prestasi.	9	4	10	5	79	36	50	23	72	33	3.75
13	Saya tahu isi kandungan yang perlu ada dalam Fail Showcase (FS).	4	2	11	5	14	61	45	21	16	7	3.26
15	<i>Evidence</i> perlu disimpan di tempat yang selamat dan diuruskan secara bersistematik.	0	0	0	0	20	9	63	29	137	62	4.53
17	Saya dapat memahami dengan baik setiap tugas PBS yang diberi oleh guru KHB.	7	3	13	6	54	24	96	44	50	23	3.76
19	Kedudukan dalam kelas (<i>ranking</i>) dibuat berdasarkan <i>evidence</i> yang dapat disempurnakan oleh saya.	10	6	26	12	94	43	64	29	26	12	3.13
22	Saya boleh dapatkan laporan prestasi saya bagi mata pelajaran KHB daripada guru selepas pentaksiran dilakukan.	5	2	10	5	90	41	64	29	51	23	3.66
24	<i>Evidence</i> yang dilakukan menunjukkan saya tahu dan boleh buat sesuatu tugas dalam KHB.	0	0	3	1	39	18	10	46	76	35	4.14
26	<i>Evidence</i> diserahkan kepada saya setelah skor di rekod dalam Sistem Pengurusan PBS (SPPBS).	6	3	17	8	84	38	66	30	47	21	3.59
28	Saya tahu bagaimana untuk mencapai standard yang ditetapkan bagi mata pelajaran KHB.	2	1	17	8	10	47	66	30	32	15	3.49
30	Saya dapat memahami <i>Descriptor</i> yang digunakan dalam PBS bagi mata pelajaran KHB.	9	4	10	5	69	31	90	41	42	19	3.66
Purata		5	3	12	6	78	35	71	32	55	25	3.69

Bagi item 15 dengan pernyataan, “*Evidence* perlu disimpan di tempat yang selamat dan diuruskan secara bersistematik” memperoleh min tertinggi. Seramai 20 (9%) orang responden tidak pasti, 63 (29%) orang responden bersetuju dan seramai 137 (62%) sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 4.53 iaitu pada tahap tinggi. Manakala bagi item 19 dengan pernyataan, “Kedudukan dalam kelas (*ranking*) dibuat berdasarkan *evidence* yang dapat disempurnakan oleh saya” memperoleh min terendah dalam persoalan kajian ini. Seramai 10 (6%) sangat tidak bersetuju, 26 (12%) tidak bersetuju, 94 (43%) tidak pasti, seramai 64 (29%) bersetuju dan seramai 26 (12%) responden sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 3.13 iaitu pada tahap sederhana.

Tahap motivasi murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor

Jadual 4: Taburan responden mengikut frekuensi, peratus dan min bagi aspek tahap motivasi murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran KHB.

Item	Pernyataan	STS		TS		TP		S		SS		Min
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Keyakinan diri mendorong saya untuk berusaha bersungguh-sungguh bagi meningkatkan pencapaian band dalam KHB.	2	1	9	4	28	13	94	43	87	40	4.15
14	Saya akan lebih kuat berusaha dalam menyiapkan tugas KHB dalam PBS jika diberi dorongan oleh guru.	2	1	6	3	19	9	92	42	101	46	4.29
16	Pencapaian band saya meningkat bagi mata pelajaran KHB hasil daripada dorongan ibu bapa.	4	2	12	6	58	26	98	45	48	22	3.79
18	Saya sentiasa melakukan yang terbaik dalam ujian amali Kemahiran Teknikal yang dilakukan oleh guru KHB.	2	1	11	5	62	28	97	44	48	22	3.80
20	Saya melakukan tugas folio yang diberi bagi mata pelajaran KHB dengan bersungguh-sungguh tanpa mengharapkan ganjaran.	0	0	9	4	55	25	105	48	51	23	3.90
21	Saya lebih berminat mata pelajaran KHB di atas sikap keprihatinan guru dalam pelaksanaan PBS.	1	1	16	7	65	30	88	40	50	23	3.77
23	Saya sentiasa berusaha untuk meningkatkan pencapaian band dalam KHB.	0	0	6	3	17	8	92	42	105	48	3.34
25	Saya dapat menyiapkan tugas PBS bagi mata pelajaran KHB dengan galakan ibu bapa.	1	1	9	4	42	19	86	39	82	37	4.08
27	Saya berpuas hati jika dapat melakukan ujian bertulis mata pelajaran KHB dengan baik.	7	3	12	6	39	18	79	36	83	38	3.99
29	Pujian daripada guru sangat mempengaruhi saya untuk meningkatkan pencapaian band bagi mata pelajaran KHB.	0	0	20	9	51	23	87	40	62	28	3.86
Purata		2	1	11	5	78	44	92	42	72	59	3.89

Analisis item-item yang terdapat dalam objektif kajian bagi aspek tahap motivasi murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup menunjukkan item 14 dengan pernyataan, “Saya akan lebih kuat berusaha dalam

menyiapkan tugas KHB dalam PBS jika diberi dorongan oleh guru” memperoleh min tertinggi dalam persolan kajian ini. Seramai 2 (1%) orang responden sangat tidak bersetuju, 6 orang responden (3%) tidak bersetuju, 19 (9%) tidak pasti, 92 orang responden (42%) bersetuju dan seramai 101 (46%) orang responden sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 4.29 iaitu pada tahap tinggi. Manakala bagi item 23 dengan pernyataan, “Saya sentiasa berusaha untuk meningkatkan pencapaian band dalam KHB” memperoleh min terendah dalam persoalan kajian ini. Seramai 6 orang responden (3%) tidak bersetuju, 17 (8%) tidak pasti, 92 orang responden (42%) bersetuju dan seramai 105 (48%) orang responden sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 3.34 iaitu pada tahap sederhana.

Masalah-masalah yang dihadapi oleh murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor

Jadual 5: Taburan responden mengikut frekuensi, peratus dan min bagi aspek tahap motivasi murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran KHB.

Item	Pernyataan	STS		TS		TP		S		SS		Min
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2	Penyediaan folio dalam PBS bagi mata pelajaran KHB memerlukan kos yang tinggi.	19	9	20	9	88	40	62	28	31	14	3.30
4	Penyediaan <i>Evidence</i> yang dibuat dalam KHB membebankan saya.	16	7	43	20	75	34	55	25	31	14	3.19
6	Penyediaan folio KHB mengganggu proses pembelajaran saya.	39	18	64	29	71	32	33	15	13	6	2.62
8	Guru tidak memberi maklum balas yang membina untuk penambahbaikan pencapaian band saya dalam mata pelajaran KHB.	48	22	51	23	72	33	30	14	19	9	2.64
10	Guru KHB mentaksir saya secara tidak adil.	72	33	84	38	36	16	24	11	2	1	2.36
31	Saya tidak berasa selesa dengan jumlah murid yang ramai di dalam kelas KHB.	52	24	48	22	53	24	46	21	21	10	2.70
33	Guru tidak memantau perkembangan prestasi saya dalam mata pelajaran KHB secara berterusan.	47	21	47	21	84	38	36	16	6	3	2.57
35	Masa yang diperuntukkan bagi menyiapkan tugas PBS dalam mata pelajaran KHB tidak mencukupi.	15	7	30	14	75	34	63	29	37	17	3.35
37	Pencapaian Band yang diberi guru adalah tidak tepat berdasarkan prestasi semasa saya.	16	7	17	8	110	50	57	26	20	9	3.21
39	Ibu bapa saya tidak memahami dengan jelas pelaksanaan PBS bagi mata pelajaran KHB.	32	15	51	23	69	31	42	19	26	12	2.90
Purata		36	16	46	21	73	33	45	20	21	10	2.88

Analisis item-item yang terdapat dalam objektif kajian bagi aspek masalah-masalah yang dihadapi oleh murid-murid dalam pelaksanaan PBS dalam mata pelajaran KHB menunjukkan item 35 dengan pernyataan, “Masa yang diperuntukkan bagi menyiapkan tugas PBS dalam mata pelajaran KHB tidak mencukupi” memperoleh min tertinggi. Seramai 15 (7%) orang responden sangat tidak bersetuju, 30 orang responden (14%) tidak bersetuju, 75 (34%) tidak pasti, 63 orang responden (29%) bersetuju dan seramai 37 (17%) orang responden sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 3.35 iaitu pada tahap sederhana. Manakala item 10 dengan pernyataan, “Guru KHB mentaksir saya secara tidak adil” memperoleh min terendah. Seramai 72 (33%) orang responden sangat tidak bersetuju, 84 orang responden (38%) tidak bersetuju, 36 (16%) tidak pasti, 24 orang responden (11%) bersetuju dan seramai 2 (1%) orang responden sangat bersetuju dengan pernyataan ini. Nilai min ialah 2.36 iaitu pada tahap sederhana. Selain itu, seramai 37% responden mempunyai masalah tentang kemudahan yang disediakan dalam mata pelajaran KHB. 30% responden pula tidak memahami konsep PBS dan isi pelajaran KHB. Seterusnya 21% mempunyai masalah berkaitan pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan guru. 39% responden juga menyatakan PBS membebankan, tidak suka kepada PBS dan instrumen PBS yang sukar.

Jadual 6: Nilai min dan tahap penilaian bagi setiap persoalan kajian

No	Persoalan Kajian	Min	Tahap
1	Tahap kesediaan murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor	3.81	Tinggi
2	Tahap kefahaman murid-murid tentang konsep Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor	3.69	Tinggi
3	Tahap motivasi murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor	3.89	Tinggi
4	Masalah-masalah yang dihadapi oleh murid-murid dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran KHB di sekolah menengah sekitar Daerah Puchong, Selangor	2.88	Sederhana

Perbincangan Dapatan

Kesediaan murid-murid dalam menghadapi PBS amat penting untuk diambil kira kerana ianya sedikit sebanyak dapat memberi impak kepada prestasi mereka di sekolah. Walau bagaimanapun, dapatan kajian mendapati murid-murid telah bersedia untuk menghadapi PBS di dalam proses pembelajaran mereka. Menurut Mok Soon Sang (2010), pengetahuan sedia ada digunakan sebagai ukuran tahap kesediaan murid supaya suatu proses pembelajaran yang berkesan dapat dicapai. Kesediaan belajar juga banyak dipengaruhi oleh pengetahuan sedia ada serta pengalaman lampau. Pentaksiran yang

dilakukan dalam ujian, kuiz, soal jawab, kerja amali, pembinaan folio adalah perkara yang lazim dilakukan oleh mereka sejak di bangku sekolah rendah. Jadi tidaklah menjadi halangan untuk murid-murid bersedia untuk di taksir oleh guru dalam pelaksanaan PBS. Menurut Ismail (2009), kesediaan ialah istilah yang merupakan satu bentuk proses yang melibatkan pengintegrasian aspek fizikal, mental dan emosi (kejiwaan) seseorang insan dalam melaksanakan sesuatu tindakan. Seseorang murid yang sudah bersedia untuk belajar mampu menghayati dan memahami sesuatu pelajaran dengan lebih mudah berbanding dengan murid yang masih belum bersedia di mana di akhir pembelajaran mereka akan berada dalam keadaan kekeliruan.

Selari dengan kenyataan Azman (2012), terdapat tiga jenis kesediaan murid untuk belajar. Pertamanya ialah kesediaan kognitif di mana ia melibatkan keadaan mental murid-murid untuk memahami, berfikir dan menaakul sesuatu persekitaran pembelajaran baru. Kesediaan ini boleh dilakukan oleh guru dengan menggalakkan aktiviti mental seperti menyiasat, mengumpul maklumat dan menyelesaikan masalah. Kesediaan belajar yang kedua ialah kesediaan afektif. Hal ini berkaitrapat dengan emosi atau perasaan seseorang bagi menyerlahkan potensi individu tersebut. Jika murid berada dalam keadaan tenang dan tidak tegang, penerimaan terhadap pengajaran adalah lebih berkesan. Jika emosi murid adalah sebaliknya, murid akan sukar menerima isi pelajaran yang diajar oleh guru. Perkara ini juga boleh dikatkan dengan sikap, rasa ingin tahu, kerajinan, minat dan nilai kemanusiaan dalam diri murid itu sendiri. Jenis kesediaan belajar yang terakhir pula adalah kesediaan psikomotor fizikal. Kemahiran manipulasi, pergerakan atau kinestetikmotor kasar seperti berlari dan juga motor halus gerakan jari terbahit dalam aspek ini. Kebiasaannya, perkara ini bergantung pada umur dan kematangan individu, aktiviti lain seperti pendidikan jasmani, seni lukis dan kraftangan boleh menampakkan lagi perbezaan ini.

Menurut Model Witkin, 1999 (dalam Azizi Yahaya dan Syazwani, 2010), pelajar yang bersifat bergantung kepada orang lain, lebih memerlukan bimbingan guru dan juga sokongan rakan sebaya, manakala pelajar yang berdikari lebih cenderung memiliki sifat analitikal dan kurang menghiraukan tekanan rakan sebaya atau pun arahan semasa pengajaran. Ini bermakna majoriti responden yang bersetuju boleh berdikari dengan sendirinya dalam pelaksanaan PBS. Teori Thorndike menyatakan kesediaan merupakan sikap atau set pelajar dalam persediaannya untuk bertindak balas dengan rangsangan yang disajikan dan juga keadaannya pada masa tersebut. Teori ini juga menyatakan sekiranya seseorang itu belajar sesuatu, maka dia dikatakan telah bersedia tetapi jika pelajar itu tidak mempelajari sesuatu, dia dikatakan belum bersedia. Teori ini menyokong bahawa murid-murid bersetuju bahawa mereka dapat menguruskan (evidence) KHB dengan baik jika bersedia dengan pelaksanaan PBS. Tambahan, guru turut memainkan peranan yang penting dalam memastikan kesediaan murid-murid dalam pelaksanaan PBS ini. Aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang dilakukan dengan baik dapat menyerlahkan potensi murid-murid.

Dalam hal yang lain, pelaksanaan PBS yang memberi pengiktirafan dan autonomi kepada guru dalam untuk menguji kefahaman murid secara formatif (pentaksiran yang dijalankan semasa proses pembelajaran berlangsung) dan sumatif (pentaksiran yang dijalankan di akhir satu unit pembelajaran) dapat menilai kefahaman murid-murid dalam pelaksanaan PBS. Ini adalah bertujuan memastikan tahap kefahaman murid dalam keadaan baik sebelum memulakan sesuatu yang baru terhadap pembelajaran yang lalu, ia akan memudahkan mereka untuk memahami perkara baru dengan mudah. Jika murid memahami apa yang dipelajari. Melalui kajian ini, murid-murid mempunyai kefahaman yang tinggintentang konsep yang akan diperkenalkan oleh PBS. Tambahan itu, kebanyakan responden bersetuju bahawa kefahaman istilah-istilah dalam PBS dapat membantu murid berusaha dengan lebih gigih untuk mencapai standard prestasi yang tinggi. Proses mendapatkan maklumat tentang sejauh mana murid tahu, faham dan boleh buat atau telah menguasai apa yang dipelajari berdasarkan pernyataan standard prestasi yang ditetapkan mengikut tahap-tahap pencapaian seperti yang dihasratkan dalam dokumen kurikulum. Selain itu, *evidence* yang dibuat oleh murid merupakan pernyataan yang menerangkan bagaimana murid menunjukkan apa yang dia tahu dan boleh buat merupakan kualiti yang boleh di laksana dan dicapai oleh murid dan boleh ditadbir (Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2011). Majoriti responden bersetuju bahawa mereka faham apa yang dilakukan serta boleh buat sesuatu tugas dalam mata pelajaran KHB.

Kefahaman murid-murid terhadap sesuatu perkara amatlah penting untuk diambil kira sebelum melaksanakan PBS. Sekiranya pengetahuan atau pengalaman sedia ada pelajar terbentuk dari konsep yang bukan sebenar, maka akan timbul pula masalah lain yang dikenali sebagai 'miskonsepsi'. Apabila ini berlaku para guru akan mengalami masalah besar untuk mengenal pasti miskonsepsi-miskonsepsi yang berlaku di kalangan murid-muridnya yang pelbagai. Miskonsepsi merupakan satu keadaan di mana pelajar tidak dapat membentuk asas pemahaman yang kukuh dalam konsep-konsep saintifik (Aziz dan Ami, 2011). Bukan sahaja dalam konsep-konsep saintifik, malah apa-apa konsep sekalipun, jika asas pemahaman tidak kukuh, ia akan menimbulkan masalah untuk memahami ilmu baru dengan mudah dan berkesan. Oleh yang demikian, para guru perlu memastikan para murid telah mempunyai kefahaman yang kukuh tentang konsep PBS supaya murid-murid tidak mendapat salah faham atau pun 'miskonsepsi' tentang PBS itu sendiri.

Hasil dapatan kajian turut mendapati bahawa para pelajar mempunyai nilai motivasi yang tinggi terhadap pelaksanaan PBS di sekolah mereka. Motivasi tersebut sebenarnya telah dibentuk oleh para guru yang mendidik dan mendorong mereka. Menurut Muhamad Suhaimi *et. al.* (2012), proses pengajaran sama ada secara formal dan tidak formal, tidak akan berlaku dengan optimum jika individu yang bergelar pelajar tidak mempunyai motivasi diri yang tinggi untuk menuntut ilmu pengetahuan dan kemahiran daripada guru. Malah, keadaan akan menjadi lebih parah sekiranya nakhoda di dalam bilik darjah iaitu para guru, tidak menjalankan tugas mengajar secara bersungguh-sungguh dan menggunakan strategi, pendekatan, kaedah dan teknik yang bersesuaian

dan bertepatan dengan isi dan objektif pelajaran. Guru merupakan penggerak dan pendorong kepada semua proses pengajaran yang berlaku dalam kalangan pelajarinya sama ada di dalam atau di luar kelas. Oleh yang demikian, motivasi adalah penting untuk dititik beratkan dalam aspek pendidikan, khususnya untuk melaksanakan sesuatu pembaharuan di dalam proses pembelajaran seperti pelaksanaan PBS. Tanpa motivasi, proses pembelajaran akan sukar dijalankan sedangkan proses pembelajaran memerlukan usaha dan ketekunan pelajar bagi memastikan mereka dapat mencapai matlamat, iaitu kejayaan yang diimpikan. Pencapaian dalam bidang akademik menjadi kayu pengukur untuk mereka terus berjaya mengharungi kehidupan dalam dunia hari ini. Kenyataan ini selari dengan Salasih *et al.* (2009), tanpa motivasi belajar yang tinggi, pelajar akan berhadapan dengan pelbagai masalah pembelajaran seperti tiada semangat yang tinggi untuk berjaya, mudah putus asa dengan cabaran pembelajaran.

Dalam hal ini, guru memainkan peranan yang penting bagi memastikan murid-murid dibekalkan dengan motivasi yang mencukupi bagi mengharungi perubahan di dalam proses pembelajaran mereka. Muhamad Suhaimi *et al.* (2012) menyatakan murid-murid akan dapat mengikuti proses pengajaran dengan lebih mudah jika tenaga pengajar yang mengajar prihatin terhadap perkembangan dan keperluan semasa. Keprihatinan tersebut merangkumi sikap positif terhadap keupayaan pelajar, mengambil berat tentang kesejahteraan mereka, menunjukkan sikap penyayang, mempunyai sikap yakin diri dalam melakukan proses pengajaran, serta memahami bahawa proses pengajaran harus berlaku. Perlakuan sebegini boleh menjadi motivasi kepada pelajar untuk berusaha dengan lebih tekun. Selain daripada guru, motivasi juga boleh dipengaruhi oleh gaya keibubapaan yang diamalkan dalam sesebuah institusi keluarga. Secara tidak langsung, penerapan gaya asuhan sedemikian akan membina sikap positif atau peribadi seseorang individu yang seterusnya memberi impak sama ada positif ataupun negatif terhadap pencapaian akademik pelajar itu.

Mohd. Shahfardie (2008) menyatakan, proses pengajaran seorang guru bergantung kepada dapatan murid yang diajar. Jika murid memahami apa yang disampaikan oleh guru, maka proses pengajaran tersebut berkesan. Jika ada di antara murid yang tidak dapat mengikuti pengajaran yang diberikan, maka guru harus lebih fleksibel untuk menangani masalah tersebut. Cara pengajaran haruslah dikawal dengan sepenuhnya oleh guru agar kumpulan sasaran dapat mencapai objektif pengajaran walaupun mereka mempunyai perbezaan dari segi aras kecerdasan. Kesiediaan dan kefahaman mempunyai hubungan-kait yang sangat rapat. Menurut Thorndike (1932), kesempurnaan kesiediaan seseorang dari segi mental, fizikal dan rohani mampu membuatkan seseorang itu menerima sesuatu pengajaran dengan baik. Mazhab kognitif mempunyai pelbagai prinsip pembelajaran dan antara yang ditekankan ialah pembelajaran mementingkan pengalaman dan kesiediaan belajar. Tahap pengetahuan yang sederhana akan menyebabkan pelajar mengalami sedikit kesukaran untuk mempelajari dan memahami ilmu baru.

Berdasarkan dapatan kajian, murid-murid turut mengalami beberapa masalah terhadap pelaksanaan PBS ini. Masalah utama yang dihadapi oleh murid-murid ialah masalah masa untuk menyiapkan folio, penyediaan kos penyediaan folio, penyediaan folio yang membebankan dan pemberian band yang tidak tepat oleh para guru kepada murid-murid. Masa merupakan elemen yang terpenting dalam bagi murid-murid dalam menyiapkan segala tugas yang diperuntukkan kepada mereka di dalam pelaksanaan PBS. Murid-murid yang sudah terbiasa dengan sistem pendidikan lama mendapati mereka mempunyai kekangan masa untuk menyiapkan folio mereka kerana terpaksa meluangkan masa lapang mereka untuk menyiapkan folio tersebut. Masalah ini dapat diatasi dengan bantuan para guru, di mana para guru seharusnya memberikan panduan kepada murid-murid untuk merancang masa mereka supaya mereka dapat menyiapkan folio PBS tanpa menyebabkan murid-murid rasa tertekan. Dalam masa yang sama, kaedah ini turut dapat mengelakkan para murid daripada merasa terbeban dengan pelaksanaan PBS. Panduan perancangan masa seharusnya diberikan kepada murid-murid yang masih baru dengan pelaksanaan PBS ini, terutamanya pada tahun pertama pelaksanaan PBS. Penggunaan masa dengan bijak juga memainkan peranan yang penting dalam mencorak keberkesanan pengajaran guru dan pembelajaran murid di dalam kelas. Secara tidak langsung, murid-murid dapat mendisiplinkan diri melalui perancangan dan penggunaan masa dengan bijak. Ini selari dengan kenyataan Mohd Yunus, 1990 (dalam Mohd Najib dan Nor Shafrin, 2008) iaitu disiplin diri adalah salah satu aspek yang sangat penting dalam pembelajaran. Dalam mendisiplinkan diri terdapat pelbagai langkah yang perlu diambil, antaranya ialah memulakan tugas dengan cepat, menentukan tugas yang hendak dilakukan, menyediakan tempoh untuk melengkapkan tugas, belajar dalam masa yang telah ditetapkan, membahagi-bahagikan masa belajar dan menyediakan jadual belajar.

Walaupun kerajaan banyak membantu murid-murid di sekolah dengan pelbagai bantuan diberikan, contohnya melalui NKRA Menangani Kos Sara Hidup Rakyat (NKRA COL) yang diterajui oleh Menteri Pelajaran Malaysia, Muhyiddin Mohd Yassin dengan memberikan bantuan terus RM100 untuk persekolahan (Laporan Tahunan 2012, Program Transformasi Kerajaan), namun masih lagi menjadi masalah utama kepada murid-murid dalam penyediaan folio yang memerlukan kos yang tinggi dengan sumber kewangan murid yang terhad. Penyediaan *evidence* membebankan murid memperoleh nilai min yang tinggi dan ramai responden bersetuju dengan pernyataan ini. Hal ini berlaku adalah berpunca daripada ramai yang tidak memahami konsep PBS yang sebenarnya. Ini terbukti dalam dapatan kajian penyelidik terdapat ramai murid yang tidak memahami dengan baik konsep PBS itu sendiri dan akhirnya membebankan mereka. Selain itu, murid-murid turut berpendapat bahawa guru-guru telah memberikan dan membuat penilaian yang tidak sewajarnya kepada mereka. Menurut sumber yang dipetik daripada Berita Harian bertarikh 20 Mei 2010, kepadatan pelajar dalam sesebuah kelas dikenal pasti menyumbang beberapa perkara negatif kepada guru dan mutu pelajar. Rata-rata guru mengaitkan beban kerja mereka dengan masalah berdepan pelajar terlalu ramai dalam sesebuah kelas yang sesetengah mencecah 45 hingga 50 orang. Ini akan menyebabkan guru hilang fokus semasa

mengajar dan untuk menilai para murid. Mereka turut mengalami tekanan emosi dengan telatah dan kerenah murid-murid dalam suasana kelas yang ‘tidak terkawal’.

Isu ini menyebabkan para guru sukar untuk menilai murid-murid yang ramai di dalam suatu masa yang singkat. Ini menjejaskan pencapaian dalam pelajaran dan peperiksaan mereka sekali gus matlamat PBS juga sukar dicapai. Md. Ishak (2012) menyatakan, salah satu cabaran guru dalam PBS ialah menyediakan *evidence* yang menjadi dokumen standard prestasi atau petunjuk kepada tahap pencapaian murid berdasarkan deskriptor. Bahan atau instrumen bukti sama ada dalam bentuk penulisan, laporan, foto, atau video menjadi sumber rujukan kepada pihak lain. Oleh hal yang demikian, *evidence* tersebut menjadi bukti pencapaian tahap standard prestasi yang menepati pernyataan penaksiran yang ditetapkan. Penilaian yang berbentuk *evidence* dilakukan ke atas setiap pelajar. Dengan jumlah pelajar sangat ramai di dalam satu kelas, ia merupakan beban kepada guru. Oleh yang demikian, masalah ini dapat diselesaikan dengan mengurangkan bilangan murid-murid untuk setiap kelas bagi memastikan PBS dapat dilaksanakan dengan jayanya dan seterusnya mencapai objektif sebenar pelaksanaan PBS. Melalui pengurangan murid-murid dalam setiap kelas, guru-guru akan dapat memberikan fokus untuk setiap murid dan dapat membuat pertimbangan dan penilaiannya yang sewajarnya kepada murid-murid tanpa mewujudkan rasa tidak puas hati dalam setiap murid.

Penutup dan Cadangan

Dapatan dari hasil kajian ini membuktikan kesediaan, kefahaman, motivasi murid-murid dalam pelaksanaan PBS berada pada tahap yang baik. Namun terdapat pelbagai masalah yang menjadi halangan kepada murid-murid Tingkatan 1 pada tahun 2012 dalam pelaksanaan PBS bagi mata pelajaran KHB. Berdasarkan hasil dapatan kajian yang dijalankan oleh penyelidik, terdapat beberapa cadangan yang dikemukakan supaya dapat membantu memantapkan, penambahbaikan dan menjadi garis panduan pada masa hadapan kepada pihak-pihak yang terlibat secara langsung mahupun tidak langsung dalam pelaksanaan PBS antaranya:

- i. Murid-murid hendaklah mendapatkan maklumat penting berkaitan PBS dari guru-guru dan pihak sekolah supaya mereka dapat bersedia dengan baik dan memahami apa yang perlu dilakukan dalam pelaksanaan PBS.
- ii. Murid-murid juga perlulah mendisiplinkan diri dengan menguruskan masa dengan baik bagi menyiapkan tugas PBS dalam mata pelajaran KHB.
- iii. Ibu bapa juga perlulah menyediakan kemudahan pembelajaran yang sepatutnya di rumah contohnya kemudahan internet sebagai sumber maklumat, tempat

belajar yang selesa dan sebagainya supaya penyediaan folio KHB tidak mengganggu proses pembelajaran anak-anak mereka.

- iv. Pihak sekolah hendaklah menyediakan kemudahan yang lengkap terutamanya bilik-bilik Kemahiran Hidup yang kondusif supaya pengajaran dan pembelajaran dapat dilakukan dengan baik.
- v. Pihak sekolah juga perlulah menyediakan bengkel Kemahiran Hidup yang mampu menampung jumlah murid bagi mengelakkan kesesakan seterusnya menyebabkan ketidakselesaian kepada murid.
- vi. Pihak sekolah perlulah lebih peka dengan bebanan kerja murid-murid agar bersesuaian dengan kemampuan murid.
- vii. Guru-guru KHB perlulah telus dan bersikap tidak pilih kasih dalam pentaksiran yang dilakukan sepanjang pelaksanaan PBS supaya adil kepada semua murid.
- viii. Guru-guru KHB bersama-sama pihak sekolah perlulah mencari jalan alternatif supaya dapat mengurangkan kos murid-murid dalam penyediaan folio KHB contohnya menggunakan bahan kitar semula.

Rujukan

Azhar Rodzi (2012). *Pentaksiran Berasaskan Sekolah: Pelaksanaan Dan Cabaran (The Post-Modern Perspective On Educational Needs)*. Tidak Diterbitkan.

Aziz Nordin & Ami Norliyan Shamsu Kamar (2011). *Pemahaman Pelajar Terhadap Konsep Pembahagian Sel*. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. (Tidak diterbitkan)

Azizi Yahaya & Syazwani Abdul Razak (2010). *Teori Berkaitan Gaya Pembelajaran Dan Kaedah Pengajaran*. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. Skudai Johor.

Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli. Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan (2007). *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan*. PTS Professional Publishing Sdn. Bhd. Kuala Lumpur.

Azman Omar (2012). *Prosedur Penyelidikan Pendidikan*. IPG Kampus Sultan Mizan. Besut, Terengganu. Tidak diterbitkan.

Irinna Shakinah Bt Subawi@Fendi, Haslina Bt. Mohd. Ismail, Hafiza Bt Md. Nasir & Mohd Noor Hashim. See You” Programme; The Role Of Tvet Teachers In The Application Of Mastery Learning Modules In Kemahiran Hidup Bersepadu (Khb; Integrated Living Skills) At Sekolah Menengah Kebangsaan (P) Temenggong Ibrahim, Batu Pahat, Johor. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.

Ismail Zain (2009). *Kesediaan penentu keberkesanan pembelajaran*. Aspirasi Diri. Tidak Diterbitkan.

Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (2012).Kementerian Pelajaran Malaysia.Putrajaya.

Laporan Tahunan 2012, Program Transformasi Kerajaan (2012).Kementerian Pelajaran Malaysia.Putrajaya.

Lembaga Peperiksaan, KPM (2011). Panduan Dan Peraturan Pentaksiran Berasaskan Sekolah. PBS Rendah Dan Menengah Rendah.Kementerian Pelajaran Malaysia.Putrajaya.

Md. Ishak Arahman (2012). Tahap Band dalam PBS: Kaedah Penilaian dalam Transfomasi Pendidikan. Pelita Bahasa, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur.

Mohd Najib Abdul Aziz &Nor Shafrin Ahmad (2008). Kemahiran Belajar Dan Hubungannya Dengan Pencapaian Akademik. Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jil. 23, 29–47. Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia. Pulau Pinang.

Mohd. Shahfardie Satar (2008). Pengurusan Bilik Darjah Dan Tingkah Laku. Institut Perguruan Keningau Sabah.

Mok Song Sang. (2010). Psikologi Pendidikan dan Pedagogi Murid dan Alam Belajar. Kuala Lumpur. Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Muhamad Suhaimi Taat, Mohd Yusof Abdullah & Roslee Talip (2012).*Motivasi Sebagai ‘Mediator’ antara Proses Pengajaran dan Bimbingan Guru dengan Pembelajaran Terarah Kendiri (PTK) Pelajar: Satu Kajian Menggunakan ‘Model SEM/AMOS’*. Universiti Malaysia Sabah.Sabah.

Norani Mohd Noor & Saifulazri Sahip (2010). Pelaksanaan Pentaksiran Kerja Kursus Berasaskan Sekolah Bagi Matapelajaran Kemahiran Hidup Di Sekolah

Menengah Kebangsaan Daerah Johor Bahru, Kawasan Skudai. Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional. Universiti Teknologi Malaysia. Skudai Johor.

Mohd Najib Abdul Aziz & Nor Shafrin Ahmad. (2008). Kemahiran belajar dan hubungannya dengan pencapaian akademik: Kajian di Daerah Kerian, Perak. *Jurnal Pendidikan dan Pendidikan, Jil. 23*, 29–47

Mohd. Shahfardie Satar (2008). *Pengurusan Bilik Darjah Dan Tingkah Laku*. Institut Perguruan Keningau Sabah.

Muhyiddin Mohd Yassin (2012), *Program Transformasi Kerajaan-Laporan Tahunan 2012*. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Muhyiddin Mohd Yassin (2012). *Teks Ucapan Tpm – Majlis Dialog Nasional Pendidikan Negara Kementerian Pelajaran Malaysia 2012*.Kementerian Pelajaran Malaysia.Putrajaya.

Rahimah Saad (2012). Isu Dan Masalah Pentaksiran Berasaskan Sekolah dalam kalangan murid Tingkatan 1.Temubual. 05 November 2012. SMK Desa Tun Hussein Onn, Kuala Lumpur. Tidak diterbitkan.

Ruhaiza Rusmin (2012). Usah Bebankan Guru, Pelajar. Harian Metro. 22 Oktober 2012.The New Straits Times Press (M) Berhad. Kuala Lumpur.

Salasiah Hanin Hamjah, Ermy Azziaty Rozali, Rosmawati Mohamad Rasit & Zainab Ismail (2009).*Kaedah Meningkatkan Motivasi Belajar dalam Kalangan Pelajar Fakulti Pengajian Islam*.Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi, Selangor.

Syuhada Choo Abdullah (2010). *25 Setiap Kelas*.Berita Harian. 18 Mei 2010.TheNew Straits Times Press (M) Berhad. Kuala Lumpur.

Tengku Noorazlina Tengku Ibrahim (2012). Isu Dan Masalah Pentaksiran Berasaskan Sekolah dalam kalangan murid Tingkatan 1.Temubual. 02 November 2012. SMK Karak, Pahang. Tidak diterbitkan.

Thorndike, Edward (1932), *The Fundamentals of Learning*, AMS Press Inc.

Zaiton Ismail (2012). Kolokium Pengurusan Pentaksiran Berasaskan Sekolah 2012. Kepemimpinan Pentaksiran Holistik Memacu Modal Insan Kreatif dan Inovasi. 18 – 20 September 2012. Genting Highlands, Pahang.

Memartabatkan Pendidikan Vokasional: Kesedaran Terhadap Peluang Melanjutkan Pengajian ke ILV dalam Kalangan Pelajar SMV di Negeri Johor

¹Noorazman, ²Razali Hassan, & ³Daziemah Daud

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional

Universiti Tun Hussien Onn Malaysia

noorazman@uthm.edu.my, razalih@uthm.edu.my & desidaria_dazda@yahoo.com

Abstrak: Di Malaysia, pelbagai Institut Latihan Voksional (ILV) telah dibangunkan untuk memberi peluang kepada pelajar terutamanya pelajar jurusan vokasional agar mereka dapat melanjutkan pengajian ke peringkat lebih tinggi. Namun begitu, enrolmen pelajar ke ILV didapati kurang memuaskan. Justeru itu, kajian tentang tahap kesedaran dalam kalangan pelajar di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV perlu diketahui. Seramai 329 orang pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional dan 202 orang pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran di tiga buah sekolah menengah vokasional iaitu di Batu Pahat, Muar dan Kluang dipilih secara rawak memberikan respon dalam kajian ini. Set Soal selidik yang diadaptasi dari kajian lepas telah digunakan sebagai instrumen kajian. Analisis deskriptif dan inferensi telah dijalankan dengan menggunakan perisian *Statistic Package of Social Science (SPSS)* versi 16.0. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara kedua-dua kumpulan tentang tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV di mana H_{noll} ditolak. Didapati pelajar tingkatan 4 aliran vokasional mempunyai pandangan yang positif terhadap masa depan mereka untuk menyambung pelajaran di ILV atau mana-mana pusat pengajian tinggi manakala pelajar dari aliran kemahiran melihat peluang mereka melanjutkan pelajaran adalah sangat tipis dan mengambil keputusan untuk menceburi bidang pekerjaan selepas tamat latihan. Peranan kaunselor dan ibubapa merupakan faktor penting dalam menentukan kerjaya pelajar disamping kemampuan pelajar dari aspek sosioekonomi mereka. Tanpa pendedahan maklumat dan promosi yang berkesan dari pihak ILV agak sukar bagi pelajar untk membuat keputusan yang tepat dalam memilih laluan kerjaya mereka.

Katakunci: Faktor dominan, Institut Latihan Vokasional, Kesedaran, Peluang

1.0 Pengenalan

Tranformasi Pendidikan Teknik dan Vokasional membolehkan ILV dinaiktaraf sebagai platform alternatif utama bagi melahirkan tenaga kerja mahir dalam bidang teknikal (Jabatan Pengajian Politeknik, 2009). Institusi-institusi latihan vokasional ini terdiri daripada Institut Kemahiran Belia Negara (IKBN), Institut Kemahiran Tinggi Belia

Negara (IKTBN), Institut Latihan Perindustrian (ILP), Pusat Latihan Teknologi Tinggi (ADTEC), Institut Teknologi Malaysia-Jepun (JMTI), Kolej Pertanian Malaysia, Politeknik dan Kolej Komuniti dan lain –lain lagi (Zuraidah, 2008). Kekurangan enrolmen pelajar ke ILV tidak begitu menggalakkan walaupun di kalangan pelajar yang sedia ada dalam sistem PTV. Pendidikan dan kerjaya adalah dua perkara yang sangat sinonim. Namun begitu, kesedaran tentang peluang melanjutkan pengajian di ILV seringkali dipandang remeh terutamanya bagi pelajar sekolah menengah dalam aliran vokasional. Ini disebabkan kepuasan mendapatkan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) sudah memadai dengan bekalan kemahiran yang diperolehi di sekolah. Keadaan ini semakin membimbangkan dari masa ke semasa. Aminah (2007) mendapati terdapat ramai pelajar yang hanya mengikuti bidang vokasional peringkat rendah sahaja dan tidak meneruskan pengajian mereka di peringkat yang lebih tinggi.

2.0 Pernyataan Masalah

Menurut laporan *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), didapati kadar purata enrolmen pelajar yang memasuki aliran vokasional di peringkat tinggi bagi negara OECD adalah 44%, berbanding hanya 10% di Malaysia. Pada masa yang sama juga, dianggarkan seramai 100,000 atau 22% pelajar Malaysia memasuki pasaran pekerjaan sebaik sahaja menamatkan 11 tahun persekolahan, iaitu dengan hanya memiliki kelayakan SPM. Namun begitu, melalui RMK 10, Pendidikan Teknikal dan Vokasional telah diperkasakan bagi menyediakan landasan alternatif kepada pelajar-pelajar ini untuk merealisasikan potensi mereka. Di samping itu, dalam projek agenda kritikal Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (PSPTN), ILV telah dinaiktaraf bagi menyediakan laluan yang lebih mudah khususnya bagi pelajar-pelajar vokasional lepasan yang mempunyai pencapaian akademik yang kurang memuaskan. Meskipun pelbagai alternatif telah dilakukan oleh kerajaan bagi membantu pelajar-pelajar ini, namun peratusan enrolmen ke ILV ini masih rendah terutamanya bagi pelajar aliran kemahiran untuk meneruskan pengajian. Kesedaran mengenai peluang melanjutkan pengajian ke ILV memainkan peranan yang penting bagi menarik perhatian dan minat pelajar untuk melanjutkan pengajian ke peringkat yang lebih tinggi. Justeru itu, kajian ini dibuat bagi mengetahui perbezaan tahap kesedaran dalam kalangan pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional dengan aliran kemahiran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV, dan mencari faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesedaran terhadap peluang untuk melanjutkan pengajian ke ILV dan hubungan antara faktor dominan.

2.1 Objektif Kajian

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk memenuhi objektif-objektif berikut :

- 2.1.1 Menentukan tahap kesedaran pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional.

- 2.1.2 Menentukan tahap kesedaran pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional.
- 2.1.3 Mengenal pasti faktor dominan yang dapat mempengaruhi tahap kesedaran dalam kalangan pelajar di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV sama ada minat, pencapaian akademik, peranan kaunselor mahupun keadaan sosioekonomi keluarga.
- 2.1.4 Mengenalpasti hubungan antara tahap kesedaran dan faktor dominan yang mempengaruhi tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV dalam kalangan pelajar di SMV.
- 2.1.5 Mengenal pasti perbezaan tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV antara pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional dan pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran di SMV.

2.2 Kepentingan Kajian

Melalui kajian ini, diharapkan akan memberi kepentingan dan sumbangan kepada semua pihak terutamanya pihak-pihak berikut:

- a. *Pihak Sekolah*
Dapatan kajian ini boleh membantu sekolah menengah vokasional untuk mempertingkatkan kesedaran pelajar untuk melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional
- b. *Institusi latihan vokasional*
Dapatan kajian dapat membantu pihak-pihak yang terlibat untuk mempertingkatkan kualiti pembelajaran yang dapat menarik minat dan perhatian pelajar. Di samping itu, pihak institusi juga boleh memperbaiki dari segi kualiti pendedahan yang diberikan kepada pelajar-pelajar.

2.3 Skop Kajian

Kajian ini dijalankan untuk mencapai objektif kajian melalui persoalan yang telah dibentuk. Kajian ini melibatkan pelajar aliran vokasional dan pelajar aliran kemahiran di SMV sebagai responden kajian. Antara aspek yang dikaji ialah tahap kesedaran pelajar-pelajar ini mengenai peluang melanjutkan pengajian ke ILV dan juga faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesedaran mereka.

2.4 Batasan Kajian

Kajian yang dijalankan ini adalah terbatas kepada pelajar-pelajar tingkatan empat aliran vokasional dan kemahiran di tiga buah Sekolah Menengah Vokasional sahaja iaitu

Sekolah Menengah Vokasional Batu Pahat, Sekolah Menengah Vokasional Muar dan Sekolah Menengah Kluang. Responden terdiri daripada pelajar tingkatan empat kerana tahap kematangan mereka lebih rendah berbanding pelajar tingkatan lima. Mereka seringkali beranggapan bahawa mereka tidak perlu memikirkan masa depan kerana terlalu awal bagi mereka. Namun begitu, mereka mula didedahkan dengan pelbagai pilihan dalam menentukan masa depan dan boleh membuat pilihan yang lebih bijak mengenai langkah yang sepatutnya dilakukan oleh mereka dari awal sama ada untuk melanjutkan pengajian ke peringkat lebih tinggi atau sebaliknya.

3.0 Metodologi

3.1 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi dalam kajian ini melibatkan pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional dan kemahiran di tujuh buah sekolah menengah vokasional di seluruh negeri Johor. Jadual Krejie dan Morgan dirujuk jumlah populasi pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional iaitu seramai 1619, sampel adalah sekurang-kurangnya seramai 310 orang. Manakala bagi jumlah populasi pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran iaitu seramai 458 orang, sampel adalah sekurang-kurangnya seramai 210 orang. Justeru itu, responden dari tiga buah sekolah telah diambil iaitu daripada Sekolah Menengah Vokasional Batu Pahat, Sekolah Menengah Vokasional Kluang dan Sekolah Menengah Vokasional Muar. Justeru itu seramai 329 orang pelajar Tingkatan 4 bagi aliran vokasional dan 202 orang pelajar Tingkatan 4 bagi aliran kemahiran telah dipilih sebagai sampel dalam kajian ini. Pensampelan rawak mudah dipilih bagi memastikan data dari tiap-tiap individu mempunyai peluang yang sama untuk dipilih (Mohd Majid Konting, 2005).

3.2 Instrumen Kajian

Di dalam kajian ini, instrumen yang dipilih untuk digunakan iaitu soal selidik. borang soal selidik turut dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu, Bahagian **A**, **B**, dan **C**. **Bahagian A** adalah bahagian demografi dimana soalan dalam bahagian ini mengumpul maklumat responden dari aspek jantina, umur, bangsa dan aliran persekolahan. Manakala **Bahagian B** pula merupakan soalan-soalan yang menjawab kepada persoalan kajian yang pertama dan kedua. Bahagian ini mengandungi soalan yang berkaitan dengan tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV dalam kalangan pelajar SMV.

3.2.1 Bahagian C adalah soalan-soalan untuk menjawab persoalan kajian yang ketiga iaitu faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV dalam kalangan pelajar SMV. Bahagian ini dibahagikan kepada empat bahagian utama sebagai indikator kepada faktor-faktor yang mempengaruhi iaitu minat, pencapaian akademik, keadaan sosioekonomi keluarga dan pendedahan oleh kaunselor.

3.2.2 Bahagian B dan C, kaedah yang digunakan pada bahagian ini menggunakan skala ‘*Likert*’ yang mempunyai 5 pilihan jawapan iaitu Sangat Tidak Setuju, Tidak Setuju, Kurang Setuju, Setuju dan Sangat Setuju.

3.2.3 Kajian Rintis

Kajian rintis telah dijalankan dan kaedah analisis *Alpha Cronbach* digunakan untuk menentukan kebolehpercayaan soal selidik. Analisis terhadap 20 set soalan untuk kajian rintis telah dijalankan terhadap 10 orang pelajar tingkatan 4 aliran vokasional dan 10 orang tingkatan 4 pelajar aliran kemahiran di Sekolah Menengah Vokasional Wakaf Tembesu, Terengganu. Sampel ini dipilih berdasarkan ciri yang sama dengan responden. Analisis menggunakan perisian *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versi 16.0 telah diuat dan nilai pekali *Alpha Cronbach* yang diperoleh ialah 0.752 iaitu di tahap sederhana. Penambahbaikan telah dilakukan kepada soalan yang mempunyai nilai yang lemah dan diuji semula.

4.0 Keputusan

Hasil analisis dapatan keseluruhan kajian ini ditunjukkan seperti dalam Jadual 1. Skor min, sisihan piawai dan tafsiran min ditunjukkan secara keseluruhan dalam Jadual 1 bagi menjawab persoalan kajian ini.

Jadual 1: Dapatan Keseluruhan Kajian

Bil.	Persoalan Kajian	Skor min	Sisihan Piawai	Tafsiran min
1	Menentukan tahap kesedaran pelajar aliran vokasional di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional.	3.93	0.55	Tinggi
2	Menentukan tahap kesedaran pelajar aliran kemahiran di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional.	2.58	0.28	Rendah
3	Mengenal pasti faktor dominan yang dapat mempengaruhi tahap kesedaran dalam kalangan pelajar vokasional di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional	3.77	0.60	
	a. Pelajar aliran vokasional (pendedahan oleh kaunselor) b. Pelajar aliran kemahiran (minat)	3.68	0.70	
4	Mengenal pasti hubungan antara faktor dominan dengan tahap kesedaran dalam kalangan pelajar di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke institusi latihan vokasional .	0.61	-	Sederhana dan signifikan (p=0.00) -Sangat Lemah dan tidak signifikan (p= 0.07)
	a. Pelajar aliran vokasional (pendedahan oleh kaunselor) b. Pelajar aliran kemahiran (minat)	0.13	-	

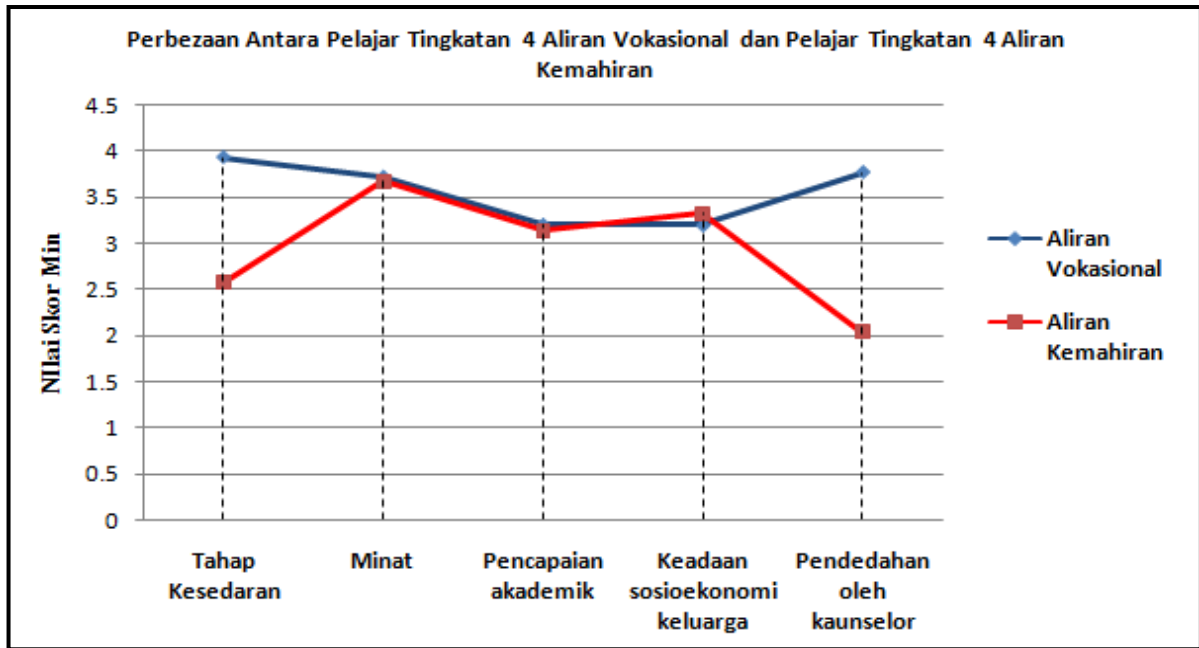
5	Mengenal pasti perbezaan tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV antara pelajar aliran vokasional dan pelajar aliran kemahiran di SMV.	Aras Signifikan = 0.00 $t(528) = 37.16$	-	Terdapat perbezaan yang signifikan

Di dapati tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV bagi pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional adalah tinggi. Bagi pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran, tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV adalah rendah. Nilai skor min tahap kesedaran tersebut secara keseluruhan bagi pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional ialah 3.93 manakala bagi nilai skor min tahap kesedaran pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran di SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV pula ialah 2.58.

Bagi pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional, faktor dominan yang dapat mempengaruhi tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV ialah '*pendedahan oleh kaunselor*' di mana nilai skor min yang diperolehi adalah 3.77 namun, bagi pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran pula, faktor dominan yang dapat mempengaruhi tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ialah '*minat*' di mana nilai skor min yang diperolehi ialah 3.68.

Manakala hubungan antara faktor dominan dengan tahap kesedaran bagi pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV adalah sederhana dengan nilai pekali kolerasi yang diperolehi adalah 0.61 iaitu nilai tahap signifikan (p) adalah 0.00. Walaubagaimanapun, hubungan antara faktor dominan dengan tahap kesedaran bagi pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV tidak dapat disimpulkan oleh pengkaji kerana meskipun terdapat hubungan yang sangat lemah iaitu dengan nilai pekali kolerasi yang diperolehi ialah 0.13 namun ia adalah tidak signifikan. Nilai tahap signifikan yang diperolehi adalah 0.07 iaitu lebih tinggi dari aras signifikan yang telah ditetapkan ($p=0.05$). Maka, hipotesis nul bagi hubungan antara tahap kesedaran dan faktor dominan untuk pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional ditolak manakala hipotesis nul bagi pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran bagi hubungan antara tahap kesedaran dan faktor dominan diterima.

Selain itu, didapati bahawa pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional ($M = 3.93$, $SD = 0.55$) mempunyai tahap kesedaran yang tinggi daripada pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran ($M = 2.58$, $SD = 0.28$) secara signifikan di mana $t(528)$ adalah 37.16. Nilai tahap signifikan (p) yang diperolehi adalah 0.00 iaitu lebih rendah daripada aras signifikan yang ditetapkan adalah 0.05. Oleh itu, hipotesis nul bagi perbezaan tahap kesedaran dalam kalangan pelajar SMV terhadap peluang melanjutkan pengajian ditolak. Gambaran keseluruhan perbezaan boleh dilihat berdasarkan Rajah 1.



Rajah 1 : Perbezaan Pengaruh kesedaran antara Pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional dan aliran kemahiran

5.0 Perbincangan

Hasil analisis data didapati bahawa tahap kesedaran pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV berada di tahap yang tinggi. Mereka lebih berminat untuk melanjutkan pengajian ke ILV daripada terus memilih untuk terus bekerja. Nuruldin (2011) menegaskan bahawa pelajar sedar tentang peningkatan kelayakan akademik yang diperolehi akan meletakkan diri mereka di tempat yang lebih baik. Seseorang yang mempunyai pendidikan yang lebih tinggi adalah sesuai dan lebih berkemampuan untuk menikmati pendapatan dan produktiviti yang tinggi. Menurut Mohd Noor Ibrahim (1990), dalam ulasannya mengenai teori *Human Capital* yang bincangkan oleh Beker.

Tahap kesedaran pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran berada di tahap yang rendah dan didapati bahawa pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran lebih berminat untuk menamatkan sesi persekolahan dan latihan mereka dengan mencari pekerjaan (berkerja) berbanding untuk melanjutkan pelajaran ke ILV. Mereka sedar akan adanya peluang melanjutkan pelajaran ke peringkat lebih tinggi namun tidak berminat untuk memasuki institusi tersebut. Pimpa (2007) menyatakan bahawa kebanyakan pelajar vokasional akan bekerja selepas tamat persekolahan kerana mereka perlu membantu keluarga.

Tanggapan pelajar-pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran hanya wujud institusi pengajian tinggi awam seperti politeknik dan kolej komuniti sahaja. Peluang untuk

melanjutkan pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi adalah sangat tipis. Amalan biasa di Malaysia, pusat pengajian tinggi hanya diberi kepada mereka yang mempunyai kelayakan akademik terpilih serta berdasarkan lokasi, program yang ditawarkan, reputasi pusat pengajian tersebut, kos dan lain-lain lagi (Ming, 2010).

Dalam kajian ini, faktor penting yang memainkan peranan dalam mempengaruhi tahap kesedaran pelajar terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV diantaranya ialah minat pelajar, pencapaian akademik, sosioekonomi keluarga dan peranan kaunselor (Hossler & Gallagher, 1987).

Bagi pelajar Tingkatan 4 aliran vokasional faktor yang dominan mempengaruhi tahap kesedaran terhadap peluang melanjutkan pengajian ke ILV ialah pendedahan yang dibuat oleh kaunselor, manakala pelajar aliran kemahiran ialah minat.

Terdapat hubungan yang signifikan terhadap faktor dominan dan tahap kesedaran bagi pelajar jurusan vokasional manakala hubungan yang lemah wujud dalam kalangan pelajar aliran kemahiran. Ini menunjukkan pengaruh kaunselor adalah amat penting dalam menentukan hala tuju pelajar dalam memilih kerjaya pelajar.

Perbezaan yang signifikan juga wujud terhadap tahap kesedaran bagi peluang melanjutkan pelajaran ke ILV antara pelajar dari kedua-dua aliran. Perbezaan menunjukkan bahawa pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran lebih cenderung untuk bekerja berbanding pelajar aliran vokasional yang masih mengharapkan peluang melanjutkan pengajian. Esa et al. (2009) dan Catherin et al. (2009) menegaskan bahawa pelajar vokasional (kemahiran) lepasan sekolah lebih berminat untuk bekerja berbanding dengan melanjutkan pengajian ke peringkat lebih tinggi.

Perbezaan tahap kesedaran dipengaruhi oleh tanggapan pelajar aliran kemahiran terhadap kurikulum di institusi latihan vokasional. Mereka beranggapan terlalu banyak teori yang perlu dipelajari berbanding kerja amali bahawa mereka perlu belajar secara teori di dalam kelas. Pernyataan ini disokong oleh kajian yang telah dibuat oleh Bower (2006) menyatakan bahawa pelajar vokasional kurang berminat untuk melanjutkan pengajian ke ILV kerana mereka mendapati kurikulum di kolej lebih susah dan mementingkan akademik. Bagi mereka, mereka lebih senang sekiranya kurikulum di kolej atau ILV hanya menggunakan kemahiran bukannya teori. Justeru itu, penting bagi pihak-pihak seperti pihak sekolah dan kaunselor memberikan pendedahan yang secukupnya maklumat yang berkaitan kepada golongan pelajar dari kedua-dua aliran tentang kewujudan institusi-institusi pengajian tinggi terutamanya ILV yang lebih mementingkan praktikal berbanding teori dalam sesi pengajaran dan pembelajaran.

Selain itu, perhatian yang diberikan kepada pelajar-pelajar aliran kemahiran kurang baik berbanding dengan pelajar-pelajar vokasional. Pelajar-pelajar aliran kemahiran seringkali dilabelkan pelajar-pelajar yang bermasalah berbanding dengan pelajar-pelajar vokasional. Guru-guru juga seringkali mengadu bahawa pelajar-pelajar ini

kurang mendapat gred yang baik dalam subjek akademik namun dalam subjek-subjek kemahiran mereka memperoleh gred yang baik. Ini kerana bukan mereka malas namun mereka bosan dengan subjek akademik. Tambahan pula, layanan yang kurang baik yang diberikan oleh guru-guru dan masyarakat sekeliling menyebabkan mereka kurang berminat belajar dengan lebih serius apatah lagi untuk melanjutkan pengajian ke peringkat yang lebih tinggi.

Jika dilihat daripada nilai skor min bagi tahap kesedaran pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran menunjukkan mereka lebih cenderung untuk membantu ibu bapa bagi menyara kehidupan mereka. Arum dan Shavit (1995) menyatakan bahawa pelajar-pelajar vokasional tidak melanjutkan pengajian ke peringkat tinggi kerana bagi mereka kemahiran yang sedia ada akan membolehkan mereka mendapat pekerjaan berbanding dengan graduan yang memasuki universiti atau kolej, namun masih menganggur. Keadaan ini semakin buruk apabila sesetengah ibu bapa pelajar aliran kemahiran tidak mempunyai pengetahuan yang tepat mengenai institusi latihan vokasional. Mereka lebih cenderung sekiranya anak mereka memasuki institusi pengajian awam di mana ada sesetengah daripada mereka menganggap bahawa ILV merupakan institusi swasta yang pastinya akan menelan perbelanjaan yang agak tinggi.

Kurangnya pengetahuan mengenai ILV dalam kalangan pelajar Tingkatan 4 aliran kemahiran menyebabkan mereka kurang sedar akan wujudnya bantuan kewangan semasa mengikuti latihan di ILV. Di samping itu, peranan yang dimainkan oleh kaunselor terhadap pelajar aliran kemahiran tidak memuaskan di mana di antara mereka berpendapat bahawa kaunselor tidak memberikan pendedahan yang secukupnya terutamanya bagi peluang melanjutkan pelajaran ke ILV. Kaunselor seharusnya memainkan peranan penting dalam mendedahkan maklumat bidang kerjaya yang berkaitan atau pilihan institusi yang bersesuaian dengan minat mereka (Kasa & Bakar, 2004).

Kekurangan promosi yang dilakukan oleh pihak ILV sama ada di media cetak mahupun media elektronik menyebabkan pelajar kurang mendapat pendedahan tentang maklumat yang berkaitan. Kesan dari itu enrolmen pelajar ke ILV agak rendah berbanding dengan institusi pengajian tinggi awam atau swasta yang lain. Promosi yang dijalankan melalui kempen-kempen boleh membantu ILV menangkis segala persepsi buruk yang seringkali dibelenggu oleh ILV. Di Thailand, ILV sering kali dianggap pusat pengajian kelas kedua Tilak (2002). Manakala di Malaysia, keadaan masih sama malahan lebih mengecewakan keadaan apabila orang awam lebih mengutamakan institusi pengajian tinggi awam. Tambahan pula terdapat sesetengah pihak beranggapan bahawa ILV merupakan institusi swasta dan memerlukan pembiayaan yang banyak sekiranya anak mereka ingin melanjutkan pengajian di institusi tersebut. Tanggapan bahawa peluang pekerjaan agak sukar sekiranya memasuki ILV berkenaan menjadi penghalang kepada ibubapa untuk membenarkan anak mereka meneruskan pengajian di ILV.

5.1 Kesimpulan

Hasil perbincangan dan penilaian analisis kajian yang telah dilakukan, didapati pelajar tingkatan 4 aliran vokasional mempunyai pandangan yang positif terhadap masa depan mereka untuk menyambung pelajaran di ILV atau mana-mana pusat pengajian tinggi manakala pelajar dari aliran kemahiran melihat peluang mereka melanjutkan pelajaran adalah sangat nipis dan mengambil keputusan untuk menceburi bidang pekerjaan selepas tamat latihan. Peranan kaunselor dan ibubapa merupakan faktor penting dalam menentukan kerjaya pelajar disamping kemampuan pelajar dari aspek sosioekonomi mereka. Tanpa pendedahan maklumat dan promosi yang berkesan dari pihak ILV agak sukar bagi pelajar untuk membuat keputusan yang tepat dalam memilih laluan kerjaya mereka.

Rujukan

- Aminah, A. (2007). Pencapaian Pelajar Bumiputera Pulau Pinang. *Konvensyen Pendidikan Umno Pulau Pinang, di Dewan Milenium, Butterworth pada 6 Januari 2007*. Kajian Ilmiah tidak diterbitkan.
- Arum, R.& Shavit, Y. (1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education, Vol. 68 (July)*: 187-204.
- Bowers, H (2006). Curriculum design in vocational education. *Australian Association for Research in Education 2006 Conference*. 26 to 30 November 2006, Adelaide.
- Catherine, B.&Raj, S.(2009). A Qualitative Study of TAFE Students Exiting from TAFE Programs. *AAIR Journal Volume 14(2)*.
- Esa, A., Razzaq.A.R.A, Masek, A & A, Selamat, A. (2009). The Perception of Students towards the Community Colleges' Courses That Offered in Malaysia. *Asian Social Science Journal*, 5(7), 98-107.
- Hossler, D. & Gallagher, K. (1987). Studying student college choice: A three-phase model and the implications for policy makers. *College and University Journal*. 62(3), 207-221.
- Kasa.Z & Bakar, A.R (2004). Aspirasi Pekerjaan Pelajar Kejuruteraan Sekolah Menengah Teknik. *Pertanika Social Science & Humanity Journal*. 12(1), 53-59.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D.W.(1970) "Determining Sample Size for Research Activities", *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Ming, J.S.K (2010). Institutional Factors Influencing Students' College Choice Decision in Malaysia: A Conceptual Framework. *International Journal of Business and Social Science* 1(3), 53-58.
- Mohd Majid Konting (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.

- Nuruldin, M.A (2011). *Faktor-faktor yang Mendorong Pelajar-pelajar JPTK Tahun Satu UTM Memilih Melanjutkan Pelajaran Dalam Bidang Pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia: Laporan Projek Ijazah Muda.
- Pimpa, N. (2007). Reference groups and choices of vocational education: Case of Thailand. *AARE 2007 International Education Research Conference Research Impacts: Proving or Improving?* Fremantle, Western Australia University of Notre Dame Australia 25-29 November 2007.
- Tilak, J. (2002). *Vocational Education and Training and Asia: The Handbook on Educational Research in the Asia Pacific Region* eds. John P Keeves and Rye . Watanabe: Kluwer Academic Publishers.
- Yahaya, A. et al. (2007). *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Sdn Bhd.
- Zuraidah, MZ (2008). *TVET in Malaysia*. Universiti Malaysia Perlis. Kajian Ilmiah

**PELAKSANAAN INTERVENSI CERITA SOSIAL OLEH GURU PENDIDIKAN
KHAS DALAM MENINGKATKAN KEMAHIRAN SOSIAL KANAK-KANAK
AUTISTIK**

**SITI HODIJAH BT ZAMAKSHSHARI
SK. TAMAN DUSUN NYIOR**

**Dr. ROSADAH BT ABDUL MAJID
UKM**

1.0 PENGENALAN

Kanak-kanak berkeperluan khas terdiri daripada tiga kategori ketidakupayaan iaitu kanak-kanak bermasalah pembelajaran, kanak-kanak bermasalah penglihatan dan kanak-kanak bermasalah pendengaran (Jabatan Kebajikan Masyarakat 2012). Setiap kanak-kanak ini memerlukan satu program pendidikan yang khas bagi membolehkan mereka tidak tercicir dari arus pendidikan negara. Kanak-kanak autistik merupakan kanak-kanak berkeperluan khas yang digolongkan sebagai kanak-kanak bermasalah pembelajaran yang memerlukan satu program pendidikan yang khas dan sesuai dengan keupayaan mereka. Walaupun begitu, sebelum sebarang bentuk pendidikan diberikan kepada mereka, guru-guru perlu mengenal pasti tahap kemahiran mereka terlebih dahulu termasuk kemahiran sosial (Yusop Malie 2007). Bagi kanak-kanak autistik, mereka sering berdepan dengan kesukaran dalam menguasai kemahiran sosial berbanding dengan kanak-kanak tipikal yang lain dan kegagalan menguasai kemahiran sosial ini turut menyumbang kepada kegagalan dalam akademik dan pekerjaan (Bellinger et al. 2011).

Kemahiran sosial boleh didefinisikan sebagai satu tingkah laku sosial yang dipelajari dan diterima yang membolehkan seseorang individu berinteraksi dengan orang lain secara efektif di samping dapat menghindar atau mengelakkan sebarang interaksi sosial yang negatif dengan orang lain (Elliott 2007). Selain itu, Abdul Rahman

(2000) pula menyatakan bahawa kemahiran sosial merujuk kepada gabungan tiga kemahiran iaitu kemahiran berkomunikasi bersemuka, kemahiran mendengar dan kemahiran menyelesaikan konflik. Ketidadaan salah satu kemahiran berikut menyebabkan interaksi sosial sukar berlaku. Tambahan, kesukaran interaksi sosial di kalangan kanak-kanak autistik jelas kelihatan dalam kemahiran berbahasa, kemahiran bermain, tumpuan mata dan kemahiran bahasa tubuh (Scottone et al. 2006). Justeru, kegagalan kanak-kanak autistik menguasai kemahiran sosial dalam kehidupan mereka menyebabkan mereka sukar untuk berkomunikasi dengan rakan sebaya, memahami situasi sosial yang berlaku dan acap kali memberi respon yang salah (Bellinger et al. 2011). Impaknya, mereka sering dilihat bersendirian dan dipinggirkan oleh rakan sebaya. Hal ini terjadi ekoran daripada kegagalan menguasai kemahiran sosial.

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN.

Autisme bermaksud kecacatan mental seumur hidup yang disebabkan oleh kegagalan fungsi otak (Zharulnizam Shah 2010) manakala Yayasan Autisma Indonesia (2008) mendefinisikan autisme sebagai gangguan perkembangan kompleks yang gejalanya muncul sebelum seseorang kanak-kanak itu berusia tiga tahun. Tambahan pula, sebelum kajian dilakukan oleh Kanner 1943, kanak-kanak autistik sering dilabelkan sebagai penghidap skizofrenia, lemah minda, bodoh dan lembap (Zharulnizam Shah 2010). Namun, jumlah kelahiran kanak-kanak autistik kini menunjukkan peningkatan dari setahun ke setahun. Kajian Cohen (2011) mendapati kadar kelahiran kanak-kanak autistik pada masa kini adalah satu nisbah seratus sepuluh kelahiran. Hal ini bermaksud setiap seratus sepuluh kelahiran kanak-kanak, terdapat seorang kanak-kanak akan mengalami autisme. Secara umumnya, kanak-kanak autistik sering berdepan dengan tiga masalah utama iaitu masalah sosial, masalah komunikasi dan masalah tingkah laku (White et al. 2012). Walaupun begitu, tidak semua kanak-kanak autistik mengalami

ketiga-tiga masalah di atas. Namun, jika terdapat sekurang-kurangnya satu masalah berikut boleh mengganggu kehidupan harian mereka.

Dua aspek kemahiran sosial yang diberi penekanan di dalam kajian ini adalah kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri. Kedua-dua kemahiran ini amat penting bagi seorang kanak-kanak. Kemahiran membina persahabatan menerangkan kemampuan seseorang kanak-kanak untuk memulakan dan membina perhubungan dengan orang lain manakala kemahiran regulasi sendiri pula bermaksud kemahiran yang melibatkan beberapa proses kompleks yang berperanan dalam membantu kanak-kanak memberi respon yang sesuai terhadap persekitarannya. Proses-proses tersebut adalah perkara atau aktiviti yang mereka lalui bagi memperoleh pengalaman (Florez 2011).

Bagi kanak-kanak autistik, ketidakupayaan yang dialami menyebabkan mereka sukar untuk menguasai kedua-dua kemahiran ini. Hal ini menunjukkan bantuan dan panduan amat diperlukan agar kefahaman dan penguasaan terhadap kemahiran tersebut diperoleh. Sehubungan dengan itu, pelaksanaan intervensi cerita sosial merupakan antara kaedah yang sesuai digunakan oleh guru pendidikan khas untuk meningkatkan kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri di kalangan kanak-kanak autistik (Kokina & Kern 2010). Cerita sosial adalah cerita-cerita pendek yang dirancang untuk membantu kanak-kanak autistik memahami sesuatu situasi sosial (Ozdemir 2008). Cerita sosial ini berperanan untuk memberikan panduan kepada kanak-kanak autistik tentang isyarat sosial yang relevan serta respon yang sesuai bagi situasi yang spesifik. Justeru, fokus kajian ini adalah untuk melihat sejauh mana keberkesanan pelaksanaan intervensi cerita sosial oleh guru pendidikan khas dalam meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik dari aspek kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Kanak-kanak biasanya mempelajari dan memperoleh pengetahuan tentang kemahiran sosial daripada orang dewasa dan persekitaran mereka (Lynch & Simpson 2010). Kemahiran sosial seperti kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri sudah dipelajari dan dikuasai sebelum memasuki alam persekolahan. Namun, mempelajari kemahiran sosial merupakan antara kesukaran yang dialami oleh kanak-kanak autistik (Sartini et al. 2013). Impaknya, mereka sukar untuk berinteraksi dengan masyarakat sekeliling serta memahami peraturan-peraturan yang tidak dinyatakan di dalam situasi sosial (Okada et al. 2010). Lalu, menyebabkan mereka berkelakuan tidak menepati kehendak-kehendak sosial yang sepatutnya dan acap kali mereka dipinggirkan oleh rakan sebaya.

Menurut Okada et al. (2010), cerita sosial merupakan kaedah yang digunakan untuk membantu kanak-kanak autistik memahami situasi sosial. Panduan tentang tingkah laku yang sesuai bagi setiap interaksi sosial turut diberikan bersama. Tambahan, cerita sosial merupakan satu bentuk dokumen bertulis yang menerangkan tentang apa, di mana, bagaimana, kenapa sesuatu situasi sosial itu berlaku dan siapa yang terlibat di samping menyatakan perasaan dan fikiran orang lain dalam bentuk cerita. Cerita sosial amat sesuai digunakan untuk membantu kanak-kanak autistik memperoleh kefahaman tentang fungsi-fungsi sosial lantas membentuk tingkah laku yang lebih baik (Kokina & Kern 2010).

Keberkesanan intervensi cerita sosial yang dilakukan terhadap kanak-kanak autistik telah banyak dibuktikan oleh kajian-kajian sebelum ini (Aboulafia 2012). Kajian Barry dan Burlew (2004) mendapati kaedah cerita sosial sesuai digunakan untuk mengajar kemahiran membuat pilihan dan kemahiran bermain terhadap dua orang kanak-kanak autistik. Hasil kajian beliau mendapati kedua-dua orang kanak-kanak tersebut mampu membuat pilihan sendiri tanpa melibatkan bantuan daripada orang lain dan tempoh masa bermain mereka juga turut meningkat pada waktu rehat. Selain itu,

kanak-kanak A didapati berupaya memilih dua orang rakan di dalam kelas untuk bermain dengannya di samping menunjukkan interaksi sosial yang sesuai manakala kanak-kanak B pula menunjukkan kemampuan untuk melibatkan diri dalam proses pembelajaran bersama rakan-rakan di kelas. Kedua-dua orang kanak-kanak ini menunjukkan tingkah laku yang positif selepas menggunakan kaedah cerita sosial berbanding sebelumnya. Berdasarkan kajian di atas jelas menunjukkan bahawa pelaksanaan intervensi cerita sosial sesuai dan berkesan dalam mengubah tingkah laku sosial kanak-kanak autistik.

Selain itu, kanak-kanak autistik mempunyai kelebihan dalam mengingat sesuatu perkara yang berbentuk visual (Scott et al. 2000). Memandangkan, cerita sosial merupakan kaedah pengajaran yang berbentuk visual maka ia sesuai digunakan terhadap kanak-kanak autistik. Bahan visual yang digunakan semasa proses pengajaran dan pembelajaran membolehkan kanak-kanak autistik menggunakan bahan tersebut secara berulang-ulang kali dalam tempoh masa yang lama. Tindakan ini penting bagi membantu mereka membentuk kefahaman terhadap sesuatu konsep sosial. Pengajaran secara individu amat sesuai dilaksanakan bagi memastikan penguasaan kanak-kanak autistik terhadap sesuatu aspek kemahiran sosial dapat diperoleh. Walaupun pelaksanaan intervensi cerita sosial amat bertepatan dan sesuai digunakan untuk mengajar kanak-kanak autistik meningkatkan kemahiran sosial mereka namun, perlu ada satu kajian tentang keberkesanan pelaksanaan intervensi cerita sosial di kalangan kanak-kanak autistik di Malaysia. Hal ini bertujuan untuk membantu kanak-kanak autistik meningkatkan kemahiran sosial mereka. Dalam kajian ini, pengkaji hanya memberi tumpuan terhadap dua aspek kemahiran sosial iaitu kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri.

4.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk menguji keberkesanan intervensi cerita sosial dalam meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik. Kajian ini turut bertujuan untuk mengenal pasti sama ada terdapat perubahan tingkah laku yang disasarkan selepas penggunaan kaedah cerita sosial di samping mengenal pasti permasalahan yang timbul sepanjang proses kajian dilakukan.

5.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khusus, objektif kajian ini adalah untuk :

- 5.1 Mengetahui sama ada terdapat peningkatan kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri di kalangan kanak-kanak autistik selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial.
- 5.2 Mengetahui sama ada terdapat perubahan dalam tingkah laku mengambil giliran, interaksi sosial yang positif dan tingkah laku membeli makanan dan minuman sendiri di kalangan kanak-kanak autistik sebelum dan selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial.
- 5.3 Mengetahui halangan-halangan yang dihadapi sepanjang proses pelaksanaan intervensi cerita sosial kepada kanak-kanak autistik

6.0 PERSOALAN KAJIAN

Persoalan-persoalan kajian yang ditumpukan dalam kajian ini adalah :

- 6.1 Adakah terdapat peningkatan kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri di kalangan kanak-kanak autistik selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial?
- 6.2 Apakah terdapat perubahan perubahan dalam tingkah laku mengambil giliran, interaksi sosial yang positif dan tingkah laku membeli makanan dan minuman sendiri di kalangan kanak-kanak autistik sebelum dan selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial?
- 6.3 Apakah halangan-halangan yang dihadapi sepanjang proses pelaksanaan intervensi cerita sosial kepada kanak-kanak autistik?

7.0 TEORI-TEORI BERKAITAN AUTISME DAN KEMAHIRAN SOSIAL

7.1 Teori Minda dan Ketidakupayaan Sosial Kanak-Kanak Autistik

Teori minda bermaksud keupayaan minda untuk memahami keadaan fikiran sama ada dari aspek kepercayaan, keinginan, emosi, persepsi dan niat seseorang yang mendorong ke arah sesuatu tindakan (Lantz 2002). Selain itu teori minda juga boleh didefinisikan sebagai kemampuan minda untuk menyampaikan pernyataan terhadap diri sendiri dan orang lain (Begeer et al. 2011). Apabila teori minda dikuasai, hal ini membolehkan seseorang mampu untuk membaca minda, meramal tindakan dan memahami kelakuan diri serta orang lain. Berlainan dengan kanak-kanak autistik, mereka mengalami kesukaran dalam menguasai teori minda. Hal ini memberi kesan terhadap kemampuan mereka untuk membaca fikiran dan tingkah laku orang lain. Akibatnya, mereka

mengalami ketidakupayaan dalam kemahiran komunikasi dan kemahiran sosial. Lantas menyukarkan interaksi sosial berlaku.

Kanak-kanak seharusnya sudah boleh mengenal pasti perbezaan ekspresi muka yang dilihat di samping memahami maksudnya (Lantz 2002). Maklumat ini amat penting bagi membantu mereka membentuk tingkah laku yang sesuai. Sebagai contoh, seorang kanak-kanak akan melihat reaksi muka ibunya terlebih dahulu sebelum mendekati seseorang yang tidak dikenali. Respon positif yang diterima daripada ibu memberi maklumat bahawa individu berkenaan boleh didekati. Namun, hal ini tidak berlaku kepada kanak-kanak autistik. Mereka sukar memahami maksud ekspresi muka orang lain. Mereka juga sering gagal untuk membezakan setiap ekspresi muka yang dilihat. Akibatnya, mereka sukar meramal tingkah laku serta emosi orang lain (Vogel 2008). Lantas mempengaruhi tingkah laku mereka.

Tambahan, kebanyakan kanak-kanak autistik juga gagal mengenal pasti pernyataan betul-salah berdasarkan sesuatu cerita yang diberikan kepada mereka (Begeer et al. 2011). Hal ini berpunca daripada kegagalan otak mereka untuk membangunkan teori minda lalu mengakibatkan mereka mengalami kesukaran dalam memahami idea, kepercayaan dan minda orang lain. Tugasan “ Sally” dan “ Anne” oleh Cohen-Baron (1985) telah membuktikan pernyataan tersebut (Vogel 2008). Tugasan ini meminta kanak-kanak autistik meneka kedudukan guli yang diletakkan oleh boneka tersebut berdasarkan cerita yang diberi. Hasil kajian mendapati kanak-kanak lain mampu menyatakan kedudukan guli dengan betul berdasarkan soalan yang diberi. Bagi kanak-kanak autistik pula, sebanyak 80 % daripada mereka gagal menjawab soalan yang diberi dengan betul. Berdasarkan jawapan tersebut, jelas menunjukkan bahawa kanak-kanak autistik tidak mampu mengenal pasti pernyataan betul-salah selain kesukaran berfikir berdasarkan fikiran orang lain.

7.2 Teori Behaviorisme

Teori Behaviorisme merupakan teori berkaitan dengan tingkah laku yang telah dipelopori oleh Pavlov dan Skinner. Kedua-dua tokoh ini menggunakan binatang seperti anjing dalam kajian mereka. Kajian ini menekankan tentang peranan rangsangan, gerak balas dan pengukuhan dalam menjadikan sesuatu tingkah laku itu dilazimkan. Sehubungan itu, kajian ini turut mengaitkan teori behaviorisme dengan pendekatan cerita sosial yang digunakan. Rangsangan akan digunakan dalam kajian ini bagi merangsang tindak balas dari peserta kajian. Sekiranya didapati tindak balas yang diberikan lambat atau tidak berlaku, bantuan akan diberikan bagi memastikan tingkah laku yang disasarkan dilakukan. Kesan turut dilihat bersama bagi melihat sama ada berlaku kejayaan atau tidak. Peneguhan positif akan diberikan sekiranya tingkah laku berjaya dibentuk manakala peneguhan negatif diberikan sekiranya gagal.

Justeru, menurut Yusop Malie (2007) sesuatu tugas yang diberikan kepada kanak-kanak perlu bermatlamat dan dapat diukur secara konkrit. Tugas yang diberikan oleh guru perlu dipecahkan-pecahkan kepada komponen kecil supaya kanak-kanak autistik mampu untuk melaksanakannya. Penggunaan ganjaran yang berbentuk fizikal seperti penggunaan alat mainan dan ganjaran berbentuk sosial seperti pujian dan sentuhan membolehkan kanak-kanak autistik mencapai kejayaan. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan intervensi cerita sosial bagi meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik berdasarkan elemen yang terdapat dalam teori tingkah laku.

7.3 Teori Pemprosesan Maklumat

Teori pemprosesan maklumat ini telah dipelopori oleh Robert M. Gagne pada tahun 1975. Teori ini menekankan bagaimana individu memperoleh maklumat dalam sesuatu proses pembelajaran. Menurut Gagne, sesuatu maklumat diperolehi hasil daripada rangsangan-rangsangan persekitaran luar melalui deria. Maklumat akan diterima oleh

sistem saraf dan dihantar ke otak untuk ditafsir di dalam stor ingatan jangka pendek. Kemudian, maklumat akan dihantar ke stor ingatan jangka panjang untuk disimpan. Maklumat yang disimpan dalam ingatan jangka panjang amat penting kerana ingatan ini membolehkan seseorang mengaitkan maklumat sedia ada dengan pengalaman baru yang diterima. Lantas menjadi penggerak kepada tindak balas bagi sesuatu tingkah laku (Mok Soon Sang 2007).

Bagi kanak-kanak autistik, mereka acap kali berhadapan dengan masalah pemprosesan maklumat. Maklumat sedia ada tidak mencukupi untuk mengaitkan dengan perkara yang sedang mereka alami. Hal ini terjadi disebabkan oleh ketidakupayaan mereka melihat sesuatu perkara secara keseluruhan tetapi hanya memberi tumpuan terhadap perkara kecil sahaja. Sebagai contoh, kanak-kanak autistik lebih tertarik untuk melihat warna merah pada kereta mainan berbanding melihat bentuk dan keadaan kereta mainan tersebut. Tindakan ini boleh menyebabkan mereka sukar mengenal pasti bentuk kereta apabila mereka diberikan kereta mainan yang berlainan warna. Jelas di sini menunjukkan mereka tidak berupaya menggunakan dan mengadaptasi maklumat sedia ada untuk mengaitkannya dengan maklumat yang baru mereka terima. Impaknya mereka sukar untuk memperoleh maklumat untuk proses pembelajaran mereka. Namun begitu, sekiranya mereka menyukai sesuatu perkara atau benda, tumpuan mereka terhadap hal tersebut adalah secara berlebihan. Mereka akan leka dan asyik dengan perkara yang diminati tanpa menghiraukan keadaan sekeliling. Sungguhpun demikian, penumpuan mereka bukanlah secara menyeluruh.

Selain itu, mereka juga sering berhadapan dengan kesukaran untuk mencari persamaan pada perkara yang berbeza (Chamak et al. 2008). Sebagai contoh, mereka memerlukan penerangan yang jelas dan terperinci tentang bentuk penukul. Bahagian-bahagian yang terdapat pada penukul perlu diterangkan dengan terperinci bagi membolehkan mereka memahami fungsi penukul tersebut. Sekiranya mereka tidak mendapat maklumat secukupnya, mereka sukar untuk mengenali dan mengingat fungsi

penukul tersebut. Hal ini jelas menunjukkan bahawa mereka mengalami kesukaran dalam generalisasi sesuatu maklumat. Ketidakmampuan untuk menggunakan imaginasi dan pemikiran yang abstrak turut menyukarkan pemprosesan maklumat berlaku. Impaknya, mereka sering berhadapan dengan masalah dalam memahami bahasa kiasan dan lawak jenaka yang didengari.

Walaupun begitu, peneguhan turut diberikan kepada kanak-kanak. Peneguhan bermaksud perkara yang dilakukan untuk menggalakkan sesuatu perlakuan itu diulangi. Peneguhan yang diberikan boleh sama ada berbentuk positif atau negatif (Mok Soon Sang 2007). Peneguhan positif seperti memberi pujian, hadiah dan ganjaran sesuai diberikan untuk menggalakkan sesuatu tingkah laku kerap berlaku manakala peneguhan berbentuk negatif pula digunakan untuk mengurangkan tingkah laku yang tidak diinginkan berlaku. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kedua-dua bentuk peneguhan terhadap peserta kajian. Oleh hal sedemikian, pengkaji melaksanakan intervensi cerita sosial di dalam kajian ini bagi meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik

7.4 Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Autistik

Kemahiran sosial amat diperlukan bagi membolehkan seseorang itu belajar, bekerja, dan berekreasi dengan individu selain daripada ahli keluarga (Kozlowski et al. 2011). Bagi kanak-kanak tipikal, mereka boleh mempelajari kemahiran sosial melalui proses peniruan dan latihan yang kerap (Denning 2007). Namun bagi kanak-kanak autistik, mereka sering terasing dan memerlukan intervensi agar mereka dapat berinteraksi dengan orang lain (Denning 2007). Sebagai contoh, pada usia kanak-kanak 6 bulan, mereka seharusnya sudah mampu tersenyum. Namun, bagi kanak-kanak autistik, mereka tidak mampu untuk tersenyum ekoran daripada ketidakupayaan perkembangan mental yang dihadapi. Hal ini terbukti melalui pernyataan Meadan et al. (2012) bahawa kanak-kanak mengalami ketidakupayaan sosial sejak mereka masih bayi

lagi iaitu mereka tidak mampu tersenyum kepada penjaganya. Tambahan pula, kajian Cotugno (2009) menunjukkan kanak-kanak autistik yang berdepan dengan masalah interaksi sosial sering berdepan dengan kesukaran dalam memahami dan mentafsir tingkah laku bukan lisan, gagal dalam membina perhubungan dengan rakan sebaya dan kurang berminat terhadap interaksi sosial. Oleh itu, intervensi perlu diberikan kepada kanak-kanak ini agar keupayaan dan kemahiran sosial mereka dapat ditingkatkan.

Kajian Cotugno (2009) mendapati ketidakupayaan kanak-kanak autistik dalam kemahiran sosial memberi kesan secara langsung terhadap interaksi sosial. Pernyataan ini turut disokong oleh Fodstad (2009) mengatakan bahawa kanak-kanak yang mengalami perkembangan mental yang lewat berisiko untuk berdepan dengan ketidakupayaan dalam kemahiran sosial dan hal ini sering terjadi kepada populasi individu autistik. Terdapat tiga asas kemahiran sosial yang menjadi teras kepada ketidakupayaan kemahiran sosial iaitu tekanan atau kebimbangan, perhatian dan fleksibiliti (Cotugno 2009). Hal ini mempunyai kaitan dengan persepsi, neuro psikologi dan tingkah laku mereka dan sekali gus memberi impak terhadap perkembangan mereka (Cotugno 2009). Oleh itu, intervensi amat diperlukan bagi membantu mereka meningkatkan keupayaan mereka.

7.5 Ketidakupayaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Autistik

Ketidakupayaan dalam kemahiran sosial merupakan salah satu teras ketidakupayaan individu autistik (Kozlowski et al. 2011). Ketidakupayaan ini memberi kesan terhadap tingkah laku stereotype yang dialami oleh kanak-kanak autistik. Walaupun tanda-tanda ketidakupayaan sosial mereka muncul pada umur 6 bulan sehingga 12 bulan, namun tingkah laku stereotype ini hanya muncul ketika mereka berumur 2 tahun sehingga 4 tahun (Schultz 2005). Berikut adalah ketidakupayaan kemahiran sosial yang dialami oleh kanak-kanak autistik menurut Kozlowski et al. (2011) adalah :-

- Kesukaran meniru interaksi sosial.
- Kesukaran mengekalkan sifat timbal balik (*reciprocity*).
- Kesukaran berkongsi kegembiraan, minat dan kejayaan dengan orang lain.
- Kesukaran memberi pandangan.
- Kesukaran membuat kesimpulan daripada minat orang lain.
- Tiada pertentangan mata (Schultz 2005).
- Kegagalan membina perhubungan dengan rakan sebaya (Schultz 2005).

Selain itu, kekurangan motivasi sosial dan interaksi sosial turut memberi kesan terhadap perkembangan kanak-kanak autistik yang lain. Kekurangan kedua-dua aspek ini menyebabkan mereka mengalami kegagalan dalam perkembangan bahasa dan kognitif (Schultz 2005). Hal ini berpunca daripada ketidaknormalan sistem saraf amygdala yang memberi kesan terhadap persepsi sosial serta sistem pengetahuan sosial (Schultz 2005). Oleh itu, kanak-kanak autistik perlu diberi bantuan bagi meningkatkan kemahiran sosial agar mereka dapat menjalani kehidupan seharian dengan lebih baik di samping membolehkan mereka berinteraksi dan bersosial terutama dengan rakan sebaya.

8.0 INTERVENSI CERITA SOSIAL UNTUK MENINGKATKAN KEMAHIRAN SOSIAL KANAK-KANAK AUTISTIK.

8.1 Cerita Sosial

Cerita sosial adalah sebuah cerita pendek, mudah dan ditulis mengikut perspektif seorang kanak-kanak agar dapat bertingkah laku sosial yang sesuai (Benish & Bramlett 2011). Selain itu, kaedah cerita sosial ini turut direka untuk mengajar kanak-kanak autistik tentang kemahiran-kemahiran tertentu, peristiwa, konsep atau tingkah laku sosial. Menurut Ozdemir (2008), antara fungsi pelaksanaan intervensi cerita sosial ini adalah untuk menerangkan atau mengubah sesuatu rutin, menerangkan situasi

sosial, mengajar kemahiran-kemahiran akademik dan mengajar kemahiran-kemahiran sosial. Melalui intervensi ini, kanak-kanak dapat mengenal pasti situasi yang berlaku berdasarkan cerita yang terdapat dalam buku cerita sosial. Oleh hal sedemikian, tingkah laku yang tidak diingini dapat diubah dan langkah-langkah agar bertingkah laku sesuai dengan situasi dapat diikuti (Benish & Bramlett 2011).

Terdapat enam langkah yang boleh diikuti oleh guru pendidikan khas dalam membina sebuah cerita sosial (Crozier & Sileo 2005). Antaranya, mengenal pasti tingkah laku kanak-kanak autistik memerlukan modifikasi. Bagi mengenal pasti tingkah laku yang ingin dimodifikasi, pemerhatian dan perbincangan perlu dilakukan. Hasil pemerhatian dan perbincangan ini dapat menguatkan lagi keyakinan guru terhadap keputusan yang bakal dibuat. Menurut Zirpoli (2005) tingkah laku yang berisiko, menjengkelkan dan mengasingkan diri amat sesuai diberikan modifikasi.

Langkah kedua adalah mengendali penilaian berfungsi. Melalui penilaian ini, guru dapat memperoleh gambaran tentang tingkah laku kanak-kanak di samping membangunkan hipotesis tentang punca mereka bertingkah laku sedemikian. Instrumen yang boleh digunakan semasa proses ini adalah pemerhatian, temu bual dan penilaian sendiri. Selain itu, kekerapan tingkah laku yang memerlukan modifikasi juga perlu diketahui sebelum intervensi cerita sosial dilaksanakan. Hal ini penting bagi memastikan pelaksanaan intervensi cerita sosial yang bakal dilaksanakan adalah berkesan bagi memastikan kemahiran sosial kanak-kanak autistik dapat ditingkatkan.

Melaksanakan rancangan menggunakan cerita sosial merupakan langkah ketiga yang perlu dilakukan oleh guru-guru. Setelah hipotesis dibuat dan proses *baseline* dijalankan, guru-guru perlu memilih kaedah yang sesuai dilaksanakan bagi tujuan ini. Bagi meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik, kaedah cerita sosial boleh dilaksanakan. Perbincangan dengan guru-guru yang lain amat perlu semasa proses pembinaan cerita sosial ini. Hal ini penting agar cerita sosial yang direka menepati

keperluan, minat dan sifat kanak-kanak autistik (Aboulafia 2012). Walaupun begitu, cerita dan strategi yang digunakan terhadap seseorang kanak-kanak autistik tidak semestinya sesuai dilaksanakan terhadap kanak-kanak autistik yang lain. Hal ini disebabkan oleh masalah yang dihadapi oleh setiap kanak-kanak adalah berbeza-beza di antara satu sama lain. Justeru, sebuah cerita sosial yang direka adalah untuk kegunaan seorang kanak-kanak autistik secara spesifik.

Langkah keempat pula adalah menulis cerita sosial. Cerita sosial yang dibina perlu mengikut tahap kefahaman dan pembacaan murid. Bahasa penulisan yang terlalu tinggi menyebabkan kanak-kanak tersebut mengalami kesukaran untuk memahaminya. Sesebuah cerita sosial seharusnya mengandungi satu konsep sahaja dalam satu muka surat dan bilangan ayat adalah sejumlah satu sehingga empat ayat. Guru juga perlu berhati-hati semasa mengarang ayat agar maklumat yang disampaikan adalah tepat. Penggunaan ilustrasi yang menarik dapat menjadikan intervensi cerita sosial lebih menarik untuk digunakan. Sehubungan itu, Gray (2004) telah menggariskan enam jenis ayat yang boleh dijadikan panduan semasa membina sesebuah cerita sosial (Okada et al. 2010). Berikut adalah jenis-jenis ayat dan fungsinya yang tertentu :-

- i. Ayat deskriptif (*descriptive*) berperanan menyediakan maklumat tentang apa yang berlaku bagi sesuatu situasi.
- ii. Ayat langsung (*directive*) berfungsi untuk memberikan arahan secara spesifik kepada kanak-kanak cara-cara bertingkah laku sesuai dengan situasi .
- iii. Ayat perspektif (*perspective*) pula menyediakan maklumat tentang fikiran dan perasaan orang lain.
- iv. Ayar kawalan (*control*) berperanan untuk membantu kanak-kanak memperoleh maklumat yang penting dalam situasi yang disasarkan.

- v. Ayat afirmatif (*affirmative*) berfungsi untuk memberi penekanan terhadap nilai bagi sesuatu fakta (Contoh, berkongsi mainan dengan rakan adalah contoh perbuatan yang baik).
- vi. Ayat koperatif (*cooperative*) pula menerangkan tentang individu-individu yang akan membantu mereka dan bagaimana mencapai kejayaan dalam situasi tersebut.

Langkah kelima pula adalah pelaksanaan intervensi cerita sosial terhadap kanak-kanak autistik. Pada peringkat ini, guru-guru mula memperkenalkan cerita sosial kepada kanak-kanak tersebut. Guru perlu membaca cerita sosial buat pertama kalinya kepada kanak-kanak autistik. Kemudian, guru boleh menyoal kanak-kanak berkenaan bagi tujuan menguji sejauh mana kefahamannya tentang cerita sosial yang telah dibacakan. Selepas memastikan tahap kefahaman mereka, bagi kanak-kanak yang boleh membaca, guru hanya perlu memantau pembacaan mereka sahaja. Bagi kanak-kanak yang tidak tahu membaca pula, cerita tersebut boleh dibacakan secara berulang kali kepada mereka. Antara kelebihan penggunaan intervensi ini adalah tiada had masa penggunaan dikenakan dan boleh digunakan selama mana yang dikehendaki sehingga kefahaman tentang sesuatu perkara diperoleh.

Mengumpul data merupakan langkah terakhir bagi proses pelaksanaan cerita sosial. Guru perlu mengulangi langkah kedua bagi tujuan pengumpulan data. Maklumat ini penting bagi membantu guru-guru mengukur sejauh mana keberkesanan intervensi cerita sosial yang telah digunakan. Sekiranya didapati kurang berkesan, langkah pengubahsuaian dapat dilakukan. Hal ini penting bagi memastikan tingkah laku yang disasarkan berjaya diubah dan seterusnya meningkatkan kemahiran sosial mereka.

9.0 METODOLOGI KAJIAN

9.1 Kaedah Kajian

Pengkaji memilih untuk menggunakan subjek tunggal (*single subject*) sebagai kaedah kajian. Kaedah ini amat sesuai digunakan kerana memberi penumpuan terhadap masalah yang dihadapi secara individu. Oleh sebab, bilangan kanak-kanak berkeperluan khas adalah sedikit dan pelbagai, maka kaedah ini amat sesuai digunakan. Tahap fleksibiliti kaedah kajian ini juga didapati lebih tinggi berbanding dengan kaedah yang lain (Mc Millan 2004). Pengkaji turut menggunakan pendekatan *ABAB* dalam kajian ini. Pendekatan ini membolehkan perbandingan di antara dua keadaan dibuat apabila intervensi cerita sosial dijalankan kepada peserta kajian. Keadaan ini merujuk kepada dua peringkat *baseline* yang dikenali sebagai keadaan A dan dua peringkat intervensi yang dikenali sebagai keadaan B. Berikut adalah penerangan tentang pendekatan *ABAB* yang melibatkan empat keadaan kajian iaitu :

- 1) Keadaan A : *Baseline* kali pertama mula diperkenalkan kepada para peserta kajian . Data mengenai tingkah laku peserta kajian dikumpul dan direkodkan. Dalam kajian ini, pengkaji menamakan keadaan ini sebagai *Baseline 1*.
- 2) Keadaan B : Keadaan ini merujuk kepada pelaksanaan rancangan intervensi kepada para peserta dan diklasifikasikan sebagai Intervensi 1 oleh pengkaji. Pada peringkat ini, proses pengumpulan dan perekodan maklumat tingkah laku peserta masih diteruskan.
- 3) Keadaan A : Pelaksanaan rancangan intervensi dihentikan dan *baseline* kali kedua dilaksanakan kepada peserta kajian. Pengkaji menamakan keadaan ini sebagai *Baseline 2*.

- 4) Keadaan B : Pada peringkat ini, *baseline* dihentikan dan intervensi dilaksanakan semula untuk kali kedua kepada peserta kajian. Keadaan ini dinamakan sebagai fasa Intervensi 2 oleh pengkaji. Pengumpulan dan perekodan maklumat tingkah laku peserta kajian masih diteruskan (Zirpoli 2005).

Selain itu, pengkaji turut menggunakan pendekatan kajian gabungan penerangan yang menggunakan dua jenis data dalam kajian ini iaitu data kuantitatif dan data kualitatif. Data kuantitatif digunakan untuk mengutip dan menganalisis data dalam tempoh masa tertentu bagi menjawab persoalan-persoalan kajian. Data kualitatif pula dikutip untuk menyokong data kuantitatif yang diperoleh. Tambahan, penggunaan data kualitatif dapat membantu pengkaji memahami dengan lebih mendalam tentang sesuatu keadaan atau situasi (Noraini 2010).

9.2 Populasi Kajian

Populasi kajian ini adalah terdiri daripada kanak-kanak autistik yang bersekolah dan mendapat pendidikan dari Program Pendidikan Khas Integrasi Bermasalah Pembelajaran. Fokus kajian ini adalah terhadap murid-murid dari sekolah rendah yang terletak di dalam daerah Seremban, Negeri Sembilan. Sehubungan itu, pengkaji telah mengenal pasti latar belakang sekolah terlebih dahulu sebelum kajian ini dilakukan. Lokasi sekolah yang dipilih adalah Sekolah Kebangsaan Taman Dusun Nyior, Seremban. Lokasi ini dipilih kerana telah memenuhi tuntutan dan kehendak kajian iaitu mempunyai populasi yang bertepatan dengan tujuan kajian dan sampelnya dapat menjawab persoalan kajian.

9.3 Sampel Kajian

Tiga orang kanak-kanak autistik telah dipilih sebagai peserta kajian. Memandangkan hanya terdapat tiga orang kanak-kanak autistik sahaja di Sekolah Kebangsaan Taman

Dusun Nyior, Seremban, maka pengkaji telah membuat keputusan untuk menggunakan ketiga-tiga kanak-kanak tersebut sebagai peserta kajian. Kanak-kanak tersebut terdiri daripada tiga orang kanak-kanak lelaki Melayu yang masing-masing berumur di antara 7 tahun sehingga 8 tahun. Kanak-kanak yang menjadi peserta kajian adalah berdasarkan pemilihan dan kriteria yang diadaptasi daripada kajian Yusop Malie (2007) dan diubahsuai mengikut kesesuaian kajian.

9.4 *Setting*

Dua buah kelas dari program pendidikan khas integrasi bermasalah pembelajaran dan kantin telah digunakan untuk tujuan kajian ini. Setiap peserta diajar satu kemahiran sosial menggunakan intervensi cerita sosial. Kemahiran sosial yang diajar adalah kemahiran membina persahabatan untuk peserta pertama manakala kemahiran regulasi sendiri pula untuk peserta kedua dan ketiga.

Kajian ini melibatkan pengajaran selama 20 minit bagi setiap kanak-kanak autistik dengan pemerhatian selama 10 minit yang terakhir. Kanak-kanak akan diajar secara individu oleh pembantu penyelidik di mana setiap peserta kajian perlu menghadiri sesi pengajaran dan pembelajaran selama 16 sesi. Seorang pemerhati telah dilantik bagi tujuan pengumpulan data kajian.

9.5 *Bahan*

Cerita sosial yang dibina merupakan cerita yang telah diadaptasi dan diubahsuai dari laman web Special Education Technology British Columbia (2011) mengikut kesesuaian peserta kajian. Setiap cerita sosial diolah agar dapat memenuhi keperluan setiap peserta kajian. Cerita sosial ini direka seperti sebuah buku yang berukuran saiz A4. Gambar turut diletakkan bersama-sama ayat yang dibina bagi tujuan memudahkan

pemahaman setiap peserta kajian. Namun, sesetengah gambar diperolehi daripada laman web *google image*.

9.6 Syarat dan Prosedur Kajian

9.6.1 *Baseline*

Sepanjang fasa *baseline*, hanya pembantu penyelidik akan berinteraksi dengan peserta kajian. Pada peringkat ini, maklumat mengenai tingkah laku peserta dikumpul melalui pemerhatian, borang soal selidik dan juga temu bual dengan guru yang mengajar. Tiada sebarang bantuan / pengukuhan diberikan kepada peserta sepanjang sesi ini. Peserta akan melalui tiga sesi *baseline* ini bagi setiap kemahiran sosial yang diberikan. Pemerhati merekod tingkah laku setiap peserta sepanjang tempoh pemerhatian.

9.6.2 Intervensi

Pada peringkat ini, pengkaji mula melaksanakan intervensi cerita sosial kepada peserta kajian melalui pembantu penyelidik. Penggunaan cerita sosial ini diajar oleh pembantu penyelidik kepada peserta kajian secara individu. Sesi pengajaran ini berlangsung selama 20 minit. Seorang pemerhati yang dilantik akan melakukan pemerhatian selama 10 minit sebelum sesi pengajaran berakhir. Pemerhati ini berperanan untuk merekod tingkah laku peserta sepanjang tempoh pemerhatian.

9.6.3 Latihan Pembantu Penyelidik

Pada mulanya, seramai dua orang guru dari Program Pendidikan Khas Integrasi telah dilantik sebagai pembantu penyelidik dalam kajian ini. Oleh sebab salah seorang guru tersebut terlibat dengan program dari Jabatan Pelajaran Negeri, maka bilangan pembantu penyelidik yang terlibat hanya seorang sahaja. Sehubungan itu, pembantu

penyelidik yang dipilih ini mempunyai pengalaman mengajar murid pendidikan khas bermasalah pembelajaran melebihi tempoh 6 bulan dan mempunyai kelayakan ikhtisas dalam program pendidikan khas kategori masalah pembelajaran. Bagi tujuan kajian ini, pengkaji telah memberikan latihan menggunakan cerita sosial kepada pembantu penyelidik sebelum kajian ini dijalankan iaitu semasa kajian rintis dilakukan.

9.6.4 Latihan Pemerhati

Pengkaji turut memberikan latihan menggunakan borang senarai semak pemerhati kepada pemerhati sebanyak dua kali sebelum kajian sebenar dijalankan. Pemerhati yang dipilih adalah terdiri daripada pembantu pengurusan murid yang mempunyai pengetahuan tentang program pendidikan khas bermasalah pembelajaran dan telah berkhidmat lebih dari enam bulan. Dalam kajian ini, pengkaji hanya menggunakan khidmat seorang pemerhati sahaja.

9.7 ANALISIS DATA

Pengkaji menggunakan instrumen borang soal selidik (Skala Kadar Kemahiran Sosial Autisme) dan borang carta graf bagi data berbentuk kuantitatif manakala Borang Senarai Semak Pemerhati dan Borang pemerhatian lapangan pula merupakan instrumen bagi data kualitatif. Data kajian yang berbentuk kuantitatif dianalisis menggunakan min manakala data berbentuk kualitatif pula dianalisis daripada kekerapan dan protokol pemerhatian sepanjang kajian dijalankan bagi meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik.

10.0 DAPATAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan adalah bertujuan untuk mengenalpasti keberkesanan pelaksanaan intervensi cerita sosial oleh guru pendidikan khas dalam meningkatkan kemahiran

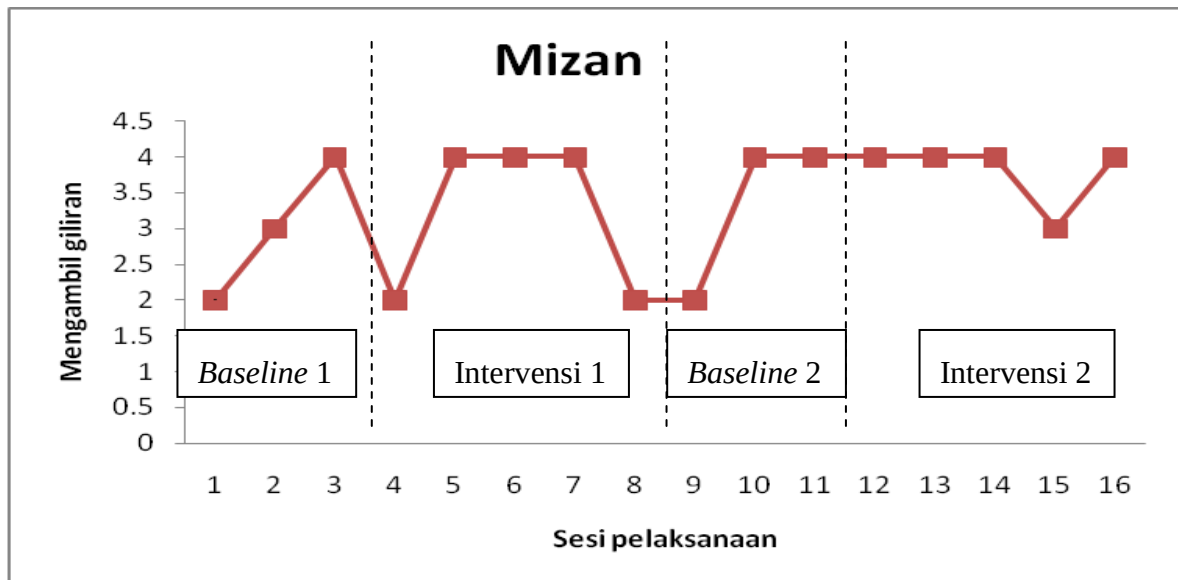
sosial kanak-kanak autistik. Dalam bab ini, dapatan-dapatan kajian yang diperoleh dari setiap fasa bagi setiap peserta kajian melalui pendekatan ABAB akan dibincangkan bagi menjawab persoalan kajian :

- 1) Adakah terdapat peningkatan kemahiran membina persahabatan dan kemahiran regulasi sendiri di kalangan kanak-kanak autistik selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial?
- 2) Apakah terdapat perubahan dalam tingkah laku mengambil giliran, interaksi sosial yang positif dan tingkah laku membeli makanan dan minuman sendiri di kalangan kanak-kanak autistik sebelum dan selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial?

10.1 Peserta 1 : Mizan

Mizan merupakan seorang kanak-kanak lelaki autistik yang berumur 7 tahun. Sepanjang kajian dijalankan, data direkod pada setiap kali sesi pelaksanaan. Kajian ini dijalankan pada setiap hari selama 16 sesi. Kemahiran yang dikaji adalah kemahiran membina persahabatan yang mengambil tempat di dalam kelas Program Pendidikan Khas Integrasi dan empat komponen tingkah laku peserta yang diperhatikan boleh didapati dalam Borang Senarai Semak Pemerhati : Mizan. Berbanding dengan peserta yang lain, Mizan dilihat seronok membaca cerita sosial yang direka untuknya. Mizan didapati sering meminta buku ceritanya setiap kali pembantu penyelidik masuk ke kelas. Tambahan pula, peserta ini mempunyai keupayaan untuk membaca sendiri cerita sosial yang dibina. Hasil pembacaan cerita sosial ini, kemahiran membaca peserta ini semakin lancar berbanding keadaan peserta ketika mula diperkenalkan dengan cerita sosial ini. Tahap ketidakupayaan intelektual Mizan pula adalah pada tahap ringan.

Rajah 10.1.1 menunjukkan hasil dapatan yang diperoleh daripada Mizan melalui tingkah laku mengambil giliran.



Rajah 10.1.1 Hasil dapatan kajian : Mizan

Fasa *baseline* 1 melibatkan tiga sesi iaitu sesi 1 sehingga sesi 3. Pada fasa ini, tingkahlaku mengambil giliran peserta mula diperhatikan. Tiada sebarang intervensi cerita sosial diberikan pada sesi ini. Pada sesi 1, hanya dua daripada empat tingkahlaku yang disasarkan berlaku. Peserta didapati menunjukkan sikap ketidakpuasan hati dan gagal mematuhi arahan pembantu penyelidik semasa melakukan aktiviti bermain komputer. Namun, pada sesi ke-2 dan ke-3, tingkahlaku yang disasarkan berlaku mulai meningkat kepada bilangan 3 dan 4.

Semasa fasa intervensi 1 pula, intervensi cerita sosial mula diperkenalkan kepada peserta kajian. Tempoh pembacaan cerita sosial ini adalah selama 10 minit sebelum sebarang aktiviti dilakukan. Pada sesi 4 dan sesi 5, pembantu penyelidik membacakan cerita sosial kepada peserta kajian terlebih dahulu bagi memastikan kefahaman tentang cerita tersebut diperoleh. Pada sesi 6, 7 dan 8 pula, peserta

membaca sendiri cerita sosial yang diberikan dengan pengawasan daripada pembantu penyelidik. Sesi soal jawab turut dilakukan semasa proses pembacaan berlaku. Sepanjang tempoh intervensi ini, peserta kajian didapati dapat memberi penumpuan apabila cerita dibacakan. Peserta juga mampu menjawab soalan-soalan yang diberikan oleh pembantu penyelidik. Contoh soalan ‘ Apa yang Mizan tidak boleh lakukan semasa bermain? Peserta menjawab ‘ Tidak boleh marah’ sambil peserta menunjukkan gambar yang terdapat pada buku cerita sosial tersebut.

Semasa sesi 4 dijalankan, peserta melakukan aktiviti menggunakan komputer secara bergilir-gilir. Semasa aktiviti ini, pembantu penyelidik sengaja meletakkan peserta kajian sebagai pengguna terakhir yang menggunakan komputer. Peserta didapati menyatakan keinginan untuk bermain komputer kepada pembantu penyelidik. Peserta turut bergerak ke arah komputer sebanyak 2 kali apabila melihat gilirannya tidak kunjung tiba. Oleh sebab itu, peserta mula menunjukkan muka masam kepada pembantu penyelidik sebagai tanda protes. Namun, setelah pembantu penyelidik mengingatkan peserta tentang cerita yang telah dibacakan, peserta mulai duduk diam dan sabar menunggu gilirannya. Setelah peserta memperoleh giliran untuk bermain komputer, pembantu penyelidik menguji peserta sekali lagi dengan memintanya bangun dan memberi giliran kepada kawan yang lain untuk bermain. Peserta akur dengan arahan pembantu penyelidik tanpa sebarang tingkahlaku yang tidak diingini berlaku. Pada sesi 5 sehingga sesi 7, terdapat peningkatan terhadap tingkahlaku peserta di mana tingkahlaku yang disasarkan berlaku. Namun, pada sesi 8, hanya dua tingkahlaku yang disasarkan berlaku. Murid didapati mengamuk dan tidak sabar ketika bermain kerusi beracun. Hal ini terjadi kerana murid tidak berjaya memenangi aktiviti yang diadakan.

Pada sesi *baseline* 2 pula, sesi yang terlibat adalah sesi 9 sehingga sesi 11. Pada sesi 9, tingkahlaku yang disasarkan berlaku hanyalah dua daripada empat tingkahlaku yang diperhatikan. Peserta didapati menunjukkan rasa tidak puas hati ketika melakukan

aktiviti memasukkan bola ke dalam bakul secara bergilir-gilir. Peserta didapati tidak sabar dan memotong barisan untuk memasukkan bola ke dalam bakul walaupun telah ditegur oleh pembantu penyelidik. Walaupun begitu, pada sesi 10 dan sesi 11, peserta berjaya melakukan semua tingkahlaku yang diperhatikan.

Seterusnya, fasa intervensi 2 melibatkan sesi 12 sehingga sesi 16. Pada fasa ini, intervensi cerita sosial mula digunakan semula kepada peserta. Sepanjang sesi ini, peserta membaca sendiri cerita sosial sambil dipantau oleh pembantu penyelidik. Peserta juga didapati dapat menerangkan setiap gambar yang dilihat pada setiap muka surat. Sebagai contoh, gambar empat orang kanak-kanak. Peserta menyebut nama rakan-rakan di kelas bagi mewakili setiap gambar kanak-kanak tersebut. Prestasi peserta juga didapati konsisten pada sesi 12, 13, 14 dan 16. Namun pada sesi ke 15, peserta mengulangi tindakannya iaitu menunjukkan rasa tidak puas hati dengan merebahkan diri di lantai apabila guru lambat memanggil namanya untuk bermain komputer. Lantas, pembantu penyelidik memanggil nama peserta dan menegur tindakan peserta. Pembantu penyelidik menerangkan tindakan yang tidak boleh dilakukan, kesan serta akibat jika tindakan tersebut berulang kembali sebelum membenarkan peserta bermain komputer. Namun, pada pusingan kedua aktiviti ini, murid dapat melakukan tingkahlaku yang disasarkan dengan jayannya. Maklumat terperinci mengenai hasil dapatan kajian boleh dilihat pada Lampiran A.

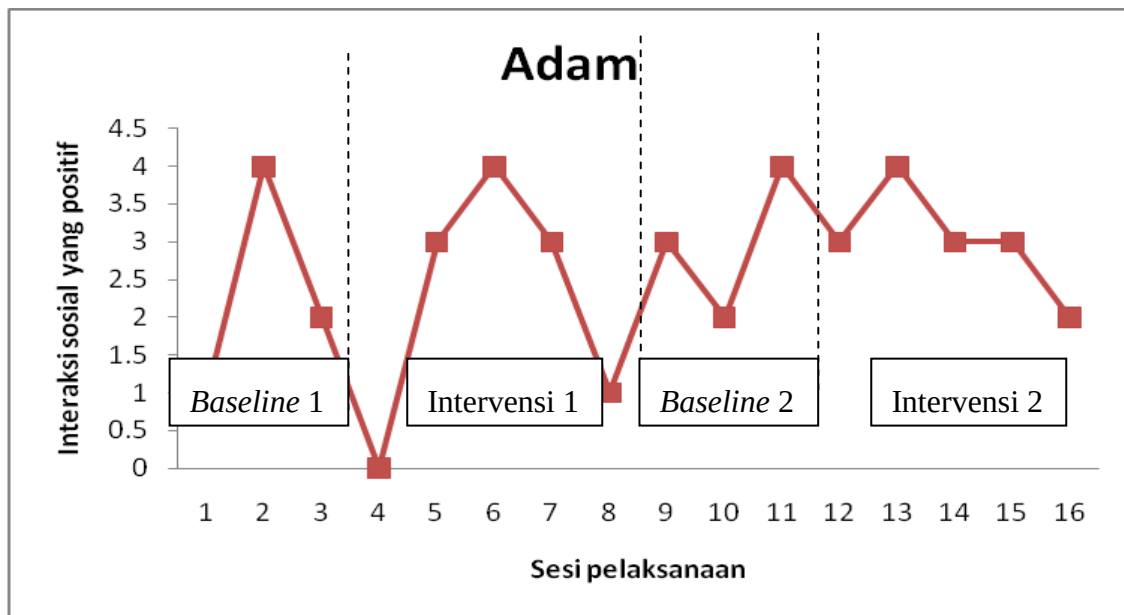
Berdasarkan graf di atas, tingkahlaku peserta didapati berubah ke arah lebih baik. Tingkahlaku yang disasarkan berlaku hasil daripada pelaksanaan intervensi cerita sosial. Peserta juga sering menyebut ayat yang terdapat di dalam cerita sosial seperti ‘Tidak boleh marah’ dan ‘mengambil giliran’ semasa fasa intervensi 2. Berdasarkan aktiviti yang telah dijalankan, peserta didapati dapat memahami cerita dengan baik setelah dibaca dan diberi penerangan secara berulang-ulang kali oleh pembantu penyelidik. Hal ini terbukti di mana peserta dapat menerangkan maksud cerita yang disampaikan melalui gambar semasa fasa intervensi 2. Selain itu, peserta juga dilihat

mengaplikasikan apa yang telah dipelajari daripada cerita sosial tersebut kepada pembantu penyelidik dan guru-guru yang lain. Peserta menegur tindakan pembantu penyelidik dan guru yang lain yang memarahi rakannya dengan mengatakan ‘Tidak boleh marah’. Maklumat ini diperoleh oleh pengkaji melalui pemerhatian di sekolah. Justeru, persoalan kajian pertama dan kedua didapati adalah tercapai di mana kemahiran membina persahabatan peserta didapati meningkat melalui perubahan tingkahlaku peserta selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial ini berbanding keadaan peserta sebelum menggunakan cerita sosial ini.

10.2 Peserta 2 : Adam

Adam pula merupakan seorang kanak-kanak lelaki yang berumur 8 tahun. Kemahiran sosial yang diuji adalah kemahiran regulasi sendiri. Tahap ketidakupayaan intelektual Adam adalah pada tahap sederhana. Maklumat ini diperoleh daripada guru-guru yang mengajar Adam memandangkan tiada maklumat diperolehi daripada laporan perubahan peserta. Kemahiran ini memberi penekanan terhadap interaksi sosial yang positif yang perlu ditunjukkan oleh peserta kajian semasa aktiviti bermain dengan rakan-rakan di dalam kelas. Terdapat empat tingkahlaku yang diperhatikan sepanjang 16 sesi pelaksanaan kajian ini seperti mana yang terdapat dalam borang senarai semak pemerhati - Adam.

Rajah 10.2.1 menunjukkan hasil dapatan yang diperoleh daripada Adam melalui tingkah laku interaksi sosial yang positif.



Rajah 10.2.1 Hasil dapatan kajian : Adam

Berdasarkan graf di atas, prestasi peserta didapati tidak konsisten sepanjang tempoh kajian dilaksanakan. Sepanjang fasa *baseline* 1 iaitu sesi 1 sehingga sesi 3, peserta didapati sering menangis, menjerit dan menjatuhkan diri dengan sengaja sekiranya gagal melakukan sesuatu tugas atau permainan. Walaupun diberi peluang kali kedua untuk melakukannya, peserta masih berkeadaan sedemikian sekiranya masih gagal melakukan sesuatu tugas atau permainan. Hal ini dapat dilihat melalui sesi 1 dan sesi 3 di mana peserta hanya mampu melakukan satu tingkahlaku yang disasarkan semasa sesi 1 manakala hanya dua tingkahlaku yang disasarkan berjaya dilakukan semasa sesi 3.

Buku cerita sosial mula diperkenalkan kepada peserta kajian sepanjang sesi 4 hingga sesi 8 iaitu semasa fasa intervensi 1. Pengkaji memberi penekanan terhadap modifikasi tingkahlaku peserta yang kerap menangis, menjerit dan menjatuhkan diri semasa aktiviti. Pengkaji turut menerangkan akibat sekiranya peserta berkelakuan sedemikian. Buku cerita ini hanya dibaca oleh pembantu penyelidik semasa sesi 4 dan

sesi 5 sahaja manakala sesi yang seterusnya dibaca sendiri oleh peserta memandangkan peserta berkeupayaan untuk membacanya sendiri. Pembantu penyelidik hanya memantau pembacaan peserta di samping menerangkan setiap ayat yang dibaca berdasarkan gambar. Sepanjang fasa ini, peserta gagal melakukan tingkahlaku yang disasarkan semasa sesi 4. Peserta memperoleh markah '0' berdasarkan rekod pemerhati. Hal ini mungkin disebabkan oleh keadaan peserta yang masih terkejut dengan pelaksanaan intervensi cerita sosial ini dan memerlukan masa untuk menyesuaikan diri. Namun begitu, prestasi peserta mulai meningkat pada sesi 5 dan sesi 6 manakala sesi 7 dan sesi 8 prestasi peserta mulai jatuh. Kejatuhan prestasi ini adalah disebabkan oleh keadaan peserta yang tidak boleh menerima kekalahan semasa aktiviti 'kerusi beracun'. Peserta dilihat mengamuk, menjerit dan menjatuhkan diri apabila gagal menjadi pemenang. Walaupun telah diingatkan tentang cerita sosial yang telah dibaca, peserta tetap tidak berubah.

Sesi 9 hingga sesi 11 merupakan fasa *baseline* 2. Pada peringkat ini, tiada sebarang intervensi cerita sosial diberikan kepada peserta. Pengkaji hanya memerhati tingkahlaku peserta melalui aktiviti yang dijalankan oleh pembantu penyelidik. Prestasi peserta didapati menunjukkan peningkatan berbanding keadaan peserta semasa fasa *baseline* 1. Peserta berjaya melakukan sekurang-kurangnya dua tingkahlaku yang disasarkan sepanjang sesi ini.

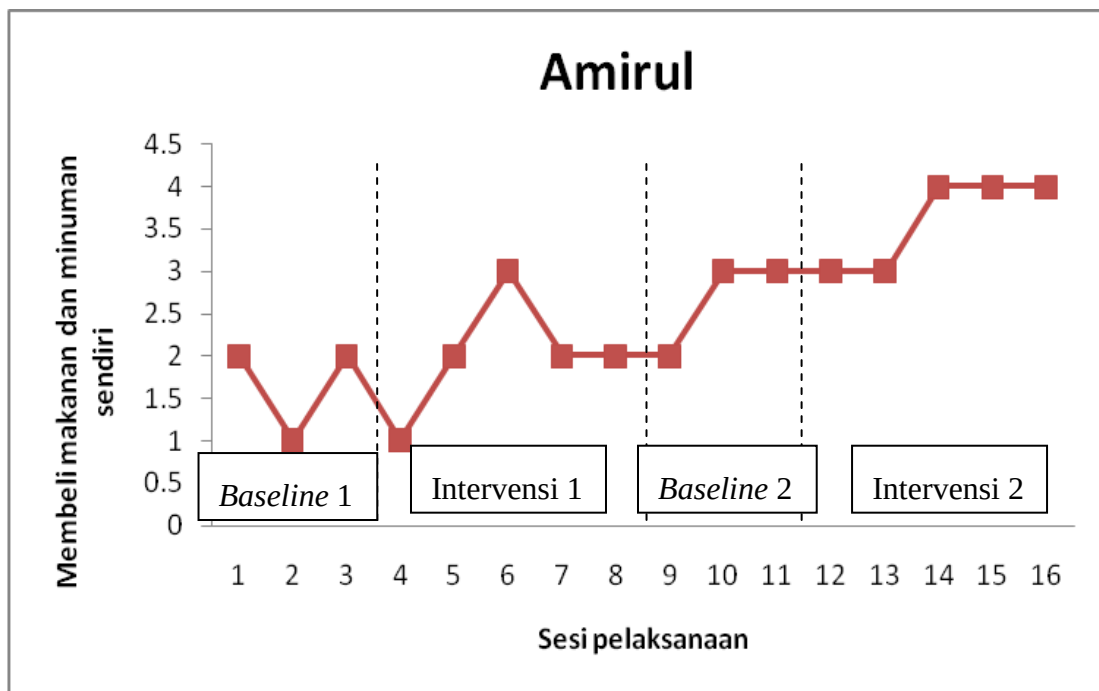
Setelah itu, pengkaji memberikan semula buku cerita sosial kepada peserta sepanjang fasa intervensi 2. Berdasarkan pemerhatian, peserta didapati enggan membaca buku cerita ini semasa sesi 14. Walaupun telah dipujuk oleh pembantu penyelidik, peserta masih enggan memberikan kerjasama. Namun, apabila ditunjukkan biskut kegemarannya, peserta mulai bersetuju untuk membaca buku cerita tersebut. Pada sesi 15, peserta berjaya melakukan tiga tingkahlaku yang disasarkan manakala pada sesi 16, tingkahlaku yang berjaya dimodifikasi hanyalah dua sahaja. Pada sesi ini, emosi peserta dilihat tidak begitu baik kerana baru pulih dari demam. Maklumat

lengkap tentang hasil dapatan kajian Adam dapat dilihat pada Lampiran B. Secara kesimpulannya, walaupun prestasi peserta ini tidak konsisten, namun masih terdapat peningkatan dalam kemahiran regulasi sendiri peserta selepas pelaksanaan intervensi cerita sosial. Peserta juga dilihat mampu menunjukkan minat untuk bermain bersama rakan di kelas, melibatkan diri dalam semua aktiviti yang diadakan dan tingkahlaku menjatuhkan diri berjaya di atasi.

10.3 Peserta 3 : Amirul

Amirul merupakan seorang kanak-kanak autistik lelaki yang berumur 8 tahun. Kemahiran sosial yang diuji pada kanak-kanak ini adalah kemahiran regulasi sendiri. Dalam kemahiran ini, peserta diajar agar mampu menyatakan kemahuan diri dengan menunjukkan keupayaan dalam membeli makanan dan minuman sendiri di kantin. Namun, tahap ketidakupayaan intelektual Amirul adalah pada tahap sederhana mengikut makluman daripada guru-guru yang mengajar Amirul

Rajah 10.3.1 menunjukkan hasil dapatan yang diperolehi daripada Amirul melalui tingkah laku membeli makanan dan minuman sendiri di kantin.



Rajah 10.3.1 Hasil dapatan kajian : Amirul

Sepanjang fasa *baseline* 1, pengkaji hanya memerhati tingkahlaku peserta semasa aktiviti membeli makanan dan minuman. Tiada sebarang intervensi diberikan sepanjang sesi 1 sehingga sesi 3. Tingkahlaku yang disasarkan berlaku dengan tidak sekata iaitu hanya dua tingkahlaku sahaja yang berjaya dilakukan manakala pada sesi 1, berlaku penurunan di mana hanya satu tingkahlaku sahaja yang berjaya dilakukan oleh peserta pada sesi 2. Pada sesi 3 pula, tingkahlaku yang berjaya dilakukan peserta adalah sebanyak 2 unit. Sepanjang fasa ini, peserta didapati sering menunggu dan mengharapkan arahan pembantu pengurusan murid ketika membeli makanan dan minuman sendiri. Peserta juga dilihat tidak bergerak dari tempat duduk sekiranya pembantu pengurusan murid tidak memanggil nama peserta dan memintanya agar bergerak ke tempat jualan makanan dan minuman.

Pada sesi ke-4 sehingga sesi ke-8, peserta mula didedahkan dengan intervensi cerita sosial. Pada sesi ini, pembantu penyelidik membacakan cerita sosial kepada peserta sambil menerangkan maksud setiap ayat melalui gambar. Pembantu penyelidik didapati membacakan cerita ini sepanjang fasa ini memandangkan peserta ini tidak boleh membaca. Tahap kemahiran membaca Amirul adalah mengeja suku kata KVKV

yang mudah. Pembantu penyelidik mengambil masa selama 10 minit sebelum waktu rehat bagi menyudahkan pembacaan cerita sosial ini yang dilakukan di dalam kelas. Sepanjang proses pembacaan ini, peserta hanya dapat memberi penumpuan hanya seminit sahaja. Mata peserta kerap dilihat memandang keadaan sekeliling. Apabila keadaan ini berlaku, pembantu penyelidik akan menyebut nama peserta agar memandang gambar pada buku cerita sosial. Peserta melihat kembali buku cerita tersebut dan keadaan ini berulang sehingga pembantu penyelidik selesai membacakan cerita tersebut. Setelah selesai membaca cerita sosial ini, peserta akan menjalani waktu rehat di kantin. Pada masa ini, pemerhati akan melihat dan merekod tingkahlaku peserta. Sepanjang sesi 4 sehingga sesi 6, tingkahlaku yang diperhatikan berjaya dilakukan oleh peserta didapati meningkat. Namun, pada sesi 7 dan sesi 8, tingkahlaku yang berjaya dilakukan hanyalah 2 unit. Hal ini disebabkan oleh masalah selsema yang dialami sepanjang sesi ini. Peserta didapati pasif dan kurang memberikan respon sepanjang dua sesi kajian ini.

Sesi 9 sehingga sesi 11 merupakan fasa baseline 2. Pada fasa ini, intervensi cerita sosial dikeluarkan. Hal ini bermaksud pembantu penyelidik tidak membacakan cerita sosial tersebut kepada peserta. Tingkahlaku peserta diperhatikan oleh pemerhati yang dilantik bagi proses pengumpulan data. Sesi 9 menunjukkan tingkahlaku yang disasarkan berlaku adalah 2 manakala pada sesi seterusnya menunjukkan peningkatan di mana sebanyak tiga tingkahlaku yang diperhatikan berjaya dilakukan tanpa arahan daripada pembantu pengurusan murid. Sepanjang fasa ini, peserta didapati mampu bergerak sendiri ke meja jualan kuih, menunjukkan keinginan terhadap makanan dan minuman sama ada secara lisan atau bahasa tubuh dan juga mampu menyatakan makanan dan minuman yang dikehendaki. Hal ini menunjukkan peserta mulai faham tentang apa yang perlu dilakukan semasa waktu rehat di kantin. Walaupun begitu, peserta masih gagal membayar harga makanan dan minuman. Berdasarkan pemerhatian, setelah mendapat makanan yang diingini, peserta terus ke kaunter

minuman tanpa membayar harga makanan dan minuman. Peserta hanya membayar harga makanan setelah ditegur oleh pembantu pengurusan murid.

Kemudian, intervensi cerita sosial mula dilaksanakan semula kepada peserta kajian bermula dari sesi 12 sehingga sesi 16. Penekanan diberikan terhadap tingkahlaku membayar makanan dan minuman. Pembantu penyelidik meminta peserta mengeluarkan duit dari dompet bagi menerangkan maksud tindakan membayar harga makanan dan minuman. Tindakan ini diulang sepanjang fasa ini. Hasilnya berlaku peningkatan terhadap perubahan tingkahlaku di mana kekerapan meningkat dari 3 kepada 4 semasa sesi 14. Hal ini berterusan sehingga sesi ke 16. Pada tahap ini, peserta dilihat berupaya melakukan semua tingkahlaku yang diperhatikan tanpa sebarang arahan daripada pembantu pengurusan murid hasil pelaksanaan intervensi cerita sosial. Berdasarkan maklumat di atas, kemahiran regulasi sendiri peserta ini didapati meningkat dan tingkahlaku peserta juga didapati meningkat. Tambahan pula, semua guru dan pekerja kantin gembira dengan perubahan ini. Justeru, maklumat lengkap tentang hasil dapatan kajian dapat dilihat pada Lampiran C.

10.4 Halangan Yang Dihadapi Sepanjang Kajian

Terdapat beberapa halangan yang perlu dihadapi oleh pengkaji sepanjang menjalankan kajian ini. Antaranya kajian terpaksa ditangguhkan selama seminggu kerana pembantu penyelidik yang dilantik terlibat program yang dianjurkan oleh pihak Kementerian Pelajaran Malaysia bahagian pendidikan khas. Selain itu, peserta dan pembantu penyelidik juga terlibat dengan aktiviti *living skill* yang diadakan sebulan sekali. Namun, masa penglibatan peserta dan pembantu penyelidik terhadap aktiviti tersebut adalah tidak sama. Hal ini menyebabkan pengkaji menunda kajian kepada tarikh yang lain. Kesannya tempoh masa kajian menjadi panjang daripada tempoh perancangan sebelumnya. Walaupun begitu, sesi pelaksanaan kajian tetap tidak berubah iaitu sebanyak 16 sesi.

Selain itu, pengkaji turut berdepan dengan masalah emosi para peserta. Masalah emosi yang dialami peserta kedua adalah berpunca daripada masalah kesihatan yang dialami. Peserta di dapati baru sembuh dari demam semasa sesi 16. Kesannya, Adam didapati enggan membaca buku cerita sosial yang diberikan kepadanya. Walaupun telah dipujuk oleh pembantu penyelidik, namun peserta masih enggan membacanya. Kemudian, apabila pembantu penyelidik menunjukkan makanan kesukaannya sebagai ganjaran sekiranya membaca buku cerita sosial, peserta menunjukkan persetujuan untuk membaca cerita sosial.

Keinginan rakan peserta pertama untuk membaca buku cerita sosial sewaktu kajian ini berlangsung turut menjadi halangan kepada kelancaran kajian. Sepanjang pemerhatian yang dilakukan oleh pengkaji, murid ini dilihat sering mendekatkan diri kepada pembantu penyelidik dan mulai bertanya berbagai-bagai-bagai soalan. Akibatnya fokus pembantu penyelidik mulai terganggu. Bagi tujuan ini, seorang pembantu pengurusan murid dipanggil untuk membantu pembantu penyelidik dengan menjawab persoalan murid berkenaan. Namun, tindakan murid mendekatkan diri dengan pembantu penyelidik hanya berlaku selama 4 sesi sahaja iaitu pada sesi 4 sehingga sesi 7. Selepas sesi 7, murid dilihat bertingkah laku seperti biasa iaitu murid duduk di meja sendiri dan melakukan kerja yang diberikan oleh guru kepadanya.

Keadaan persekitaran juga merupakan halangan yang perlu ditempuhi sepanjang kajian ini. Keadaan kelas yang sempit dan hanya dibatasi dengan penghadang di tengah menyebabkan aktiviti yang dijalankan terbatas. Biasanya pembantu penyelidik akan melaksanakan aktiviti di luar kelas selepas peserta membaca buku cerita sosial. Tujuan pembantu penyelidik bertindak sedemikian adalah untuk memastikan peserta dan rakan-rakan yang lain memperoleh ruang yang sesuai di samping memudahkan pergerakan peserta semasa aktiviti. Hal ini sering terjadi kepada peserta pertama dan kedua. Namun, ada kalanya pembantu penyelidik melakukan

aktiviti membaca buku cerita sosial di kawasan luar kelas sekiranya keadaan di sekitar kelas adalah bising.

Selain itu, tempoh masa kajian yang singkat juga menyebabkan pengkaji tidak mempunyai masa yang panjang untuk menjalankan kajian (Aboulafia 2012). Hal ini kerana terdapat pelbagai cuti dan majlis sambutan yang dilakukan di sekolah sepanjang bulan Mei. Antaranya cuti hari Pekerja, cuti Hari Wesak dan majlis sambutan Hari Guru peringkat sekolah. Tambahan, cuti persekolahan selama dua minggu pada hujung bulan ini turut memberi tekanan kepada pengkaji dalam menyelesaikan kajian ini. Walaupun begitu, pengkaji masih mampu menyelesaikan kajian seperti mana yang telah dirancang. Semua halangan di atas menjawab persoalan kajian yang ketiga iaitu apakah halangan yang dihadapi sepanjang pelaksanaan pendekatan cerita sosial terhadap kanak-kanak autistik?

11.0 IMPLIKASI DAPATAN KAJIAN BAGI AMALAN PENDIDIKAN

Berikut adalah beberapa implikasi dapatan kajian bagi amalan pendidikan :-

- i. Pembinaan sebuah cerita sosial tidak melibatkan kos yang tinggi. Hal ini kerana para pendidik boleh mendapatkan gambar-gambar yang berkaitan dari sumber internet. Tambahan, perkembangan teknologi maklumat memudahkan gambar-gambar tersebut dimuat turun dan dijadikan bahan dalam pembinaan cerita sosial
- ii. Keperluan murid dapat dipenuhi. Cerita sosial yang dibina adalah mengikut keperluan seseorang murid bagi membantu mereka menangani ketidakupayaan mereka. Cerita sosial ini juga bersifat individu di mana cerita yang dibina berfokuskan kepada masalah yang dihadapi oleh kanak-kanak tersebut secara individu. Hal ini selaras dengan kajian Benish dan Bramlett (2011) yang

menyatakan bahawa cerita sosial adalah sebuah cerita pendek, mudah dan ditulis mengikut perspektif murid tersebut. Walaupun begitu, sebuah cerita sosial yang dibina tidak semestinya sesuai digunakan terhadap kanak-kanak autistik yang lain. Namun, kanak-kanak yang mengalami masalah yang sama boleh diberikan cerita sosial yang sama.

- iii. Memberi pengetahuan dan pendedahan kepada para pendidik tentang kaedah yang boleh dijalankan kepada kanak-kanak autistik iaitu intervensi cerita sosial dalam meningkatkan kemahiran sosial mereka. Pendidik boleh mengaplikasikan kaedah ini di dalam bilik darjah. Memandangkan ketidakupayaan dalam kemahiran sosial boleh mengakibatkan kegagalan dalam akademik dan kerjaya (Bellinger et al. 2011), maka penekanan terhadap penguasaan kemahiran ini amatlah perlu. Kanak-kanak autistik perlu dibantu agar mereka dapat membina interaksi dengan rakan sebaya lalu membentuk persahabatan dengan rakan.
- iv. Membantu pendidik mengukur tahap kemahiran sosial kanak-kanak autistik. Kepastian tentang sejauh mana ketidakupayaan sosial yang dialami boleh diperoleh melalui borang soal selidik yang digunakan di dalam kajian ini. Pendidik didedahkan dengan kemahiran-kemahiran sosial yang perlu dimiliki oleh kanak-kanak autistik. Justeru, pendidik boleh memberi penumpuan terhadap kemahiran dan tingkah laku yang memerlukan pelaksanaan intervensi.

12.0 RUMUSAN

Kajian ini diharapkan dapat menambah pengetahuan para guru dalam membantu meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik. Hasil kajian ini membolehkan para guru mengetahui bahawa terdapat pelbagai kaedah pengajaran yang boleh dilakukan dalam setting sekolah kepada pelajar-pelajar berkeperluan khas. Pelaksanaan intervensi cerita sosial dalam kajian ini telah

memberi satu peluang yang luas dalam usaha membantu kanak-kanak autistik dari aspek perkembangan sosial. Sungguhpun demikian, pelaksanaan intervensi cerita sosial ini perlu menepati keperluan setiap kanak-kanak secara individu. Oleh itu, guru-guru perlu mendidik dan memperluaskan pelaksanaan intervensi cerita sosial ini bagi setiap kanak-kanak autistik agar mereka dapat menjalani kehidupan yang lebih baik.

RUJUKAN

Abdul Rahman Abdul Aziz. 2000. *Kemahiran sosial asas*. Kuala Lumpur. Utusan Publications.

Aboulafia, Y. 2012. Social stories: efficacy and generalization for young children with Autism Spectrum Disorders. Tesis Ph.D. University of Hofstra, New York.

Barry, L.M. & Burlew, S.B. 2004. Using social stories to teach choice and play skills to children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Volume 19 (1): 45-51.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E. & Boer, F. 2011. Theory of mind training in children with Autism: a randomized controlled trial. *J Autism Dev Disord* 41: 997–1006.

Bellinger, J.M., Perlman, E.H. & DiPerna, J.C. 2011. Social skills interventions for individuals with Autism Spectrum Disorder. *The National Association of School Psychologists*. Volume 5. Issue 4: 141–159.

- Benish, T.M. & Bramlett, R.K. 2011. Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*. Vol. 27 (1): 1–17.
- Chamak, B., Bonniau, B., Jaunay, E. & Cohen, D. 2008. What can we learn about Autism from autistic person?. *Psychother Psychosom*. 77: 271–279.
- Cohen, S. 2011. Commentary on providing services to students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 325 -329.
- Cotugno, A.J. 2009. Social competence and skills training and intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev. Disord* 39: 1268–1277.
- Crozier, S. & Sileo, N.M. 2005. Encouraging positive behavior with social stories. An intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 37 (6): 26–31.
- Denning, C.B. 2007. Social skills interventions for students with Asperger Syndrome and high-functioning Autism: research findings and implications for teachers. *Beyond Behavior* : 16–23.
- Elliott, S.N. 2007. Social skills improvement system. Social skills: enabling learning, growing friends. http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/91418A01-AABD-4534-8511-EAF94F2E2072/0/SSIS_PreschoolSession10_29_09SE.pdf. [16 Januari 2013].
- Florez, I.R. 2011. Developing young children's self regulation through everyday experiences. *The National Association For The Education Of Young Children*. 46–51.

- Fodstad, J.C., Matson, J.L., Hess, J. & Neal, D. 2009. Social and communication behaviours in infants and toddlers with autism and pervasive developmental disorder–not otherwise specified. *Developmental Neurirehabilitation*. 12 (3): 152-157.
- Jabatan Kebajikan Malaysia. 2012. Pendaftaran orang kurang upaya. http://www.jkm.gov.my/index.php?option=com_content&view=article&id=363:a-Pendaftaran&Itemid=&lang=en. [16 Januari 2013].
- Kokina, A. & Kern, L. 2010. Social story tm intervention for students with Autism Spectrum Disorders: a meta-analysis. *J. Autism Dev. Disord.* Vol. 40: 812-826.
- Kozlowski, A.M., Matson, J.L. & Belva, B.C. 2011. Social skills differences between the Autism Spectrum Disorders. *J. Dev. Phys. Disabil.* 24: 125–134.
- Lantz, J. 2002. Theory of mind in Autism: development, implications, and interventions. *Indiana Resource Centre for Autism*. Vol. 7 (3): 18-25.
- Lynch, S.A. & Simpson, C.G. 2010. Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*. Volume 38. Number 2: 3-12.
- McMillan, J.H. 2004. *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Ed. Ke 4. Boston: Allyn and Bacon.
- Meadan, H., Ostrosky, M.M., Triplett, B., Michna, A. & Fettig, A. 2011. Using visual supports with young children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 43 (6): 28–35.

- Mok Soon Sang. 2007. *Ilmu pendidikan untuk KPLI (komponen 1 & 2) Sekolah Rendah psikologi pendidikan & pedagogi*. Selangor: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Noraini Idris. 2010. *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Okada, S., Ohtake, Y. & Yanagihara, M. 2010. Improving the manners of a student with Autism: the effect of manipulating perspective holders in social stories—a pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 57 (2): 207-219.
- Ozdemir, S. 2008. The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with Autism: three case studies. *J. Autism Dev.Disord.* 38: 1689–1696.
- Sartini, E.C., Knight, V.F. & Collins, B.C. 2013. Ten guidelines to facilitate social groups for students with complex special needs. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 45 (3): 54–62.
- Scattone, D., Tingstrom, D.H. & Wilczynski S.M. 2006. Increasing appropriate social interactions of children with Autism Spectrum Disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol. 21 (4): 211–222.
- Schultz, R.T. 2005. Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdale and fusiform face area. *Int. J. Devl. Neuroscience*. 23: 125-141.
- Scott, J., Clark, C. & Brandy, M.P. 2000. *Students with Autism. Characteristics and instructional programming for Special Education*. California: Singular Publishing Group.

Special Education Technology British Columbia. 2011. PictureSET.
<http://www.setbc.org/pictureset/SubCategory.aspx?id=7>. [1 April 2013].

Vogel, S.P. 2008. Affective processing in children with Autistic Spectrum Disorders: the perception of threat. Disertasi Ph.D. University of Long Island.

White, M.L, Smith, J.D, Smith, T.E.C. & Stodden R. 2012. Autism Spectrum Disorders: historical, legislative and current perspectives. Dlm. Zager et al. (pnyt.). *Educating students with Autism Spectrum Disorders: research-based principles and practice*, hlm. 3 – 11. New York: Routledge.

Yayasan Autisma Indonesia. 2008. *Apa yang perlu kita ketahui tentang Autisme*.
<http://www.autisme.or.id>. [16 Disember 2011].

Yusop Malie. 2007. Penggunaan pengajaran cubaan diskrit (PCD) bagi meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak autistik. Tesis Sarjana Pendidikan, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Zharulnizam Shah, Z.A. 2010. *Kepimpinan dan pengurusan Pendidikan Khas*. Cheras: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.

Zirpoli. T.J. 2005. *Behavior Management Applications For Teachers*. Ed. Ke-4. New Jersey: Pearson Education, Inc.

LAMPIRAN A

DAPATAN PEMERHATI - MIZAN

Kemahiran Membina Persahabatan – Mizan

Sesi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
2			/		/	/	/			/	/	/	/	/	/	/
3	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
4		/	/		/	/	/			/	/	/	/	/		/
Jumlah	2	3	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4

Petunjuk :

	Tingkahtaku Yang Diperhatikan
1	Menyatakan persetujuan untuk berkongsi permainan / aktiviti dengan rakan secara lisan atau melalui pergerakan tubuh
2	Tidak mengamuk /tidak memberontak/ tidak menunjukkan rasa tidak puas hati semasa bermain atau melakukan aktiviti dengan rakan
3	Bergilir-gilir bermain permainan / melakukan aktiviti dengan rakan
4	Menunjukkan sikap sabar semasa menunggu giliran untuk bermain / melakukan aktiviti.

LAMPIRAN B

DAPATAN PEMERHATI - ADAM

Kemahiran Regulasi Kendiri – Adam

Sesi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	/	/	/		/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/
2		/			/	/					/		/			
3		/	/		/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/
4		/				/	/	/	/		/	/	/	/	/	
Jumlah	1	4	2	0	3	4	3	1	3	2	4	3	4	3	3	2

Petunjuk :

	Tingkahtaku Yang Diperhatikan
1	Menunjukkan minat untuk bermain dengan rakan sama ada secara lisan (cth :memanggil nama kawan yang sedang bermain) atau menggunakan bahasa tubuh (cth : memeluk rakan)
2	Tidak menangis / tidak memberontak apabila gagal melakukan / menyelesaikan tugas / aktiviti.
3	Dapat mengikuti peraturan permainan
4	Tidak menjatuhkan diri semasa melakukan tugas /aktiviti secara sengaja.

LAMPIRAN C

DAPATAN PEMERHATI - AMIRUL

Kemahiran Regulasi Kendiri – Amirul

Sesi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1						/				/	/		/	/	/	/
2	/		/		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
3	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
4												/		/	/	/
Jumlah	2	1	2	1	2	3	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4

Petunjuk :

	Tingkahtaku Yang Diperhatikan
1	Bergerak ke meja jualan makanan dan minuma sendiri
2	Menunjukkan keinginan terhadap makanan dan minuman yang disukai secara lisan (cth : menyebut nama makanan)
3	Menunjukkan keinginan terhadap makanan dan minuman yang disukai melalui gerak tubuh (cth : tunjuk arah makanan)
4	Membayar harga makanan dan minuman sendiri.

ISLAMIC INTEGRATED CURRICULUM (IIC) FOR THE TRANSFORMATION OF ISLAMIC EDUCATION SYSTEM IN MALAYSIA

Rahimah Embong
University of Sultan Zainal Abidin Terengganu, Malaysia

[Rosnani Hashim](#)
[International Islamic University Malaysia](#)

Yuslaini Yunus
IPG, Dato' Razali Ismail Campus

This paper aims to propose a renewed concept of 'Islamic Integrated Curriculum' (IIC) which is helpful to avoid superficial and artificial integration of the curriculum. It defines the true concept of integrated curriculum from an Islamic worldview, then, to elucidate its theoretical framework and finally to discuss some implications of IIC for Islamic education system in Malaysia. This conceptual study utilizes the 'grounded theory' which is a qualitative approach that generates theory from observation to link-up the sporadic historical and philosophical data while proposing this concept. The study has discovered that the integrated curriculum has been practiced by most Islamic educational institutions in Malaysia at all levels i.e. primary, secondary and tertiary. However, there is a great diversity in their curricula, objectives and contents; hence their claims that their educational systems are fully and really integrated bring out some confusion. Thus, the concept of integrated curriculum is revisited in its true sense. Then, this revisited concept constructs a theoretical framework which is explained by seven interconnected educational aims, essential components and integral elements. This research has made an explicit contribution to conceptualizing and theorizing what the "Islamic Integrated Curriculum" (IIC) ought to be, for which it depends upon the perennial values drawn from Islamic worldview. IIC gives some implications for the transformation of Islamic education system in terms of reformulation of educational philosophy, selection of curricular contents as well as application of pedagogical methods and mode of evaluation.

Keywords: Islamic Integrated Curriculum, Transformation of Islamic Education, Curriculum Integration, Islamic Worldview, Islamic Education System

ISLAMIC INTEGRATED CURRICULUM (IIC) FOR THE TRANSFORMATION OF ISLAMIC EDUCATION SYSTEM IN MALAYSIA

Background of the study

In the era of modernization and globalization, the Islamic education system is perceived as backward due to its bad performance and failure to equip its products with vital skills to play their role and face new challenges. Many Muslim scholars have analyzed the traditional system of Islamic education such as Rosnani (1996) who found that kind of system has produced unmarketable graduates who were experts only in religious matters. This system is associated with many flaws in terms of curriculum, facilities, resources and managerial aspects. In the case of Malaysia, the Malaysian federal government had to withdraw temporarily its per capita grants to People's religious schools (*Sekolah Agama Rakyat* or SAR) in 2002. This is because of two major reasons; the existence of militant tendencies in those kind of institutions and the bad performance of their products (Che Noraini Hashim and Hasan Langgulung, 2008).

The typical practice of some traditional Islamic religious institutions in fact affects its philosophy, curricular content, method of instruction and evaluation. The narrowness of its objectives could be seen in its main concern on the development of a mere good servant (*'abd*) of Allah. Their curriculum is restricted to religious knowledge only. If any provision is made for general education, only a few subjects are included in the curriculum. Some of those institutions emphasize on rote memorization of the Qur'anic text, but not on understanding. In terms of methodology, teachers tend to use unsystematic teaching styles, improper pedagogy without using modern instructional aid and materials. Learning mostly relies on rote-memorization, dictation and by using classical scriptures. Evaluation is based on paper-qualifications and certificates, which are not well acknowledged by the market. Consequently, many graduates face difficulties to get employment in job market because people have less confidence in them. This gives the impression that the traditional Islamic education system has failed in facing the challenges of globalization.

As a response to this issue, numerous Muslim reformists insistently called for the transformation of the traditional Islamic education system to be more relevant to this new millennium. Many of them such as Al-Attas (1979), Al-Faruqi (1992), Fazlur Rahman (1982), Rosnani Hashim (1997), Sidek Baba (2009), Kamal Hassan (2009), Daud Tauhidi (2001), Yusuf Islam (2005) to name a few, advocate the reintegration of knowledge through an integrated system of education. They believe that there is no segregation between religious and non-religious systems of education, but both systems should be unified. Hence, the integrated curriculum is proposed to be the best resolution in solving the issue of dual systems in Muslim education, then to revive the Islamic education system in this new millennium.

It worth to note that the practice of an integrated curriculum is not limited to revising the curriculum *per se*, but it also involves restructuring the whole system of Islamic education. Consequently, the Islamic education system should be transformed

as a whole in a true Islamic manner. The researcher views that the lack of understanding and misconceptions about the nature of Islamic education becomes the major factor which contributes to the failure of the Islamic education system. The Islamic learning institutions ought to impart an Islamic education, not only education about Islam.

Statement of the Problem

In response to the transformation of Islamic education system, many scholars and proponents of Islamic education maintain the practicability of an integrated curriculum. However, the translation of it into practice is a difficult process. Notwithstanding almost all contemporary Islamic schools claim that their educational systems are integrated, there is a great diversity of philosophy, objectives, curricular content and methodologies. The diversity of this concept can be obviously seen in several perspectives or statements issued by some contemporary Islamic schools in Malaysia. However, only six examples of Islamic schools will be analyzed briefly in this study.

The first one, Seri al-Huda managed by Yayasan Takmir, aims to develop a holistic individual through an integrated education system and attempts at implementing an integrated curriculum in facing the current challenges. Its education system is structured to meet the social needs and provides intellectual and spiritual training for the transformation of individual, family and society. (Seri al-Huda, 2010) The second example is *Sekolah Taman Ilmu dan Budi* (Setiabudi) which aims to develop Muslim students who are conversant in both acquired and revealed knowledge as well as have strong Islamic values and principles. It attempts to integrate both secular and Islamic curriculum in the effort to creating a progressive, excellent and dynamic *Ummah*. Thus, an Islamic environment is created through the infusion of Islamic values in all teaching and learning activities. (Setiabudi, 2010). Another example is the International Islamic School (IIS) in Gombak that subscribes an entirely integrated curriculum that caters for developing a balanced and holistic Islamic personality. Hence, Islamic teachings and values are imbedded across all subject areas. (IIS, 2010).

The fourth example is Integrated Islamic School in Kota Damansara, which integrates National curriculum and religious curriculum (*Dīniyyah*) (Syllabus from Islamic Religion Department of Selangor and its own educational programme) (IISKD, 2010). The fifth is, ADNI Islamic school has educational aim of improving students' character, behavior, academic performance and spirituality. Hence, it attempts to integrate into learners' lifestyle as well as whole educational setting with three elements namely 'traditional Islamic belief and practice', 'modern scientific understanding of Islamic theology' and 'a powerful technology of positive social change'. The last example is Khalifah Model School which Its vision is producing future leaders of a 'transforming generation' who are capable of transforming the secular world into a truly Islamic world. It promotes a moral-based goal to raise Muslim children to be excellent in character and academic with high motivation of

learning. Thus, it provides an educational programme that focus on developing Islamic character, cultivating love for Allah and Islam, instilling sense of curiosity and motivation for achieving academic excellence. (Khalifah, 2010).

After analyzing those contemporary Islamic schools in Malaysia, it is shown that there are diverse translations of integrated curriculum among scholars and proponents of Islamic education who have interpreted it in accordance to their own needs and aspirations. This indicates the complexity and ambiguity of the concept of integrated curriculum. This ‘ambiguous’ integration has caused confusion to educational administrators, teachers and policy makers. Oftentimes Islamic schools in Malaysia tend to practice a mere combination of religious and national curriculum or, at the utmost, integrate certain religious subjects into their curriculum. Such superficial and artificial integration should be avoided because can cause harm to the Ummah.

It is observed that the meaning of integrated curriculum is not fully understood which resulted in various kinds of integration programs practiced by different contemporary Islamic schools. This is because of the lack of literature on the real meaning of integrated curriculum for Islamic education. Hence, a clear-cut definition of integrated curriculum needs to be revisited from the Islamic worldview in more holistic way. Thereby the researcher aims to elucidate the concept of Islamic Integrated Curriculum (IIC) and its theoretical framework. It is hoped that such an attempt would pave ways to resolve the confusion and lead to the implementation of integrated curriculum for Islamic education system in a proper way.

Method of the Study

The method of the study is ‘grounded theory’ that is a qualitative approach that generates theory from observation. The resulting theory is firstly; an explanation of categories & their properties and secondly, an exposition of the relationships among them. The grounded theory is referring to ‘linking-up’ the theories or the theorizing and theory-building with and making it relevant to solving the problems that the study presents an evolutionary body of knowledge that is grounded in data (Glaser & Strauss, 1967). In revisiting the concept of IIC, the conceptual and philosophical clarification is essential, so that a firm foundation could be mould for the transformation of Islamic education system in order to face challenges of globalization. This is already reminded by Rosnani (1996,16) ‘before any real integration can occur, its philosophical grounding must be examined so that it can be anchored on a firm foundation’. Since this concept is complex, so that its nature, characteristics and properties are defined in connotative manner (*rasm*) that is a description of the nature of a thing (Naquib al-Attas, 1978) IIC and its theoretical framework will be conceptualized in more comprehensive manner which covers both the Islamic worldview derived from the Holy Qur’an and the prophetic tradition as well as previous Muslim scholars’ thoughts and practices. Rather, some views of the Western scholars may also be considered for their compatibilities to the Islamic paradigm.

The Concept of ‘Islamic Integrated Curriculum’

Islamic Integrated Curriculum (IIC) is proposed as a renewed concept for the transformation of Islamic education system. The term ‘Islamic’ appreciably attached to the concept of an integrated curriculum to **differentiate** Islamic education **from the secular theory of integrated curriculum**. IIC deals with education in the Islamic spirit and tradition. IIC is based on the criterion of Islamicity which is a reflection of Islamic worldview that set the standard of the true Islamic education. Açıkgenç (1996, 7-8) defines Islamicity as “idea, doctrine, disposition, behavior, or discipline (in the sense of science) is Islamic, only if it is developed out of or proceeds directly out of the Islamic worldview which is inclusive of various interpretations as well within its own context.”

It is necessary to elucidate the term ‘curriculum’ and ‘curriculum integration’ which oftentimes bring ambiguity due to their different meanings. Ornstein and Hunkins (1993) presents several meaning of curriculum such as a plan for action for achieving desired goals; learner’s experiences; a system for dealing with people and its processes; a field of study and; subject matter or content. IIC covers both types of curriculum, formal or prescribed curriculum. It includes subject selection and textbook and as well as informal and hidden curriculum. It encompasses all planned educational activities and experiences including, co-curriculum and extra co-curriculum and the entire organization of knowledge. In sum, IIC regards curriculum as a sum total of institutional means meant to guide learners individually and collectively in attaining Islamic educational aims according to the levels of schooling.

In relation to curriculum integration, Ingram (1979, 23) defines it as “the process of rediscovering the foundations of knowledge in experience, and making the edifice of knowledge meaningful for life.” According to him, it serves three educational functions which are; firstly, epistemological function that is dealing with knowledge; secondly, psychological function that concerns with learning aspects; and thirdly, social function that is related to classroom interaction and school-community relationships. IIC serves all these functions for it aims to establish harmonious relationship among knowledge, learning and social living. Thus, the curriculum integration is vital to establish relationship between school and society. Ornstein and Hunkins (1993, 9-10) view that integration as connecting all types of knowledge and experiences in the curriculum plan so that it accentuates horizontal relations among various content topics and themes. This occurs within the learner as he attains a unified view of knowledge and an in-depth meaning of the subject matter

Hence, IIC delineates five phases of achieving integration (see Table1). The first is teaching phase, where the educators engage in the role of integration in order to ensure that learning is coherent and meaningful for learners and their lives. The second is learning phase, where the learners are motivated to use personalized approach to develop their multiple intelligences and thereby be able to integrate learning experience for themselves through their own styles of learning. The third is the personality phase that deals with the value of individuality and the integrity of personality. It aims at

producing an Islamic integrated personality or holistic individual (*insān kāmil*). The fourth is the social phase that harmonizes horizontal human relationships (*hablun min al-nās*) as well as the creation of well fare community and universe. The ultimate one is the innate phase which establishes vertical relationship with God (*hablun min Allah*) towards achieving His pleasure. It is a culmination of the holistic process of integration which manifests the ultimate aim of man's life as well as Islamic education.

Table 1: The Holistic Process of Integration in the IIC ⁴²

Phase	Process / focus	Advantages/ objectives
Teaching	Innovative role of Educator	Learning becomes meaningful Teach why & how to be Muslim
Learning	Use of personalized approach Integrative learning styles	Develop multiple intelligences. Learning is worship
Personality	The value of individuality Integrity of the personality	Producing a holistic and integrated individual (<i>insān kāmil</i>)
Society or Ummah	Relationships among human (<i>hablun min al-nās</i>) play role as <i>Khalīfah</i>	Creating an Islamic environment and a peaceful world
Innate Human Nature/Divinity	Relationship with God (<i>hablun min Allah</i>) Be a good servant of Allah	Attaining Allah's pleasure (<i>mardāt Allah</i>).

IIC is expected to be a potential mechanism for modernization and Islamization of education system. The curriculum integration process requires both methodological and substantive elements that the integrated curriculum and educational experiences become more meaningful. IIC suggests two methods of integration (see table 2); the first is *Islāh* (reformation) which aims at revising the content of modern secular knowledge with reference to the Qur'anic framework. This method attempts at enhancing the process of Islamizing the contemporary knowledge. The second is *Ihyā'* (revitalization) which aims at modifying of the traditional Islamic education system or the renewal of pedagogical techniques (*tarīqat ta'allum*) of religious teaching.

Table 2: The Two Methods of Curriculum Integration

Method	<i>Islāh</i> (reformation)	<i>Ihyā'</i> (revitalization)
Type of curriculum	Secular	Religious
Purpose	Islamize the content	Renew the methods

⁴² The first four phases are modified from Ingram's ideas (Ingram, 1979: 100-101) while the last one is supplemented by the researcher.

Element of integration	Islamic beliefs and values	Technologies and creativity
Outcome	Islamization	Modernization

There are several criteria to define IIC which as follows:

- a. The subject matter or content components should be integrated with other curricular aspects, learning experiences and activities that they meaningfully facilitate learning.
- b. Theoretical knowledge should be integrated with practical elements within and across subject matters that their real understanding and application in life become possible.
- c. The learning should be related to the interactive real world to make learning meaningful for life.
- d. The curricular content should be synthesized based on foundations and fundamental conceptual elements, structure and process of the Islamic worldview.
- e. The planned educational activities should provide the learners with a unified view of knowledge and empower them to develop new ideas and models.
- f. The practice of curriculum integration should enhance learners' skills, encourage depth and breadth in learning and increase quality of time for discovery of learning.

In sum, curriculum integration is an integrated method of developing effective learning to be meaningful for life. It provides an alternative curriculum design technique of formulating an integrated system in an Islamic educational setting and a vital mechanism to make Islamic education system to be truly Islamic in nature, not a mere symbol of deluxe enterprise.

The Theoretical Framework of IIC

IIC serves all three educational functions which are epistemological function, dealing with knowledge; personal function, concerning with learning aspects and to develop personality and social function: institution-community relationships to meet social needs. Thus, IIC establish harmonious relationship among knowledge, personality and social living but the second i.e. personality development becomes the main concern of IIC. Therefore, the philosophy of IIC is designed with aims, goals and objectives that balance between realistic and idealistic concerns. Thus, the ultimate aim of IIC is the well-balanced and comprehensive development of an Islamic integrated personality. IIC integrates both theoretical and practical goals as suggested by Ibn Sina (Rosnani, 1996; Naquib al-Attas, 1978). The former aims at cultivating soft skills such as beliefs,

values, intrapersonal, interpersonal and extra-personal skills those are necessary for an individual to be morally committed, while the latter provides practical training, which includes occupational and vocational skills.

In an attempt to forwarding an educational guide for Islamic education system, IIC constructs its theoretical framework which consists of seven educational objectives, essential components and integral elements which are interrelated each other (see figure 1). The educational objectives with the highest priority are spirituality, followed by morality, intellectuality, physique, individuality, sociality and life-preparation. Accordingly, these objectives generate seven essential components, which are spiritual education, moral training, intellectual disciplining, physical education, language literacy, social education and professional training. Subsequently, belief or faith becomes the first priority to be cultivated in learners' souls. This is followed by values, thinking skills, physical health, concepts, public spiritedness and practical skills. It should be noted that all these objectives, essential components and their integral elements are interconnected among each other

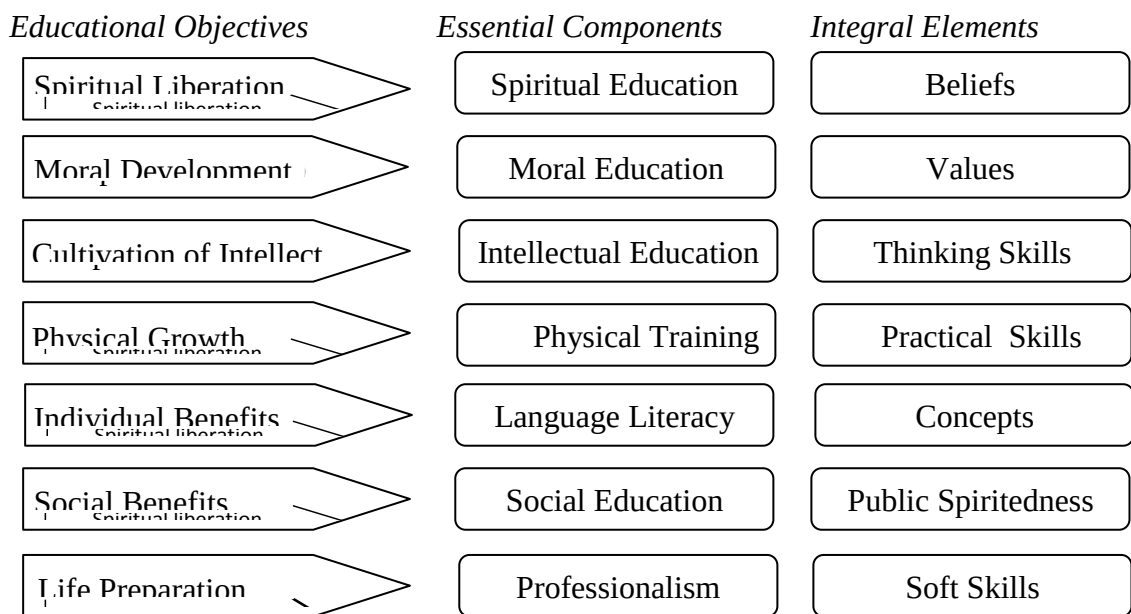


Figure 1: IIC Theoretical Framework: Seven Interrelated Educational Objectives, Essential Components and Integral Elements.

Objectives of IIC

Thus, in order to realize the ultimate aim of IIC, that is to develop an Islamic integrated personality, seven educational objectives are mandated:

- a) *Spiritual liberation*: Liberating man spiritually from the worldly concerns in order to develop an internally free individual who will attain the real happiness in the life.

- b) *Moral development*: Developing morality as a reflection of the prophetic mission in promoting the perfection of good character.
- c) *Cultivation of intellect*: Cultivating intellectual faculty for freedom of thought and intellectual independence.
- d) *Physical growth*: Training learner physically because a healthy body (*jism salīm*) is a pre-requisite of healthy mind (*‘aqlsalīm*)
- e) *Individual Benefits*: Enhancing learners’ personal potentials, intrapersonal intelligences, communication skills in order to increase their self-confidence, performance and competencies.
- f) *Social Benefits*: Educating learners to be a part of society with a high sense of public spiritedness towards societal obligations and welfare.
- g) *Preparation for practical life*: Preparing learners for real life through professional development according to their interests and talents.

Seven Essential Components of IIC

Inevitably, the manifestation of the IIC on the development of an Islamic integrated personality in its educational objective gives direct implications on the knowledge content. There are seven essential components (*darūriyyāt*) identified to be integrated into IIC which are spiritual education, moral training, intellectual disciplines, professional training, language literacy, social education and physical education. A brief description on each of these components is provided as below:

1. Spiritual education

Spiritual education aims at liberating the learners’ soul from the worldly concerns in order to get salvation in the Hereafter and achieve God-consciousness. Spiritual education is closely related to the study of the Holy Qur’an and the teaching of Islamic religious knowledge. The IIC is designed to make Qur’anic preservation (*Tahfīz*) as the core of its curricular content while religious subjects as compulsory subjects. The teaching of Islamic religious knowledge should aim at teaching Islamic beliefs and values, practicing Islam as a system of life, instilling the aspiration of faith (*īmān*) and piety (*taqwā*), and nurturing love for Islam, sense of accountability and belongingness to the *Ummah*. Besides, ‘intuitive knowledge’ is also acknowledged as a part of spiritual education. The equivalent of intuitive knowledge with spirituality and revelation is manifested in al-Ghazali’s epistemological thought.

2. Moral Education

Moral education is necessary to nurture good character among learners. Besides, the cultivation of intuition is necessary for the developments of both spiritual as well as moral aspects. Thus, IIC acknowledges the role of mysticism or Sufism (*Tasawwuf*) in the purification of soul. It should become an essence of moral education because it becomes pre-requisite for a total instillation of moral and ethical values. IIC also concerns on the importance of Ethics that is a study of moral philosophy (MacKinnon,

2007). Theoretically, it involves reasoning to understand the concepts of morality and justify moral principles. Practically, it guides man to live and behave properly. Sex education also is considered as necessary for it aims at recognizing God and obeying His order through the study of types of relationships, sexuality, reproduction and family matters, which are based on religious knowledge and could be realized through the integration of physical and spiritual understandings.

3. Intellectual Disciplines

For the cultivation of intellect, all intellectual disciplines mainly philosophy and science should be derived from those Qur'anic injunctions that enjoin the study of man and universe. It is necessary to explicate the Qur'anic verses regarding the miraculous scientific discoveries (*al-āyāt al-kawniyyah*) and the laws of universe (*sunnatullah*). Philosophy is the result of the rational knowledge while science is based on empirical knowledge. The inclusion of philosophy aims at achieving wisdom, as Allah wishes to grant it to whom He pleases (*Al-Qur'ān, al-Baqarah: 269*). Learners should be taught doing philosophy not only theories about philosophy, as Nelson (1993) asserts that teaching philosophy is “not teaching about philosophers but of making philosophers of the students.” (Lipman, 1993, 437-443) IIC also proposes a faith-based science education as which integrates both material and the spiritual worlds, then relate the findings to the existence and recognition of Allah.

4. Physical Education

The physical education is vital for attaining a well-balanced and good quality of life. It also covers health education. IIC does not ignore learners' physical development including their wellness, health and fitness. Besides knowledge, physical fitness is a pre-requisite of becoming a leader in Islam. Thus, IIC concerns with psychomotor domain, which is identified by Harrow (1972), comprises motor or physical skills such as the physical co-ordinations during in prayer. 'Umar ibn al-Khattāb (644 A.D.) recommends physical trainings such as swimming, the use of bow and horsemanship which are equally important as teaching cultural literacy programmes such as famous proverbs and good poetry (Totah, 1926,50; Shalaby, 1954, 22). Various physical activities such as scientific self-defense or martial arts, sports, recreational activities and so on could be carried out.

5. Language literacy

Language has a major role as a religious, cultural and civilizational mechanism (Naquib al-Attas, 1980) and necessary for “communication, interpretation, analysis, synthesis, internalization and application of concepts, ideas and reflected realities” (Wan Mohammad Nor, 1989) IIC emphasizes proficiency of both receptive and expressive forms of language for developing a well-versed learner in various languages. The first is Arabic for it is the Qur'anic language and a symbol of the unity of the *Ummah*. The second is English because it is an international language and vital for learners to be more competent in the era of globalization and obtain the advantages of modernization but not being culturally transformed (Ratnawati, 1997; 2003). The third is the use of

national language or mother tongue is required to preserve the national integrity. The fourth is the command in other languages is useful as a methodology of *da'wah*.

6. Social education

The social education is necessary to prepare learners for being a good citizen through the cultivation of the sense of social responsibility to transform society according to Allah's will. It covers social and global issues as well as cultural and media literacy which should guard learners from the impacts of globalization as well as information technology and communication. IIC also concerns on the methodology of *Da'wah* for providing the correct and contextual views of realities so that the learners will be able to teach society (*dars mujtama'*) effectively. They should have deep understanding about the concepts of universality, unity of humankind, need of rising-together and being a part of the *Ummah* (*Al-Qur'ān, Āl- 'Imrān*:103 and 200; *al-Mā'idah*: 3; *al-Anfāl*: 24, 25, 27; *al-Tawbah*: 19; *al-An'ām*: 520; *Muhammad*: 7; *al-Muddathir*: 52).

7. Professionalism Training

IIC also concerns with the development of professionalism for it is a prerequisite to prepare learners for real life and career in the future. Thus, the knowledge contents and information should be practical and relevant for their living as well as career planning. This is to ensure that the learners are exposed to the real world and not becoming robotic. Rather it is necessary to develop human capital for nation building as well as to empower learners to be professionals in various disciplines of jobs. Therefore, the development of their professionalism should begin through the introduction of professional fields such as engineering, medicine, agriculture, technology, entrepreneurship, economics and so on. These sciences become social obligatory (*fard kifāyah*) because of dealing with the management of social system which are required to be specialized by every learners according to their abilities and interests.

Seven Integral Elements

The seven essential components of IIC generates another seven integral elements viz. beliefs, values, thinking skills, soft skills, concepts, public spiritedness and practical skills which are described below:

1. Islamic Beliefs

Islamic belief system is the most important element that should be integrated into the curricular content of IIC. This system is allied to faith in Allah and establishes relationship between man and his Creator, his fellow being and environment. Iqbal in 'the Secrets of the Self' (*Asrār-e-Khūdī*), heartens the personality development through instillation of faith and imitation of Divine attributes or sacred values (Muslehuddin, 1983). IIC, therefore, emphasizes the understanding of six articles of faith (*arkān al-īmān*) and their significances on individual and society. IIC identifies Tawhidic principle namely Unity of Allah (Theology) unifies all other essences of disciplines such as humanity (ontology), creation (Metaphysics), knowledge (Epistemology), self (Psychology), life (Eschatology) and community (Sociology). (al-Faruqi, 1992; al-

Zeera, 2001) (see figure 2). Those Islamic elements should substitute the secular surmises in regulating truths and realities.

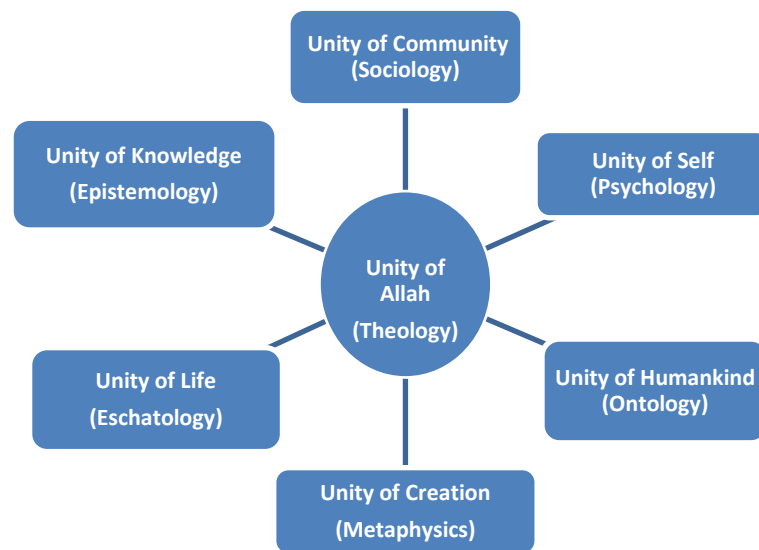


Figure 2: The elements of Islamic Belief System in IIC

2. Islamic Values

IIC concerns with the instillation of values into its curricular content and activities and this involves certain elements. The first is Islamic character (*Akhlāq*) and deep understanding about praiseworthy characters (*al-khulūq al-mahmūdah*) or virtues and blameworthy characters (*al-khuluq al-madhmūmah*) or vices. The second is Islamic manners and etiquette in talking, greeting others, eating, mixing between different sexes (*adab al-ikhtilat*), purity and cleanliness (*taharah*) and manners of disagreement (*ādāb al-ikhtilāf*). The third is rights and duties as a Muslim, a citizen and a human. The fourth is attitude towards current world and issues of humanity, morality, globalization and environment. Solving these problems requires wisdom and values oriented thinking. All these elements are significant in the process of purifying learners' souls and refining (*al-tahdhīb*) their conducts for the development of true Islamic character.

3. Thinking Skills

Thinking skills as defined by Ornstein and Hunkins, (1993), are abilities of analyzing problems, collecting facts and data, organizing and interpreting data, presenting results and having independent thinking. IIC concerns with the cultivation of good thinking by integrating both rational and spiritual thinking. IIC adopts multi-dimensional thinking which are critical, creative and caring (Lipman, 1991). Berghout (2005) claims that critical thinking enables them to achieve the Truth and it involves philosophical inquiry and critical analytical methods. Meanwhile creative thinking enables them to be

creative in solving problems (Berghout, 2005) and requires reflective thinking (Lipman,1991) which needs to be integrated to the rational and spiritual thinking (Iqbal, 1982). The intuitive thinking is necessary for learners to get intuitive grasp that is integral to the knowledge discovery process (Ornstein and Hunkins, 1993). Other necessary thinking skills are inductive thinking and logical (Tyler, 1949). Thus, these multi-thinking skills are mandatory for the transformation of learners' thought and character.

4. Practical Skills

Hard skills or practical skills are also important and are meant specifically for carrying out a certain task or activity. An eminent psychologist, Sternberg (2005) introduces a triarchic theory of human intelligence which comprises three essential kinds of intelligences namely analytical/critical, creative and practical as prerequisites of a successful person. The practical intelligence predicts career performance better than what IQ does. It involves employing components of intelligence to new experiences in order to make judgment for adaption, shaping or selection of environments. IIC encourages any vocational skills such as trade, mechanical workshops, farming, and commerce. The learners should know certain basic skills of living such as cooking, sewing, planting trees, first aid training, nursing the sick, housekeeping and so on to be practiced in their daily lives. Computer skills and using technology of internet are also important. Gatto (2000) asserts that the practical skills necessarily make individual economically self-sufficient, contributing to the economy market and enable him with purchasing power and expertise in giving social contribution. Moreover, these practical skills could cultivate the spirit of making physical environment beautiful and manageable.

5. Concepts

The content of the IIC should be free from any anti-Islamic elements such as dualism, materialism, naturalism, secularism and so on as developed in the western systems at philosophical, theological, sociological and scientific spheres. All these should be formulated in the light of the Holy Qur'an. Al-Sa'ūd states that the "Qur'anic way has the distinction of connecting all disciplines of the mind with the higher principles of the Islamic creed, morals, social and economic policy as well as with legal practice" (Naquib al-Attas, 1980) The Qur'an provides general principles for every aspects of human life and promotes further investigation in any beneficial disciplines. IIC emphasize such as the concepts of religion (*al-Dīn*), the unity of Allah (*Tawhīd Allah*), faith (*īmān*), Islam, worship (*'ibādah*), man (*insan*), knowledge (*'ilm*), vicegerent (*khalifah*), *Ummah* and other basic Qur'anic themes.

6. Public Spiritedness

Public spiritedness is a moral aptitude that should be instilled into every learner. It is related to the moral principle of caring for others' well-being. A public-spirited learner believes in a public interest, not self-interest and thus serves others. He strives to

establish social justice and social welfare. The learners are encouraged to actively involved in social services or public welfare for the sake of the *Ummah* and humanity. Henzell-Thomas (2002) mentions that charity is an evidence of *īmān* (faith) and becomes obligation for every Muslims. The learners should be able to express their altruistic interest in the public welfare and give priority to others' needs and general welfare. IIC cultivates the qualities of leadership and the sense of volunteerism through the social services, social welfare and charitable work.

7. Soft Skills

Soft skills involve both emotional and social intelligences. Goleman (1995) posits that developing emotional intelligence will accentuate the affective domain and helps to achieve success at work and in life. Meanwhile Sternberg (2001) defines that social intelligence as an ability to understand and interact with others that requires a balance between the intrapersonal, interpersonal, and extra-personal skills. This corresponds to the horizontal-vertical relationships of man with God, other being and universe. Thus, IIC equips learners with soft skills such as competencies of good leadership, effective communication, problem solving, decision-making, working in a team, self-awareness, self-regulation, self-motivation, empathy and so on. These skills help them to improve their abilities to strive for overall excellence in their personal and social life, especially for professional development.

Implications

The educational matters of IIC are deduced coherently from the Islamic principles based on the Divine Unity (*Tawhīd*). This significantly implies on the concept of IIC and its theoretical framework. IIC upholds the integration of theoretical and philosophical concepts with practical realities based on the contemporary context and global changes. Consequently, the proper and precise concept of IIC give some implications on the Islamic education system and its institutions in terms of educational philosophy, the selection of curricular contents as well as the methods of pedagogy and evaluation.

Educational Philosophy

IIC implies mainly on conceptualizing the educational philosophy of Islamic education system and its institution. The formulation of a lucid educational philosophy is essential to aspiring towards the development of an Islamic integrated personality. Therefore, institution should firstly, review its philosophy, vision, mission, goal and objectives thoroughly and then, clearly state those matters to be consistent with the true concept of Islamic education. It should envision a well-balanced and comprehensive development of learners in aspects of spirituality, morality, intellectuality, physique, professionalism, individuality and social life. Hence, the institution should have a clear rationale of adopting the integrated curriculum, that its educational matters and activities should be planned to stimulate all those aspects. It is worth to mention that the motif of pursuing

knowledge for vocational preparation and economic gains should become secondary, not the ultimate goal of the system.

The Selection of Curricular Contents

The reformulation of philosophy determines the selection and scope of curriculum in order to develop the subject matters. The institution should attempt to integrate all essential components of IIC namely spiritual education, ethics and moral education, intellectual disciplines, physical and health education, language literacy, social education and professional or vocational education. Their integral elements viz faith and beliefs, universal noble values, multi-dimensional thinking skills, soft or people aptitudes, practical skills, understanding of basic Quranic themes and cultivation of public spiritedness should be infused into its curricular content. This integration could be done in two ways; the first is by using stand-alone approach where the component is regarded as a formal subject or as co-curricular (CCA) or extra co-curricular activities (ECA). The second is by adopting infusion approach across curriculum formally or informally. For instance, thinking skills are infused into every subject matter. CCA and ECA should be a part of formal curriculum.

Methodologies

The two integration methods of IIC i.e. *Islāh* (reformation) and *Ihyā'* (revitalization) imply upon the Islamic education system and institutions, that thereby, the integration does not merely remain superficial and artificial. Curricular content including any ideologies and findings should be selected, reviewed and rejected when necessary, the process of modernizing Islamic education system involves modernization of ideas, approaches and methodologies. Reconstruction of skills, concepts, information and so on must be based on the *Tawhidic* paradigm. Modern science and technology should be acquired selectively, critically and creatively (Langgulung, 2002, 1-4). *Tawhidic* paradigm must become the parameter in revising basic themes, concepts and topics, rather than superficial definitions and meanings.

a. Method of Pedagogy and Teaching

This leads to the empowerment of educators as their roles are vital in the process of curriculum integration. They should be encouraged to use effective pedagogical methodologies and approaches such as student-centered, philosophical inquiry, high cognitive level, integrative method, various pedagogical techniques and technologies. They must be equipped with the skills and arts of integration in order to ensure a meaningful integration of curriculum. They should be actively engaged with Islamization of knowledge which is significant to regulate the integrated curriculum holistically. Islamization manifests the application of Islamic elements in all

educational theories and practices including curriculum as well as relationship among educators and learners. In addition, the environment should be Islamic in nature.

b. Mode of Evaluation

Since IIC is designed to deal with the whole education system, thus its curricular content, process and product should be evaluated including both learners and educators. The method of evaluation is an effective tool of enhancing the quality of teaching and learning as well as measuring the effectiveness of the curriculum implementation quantitatively and qualitatively. The institution should adopt theoretical and practical assessment methods in measuring its 'educability' at prior, during and end of the educational processes in both formative and summative evaluation. This educability should cover both forms i.e 'manifest educability' related to subject-based education and, 'latent educability' linked to integrative education (Ingram, 1979). The institution should adopt a value-laden method of evaluation to foster individual's growth and progress; exercise self-evaluation (*muhāsabah*) technique for moral refinement (*al-tahdhīb*) and peer-assessment for individuals' self-improvement.

Conclusion

The lack of literature to clarify the concept of integrated curriculum and on how to integrate it into Islamic education system has hampered the efforts to design and develop an integrated curriculum. In this regard, this research has made an explicit contribution to conceptualizing and theorizing what "the Islamic Integrated Curriculum" (IIC) ought to be, for which it depends upon the perennial values drawn from Islamic *weltanschauung*. IIC is expected to be a precursor in the transformation of the Islamic education system by reviving tradition of philosophical and scientific inquiry, intellectualism and religiosity as well the integration of theory and practice, ideal and real, physical and spiritual. IIC is not a new concept; but it is expected to renew Islamic educational system in the modern context through an integrated approach. IIC and its theoretical framework provide general guidelines for the policy makers and curriculum developer to designing and developing an integrated curriculum for contemporary Islamic education system.

Bibliography

- Açikgenç, A. (1996). *Islamic Science: Towards a Definition*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1978). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement Malaysia.

- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (Ed.). (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: Hodder and Stoughton.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Fārūqī, Ismā‘īl Rājī. (1992). *Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospective*. Herndon USA: International Institute of Islamic Thought.
- Al-Zeera, Zahra. (2001). *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective*. Virginia: The International Institute of Islamic Thought.
- Berghout, A. A. (2005). "Creativity and Creative Thinking: Towards an Integrated Civilizational Approach." Paper presented at Seminar on Thinking, Kuala Lumpur. August, 29-30.
- Che Noraini Hashim & Hasan Langgulung. (2008). "Islamic Religious Curriculum in Muslim Countries: The Experiences of Indonesia and Malaysia." *Bulletin of Education & Research*. 30(1).
- Fazlur Rahman. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. USA: The University of Chicago.
- Gatto, J. (2000). *The Underground History of American Education*. New York: Oxford Village Press.
- Glaser, B. & Strauss, A., L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam.
- Henzell-Thomas, J. (2002). "Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time." *The Book Foundation*. <http://www.thebook.org/tbf/>. Accessed October 25, 2010.
- Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay Co.
- Ingram, J.B. (1979). *Curriculum Integration and Lifelong Education: A Contribution to the Improvement of School Curricula*. Paris: UNESCO Institute for Education.
- Iqbal, Muhammad. (1982). *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf.

- Kamal Hassan, M. (2009). "The Mind of Islamic Intellectuals (ulul-albāb) in Accordance with the Qur'anic Paradigm of Integrated Knowledge." Paper presented at the Seventh World Conference on Muslim Education. Shah Alam, Malaysia, December 21-23.
- Khalifah Model School. (2010). www.islamic-world.net/kms/school.php, Accessed January 7 2010.
- Langgulung, Hasan.(2002) "Islamization of Knowledge: A Psycho-Pedagogical Approach." Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Research Centre.
- Lipman, Matthew. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacKinnon, B. (2007). *Ethics: Theory and Contemporary Issues*, 5th edn., Belmont CA: Wadsworth Publication Co.
- Muslehuddin, Mohammad. (1983). *Islamic Education: Its Form and Features*. Islamabad: Islamic Research Institute.
- Nelson, L. (1993). "The Socratic Method." In *Thinking Children and Education*, edited by Matthew Lipman. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1993). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ratnawati Mohd Asyraf. (1997). "The Cultural Implications of Teaching English as a Second or Foreign Language." *Muslim Education Quarterly* 14(4).
- Ratnawati Mohd Asyraf. (2003). *Learning English in Malaysian Rural Schools: Students' Attitudes, Motivation and Anxiety*. Peter Lang Publications: Frankfurt.
- Rosnani Hashim. (1996). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*.Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Rosnani Hashim. (1997). "The Construction of an Islamic-based Teacher Education Programme." *Muslim Education Quarterly*. 14(2) 1997: 57-67.
- Seri al-Huda. (2010). http://www.hikmahmedia.net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid, Accessed January 21, 2010.
- Setiabudi. (2010). <http://www.setiabudi.edu.my>, Accessed January 21, 2010.

- Shalaby, Ahmad. (1954). *History of Muslim Education*. Beirut: Dar Al-Kashshaf.
- Sidek Baba. (2009). "Re-evaluation of Integration of Knowledge." Paper presented at the Seventh World Conference on Muslim Education. Shah Alam, Malaysia, December 21-23.
- Sternberg, R., J. (2001). "Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings." *Educational Psychologist*, 36(4). Pp. 227-245.
- Sternberg, R., J. (2005). "The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology* 39(2).
- Tauhidi, Dawud. (2001). *A Vision of Effective Islamic Education*. Fairfax, VA: Dar al Islam.
- Integrated Islamic School (IISKD). (2010). *Unpublished Pamphlet*. Kota Damansara, Malaysia.
- International Islamic School (IIS). (2010). *Unpublished Pamphlet*. Gombak, Malaysia.
- Totah, K. A. (1926). *The Contribution of the Arabs to Education*. Columbia University: New York.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Wan Mohammad Nor Wan Daud. (1989). "Konsep Ilmu dan Implikasi Kepada Perkembangan Kurikulum." [The Concept of Knowledge and its Implications for the Development of Curriculum]. *Jurnal Pendidikan Islam* 2(1) 1989: 21-35.

AMALAN KURIKULUM BERSEPADU DAN TRANSFORMASI PENDIDIKAN DI MALAYSIA

Rahimah Embong (rahimahembong@unisza.edu.my)

Wan Ismail Wan Abdullah (wismail@unisza.edu.my)

Normila Noruddin (normila@unisza.edu.my)

Pusat Pengajian Tamadun Arab & Pendidikan Islam, Fakulti Kontemporari Islam,
Universiti Sultan Zainal Abidin Terengganu, Malaysia

Abstrak

Kertas kerja ini bertujuan untuk menganalisis amalan dan usaha penyepaduan kurikulum atau kurikulum bersepadu oleh institusi pendidikan di Malaysia. Kajian ini bersifat deskriptif dan mengaplikasikan kaedah analisis kritis untuk menganalisis dokumen-dokumen yang berkaitan. Kajian mendapati usaha-usaha integrasi kurikulum bertitik tolak daripada kesedaran cendekiawan Muslim tentang punca sebenar penyakit Ummah akibat gejala dualisma iaitu wujudnya dua sistem pendidikan yang berbeza iaitu sekular moden dan agama tradisional. Usaha tersebut merupakan satu reformasi pendidikan untuk mengembalikan kegemilangan Ummah supaya dapat menangani cabaran modenisasi dan sekularisasi Barat. Siri-siri Persidangan Dunia Pendidikan Muslim menjadi pemangkin dalam usaha untuk merangka sistem pendidikan Islam yang relevan dengan dunia moden melalui gagasan Islamisasi dan penyepaduan kurikulum. Usaha-usaha untuk merealisasikan gagasan tersebut didokong oleh aktivis dan sarjana pendidikan sama ada di sekolah agama mahupun kebangsaan di Malaysia. Tiga implikasi yang signifikan telah dikenalpasti iaitu perubahan dalam sistem pendidikan kebangsaan; transformasi sistem pendidikan agama tradisional dan penubuhan sistem pendidikan Islam kontemporari. Persoalannya, adakah sekolah atau institusi tersebut benar-benar mengamalkan kurikulum bersepadu atau penyepaduan kurikulum; atau hanya secara luaran atau sekadar tiruan. Kajian telah mendapati wujudnya beberapa masalah berikutan daripada pelaksanaan kurikulum bersepadu daripada aspek-aspek pendidikan seperti tujuan, kandungan kurikulum dan kaedah penyepaduan, pengajaran serta penilaian. Analisis ini penting untuk menyemak semula aspek-aspek pendidikan tersebut untuk membantu kerajaan dalam usaha untuk memacu transformasi pendidikan yang lebih holistik di Malaysia.

Kata Kunci: Transformasi Pendidikan, Sistem Pendidikan di Malaysia, Kurikulum Bersepadu, Penyepaduan Kurikulum, Pendidikan Islam

PENGENALAN

Semasa zaman penjajahan Barat di Malaysia, didapati kedua-dua bentuk sistem pendidikan yang wujud iaitu agama tradisional mahupun sekular moden tidak dapat memenuhi keperluan masyarakat Islam pada masa itu. Penubuhan sekolah sekular moden telah menjadi ancaman utama kepada institusi pengajian agama tradisional yang tersedia ada kerana ia telah mengakibatkannya semakin terpinggir dan kurang mendapat sambutan dalam kalangan masyarakat setempat. Bahkan sistem pendidikan sekular moden telah memberi implikasi yang negatif terhadap masyarakat Islam kerana sistem ini hanya melahirkan pegawai-pegawai kerajaan yang kurang mempunyai nilai-nilai moral dan etika. Kewujudan kedua-dua sistem pendidikan tersebut telah menyebabkan umat Islam secara keseluruhannya berada dalam dilema dualisma pendidikan ekoran daripada kegagalan kedua-dua sistem itu dalam mengembalikan semula identiti umat Islam, bahkan menyebabkan mereka menjadi semakin mundur. Menyedari hakikat ini, cendekiawan dan ulama membuat pelbagai wacana intelektual dan perbincangan tentang isu ini dan menyeru umat Islam sejagat untuk memberi perhatian dan komitmen supaya dapat sama-sama menyelesaikan dilema tersebut.

Persidangan Dunia Pendidikan Islam

Ekoran daripada masalah krisis pemikiran dan dilema dualisma pendidikan yang melanda umat Islam, beberapa siri Persidangan Antarabangsa Pendidikan Islam (lihat Jadual 1) telah diadakan di pelbagai tempat di dunia Islam. Tujuan persidangan adalah untuk merumuskan beberapa cara yang praktikal supaya dapat menghidupkan semula sistem pendidikan Islam yang sebenar. Persidangan ini berjaya membentuk beberapa konsep dan tema yang penting berkaitan pendidikan Islam seperti Islamisasi ilmu dan kurikulum bersepadu (Kementerian Pendidikan Tinggi Arab Saudi, 1983). Para cendekiawan juga mengadakan perbincangan tentang teori pendidikan Islam.

Jadual 1: Siri-siri Persidangan Dunia Pendidikan Islam

Tahun	Tempat	Tema
1977	Makkah al-Mukarramah	Asas Sistem Pendidikan Islam
1980	Islamabad, Pakistan	Konsep dan Kurikulum Islam
1981	Dhaka, Bangladesh	Pembangunan Buku Teks
1982	Jakarta, Indonesia	Kaedah Pengajaran dari perspektif Islam
1987	Kaherah, Mesir	Menyemak semula cadangan
1996	Cape Town, Afrika	Sukatan Pelajaran: Bentuk dan Garis Panduan Pengajaran
2009	Shah Alam, Malaysia	Globalisasi: Impak dan cabaran kepada Pendidikan Islam

Persidangan pertama diadakan di Makkah (selepas ini dirujuk sebagai Persidangan Makkah) telah menjadi titik tolak kepada perubahan dalam sejarah pendidikan Islam. Persidangan ini telah membahaskan permasalahan pokok dalam pendidikan Islam dan cadangan untuk mengatasinya. Ia juga memperjelaskan asas-asas falsafah dan beberapa konsep yang perlu mendasari sistem pendidikan Islam. Perbahasan berkisar tentang isu dualisma dalam sistem pendidikan umat Islam yang berpunca daripada pemetakan ilmu yang sama sekali bercanggah dengan konsep pendidikan Islam yang sebenar dan juga peminggiran ajaran Islam sebagai satu sistem yang menyeluruh dan bersepadu. Penyepaduan kedua-dua jenis sistem pendidikan iaitu agama tradisional dan sekular moden telah disepakati sebagai satu mekanisma untuk mengatasi masalah dualisma pendidikan. Persidangan Makkah (1977) ini menjadi pemangkin kepada reformasi pendidikan Islam melalui pelaksanaan kurikulum bersepadu dan Islamisasi ilmu.

Seterusnya, Persidangan Islamabad (1980) diadakan untuk menyemak semula cadangan persidangan pertama dan menjelaskan konsep falsafah Pendidikan Islam, klasifikasi ilmu dan merekabentuk semula kurikulum. Dua persoalan pokok telah dibahaskan iaitu; apa yang perlu diajar? dan; apa yang boleh dipelajari? Teori Islamisasi ilmu kontemporari dan pelan tindakan telah dibentangkan dalam persidangan tersebut. Kemudian, Persidangan Dhaka (1981) bertujuan untuk menyediakan garis panduan bagi pembangunan buku-buku teks bagi peringkat sekolah rendah, menengah dan universiti. Manakala, Persidangan Jakarta (1982) bertujuan untuk mengkaji kaedah dan pendekatan Islam terhadap pengajaran dan peranan guru serta isu-isu pendidikan di negara-negara membangun. Selanjutnya, Persidangan Kaherah (1987) mengesahkan usul-usul persidangan terdahulu dan menilai usaha pendidikan bagi negara-negara Islam samada majoriti atau minoriti. Persidangan di Afrika (1996) pula mengkaji masalah dalam pelaksanaan usul-usul persidangan terdahulu. Sukatan pelajaran dan garis panduan pengajaran telah disediakan bagi sekolah-sekolah Islam di Afrika Selatan. Garis panduan bagi pendidikan guru dan program kepimpinan belia juga telah dirancang. Konsep dan kaedah Islamisasi ilmu kontemporari turut dibentangkan. Persidangan di Malaysia (2009) mengupas isu-isu semasa pendidikan yang amat kritikal ekoran daripada impak globalisasi khususnya isu-isu Islamophobia, sekularisma, peminggiran nilai-nilai rohani, pembangunan modal insan dan kemajuan teknologi maklumat dan komunikasi. Fokus kupasan isu ini adalah impak dan cabaran globalisasi terhadap pendidikan Islam serta garis panduan untuk menanganinya.

Kemunculan Pergerakan Pendidikan Islam

Impak daripada persidangan Makkah adalah kebangkitan pergerakan dan organisasi pendidikan Islam untuk menyahut seruan Islamisasi Ilmu dan penyepaduan pendidikan supaya dapat menangani isu sekularisasi pendidikan dan menghidupkan semula sistem pendidikan Islam yang sebenar. Di Malaysia, beberapa pergerakan Islam seperti Angkatan Belia Islam Malaysia (ABIM), Jemaah Islah Malaysia, dan Jama'at Tabligh telah ditubuhkan pada tahun tujuh puluhan. Mereka memainkan peranan yang dinamik ke arah kebangkitan semula Umat Islam (Ghazali, 1991). Pada tahun 1980, Pertubuhan

Negara-Negara Islam (OIC) telah menubuhkan Pusat Pendidikan Islam Sedunia di Makkah untuk merealisasikan cadangan Persidangan Makkah (1977). Kemudian, ia telah digabungkan ke dalam Universiti Umm al-Qura sebagai langkah untuk mengurangkan tenaga kerja. Dalam usaha untuk menggantikan pusat tersebut, pada tahun 1981, Institut Pemikiran Islam Antarabangsa (IIIT) telah ditubuh oleh Ismail Raji Al-Faruqi dan Abdul Hamid Abu Sulayman. Pejabatnya di Washington DC, Amerika Syarikat telah dibuka pada tahun 1983. Fokus utama institusi ini adalah pembentukan semula pemikiran melalui gagasan Islamisasi ilmu dan sistem pendidikan bersepadu. Institut ini secara konsisten menganjurkan Persidangan Antarabangsa Islamisasi Ilmu (Rosnani and Imron, 2000). Pada tahun 1981, OIC memperkenalkan Pertubuhan Pendidikan Sains dan Kebudayaan Islam (ISESCO) yang bertujuan untuk menganjurkan seminar dan persidangan mengenai pendidikan dan isu-isu yang berkaitan. Pada tahun 1983, Akademi Islam telah ditubuhkan di Cambridge oleh Syaikh Ahmad Salah Jamjum, Abdullah Omar Naseef dan Syed Ali Ashraf dengan tujuan yang sama dan berfungsi sebagai medium komunikasi dalam kalangan ulama untuk membentuk aliran pemikiran Islam dan mendorong penyusunan semula sistem pendidikan dan kurikulum.

Usaha-usaha yang serius dan ikhlas dalam kalangan pemimpin, ulama, cendekiawan, gerakan dan organisasi Islam untuk merealisasi wawasan Islam yang holistik dan kurikulum bersepadu telah membawa kepada penubuhan banyak institusi pendidikan di semua peringkat. Mereka berusaha untuk merealisasikan matlamat pendidikan Islam, iaitu untuk menjadikan kehidupan manusia sebagai satu ibadah kepada Allah dan beramal untuk kesejahteraan manusia di dunia dan di akhirat. Selain itu, hasil daripada usul Pendidikan Islam yang dibuat pada persidangan Makkah adalah kewujudan kolej-kolej dan universiti-universiti Islam di seluruh dunia Islam. Pada tahun 1983, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) telah ditubuhkan oleh Kerajaan Malaysia dengan penajaan daripada Pertubuhan Persidangan Islam (OIC). Pada tahun 1987, Institut Antarabangsa Pemikiran dan Tamadun Islam (ISTAC) telah diasaskan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas di Kuala Lumpur dengan sokongan Kerajaan Malaysia. ISTAC berfungsi membentuk konsep sebenar dalam Islamisasi ilmu-ilmu kontemporari. Beberapa buah universiti Islam yang lain juga telah ditubuhkan di Islamabad Pakistan, Uganda di Afrika, dan Kushtia di Bangladesh. Kemudian, model UIAM ini dicontohi oleh Universiti Darul Ihsan dan Universiti Islam Chittagong. Kamal Hassan (2005) menyebut bahawa visi penting pendidikan Islam adalah untuk melahirkan para saintis, jurutera, doktor, profesional dan ahli akademik Islam di universiti-universiti Malaysia seperti UIAM dan Universiti Sains Islam Malaysia (USIM) serta badan-badan profesional Islam seperti Akademi Sains Islam (ASASI). Pergerakan-pergerakan pendidikan mendokong Islamisasi ilmu kemanusiaan dan mengharapkan satu anjakan paradigma Islam dari aliran fahaman sekular kepada fahaman dan etika berasaskan Tawhid.

Dewasa ini, banyak institusi dan sekolah pendidikan Islam telah ditubuhkan di negara-negara majoriti dan minoriti Islam. Dalam tahun lapan puluhan, bilangan sekolah-sekolah Islam sepenuh masa di negara-negara minoriti Islam telah ditubuhkan. Sebagai contoh, Britain mempunyai 70, Amerika Syarikat dan Kanada 400, Afrika

Selatan 50 (Adam, 1996), Australia dan New Zealand 15, Nigeria 50 dan Belanda 30. Pada masa ini, amalan kurikulum bersepadu menjadi ikutan banyak sekolah persendirian atau swasta di seluruh dunia. (Ahmad, 1996). Kamal Hassan (2009) menyatakan sekolah-sekolah di Turki berkonsepkan wawasan Ulul-Albab yang holistik berdasarkan model integrasi Bediuzzaman Said Nursi. Di Malaysia, beberapa pertubuhan bukan kerajaan seperti Angkatan Belia Islam (ABIM), Jamaah Islah Malaysia (JIM), Dar al-Hikmah dan lain-lain mendukung kurikulum bersepadu secara aktif. Sebagai contoh, ABIM telah memulakan beberapa jenis institusi pendidikan Islam seperti Taman Asuhan Kanak-kanak Islam (TASKI), Sekolah Rendah Islam (SRI) dan Sekolah Menengah Islam (SEMI). JIM telah menubuhkan sekolah-sekolah rendah dan menengah Al-Amin. Menurut Sidek Baba (2009) umat Islam kelas pertengahan lebih suka memilih sistem pendidikan yang berkonsepkan pendekatan bersepadu untuk anak-anak mereka. Tragedi 11 September 2001 memberi implikasi terhadap penentuan ciri-ciri pendidikan Islam kerana Barat mula bimbang dengan pengaruh sekolah-sekolah agama Islam terutamanya madrasah di negara-negara Islam. Sistem pendidikan Islam perlu bertindak balas terhadap kesan tragedi ini dengan bijaksana melalui kurikulum bersepadu yang unggul dalam konteks globalisasi dan modenisasi.

AMALAN KURIKULUM BERSEPADU: PENGALAMAN MALAYSIA

Pengaruh gerakan reformasi pendidikan Islam terutamanya usul Islamisasi ilmu dan kurikulum bersepadu telah memberi kesan positif kepada sistem pendidikan di Malaysia. Tiga implikasi yang signifikan telah dikenalpasti iaitu: perubahan dalam sistem pendidikan kebangsaan; transformasi sistem pendidikan agama Islam tradisional agama dan kewujudan sistem pendidikan Islam kontemporari.

Perubahan dalam Sistem Pendidikan Kebangsaan

Dalam konteks Malaysia, beberapa perubahan telah dibuat dalam usaha untuk menyamartarakan kedua-dua sistem pendidikan kebangsaan dan agama. Perubahan pendidikan di Malaysia telah berlaku sejak kemerdekaan pada tahun 1957. Ia bermula daripada dasar pendidikan formal dan penyemakan semula kurikulum dalam usaha untuk menjadikan sistem pendidikan selaras dengan kemajuan negara yang berbilang kaum. Ini diikuti dengan penguatkuasaan Akta Pelajaran 1961 yang berdasarkan Laporan Razak (1956) dan Laporan Rahman Talib (1960). Laporan-laporan tersebut telah mencadangkan supaya pendidikan Islam dimasukkan ke dalam sistem pendidikan negara (Rosnani, 1997). Hasilnya, beberapa perubahan telah berlaku dalam kurikulum sistem pendidikan kebangsaan. Pada tahun 1982, Kementerian Pelajaran telah memperkenalkan Kurikulum Baru Sekolah Rendah (KBSR) dan ia telah dilaksanakan sepenuhnya sejak tahun 1983. KBSR bertujuan untuk menyediakan peluang yang sama bagi semua pelajar dalam penerapan nilai-nilai murni serta penguasaan ilmu pengetahuan dan kemahiran asas seperti membaca, menulis dan mengira. Pada tahun

1988, Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) pula dilancarkan dan dilaksanakan sepenuhnya pada tahun 1989. KBSM adalah berdasarkan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (1988) (FPK) sepertimana berikut:

"Pendidikan di Malaysia adalah satu usaha berterusan ke arah memperkembangkan lagi potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk mewujudkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani. Usaha ini adalah bagi melahirkan rakyat Malaysia yang berilmu pengetahuan, berakhlak mulia, bertanggungjawab, berketrampilan dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri serta memberi sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran keluarga, masyarakat dan negara."

KBSM bertujuan untuk meningkatkan dan membangunkan potensi individu secara holistik dan bersepadu. Musak (1993) mengkaji proses pelaksanaan penyepaduan dalam KBSM, meyakini konsep sepadu menjadi salah satu matlamat KBSM berkait rapat dengan objektif sukatan pelajaran, matlamat dan falsafah pendidikan kebangsaan. Ia memberi tumpuan kepada mewujudkan hubungan dari aspek kognitif, afektif dan psikomotor yang terdapat dalam sukatan pelajaran. Oleh itu, KBSM dibentuk untuk memenuhi falsafah dan matlamat pendidikan kebangsaan, iaitu melahirkan rakyat Malaysia yang baik daripada segi penguasaan ilmu, nilai moral yang mantap dan rasa tanggungjawab yang tinggi terhadap diri, keluarga, masyarakat dan negara. Ini boleh dicapai dengan mendorong perkembangan peribadi yang seimbang berdasarkan kepada prinsip asas agama. Amalan penyepaduan kurikulum KBSM adalah selaras dengan dasar pendidikan Malaysia berdasarkan syarat-syarat berikut. Pertama, pendidikan sebagai satu alat perpaduan, justeru KBSM dilihat sebagai salah satu mekanisme untuk menyepadukan masyarakat berbilang kaum demi pembangunan negara. Kedua, pembangunan modal insan; oleh itu KBSM memainkan peranan penting dalam menjana pembangunan individu secara holistik dan seimbang untuk pembangunan dan kemakmuran negara. Ketiga, penyepaduan teknologi dalam pendidikan melalui projek sekolah bestari yang melengkapkan semua sekolah kebangsaan yang melaksanakan KBSM dengan kemudahan teknologi maklumat dan komunikasi untuk memudahkan pengajaran dan pembelajaran. Keempat, memperkasa profesion perguruan; mendorong para guru KBSM untuk menyerap nilai-nilai murni melalui pengajaran mereka. Ini membolehkan guru-guru membantu dalam pembinaan sahsiah dan pencapaian akademik pelajar dengan cara yang seimbang.

Transformasi Pendidikan Agama Islam

Cadangan Akta Pelajaran 1961 untuk melaksanakan pendidikan Islam telah merangsang pertumbuhan sekolah-sekolah agama Islam di Malaysia. Ahmad Fauzi (2005) mengenalpasti beberapa jenis sekolah agama iaitu Sekolah Agama Persekutuan, Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Agama Negeri (SAN) dan Sekolah Agama Majlis Agama Islam Negeri, Sekolah Agama Rakyat (SAR) dan

Sekolah Agama Swasta (SAS). Tiga jenis yang pertama adalah di bawah kerajaan negeri atau pembiayaan kerajaan manakala dua berikutnya diuruskan secara persendirian atau swasta, tetapi mereka juga menggunakan kurikulum kebangsaan bersama-sama dengan kurikulum mereka yang tersendiri . Rosnani (1996: 89-90) menjelaskan bahawa SMKA telah diperkenalkan oleh kerajaan Malaysia ekoran daripada permintaan ramai yang tinggi terhadap pendidikan berorientasikan Islam. Sejurus selepas diperkenalkan, sekolah ini menjadi semakin dikenali kerana wujudnya pelbagai kemudahan dan peralatan pendidikan, bahan-bahan dan tenaga pengajar berkelayakan, prestasi akademik yang baik dan aktiviti keagamaan yang lebih berkesan. SMKA menawarkan kurikulum bersepadu yang menjamin nilai pasaran. Sebagai contoh, pendidikan aliran sains membolehkan pelajar untuk membangunkan kerjaya mereka pada masa hadapan. Shahrir (1991:16) mendapati bahawa SMKA lebih berorientasikan Islam daripada SAR kerana mempunyai sistem pendidikan yang seimbang antara duniawi dan ukhrawi. SAN berbeza daripada SMKA daripada segi pengisian ajaran Islam kerana yang terdahulu menawarkan hanya matapelajaran wajib bagi pelajar Islam iaitu Agama Islam dalam bahasa Melayu manakala yang terkemudian menawarkan Bahasa Arab dan tiga mata pelajaran Islam yang lain iaitu Usūluddīn, Syariah dan Tawhid.

Perubahan dalam pendidikan Islam seterusnya berlaku pada tahun 1988, Jawatankuasa Kemajuan Hal Ehwal Islam telah menggesa semua jabatan agama negeri dengan kerjasama Lembaga Penasihat Penyelarasan Pelajaran dan Pendidikan Agama Islam (LEPAI) untuk memberikan bantuan kewangan bagi Kelas Pengajian al-Quran dan Fardhu' Ain (KAFA). Dua tahun kemudian, program pengajaran agama Islam telah dilaksanakan di sekolah-sekolah rendah kebangsaan. Program ini dibiayai sepenuhnya oleh kerajaan dan terbuka kepada semua pelajar Islam. Oleh itu, mereka dapat memperoleh kedua-dua pendidikan agama dan umum tanpa perlu pergi ke pusat pengajian agama yang lain (Rosnani, 1996: 103-108).

Selain itu, perubahan ketara boleh dilihat dengan penubuhan Madrasah sebagai alternatif kepada sistem pendidikan pondok di Malaysia yang didakwa menawarkan kurikulum yang sempit dan tidak mampu memenuhi cabaran dunia moden. Perlancaran Dasar Pendidikan Kebangsaan membawa beberapa perubahan dalam kurikulum Madrasah seperti menggantikan bahasa Arab dengan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar dan mengurangkan beberapa mata pelajaran agama untuk menggabungkan beberapa mata pelajaran umum seperti Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik, Geografi, Sejarah dan Sains (Che Noraini and Langgulung, 2008: 10, 13-14). Beberapa buah pondok, Ma'ahad Tahfiz dan Madrasah telah menjalani proses penyepaduan. Di Terengganu dan Pahang, sekolah Tahfiz menggunakan pendekatan bersepadu dalam kurikulum mereka (Sidek, 2009) Beberapa buah sekolah dan kolej Islam di Terengganu, Pahang dan Selangor juga mempunyai wawasan untuk melahirkan individu Muslim dengan bidang ilmu bersepadu dan hafalan Al-Quran (Tahfiz). Pada tahun 2002, isu SAR telah memberi implikasi negatif terhadap sistem pendidikan agama Islam. Sekolah-sekolah ini telah diberi dua pilihan; iaitu sama ada, berubah menjadi Sekolah Agama Swasta (SAS) dengan mengamalkan kurikulum bersepadu dan

ini perlu didaftarkan dengan Jabatan Pendidikan Swasta di bawah Akta Pendidikan 1996, atau mereka boleh diserap sepenuhnya ke dalam sistem pendidikan kebangsaan.

Usaha-usaha Baharu Sekolah Islam Kontemporari

Perubahan drastik telah berlaku dalam pendidikan Islam di seluruh pelusuk dunia Islam dengan kewujudan pelbagai jenis sekolah Islam bebas yang melaksanakan kurikulum bersepadu. Sistem sekolah Islam kontemporari adalah berbeza daripada sistem sekolah kebangsaan daripada segi pengurusan dan kurikulum. Sekolah-sekolah Islam kontemporari diuruskan sendiri oleh pertubuhan bukan kerajaan atau sekumpulan individu Muslim yang bersemangat dan berkongsi minat yang sama dalam bidang pendidikan bersepadu Islam. Sistem ini menjadi alternatif yang praktikal bagi pendidikan kanak-kanak Islam, terutamanya dalam kalangan para ibu bapa yang kurang yakin terhadap sistem sekolah kebangsaan. Sistem pendidikan baharu ini membolehkan orang Islam untuk menguruskan pendidikan anak-anak mereka mengikut kepentingan dan keperluan mereka. Daripada segi kurikulum, sistem ini berusaha untuk melaksanakan kurikulum bersepadu seperti yang disyorkan oleh Persidangan Makkah. Bagi tujuan ilmiah, dua sekolah Islam kontemporari, iaitu al-Amin dan Imtiaz dianalisis daripada segi matlamat, kandungan kurikulum dan kaedah pengajaran serta penilaian.

Sekolah Islam Swasta Al-Amin

Pusat Pendidikan Al-Amin mempunyai lebih daripada 30 buah sekolah yang terdiri daripada Sekolah Rendah Islam (SRI) dan Sekolah Menengah Islam (SMI) di seluruh Malaysia. Al-Amin mempunyai wawasan untuk menjadi pusat pendidikan Islam yang bersepadu. Misinya adalah untuk membentuk pelajar *Sālih wa Muslih* melalui sistem pendidikan bersepadu. Falsafah pendidikan Al-Amin adalah berdasarkan tawhid dan proses pendidikannya bermatlamat untuk membangunkan *insān rabbānī* yang berilmu, beriman, berakhlak dan mampu untuk menyumbang bagi pembangunan diri dan kemajuan masyarakat, negara dan dunia seperti yang disyorkan melalui sistem bersepadu, holistik dan konsisten berdasarkan Al-Quran dan al-Sunnah.

Sistem pendidikan Al-Amin berlandaskan dua dasar dan implikasi berikutnya. Yang pertama adalah memastikan kesesuaian produknya kepada dunia kontemporari secara tempatan dan global. Implikasinya adalah menyediakan pelajar dengan kelayakan tertentu, terutamanya aspek akademik untuk menjadikan mereka berdaya saing dan cemerlang dalam semua aspek kehidupan. Dasar kedua mengenai peranan generasi *Sālih wa Muslih* dapat meperkasakan pelajar supaya maju di peringkat individu, institusi dan masyarakat. Ini memberi implikasi untuk membangunkan pelajar dengan moral yang baik, kualiti kepimpinan yang mantap, kefahaman ilmu dan amalan Islam yang baik.

Ciri-ciri kerangka konsep Al-Amin adalah pertamanya, menyeluruh dan merangkumi di dalam dan di luar kampus, kedua-dua aktiviti kurikulum dan ko-kurikulum adalah sama penting dalam pembentukan tingkah laku dan sahsiah pelajar.

Keduanya, seimbang antara rohani dan fizikal, teori dan praktis, ilmu wahyu dan perolehan, dan pendekatan tradisional dan moden. Ketiga, dinamik dan kontemporari; kurikulumnya bersifat dinamik tetapi secara asasnya berlandaskan prinsip-prinsip Islam dan ini bertujuan untuk memperkasakan pelajar untuk menghadapi cabaran semasa. Akhirnya, relevan kerana kandungan kurikulumnya terutamanya ilmu wahyu dihubungkan dengan isu-isu semasa. Ia juga menggunakan kaedah pengajaran yang moden secara kreatif, inovatif dan analitikal (Nor Zalmiah, 2001).

Menurut Saari Sungib dan rakan-rakan (2001), sejak dari awal penubuhan sehingga tahun 2001, Al-Amin telah menerima pakai kurikulum kebangsaan iaitu KBSR dan KBSM yang ditetapkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia bersama-sama dengan kurikulum agama Al-Amin atau sukatan pelajaran Diniyyah. Pada tahun 2002, reka bentuk yang baharu bagi kurikulum bersepadu yang dinamakan MERKURI projek telah diperkenalkan. Projek ini menggalakkan para guru untuk mengajar mata pelajaran mereka daripada sudut pandangan Islam. Model baharu ini mempunyai beberapa perubahan kurikulum seperti menggantikan subjek-subjek teras dalam sukatan pelajaran agama atau *Dīniyyah* dengan subjek *Tasawwur Islāmī*. Model ini mengekalkan Tulisan Jawi bagi SRI dan Tajwid, Tilawah dan Hafazan bagi kedua-dua SRI dan SMI tetapi lebih menekankan kepada ilmu pengajaran (*‘ilm al-ālāt*), iaitu. ketiga-tiga bahasa selain Matematik, Sains Pengurusan dan Latihan Kepimpinan.

Al-Amin melaksanakan kurikulum formal dengan aktiviti ko-kurikulum dan kurikulum tambahan secara seimbangan. Ko-kurikulum adalah untuk meningkatkan selain daripada kebolehan pembelajaran kognitif seperti aspek afektif dan psikomotor melalui aktiviti-aktiviti kelab, persatuan dan badan-badan beruniform seperti *syabab wa fatayāt*. Kurikulum tambahan adalah sebahagian daripada program yang memberi tumpuan kepada pembangunan sahsiah, kepimpinan dan perbincangan mengenai isu-isu semasa. Ini termasuk program-program Tarbiyah seperti usrah, dawrah, *Qiyam Al-Lail*, mukhayyam dan berpuasa; program tanggungjawab sosial sekolah seperti Wafd Al-Amin dan mewujudkan persekitaran Islam yang baik atau *bī’ah sālihah*. Ia juga menganjurkan Hari Palestin dan latihan kepimpinan melalui majlis Nuqabā 'majlis, Majlis Perwakilan Pelajar dan Gerakan Andalus (Al-Amin, 2010).

Sekolah Agama Pintar: Imtiaz

The School of Excellence atau Imtiaz (2010) merupakan sebuah sekolah agama pintar yang unggul di Malaysia. Penubuhan Imtiaz adalah berdasarkan beberapa objektif untuk melahirkan generasi Ulul-Albab yang mempunyai ciri-ciri Quranik, Ensiklopedik dan Ijtihadik; mewujudkan Terengganu sebagai pusat pengajian al-Quran di Malaysia; dan menyediakan kemudahan-kemudahan moden untuk memudahkan pengajian Al-Quran dan sains. Falsafah Imtiaz bermatlamat untuk menghasilkan insan bersepadu yang mempunyai ciri-ciri yang unggul sepertimana tertera pada perkataan IMTIAZ itu sendiri iaitu; Itqan (bersungguh-sungguh), Mahabbah (kasih sayang), Taqwa (taat kepada Allah), Istiqamah (berterusan), Akhlak (budi pekerti) dan Zaamah (kepimpinan). Imtiaz mempunyai wawasan untuk menghasilkan golongan profesional dan intelektual dalam bidang Sains dan Teknologi,

Matematik serta Al-Quran. Dalam usaha untuk merealisasikan visi ini, Imtiaz mengamalkan misi yang bersepadu dan holistik dengan menggunakan KBSM (SPM); program hafazan Al-Quran; mahir dalam bahasa asing, program pembangunan sahsiah, kaedah pembelajaran super; menguasai kemahiran dalam bidang komunikasi dan teknologi maklumat. Imtiaz juga menggunakan moto 'Soleh Pintar' iaitu pernyataan aspirasi untuk melahirkan individu yang cemerlang dalam sahsiah dan akademik. Dalam usaha untuk membangunkan modal insan, Imtiaz telah merancang empat elemen utama iaitu pelajar yang baik dengan persediaan fizikal dan mental yang baik, guru-guru yang baik dengan penguasaan ilmu dan kemahiran, kemudahan yang baik untuk memudahkan proses pengajaran dan pembelajaran, kepimpinan yang baik untuk mencapai visi, misi dan matlamat (Muhammad, 2008: 39-42) Perancangan strategik ini adalah satu usaha ke arah menjadikan Imtiaz sekolah yang terbaik di dunia.

Dari segi kurikulum, Imtiaz menggunakan kurikulum kebangsaan atau KBSM dengan sedikit pengubahsuaian mengikut aspirasi falsafah, matlamat dan objektif pendidikannya. Kurikulum peringkat menengah rendah terdiri daripada Hafazan Al-Quran, Program Bahasa Arab komunikasi, Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, ICT dan Program pembangunan Sahsiah (Sikap, minat, kesediaan, keyakinan diri, tanggungjawab dan lain-lain). Kurikulum peringkat menengah atas meliputi Hafazan al-Quran, Bahasa Melayu, Bahasa Arab, Bahasa Inggeris, dan ICT. Selain itu, ia dilengkapi dengan aktiviti-aktiviti ko-kurikulum dan kurikulum tambahan dan program pembangunan insan seperti Rakan Masjid, kepimpinan, motivasi, Khemah Ibadah, khidmat masyarakat, membersih tanah perkuburan, lawatan ke rumah-rumah kebajikan, sambutan kemerdekaan, sambutan hari-hari kebesaran Islam seperti Maulud Al-Rasul, Solat Hajat Perdana, Ihya' Ramadhan dan sebagainya. Program hafazan Al-Quran yang dilaksanakan dengan cara yang sistematik menjadi mercu tanda kurikulum bersepadu Imtiaz. Program ini bertujuan untuk memupuk pelajar supaya menjadikan Al-Quran sebagai rujukan utama dalam hidup mereka. Program ini melibatkan semua pelajar dari Tingkatan Satu hingga Lima serta melibatkan pelbagai aktiviti rasmi dan bukan rasmi. Sistem Al-Huffaz Sistem telah digunakan untuk mendorong pelajar untuk membaca sekurang-kurangnya 15 juzuk pada peringkat permulaan. Pada tahun 2005, dengan pengenalan program khas Ulul-Albab, para pelajar dikehendaki untuk menghafal seluruh Al-Quran dalam tempoh tiga tahun di peringkat menengah rendah. Mereka hanya membuat semakan hafalan mereka di peringkat menengah atas. Program hafazan Qur'an memorization programme dijadualkan pada awal pagi sebelum memulakan kelas akademik dan juga pada waktu malam selepas menunaikan solat *Ishā'*. Selepas waktu persekolahan, para pelajar terlibat dalam aktiviti fizikal seperti sukan, rekreasi dan permainan. (Imtiaz, 2010).

Berhubung sistem pengajaran dan pembelajaran, Imtiaz mengamalkan sistem modern and konvensional yang selaras dengan sistem pendidikan kebangsaan. Para pelajar didorong untuk meneroka ilmu pengetahuan melalui pelbagai pendekatan pembelajaran seperti program 'Super Learning,' ulangkaji 'Re-learning and Re-teaching' pembelajaran berasaskan pelajar dan and 'E-Learning.' Sekolah dilengkapi dengan peralatan, perkakasan dan perisian teknologi maklumat untuk memudahkan pembelajaran pelajar dan menjadikan pembelajaran seronok. Penilaian dan pentaksiran

berdasarkan prestasi pelajar dalam kedua-dua aspek akademik dan agama termasuk hafazan Qur'an (Muhammad, 2008: 36).

ANALISIS AMALAN KURIKULUM BERSEPADU

Seterusnya artikel ini menganalisis masalah sebenar berkaitan amalan kurikulum bersepadu dari segi matlamat, kaedah penyepaduan dan kandungan kurikulum dalam konteks sistem pendidikan Islam. Analisis ini penting untuk mengenalpasti sama ada sekolah-sekolah tersebut benar-benar mengamalkan penyepaduan kurikulum ataupun sekadar penyepaduan artifisial atau palsu dan superfisial atau dangkal.

Falsafah

Falsafah sistem pendidikan Islam perlu sejajar dengan matlamat dan objektif pendidikan Islam sebagaimana yang ditetapkan dalam Persidangan Makkah (1977:16) sebagaimana berikut:

“Pendidikan perlu bermatlamatkan perkembangan seimbang keseluruhan personaliti seorang insan melalui latihan roh, akal, jasad, perasaan dan pancaindera. Pendidikan harus merangkumi seluruh kehidupan seseorang manusia dalam segala aspek: rohani, intelek, imaginasi, fizikal, sains, bahasa, secara peribadi dan sosial, dan mendorong kepada kesemua aspek ke arah kebaikan dan mencapai kesempurnaan. Matlamat utama pendidikan Islam adalah mengabdikan diri sepenuhnya kepada Allah pada peringkat individu, masyarakat dan umat manusia sejagat”.

Hasil daripada usul-usul Persidangan Makkah, maka sekolah-sekolah Islam kontemporari seperti Al- Amin dan Imtiaz yang bersifat Islamik telah ditubuhkan. Tujuan pendidikan Islam bukan semata-mata untuk memindahkan maklumat, fakta dan kemahiran daripada guru kepada pelajar, tetapi untuk menyediakan pelajar menghadapi kehidupan duniawi dan akhirat dengan mencungkil potensi dalaman mereka. Misi sebagai khalifah Allah telah mengubah amalan biasa persekolahan formal daripada pemindahan ilmu kepada transformasi individu, supaya mereka berusaha ke arah kebaikan masyarakat dan dunia. Oleh itu, kurikulum bersepadu bersifat transformatif, yang memberi tumpuan kepada pembangunan sahsiah melalui kurikulum formal, bukan formal dan tidak formal. Kenyataan visi dan misi al- Amin dan Imtiaz adalah memupuk semangat Islamik dan dinamik. Ia sangat relevan dalam dunia kontemporari, sekali gus memenuhi matlamat pendidikan Islam.

Falsafah pendidikan, visi dan misi al -Amin adalah sejajar dengan matlamat pendidikan yang diusulkan dalam persidangan Makkah (1977). Al -Amin memperkenalkan pendidikan yang seimbang, komprehensif, dinamik, kontemporari dan relevan dengan situasi pendidikan sekarang; dan mengaplikasikan cara terbaik untuk mencapai visi dan misi untuk melahirkan generasi *sālih wa muslih* yang

berupaya untuk memainkan peranan sebagai hamba (*'abd*) dan khalifah serta berdaya saing untuk menghadapi cabaran masakini. Al -Amin adalah inspirasi untuk melahirkan generasi Rabbani (Saari dan rakan-rakan, 2001). Amalan kurikulum bersepadunya menekankan kepada pembentukan menyeluruh individu pelajar yang mampu membuat transformasi untuk diri mereka sendiri dan masyarakat. Mereka memberi tumpuan kepada pembentukan moral dan penghayatan nilai-nilai Islam. Gagasan generasi Rabbani telah dipengaruhi oleh fahaman Ikhwan al- Muslimin (Mokhtar, 2002) kerana sistem pendidikan Al-Amin telah dibangunkan oleh Pertubuhan Jemaah Islah Malaysia atau JIM, sebuah gerakan Islam yang menggunakan modul Tarbiyah Ikhwan al-Muslimin. Al-Amin berusaha untuk membawa pembaharuan dalam pendidikan di Malaysia.

Imtiaz berhasrat untuk menghasilkan generasi Ulul - Albab, iaitu Quranik, ensiklopedik dan Ijtihadik, berwibawa dan berupaya berperanan di peringkat global kerana dilengkapi dengan semangat integriti yang tinggi untuk menghadapi cabaran global. Kriteria pertama ialah ' Quranik ' iaitu, yang mempunyai keupayaan untuk menghafal keseluruhan tiga puluh juzuk Al-Quran dalam tempoh tiga tahun. Kriteria kedua iaitu ' ensiklopedik ', berilmu dan mahir dalam pelbagai bidang dan menjadi sumber rujukan kepada masyarakat. Kriteria ketiga iaitu ' Ijtihadik ', mampu memberi pendapat untuk menyelesaikan masalah ummah, mengoptimalkan pemikiran kreatif dan kritis serta inovatif (Sapie, 2009). Imtiaz berhasrat untuk memenuhi permintaan masyarakat dalam bidang profesion sains dan teknologi ke arah menjana ummah yang cemerlang dengan menggunakan pendekatan kontemporari. Untuk mencapai matlamat, Imtiaz menggabungkan pendidikan al-Quran dan Sains dalam kurikulum formal. Integrasi Al-Quran ke dalam semua bidang masa kini ini dilihat untuk meningkatkan kualiti hidup umat Islam.

Persidangan Makkah (1977) mencadangkan pembangunan model pendidikan Islam berdasarkan prinsip asas ajaran Islam, yang mempersiapkan generasi muda Muslim untuk memainkan peranan mereka sebagai Khalifah supaya boleh menyumbang ke arah pembinaan negara dan kemakmuran dunia. Oleh itu, peranan pendidikan Islam adalah penting dalam pembangunan masyarakat dan negara. Sehubungan dengan itu , kerajaan Malaysia telah meletakkan usaha yang memberangsangkan dalam melaksanakan kurikulum bersepadu di sekolah rendah (KBSR) dan peringkat menengah (KBSM) berdasarkan fahaman kebangsaan Malaysia dan falsafah pendidikan seperti yang disebutkan tadi . Walau bagaimanapun, aspirasi matlamat pendidikan ini menjadi lebih bersifat nasionalis berbanding Islamik, kerana ia berfokus kepada negara dan tidak kepada dunia global. Falsafah ini memadai untuk menghasilkan rakyat yang berdisiplin dan mahir untuk pembangunan negara, tetapi tidak mampu untuk membentuk manusia yang sempurna atau universal (*insān kāmil* or *kullī*). Ini adalah kerana kepercayaan agama yang teguh sebagai tergambar dalam Rukun Negara iaitu kepercayaan kepada Tuhan, hanya menjadi satu mekanisme untuk proses pembangunan sesebuah negara dan juga bangsa, bukan untuk mencapai kesedaran terhadap Tuhan dan mencapai keredaan-Nya sebagai matlamat akhir sebuah kehidupan seseorang.

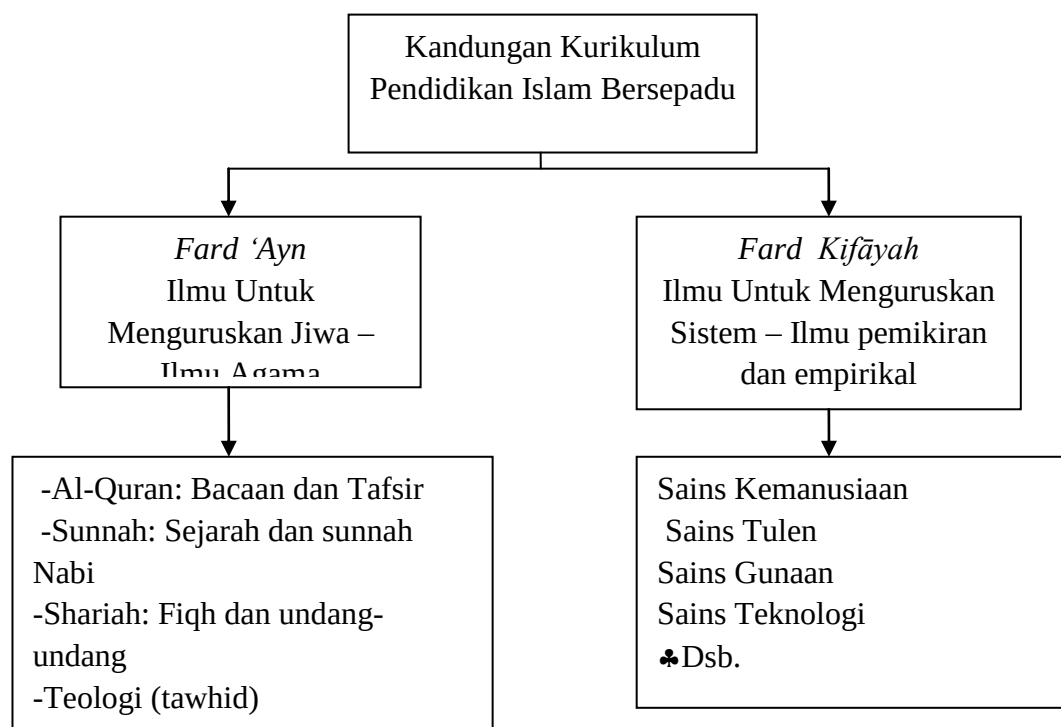
Dalam satu kajian, Muhammad (2009) mengkaji pelaksanaan pendidikan bersepadu di Imtiaz berhubung dengan pembangunan modal insan berdasarkan pemahaman guru mengenai Falsafah Pendidikan Kebangsaan, konsep Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah atau KBSM, dan aplikasi kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif dalam proses pengajaran dan pembelajaran serta peranan mereka dalam menyampaikan ilmu. Hasil kajian menunjukkan bahawa semua unsur-unsur tersebut berada pada tahap yang tinggi. Beliau membuat kesimpulan bahawa kefahaman guru-guru dan peranan mereka menjadi faktor utama dalam proses pembangunan modal insan dalam pendidikan bersepadu. Ia sentiasa berusaha untuk mencapai agenda negara dan wawasan serta menyumbang ke arah kemajuan negara dan merealisasikan Wawasan 2020. Selain itu, proses membangunkan modal insan melalui sistem pendidikan bersepadu adalah juga selari dengan dasar pendidikan kebangsaan dan matlamat untuk menyediakan rakyat Malaysia bersatu yang mempunyai disiplin dan boleh menyumbang kepada pembangunan dan kemajuan negara. Ini tidak bertentangan dengan matlamat pendidikan Islam kerana falsafah Imtiaz sentiasa meletakkan Islam di tempat yang pertama sementara agenda nasional untuk kebaikan masyarakat dan negara menjadi perkara kedua.

Kandungan Kurikulum

Analisis kandungan dan kaedah penyepaduan adalah perlu untuk mengenal pasti beberapa perkara integrasi antara kedua-dua kurikulum. Ini akan mengenalpasti kekuatan dan kelemahan mereka, yang akan membantu proses pembentukan kurikulum bersepadu Islam.

Asas penyepaduan sepertimana yang disyorkan oleh Persidangan Makkah (1977) melibatkan penyepaduan kedua-dua ilmu wahyu dan ilmu perolehan dalam kandungan kurikulum. Pada pandangan Al -Attas (1979), kurikulum pendidikan Islam harus merangkumi kedua-dua ilmu wahyu untuk mendidik dan melatih jiwa dan diri seseorang manusia manakala ilmu kontemporari membentuk keupayaan-keupayaan fizikal, pancaindera dan rasa. Melalui kedua-dua jenis ilmu ini, pendidikan Islam akan dapat menanamkan pengetahuan yang sebenar supaya dapat membentuk manusia yang beradab. Anis (1996) juga mempunyai pandangan yang sama terhadap kandungan Pendidikan Islam. Beliau menegaskan bahawa kandungan pendidikan harus merangkumi ilmu-ilmu agama, kemanusiaan dan sains: dan sumber kepada ilmu-ilmu tersebut ialah wahyu dan kajian tentang penciptaan alam seperti Rajah 1.

Rajah 1 : Kandungan Kurikulum Pendidikan Islam



Dalam amalan kurikulum bersepadu, Al -Amin bukan sahaja menyediakan kedua-dua kurikulum yang terdiri daripada 'ilm al- naqlī dan ' ilm al-' aqli, tetapi ia adalah gabungan kedua-duanya. Penyepaduan ini bermakna bahawa kurikulum yang terdahulu dan perlaksanaannya telah dilaksanakan dalam keadaan yang berubah-ubah manakala pelaksanaan kurikulum yang terkemudian beserta kaedah-kaedahnya dilaksanakan selaras dengan prinsip-prinsip Islam. Sebenarnya, model baharu Al- Amin adalah bersepadu. Sukatan pelajaran agamanya menekankan konsep holistik ilmu di peringkat sekolah rendah dan menjana semangat Islam yang dinamik dan unggul di peringkat sekolah menengah. Model ini juga adalah satu usaha yang baik dalam Islamisasi ilmu secara sistematik untuk menyepadukan nilai-nilai Islam ke dalam sukatan pelajaran rasmi kebangsaan. Semua bidang ilmu berdasarkan nilai-nilai Rabbani atau ketuhanan yang bersumberkan Al-Quran dan Sunnah. Tujuan utama adalah untuk menjadikan pelajar menjadi lebih dekat kepada Allah. Di peringkat sekolah rendah, beberapa tema diajar secara langsung daripada kedua-dua sumber, sementara di peringkat menengah rendah, mata pelajaran agama disatukan dalam satu mata pelajaran iaitu Tasawwur Islami. Mata pelajaran ini menggabungkan ajaran Al-Quran dan menekankan prinsip-prinsip, konsep dan hikmah dalam pengajaran dan pembelajaran ilmu agama. Peringkat menengah atas pula ditambah dengan pemikiran Islam. Ini untuk memupuk rasa kasih sayang dan bangga menjadi seorang Muslim (*'izzah*) dan menyediakan generasi syabab - du'āt (pendakwah remaja) yang kompeten untuk menghadapi cabaran semasa (Saari,

model baharu 2001b). Ini adalah satu usaha yang baik untuk menghapuskan pemetakan ilmu secara tradisi dalam pengajian agama Islam dan berusaha untuk memenuhi matlamat pendidikan Islam.

Penggabungan pengajian Al-Quran dengan nama program Tahfiz menjadi amalan yang popular dalam kalangan sekolah-sekolah Islam. Dengan pendekatan inovatif dan sistematik, sistem pendidikan Imtiaz mengintegrasikan pembelajaran Al-Quran dan pembinaan sahsiah. Di samping itu, program akademik juga meliputi pelbagai bidang termasuk Matematik, Sains dan Teknologi, Sains Sosial dan Sastera. Ini memberi penekanan kepada pembelajaran Al-Quran dan penyepaduannya dengan ilmu pengetahuan lain, pembelajaran akademik dan kemahiran secara bersistematik. Sistem ini telah berjaya melahirkan pelajar yang cemerlang dalam kedua-dua aspek akademik dan moral.

Kaedah Penyepaduan

IIIT (1989) menggariskan lima ciri Kurikulum Bersepadu iaitu; pertamanya, saling kait antara bidang-bidang mata pelajaran; kedua, integrasi antara teori dan amalan; ketiga, kaitan pengalaman dalam bilik darjah dengan pengalaman di luar dan masyarakat, dan keempatnya, penerapan nilai-nilai murni merentasi kurikulum. Akhir sekali, pembentukan individu yang menyeluruh meliputi aspek rohani, intelek, imaginasi, emosi dan fizikal. Ciri-ciri ini dianalisis secara ringkas dengan beberapa contoh. Walau bagaimanapun, isu penyepaduan nilai dianalisis secara terperinci kerana ia merupakan faktor yang paling penting dalam amalan kurikulum bersepadu dan dilaksanakan oleh hampir semua sekolah Islam.

Pertama, sekolah-sekolah Islam tertentu cuba untuk mewujudkan saling hubungan di antara pelbagai disiplin subjek. Sebagai contoh, Imtiaz menyepadukan Al-Quran, Sains dan Teknologi dalam kurikulumnya. Ini bertujuan untuk memupuk budaya sains Al-Quran dengan ICT sebagai pendekatan nilai tambah dan menghasilkan pelajar-pelajar yang mempunyai latar belakang yang kukuh dalam pengajian Al-Quran dan lain-lain bidang sains dan teknologi. Kedua, terdapat usaha untuk menyepadukan teori dan amalan dalam melaksanakan kurikulum bersepadu. Sebagai contoh, bilangan jam kontak bagi pengajian Islam dalam kurikulum KBSM telah ditambah dengan pengenalan aspek praktikal fardhu ain. Satu lagi kurikulum kemahiran praktikal yang mendedahkan pelajar kepada pengalaman harian di peringkat teori dan praktikal. Ketiga, kebanyakan sekolah Islam seperti Al- Amin dan Imtiaz menggalakkan penyepaduan pengalaman dalam bilik darjah dan mengaitkan pelajar dengan masyarakat dan dunia luar. Para pelajar digalakkan untuk terlibat secara aktif dalam aktiviti ko-kurikulum dan ekstra-kurikulum, seperti khidmat sosial, lawatan sambil belajar, aktiviti rekreasi, ekspedisi dan sebagainya.

Akhir sekali, sebagai maklum balas kepada pembangunan individu secara menyeluruh, terdapat pembaharuan yang berani dalam sistem pendidikan kebangsaan Malaysia dengan pengenalan KBSM seperti yang dinyatakan sebelum ini. Rasional bagi menggantikan kurikulum lama adalah kerana kurikulum bersepadu yang baharu

(KBSM) adalah kurikulum lama lebih menekankan kepada aspek kognitif, pembelajaran secara menghafalan dan pencapaian material serta kelompondan nilai-nilai moral. Akhirnya, pelajar-pelajar tidak mampu untuk membentuk peribadi mereka sendiri supaya dapat menghadapi cabaran kehidupan moden. Oleh itu, penekanan KBSM dalam pembangunan individu yang seimbang adalah selari dengan matlamat pendidikan Islam seperti yang dicadangkan oleh Persidangan Makkah (1977).

Sekolah Islam seperti Al- Amin dan Imtiaz menggalakkan penyepaduan sistem nilai Islam ke dalam amalan kurikulum mereka secara rasmi dan tidak. Dalam konteks ini, penyepaduan merentasi gabungjalin menunjukkan satu usaha bersepadu untuk membina satu hubungan antara pengalaman pembelajaran pelajar dengan sistem nilai Islam serta kemahiran penting yang lain. Sekolah-sekolah ini menekankan penerapan nilai-nilai Islam dalam semua bidang, yang juga wujud dalam kurikulum kebangsaan bagi pembangunan peribadi yang seimbang dan holistik. Oleh itu, nilai-nilai moral atau murni dinyatakan dengan jelas dan diterap dengan sengaja melalui keseluruhan kandungan kurikulum. Ini adalah satu usaha yang baik di peringkat epistemologi tetapi gagal di peringkat pedagogi kerana sikap pesimis dalam kalangan para guru. Nilai-nilai yang hanya dinyatakan dalam rancangan pengajaran sebagai pra-syarat untuk ikut format. Ini adalah kerana kurangnya penyeliaan, dan ketiadaan kawalan dan penguatkuasaan di peringkat pengurusan dan pengajaran. Sekolah-sekolah lebih prihatin dengan nilai-nilai berbanding kepercayaan yang sepatutnya menjadi asas kepada kurikulum Islam.

Satu lagi isu yang berkaitan nilai-nilai adalah pemilihan nilai-nilai tertentu. Pendirian kurikulum kebangsaan memilih hanya enam belas nilai universal atau murni untuk disepadukan adalah perkara yang menimbulkan keraguan. Nilai-nilai sejagat tersebut adalah baik hati, berdikari, hemah tinggi, hormat menghormati, kasih sayang, keadilan, kebebasan, keberanian, kebersihan fizikal dan mental, kejujuran, kerajinan, kerjasama, kesedaran, kesyukuran, rasional dan semangat bermasyarakat. Menurut Chang Lee Hoon (2006) 16 nilai teras ini dilaksanakan dalam sistem sekolah rendah dan menengah dalam tiga cara: a) melalui mata pelajaran yang formal, iaitu Pendidikan Moral untuk bukan Islam dan Pendidikan Islam bagi pelajar-pelajar Islam; b) melalui penerapan nilai merentasi semua mata pelajaran ; dan c) sebagai sebahagian daripada aktiviti ko -kurikulum dan pentadbiran sekolah. Malah, berhubung dengan isu penyepaduan yang murni, tiada alasan dinyatakan untuk memilih nilai-nilai murni yang tertentu sahaja dan mengabaikan nilai-nilai sejagat yang lain disebut dan tidak ada cadangan dibuat tentang cara-cara untuk menterjemahkan nilai-nilai tertentu dalam pengajaran bilik darjah, bagaimana untuk mengukur keberkesanan proses penyepaduan dan bagaimana untuk menilai keseluruhan hasil perlaksanaan daripada perspektif Islam.

Kaedah Pengajaran

Satu persoalan timbul tentang bagaimana sistem pendidikan Islam hari ini dapat memainkan peranannya dalam era globalisasi dan ledakan ilmu, dan bersaing dengan kemajuan sains dan teknologi tetapi masih mengekalkan prinsip dan fahaman Islam? Nor Zalmiah (2001) memerhatikan bahawa, pedagogi yang digunakan untuk

pengajaran bahasa Arab bersifat tradisional walaupun pendekatan pengajaran bagi bahasa Inggeris mengikut perkembangan terkini. Pengajaran mata pelajaran agama seperti Fekah, Akidah dan Akhlak jarang dikaitkan dengan isu-isu semasa. Dalam kes Al-Amin, sekolah tidak dapat menyediakan bahan-bahan pengajaran dan pembelajaran yang mencukupi kerana kekangan kewangan. Selain itu, guru-guru tidak gemar untuk menggunakan pendekatan pembelajaran koperatif berasaskan tutor rakan sebaya, pembelajaran berkumpulan dan penyelesaian masalah. Sebaliknya, sebahagian daripada mereka tidak pernah menggunakan teknik terbaharu untuk memupuk semangat kerjasama (ta'awun), kesabaran, empati dan perkongsian dalam kalangan pelajar. Proses pengajaran dan pembelajaran dalam Al-Amin adalah bertujuan untuk menyumbang kepada peningkatan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif pelajar. Sebaliknya mereka harus disepadukan dengan pendekatan berasaskan teknologi maklumat. Satu perkara yang wajar dicontohi dalam pengajaran Tasawwur Islami, iaitu satu pendekatan yang praktikal untuk menangani fahaman sekular digunakan untuk membuatkan pelajar tahu perbezaan antara sistem Islam dan sekular. Isu-isu semasa perlu kupas daripada pandangan Islam dan semasa berbuat demikian, pelbagai kemahiran berfikir dapat digunakan. Pada masa ini pemahaman sebenar tentang konsep dan isu-isu tertentu seolah-olah sekadar untuk menyampaikan maklumat dan fakta. Oleh itu, pendekatan pedagogi hanya difahami di peringkat teori sahaja, dan guru jarang mengaplikasikannya dalam bilik darjah.

Di samping menggunakan teknik-teknik pengajaran yang berpusatkan pelajar, sekolah-sekolah Islam bersepadu masih mengamalkan pendekatan hafalan dan “makan suap” berbanding penglibatan dalam penerokaan ilmu. Hafalan sepatutnya diamalkan untuk memelihara Al-Quran, masih diamalkan dalam mata pelajaran agama lain dan mata pelajaran umum. Sesetengah guru sangat teruja untuk memastikan pelajar untuk menyerap semua maklumat dalam sesuatu mata pelajaran berbanding mendorong mereka untuk mengaitkan apa yang dipelajari dengan dunia sebenar. Sekolah menjadi tidak berfungsi sebagai pusat pembelajaran tetapi sebagai pusat penghafalan, dengan itu mewujudkan kekeliruan mengenai keterterapan apa yang mereka pelajari. Sesungguhnya hafalan adalah penting untuk merangsang otak, tetapi tradisi pembelajaran berpusatkan hafalan semata-mata tanpa merangsang kemahiran kritis dan kreatif boleh memberi kesan kepada pembangunan peribadi pelajar. Adalah diperhatikan bahawa penggunaan alat teknologi dan maklumat adalah digalakkan di kebanyakan sekolah Islam. Walau bagaimanapun, pelajar lebih mudah terbuka berbanding dengan para guru. Oleh kerana sikap negatif guru terhadap peningkatan teknik pengajaran mereka dengan teknologi dan kaedah moden, pengajaran mereka menjadi agak membosankan.

Kaedah Penilaian

Walaupun peningkatan jumlah sekolah-sekolah Islam di seluruh dunia, tanpa mengira negara minoriti atau majoriti Muslim, dari segi kualiti pendidikan yang ditawarkan mereka tidak menunjukkan apa-apa prestasi yang memuaskan. Persoalannya ialah bagaimana amalan kurikulum bersepadu dalam sistem pendidikan Islam diukur, secara

kuantitatif atau kualitatif ? Sesetengah sekolah tidak hanya menekankan pencapaian pelajar dalam bidang akademik tetapi juga penglibatan mereka dalam aktiviti ko-kurikulum dan ekstra-kurikulum kerana menunjukkan penunjuk-penunjuk prestasi tidak terhad untuk mencungkil ilmu pengetahuan, kecekapan dan kemahiran, bahkan juga untuk membentuk prestasi keagamaan dan sikap diri mereka. Dalam kes Al -Amin, penilaian adalah berdasarkan kelayakan kertas dan laporan daripada ibu bapa serta guru-guru. Pentaksiran formal hanya bagi peperiksaan awam yang mengikut tahap iaitu UPSR, PMR dan SPM sementara peperiksaan UPSR telah dimansuhkan pada tahun 2002. Ibu bapa digalakkan untuk memberi maklum balas terhadap prestasi anak mereka dalam ibadah keagamaan dan tingkah laku anak-anak mereka di rumah. Bagi SMI, pentaksiran dikira dengan gred praktikal pada setiap penggal bagi mata pelajaran *Tasawwur Islāmī*. Ini menunjukkan bahawa Al -Amin sedar bahawa keberkesanan dalam melaksanakan kurikulum bersepadu boleh diukur melalui usaha-usaha bersepadu yang melibatkan ibu bapa. Penilaian melalui peperiksaan formal sahaja tidak memadai untuk meningkatkan penguasaan *‘Ilm al-ālāt* khususnya Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Bahasa Arab dan Matematik. Bagi tujuan mencapai kecemerlangan dalam bidang masing-masing, al-Amin melaksanakan program peningkatan akademik melalui ulangkaji intensif, aktiviti kelab, minggu bahasa dan lain-lain. Pada akhir persekolahan, pelajar dijangka mempunyai pencapaian akademik yang baik, mematuhi kewajipan fardu ain, mencerminkan identiti Islam, menonjolkan jati diri sebagai Muslim, mempunyai kualiti kepimpinan yang baik dan mengamalkan Islam sebagai cara hidup mereka.

Secara umumnya, sekolah-sekolah Islam lebih suka menggunakan kaedah tradisional untuk menilai prestasi pelajar melalui peperiksaan menggunakan kertas-pensil. Amalan sedemikian membezakan pelajar secara akademik mengikut kemampuan mereka. Ini menggambarkan fenomena kejuruteraan sosial dalam pendidikan. Peperiksaan sebagai pentaksiran keupayaan teori dan pengukuran kandungan yang diperoleh oleh pelajar adalah dangkal dan telah menyebabkan halangan untuk pembangunan keseluruhan diri pelajar kerana ia tidak benar-benar menilai kebolehan mereka dalam berurusan dengan kehidupan sebenar. Pentaksiran sangat penting untuk mengekalkan kualiti produk sebagai hasil terakhir daripada kurikulum bersepadu. Secara ringkas, perlu diambil perhatian berhubung isu kaedah pengukuran bahawa kedua-dua jenis pentaksiran secara kuantitatif dan kualitatif serta siapa yang terlibat di dalam penilaian tersebut adalah sama penting untuk menilai keberkesanan kurikulum bersepadu Islam.

RUMUSAN

Walaupun ramai cendekiawan Islam telah membincangkan tentang konsep kurikulum bersepadu secara teori, namun terdapat kekeliruan tentang apa dan bagaimana konsep ini perlu dilaksanakan. Pada peringkat praktikal, sesetengah individu dan gerakan pendidikan Islam yang nekad telah melaksanakan pelbagai rancangan sistematik untuk merealisasikan kurikulum bersepadu dalam situasi pendidikan. Beberapa usaha dalam hal ini seolah-olah telah gagal sementara masih ada dalam peringkat cubajayaan membuat perubahan dari semasa ke semasa. Ia harus juga diakui bahawa membuat

generalisasi dan penghakiman terhadap amalan keseluruhan kurikulum bersepadu adalah amat sukar kerana setiap institusi pendidikan mempunyai cara tersendiri dalam memahami dan menterjemahkan konsep tersebut mengikut matlamat pendidikan mereka. Tambahan pula, mereka juga menggunakan pendekatan yang berbeza terhadap kurikulum bersepadu daripada segi kandungan dan kaedah.

Sesungguhnya, perbezaan tafsiran dan pendekatan ini menggambarkan bahawa konsep kurikulum bersepadu semakin kompleks dan kabur. Terdapat dua jenis kaedah penyepaduan yang perlu dijaui iaitu superfisial atau dangkal dan artifisial atau tiruan. Proses penyepaduan menjadi sekadar tiruan kerana kesan dualisme pendidikan masih kekal. Implikasi daripada penyepaduan artifisial adalah; pertamanya, menggunakan pendekatan yang terpisah-pisah iaitu, memasukkan beberapa bidang agama ke dalam satu mata pelajaran pendidikan Islam. Kedua, menggabungkan kedua-dua kurikulum agama dan kebangsaan dengan ciri-ciri tersendiri, ketiga kewujudan kelas-kelas agama atau Al-Quran tambahan selepas persekolahan formal atau pada hujung minggu. Pendekatan yang terpisah-pisah ini gagal untuk menyediakan pengalaman pembelajaran yang holistik menyebabkan proses penerapan nilai-nilai Islam secara menyeluruh dalam diri kanak-kanak menjadi sulit. Di samping itu, penyepaduan bidang-bidang agama dan nilai-nilai Islam ke dalam sistem pendidikan kebanyakannya didasari oleh motif politik yang akan terkesan mengikut perubahan politik semasa.

Terdapat sekolah Islam mengambil pendekatan mudah dalam mengamalkan kurikulum bersepadu dengan mengajar semua mata pelajaran daripada kedua-dua kurikulum sekaligus. Kaedah ini membawa penyepaduan superfisial atau dangkal lebih kepada sekadar gabungan kurikulum. Dari segi aspek pengurusan, ini mungkin memberi sedikit manfaat kepada perlaksanaan pendidikan agama tetapi tidak dapat menyumbang kepada pembangunan pelajar secara menyeluruh. Dalam hal ini, dapat dikatakan bahawa kurikulum bersepadu lama Al- Amin, yang mewakili amalan biasa kurikulum bersepadu, diikuti oleh banyak sekolah Islam lain. Beberapa kelemahan ketara telah dikenal pasti dalam kurikulum lama ini. Yang pertama ialah kewujudan dua sistem kurikulum, iaitu agama dan kurikulum kebangsaan. Ini telah menyebabkan beban kandungan dalam kurikulum formal. Para pelajar dikehendaki menduduki kedua-dua jenis peperiksaan formal. Ini menghasilkan para pelajar yang berorientasikan peperiksaan yang mengabaikan keterterapan ilmu pengetahuan. Kurikulum terlebih beban kandungan ini mengakibatkan usaha-usaha untuk menerapkan nilai-nilai menjadi lebih sukar dan membebankan. Pendidikan moral tidak boleh menjadi sebahagian daripada kurikulum formal dan telah dijalankan pada sesi tambahan seperti Usrah. Akibatnya, pendekatan Rabbani tidak memainkan peranan penting dalam sistem pendidikan ini. Secara ringkas, kurikulum bersepadu bukan sekadar memasukkan kesemua mata pelajaran agama dan moden bersama-sama. Shahed Ali (1984: 54) mengutarakan bahawa sistem pendidikan Islam yang sebenar akan menyepadukan semua cabang ilmu pengetahuan ke dalam satu kesepaduan menyeluruh, ini akan memupuk satu pandangan alam tentang hidup dan sesuatu perkara yang lengkap bagi pelajar.

Oleh itu, usaha penyepaduan yang lebih serius perlu diikuti dengan penggunaan pendekatan holistik dan penyepaduan unsur-unsur Islam ke dalam semua

mata pelajaran dan merentasi kurikulum. Contoh-contoh bagi pendekatan ini telah dilakukan oleh Al-Amin melalui projek Merkuri dan Imtiaz melalui program Ulul-Albab. Daripada analisis terdahulu, dua kesimpulan dibuat. Pertama, dari segi falsafah dan matlamat pendidikan, kedua-dua sekolah Islam telah memenuhi standard pendidikan Islam seperti yang dicadangkan oleh Persidangan Makkah (1977). Sekolah-sekolah ini menjana inspirasi transformasi pelajar melalui proses pendidikan bersepadu mereka untuk kesejahteraan diri dan juga masyarakat, negara dan dunia sejagat. Kedua, kandungan teras dan kaedah kurikulum, secara teorinya adalah berdasarkan kepada prinsip-prinsip Islam. Oleh itu, sistem pendidikan ini bukan sahaja bersepadu tetapi juga holistik secara teori. Walau bagaimanapun, secara praktikal, sangat rumit untuk melaksanakannya. Ini adalah disebabkan oleh kurang pemahaman tentang konsep kurikulum bersepadu di peringkat pengajaran. Kebanyakan guru menganggap bahawa kurikulum bersepadu memadai dengan menawarkan kedua-dua pendidikan akademik dan agama bersama-sama. Usaha mereka adalah untuk menekankan pendidikan Islam tetapi, tanpa disedari, mereka mengabaikan Islamisasi ilmu kontemporari. Ini secara beransur-ansur mewujudkan beberapa percanggahan dalam pemikiran dan tindakan pelajar. Oleh itu, masalah dualisme pendidikan tidak dapat diselesaikan malah masih berterusan tanpa disedari.

Berdasarkan analisis ini, didapati bahawa penyepaduan secara benar antara pendidikan Islam dan kurikulum sekular moden yang tersedia menjadi satu tugas yang mencabar dan menimbulkan kekeliruan dalam kalangan pengajar. Ashraf (1985:27) mendakwa punca utama kekeliruan ini, adalah disebabkan oleh penangguhan untuk melaksanakan beberapa usul umum persidangan Makkah (1977). Ini juga disebabkan oleh falsafah pendidikan sekular warisan sistem sekular Barat memberi ke atas ajaran dan sistem pendidikan Islam. Malah, Islamisasi sistem sekular secara menyeluruh adalah lebih mencabar. Tambahan pula, penyepaduan pendidikan Islam ke dalam semua aktiviti kurikulum serta pengajaran dan pembelajaran bukan satu tugas yang mudah. Kebiasaannya pembuat kurikulum berusaha bersungguh-sungguh untuk melaksanakannya tetapi para pengajar kurang memberi komitmen ekoran pandangan dan sikap pesimistik mereka.

Kesimpulannya, sudah menjadi amalan dalam menawarkan pendidikan Islam, sekolah menggunakan kaedah penyepaduan seimbang antara kedua-dua kurikulum sekular dan agama. Gagasan-gagasan pendidikan, matlamat, kurikulum, sukatan pelajaran dan pendekatan pedagogi yang digunakan adalah berbeza. Kepelbagaian pandangan dan amalan kurikulum bersepadu menunjukkan wujudnya kekaburan dari segi teori dan kerumitan dari segi praktikal. Oleh kerana ketiadaan makna yang jelas tentang konsep kurikulum bersepadu dan kurangnya garis panduan yang standard untuk mendefinikan kurikulum bersepadu Islam, maka keperluan segera untuk menjernihkan gagasan kurikulum bersepadu bagi pendidikan Islam tidak dapat dinafikan lagi. Justeru, falsafah, kandungan kurikulum dan kaedah perlu disemak semula dalam konteks semasa. Selain itu, perancangan teliti perlu dilakukan sebelum pelaksanaan. Justeru, penubuhan institusi pendidikan Islam yang baharu lebih diutamakan daripada membuat perubahan apa yang tersedia ada.

RUJUKAN

- Adam, Moulana Ali. (1996). *Interim Report on Sixth International Conference on Islamic Education*. Cape Town: International Board of Research & Resources.
- Ahmad Fauzi Abdul Hamid. (2005). "The Strategy of Islamic Education in Malaysia: An Islamic Movement's Experience." In *Islamic Education in South and South East Asia [Diversity, Problems and Strategy]*. Jakarta: The RIDEP Institute. 171-204.
- Ahmad, Anis. (1996), September 19. Value Centric Education System. Kertas kerja disampaikan dalam 6th World Conference on Muslim Education. Cape Town, South Africa.
- Al-Amin. (2010) <http://www.al-amin.edu.my>. Diakses Januari 21.
- Al-Attas, **Syed Muhammad Naquib. (Ed.)**. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdul Aziz University.
- Ashraf, Syed Ali. (1985). *New Horizons in Muslim Education*. Cambridge: The Islamic Academy.
- Che Noraini Hashim dan Hasan Langgulung. (2008). "Islamic Religious Curriculum in Muslim Countries: The Experiences of Indonesia and Malaysia," *Bulletin of Education & Research*, vol. 30, no. 1.
- Ghazali Basri. (Ed.). (1991). *An Integrated Education System in a Multi-faith and Multi-cultural Society*. Kuala Lumpur: Angkatan Belia Islam Malaysia.
- Hoon, Chang Lee. (2006) "Teachers as Agents of Values: Malaysian Perspective." *Jurnal Pendidikan Universiti Malaya*.
- Imtiaz: School of Excellence. (2010). [Diakses](#) Januari 22.
- International Institute of Islamic Thought (IIIT). (1989) "Integrated Curriculum," dalam *The Final Report on Seminar on Islamic Thought and Contemporary Educational Issues for Senior Malaysian Educational Officers*. Herdon: International Institute of Islamic Thought.
- Kamal Hassan, M. (2009), Disember 21. The Mind of Islamic Intellectuals (ulul-albāb) in Accordance with the Qur'anic Paradigm of Integrated Knowledge. Kertas kerja disampaikan dalam 6th World Conference on Muslim Education. **Shah Alam, Malaysia.**

- M. Mokhtar Shafii. (2002) "Hassan al-Banna: Sumbangannya Terhadap Pendidikan dan Kebangkitan Islam," *Jurnal Pendidikan Islam*. vol. 10, no. 1.
- Ministry of Higher Education Saudi Arabia.(1983). *Recommendations of the Four World Conferences on Islamic Education*. Makkah al-Mukarramah: World Centre Islamic Education.
- Muhammad Bin Deraman. (2009). Proses Pembentukan Modal Insan Melalui Pendidikan Bersepadu di Sekolah Intiaz di Terengganu. Tesis Master yang tidak diterbitkan. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Musak Mantrak. (1987). "Ke Arah Pembinaan Kurikulum Pendidikan Sepadu". *Jurnal Pendidikan Islam*. 2(5).
- Musak Mantrak.(1993) "Moral Values in the Malaysian Integrated Secondary School Curriculum: A Survey on the Teachers Perceptions and Abilities." Disertasi PhD yang tidak diterbitkan. University Dakota.
- Nor Zalmiah Jahidin. (2001), Februari 19. "Dinamika Kurikulum SRI-SMI: Antara Ideal and Realiti." Kertas kerja disampaikan dalam Bengkel Kurikulum. Gombak, Malaysia.
- Persidangan Mekah. (1977). *The First World Conference on Muslim Education: Recommendations*. Jeddah and Makkah al -Mukarramah: King Abdul Aziz University.
- Rosnani Hashim dan Imron Rossidy.(2000) "Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi." *Intellectual Discourse* 8, no. 1:134-147.**
- Rosnani Hashim. (1997). "Penyerapan Nilai Murni dalam KBSM". Kertas kerja disampaikan dalam Seminar Kebangsaan Penilaian KBSM. Layang-layang, Malaysia: Institut Aminuddin Baki Institute.
- Saari Sungib dan Rakan-rakan. (2001a), February 18. "Manhaj Rabbani Generasi Qur'ani: Satu Tinjauan Awal Keberkesannya dalam Konteks Sistem dan Proses Pendidikan al-Amin." Kertas kerja disampaikan dalam Bengkel Kurikulum. Gombak, Malaysia: Al-Amin.
- Saari Sungib dan Rakan-rakan. (2001b), February 19. "Model Baharu dan Komponen Utama dalam Kurikulum al-Amin." Kertas kerja disampaikan dalam Bengkel Kurikulum. Gombak, Malaysia: Al-Amin.
- Sapie Sabilan dan Rakan-rakan. (2009), Disember 23. "Integrating al-Qur'an Education and Science Education in Development *Ulul-Albāb* Generation," Kertas kerja

disampaikan dalam **the Seventh World Conference on Muslim Education. Shah Alam, Malaysia.**

Shaharir bin Mohamad Zain. (1991). "Malaysian Experience in Islamization of Science." *Muslim Education Quarterly*. 8(2).

Shahed Ali. (1984). "Conflict Between Religion and Secularism in the Modern World and the Role of Education in Preserving, Transmitting and Promoting Islamic Culture." *Muslim Education Quarterly*. 2(1).

Sidek Baba. (2009). "The Integrated Approach in Malaysian Education: The International Islamic University Malaysia as a Model." *Jurnal Pendidikan Islam*. 13(2), 87-99.

The Handbook of The Seventh World Conference on Muslim Education. (2009). Manual yang tidak diterbitkan. Shah Alam. Disember 21-23.

**Pengurusan Berpasukan dan Budaya Kerja Guru Di Sekolah-sekolah Menengah
Negeri Perlis**

Oleh:

Prof. Madya Dr. Tang Keow Ngang

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan

Universiti Sains Malaysia

tang@usm.my

&

Ooi Phaik Choo

Pelajar Master Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan

Universiti Sains Malaysia

Abstrak: Kajian ini bertujuan untuk mengkaji hubungan antara pengurusan berpasukan dengan budaya kerja guru. Seramai 279 orang guru dari 17 buah sekolah menengah kebangsaan di negeri Perlis dipilih sebagai sampel kajian. Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif reka bentuk tinjauan. Instrumen kajian adalah soal selidik yang mengandungi 42 item berskala Likert 4 mata. Data dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif seperti min dan sisihan piawai manakala statistik inferensi seperti Ujian-t, korelasi Pearson dan regresi berganda kaedah Stepwise. Dapatan kajian menunjukkan tahap pengurusan berpasukan adalah sederhana (min = 2.934) manakala amalan budaya kerja adalah tinggi (min = 3.227). Tidak wujud perbezaan yang signifikan antara amalan budaya kerja guru berdasarkan jantina mereka ($p = 0.072$). Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan hubungan yang sederhana kuat, positif dan signifikan antara pengurusan berpasukan dengan amalan budaya kerja guru ($r = 0.346$, $p = 0.00$) pada aras signifikan 0.01. Namun demikian dimensi-dimensi pengurusan berpasukan hanya wujud hubungan yang lemah, positif dan signifikan dengan amalan budaya kerja guru kecuali dimensi kefahaman matlamat yang mewujudkan hubungan yang sederhana kuat. Akhir sekali, dapatan kajian menunjukkan dimensi kefahaman matlamat berjaya menjadi peramal yang signifikan ($\beta = 0.371$) dan berjaya

menyumbang sebanyak 13.8 peratus varians terhadap amalan budaya kerja guru. Dapatan kajian ini dapat memberi sumbangan dalam bidang pengurusan pendidikan.

Kata Kunci: Pengurusan berpasukan; amalan budaya kerja guru.

Abstract: The purpose of this research is to study the relationship between team management with teachers' work culture. A total of 279 teachers from 17 national secondary schools in Perlis state was selected as research sample. This research used quantitative method survey design. Research instrument was a questionnaire comprised of 42 Likert 4-point scale items. Data was analyzed using descriptive statistic like mean and standard deviation whereas inferential statistic such as Independent t-test, Pearson correlation and multiple regression Stepwise method. Findings showed that the level of team management is moderate (mean = 2.934) while work culture practice is high (mean = 3.227). There is no significant difference between teachers' work culture practice according to their gender ($p = 0.072$). Besides, result also indicated that there is a moderate strong, positive and significant relationship between team management with teachers' work culture practice ($r = 0.346$, $p = 0.00$) at significant level 0.01. However, the dimensions of team management exist weak, positive and significant relationships with teachers' work culture practice except understanding goal dimension which is moderate strong relationship. Finally, research result showed that understanding goal dimension is the only significant predictor ($\beta = 0.371$) and successfully contributed 13.8 percent variance of teachers' work culture practice. The findings of this study enable to contribute to the field of educational management.

Keywords: Team management; teachers' work culture practice.

Pengenalan

Sistem pengurusan sekolah di Malaysia adalah diketuai oleh seorang pengetua dan dibantu oleh barisan penolong kanan, guru kanan, guru biasa dan staf sokongan sekolah sebagai satu pasukan. Sistem pengurusan ini diterap dalam semua urusan yang melibatkan aktiviti akademik dan kokurikulum di sekolah yang berupaya membentuk satu pasukan kerja yang efisien. Semua agenda sekolah hanya dapat dijalankan dengan

lancar jika ahli jawatankuasa yang dibentuk mampu bergerak sebagai satu pasukan dengan setiap ahli memainkan peranan masing-masing seperti mana yang diamanahkan kepada mereka. Antaranya seperti Jawatankuasa Disiplin Sekolah, Panitia Mata Pelajaran, Badan Kesejahteraan Staf dan Unit Kokurikulum Sekolah.

Menurut Ee Ah Meng (1999), budaya sekolah merangkumi aspek-aspek seperti ilmu, budaya insan kamil seperti yang dihasratkan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan, budaya komunikasi, budaya bilik darjah serta budaya kepimpinan. Al Ramaiah (1999) menyatakan sekolah perlu mewujudkan satu budaya positif yang menggalakkan hubungan erat antara kakitangan sekolah dengan murid. Menurut Francis dan Young (1979), pengurusan berpasukan bermaksud sekumpulan manusia yang bertenaga dan komited bekerjasama untuk mencapai objektif yang dapat menghasilkan kualiti yang baik. Menurut Ends dan Page (1977) lima penentu penting dalam satu pasukan ialah sistem nilai, corak kuasa dan autoriti, moral dan kesepaduan, komunikasi terbuka dan hubungan dalam pasukan.

Pengurusan berpasukan dalam kajian ini mengambil kira pihak pengurusan sebagai pemimpin dan ahli dalam sub-sub pasukan akan membentuk pasukan yang lebih menyeluruh dalam satu organisasi yang lebih besar iaitu sekolah yang mempunyai matlamat dan objektif yang tersendiri. Antara perkara penting dalam kerja berpasukan adalah pengagihan tugas dan pemeraksanaan dengan setiap ahli pasukan mempunyai sasaran yang tinggi bagi melaksanakan sesuatu aktiviti dan mempunyai kekuatan tersendiri yang saling melengkapi antara satu sama lain (Ahmad Fadzli, 2004).

Terdapat empat dimensi pengurusan berpasukan iaitu dimensi kefahaman matlamat, dimensi kepercayaan, dimensi keakraban dan dimensi komunikasi. Dimensi kefahaman matlamat merujuk kepada kefahaman guru mengenai matlamat yang ingin dicapai oleh pihak sekolah. Matlamat yang jelas membolehkan guru dapat menjelmakannya kepada tindakan dan memainkan peranan dan tanggungjawab masing-

masing berdasarkan perbezaan kepakaran yang dimiliki oleh mereka. Dimensi kepercayaan merujuk kepada perasaan saling mempercayai dalam kalangan guru dengan pengetua bagi melaksanakan tugas dan tanggungjawab di sekolah. Kepercayaan menjadi unsur penting bagi melicinkan pelaksanaan aktiviti sekolah kerana setiap guru sekolah yakin pada kemampuan dan kepakaran diri sendiri dan guru lain dalam pasukan.

Dimensi keakraban merujuk kepada kemesraan hubungan dalam kalangan guru dengan rasa kekitaan yang tinggi. Semangat bekerjasama boleh mengeratkan persaudaraan, meningkatkan ketoleransian dan perpaduan dalam pasukan. Hubungan yang akrab dapat menangani masalah yang dihadapi secara kolektif. Interaksi dua hala antara guru dengan pengetua bagi menyalurkan maklumat, pandangan dan memungkinkan keberkesanan untuk penyelesaian masalah dan membuat keputusan yang berkaitan dengan aktiviti sekolah.

Budaya kerja guru merupakan amalan guru yang dipraktikkan melalui amalan tabiat dan tingkah laku yang berupaya untuk mencorakkan budaya sekolah. Antara elemen yang boleh diukur dalam budaya kerja termasuklah mengutamakan pelanggan, semangat kerja, menghargai masa, penyayang dan berdisiplin.

Pernyataan Masalah

Pengurusan di peringkat sekolah sedia membentuk satu pasukan kerja bagi menyelaraskan semua aktiviti di sekolah melalui penubuhan ahli jawatankuasa kerja sementara yang ditubuhkan untuk memenuhi aktiviti semasa yang dijalankan di sekolah seperti ahli jawatankuasa Hari Anugerah Cemerlang dan Hari Kokurikulum dan jawatankuasa tetap seperti Jawatankuasa Peperiksaan dan Jawatankuasa Sukan. Menurut Mokhtar (1999), tahap pengurusan berpasukan di sekolah masih lagi berada pada tahap yang tidak begitu menggalakkan. Oleh itu, komitmen dan kebijaksanaan pengetua amat diperlukan untuk menggerakkan organisasi sekolah ke arah

pembentukan pengurusan berpasukan yang efektif dan menyeluruh supaya dapat menjadikannya sebagai satu budaya kerja guru yang penting ke arah mencapai matlamat sekolah. Ini adalah disebabkan pelaksanaan pasukan kerja di sekolah masih belum mencapai tahap yang memuaskan.

Sokongan pihak atasan penting bagi membantu kakitangan untuk bertindak dan melaksanakan tugas dan menghadapi cabaran dalam proses mencapai matlamat. Ahmad Atory (1994) menyatakan bahawa seseorang pemimpin yang berkesan akan cuba membetulkan segala kesalahan orang bawahannya dengan cara yang bijaksana, lebih membimbing daripada mengarah serta memupuk semangat kerja berpasukan bagi mencapai matlamat organisasi dan membentuk budaya kerja yang positif. Penglibatan guru dalam melaksanakan tugas untuk mencapai matlamat akan memperlihatkan budaya kerja mereka sama ada positif atau negatif.

Objektif Kajian

Berdasarkan pernyataan masalah yang dibincangkan di atas, kajian ini dijalankan untuk mencapai objektif-objektif berikut:

- a) Menenal pasti tahap pengurusan berpasukan dan amalan budaya kerja guru.
- b) Mengkaji perbezaan dalam amalan budaya kerja guru berdasarkan jantina guru.
- c) Mengkaji hubungan antara tahap pengurusan berpasukan dan dimensi-dimensinya dengan budaya kerja guru.
- d) Mengkaji peramal yang signifikan terhadap amalan budaya kerja guru.
- e)

Metodologi Kajian

Reka bentuk yang digunakan dalam kajian ini ialah tinjauan yang menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian dengan pendekatan kuantitatif. Reka bentuk tinjauan ini membolehkan pengkaji menerangkan fenomena dengan menjelaskan hubungan antara satu variabel dengan satu atau beberapa variabel yang lain (Gay &

Airasian, 2003; Sekaran, 1999) serta membekalkan maklumat untuk mendeskripsi ciri-ciri sesuatu kumpulan (Fraenkel & Wallen, 1996).

Lokasi kajian ialah negeri Perlis dengan keluasan 795 kilometer persegi merupakan negeri yang paling kecil di Malaysia. Keistimewaan negeri ini ialah tiada pembahagian pentadbiran kepada unit daerah. Oleh itu, Jabatan Pelajaran Perlis bertanggungjawab sepenuhnya dalam semua urusan yang berkaitan dengan pendidikan di negeri ini. Terdapat 24 buah sekolah menengah iaitu 19 sekolah menengah kebangsaan (SMK), sebuah sekolah menengah berasrama penuh, 2 buah sekolah menengah kebangsaan aliran agama dan 2 buah sekolah menengah teknik. Pengkaji hanya menjalankan kajian di 17 buah SMK manakala 2 buah SMK yang lain itu dijadikan sampel kajian rintis.

Pengkaji menganggarkan saiz sampel sebanyak 297 orang daripada populasi sebanyak 1178 orang guru berdasarkan Jadual Penentuan Saiz Sampel yang diutarakan oleh Krejcie dan Morgan (1970). Sampel dipilih dengan menggunakan teknik persampelan kelompok. Bilangan responden ini merupakan 25 peratus daripada jumlah populasi kajian. Jadi responden yang mewakili setiap sekolah kajian ditentukan dengan pengiraan nisbah berdasarkan bilangan guru di setiap sekolah kajian (Jadual 1).

Jadual 1: Taburan Sampel Kajian

Sekolah	Lelaki	Perempuan	Populasi	Sampel
SMK 1	25	49	74	19
SMK 2	19	37	56	14
SMK 3	30	61	91	23
SMK 4	37	62	69	17
SMK 5	34	45	79	20
SMK 6	33	40	73	18
SMK 7	32	48	80	20
SMK 8	16	24	40	10
SMK 9	26	36	62	16
SMK 10	30	25	55	14
SMK 11	18	32	50	13
SMK 12	17	23	40	10
SMK 13	28	52	80	20
SMK 14	24	41	65	16

SMK 15	30	40	70	18
SMK 16	30	56	86	22
SMK 17	42	66	108	27
Jumlah	471	707	1178	297

Sumber: Data Maklumat Sekolah, Unit ICT Jabatan Pelajaran Perlis pada 31 Oktober 2007.

Data kajian dikutip dengan menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian. Instrumen kajian ini terbahagi kepada tiga bahagian iaitu maklumat responden yang terdiri daripada jantina, umur, gred jawatan, pengalaman mengajar dan tempoh perkhidmatan sebagai guru di sekolah kajian, pengurusan berpasukan dan budaya kerja. Pengkaji telah mengadaptasi Bahagian B mengenai pengurusan berpasukan ini daripada instrumen Noorozlina (2003) yang diubahsuaikan daripada instrumen asal Scott dan Walker (1999). Bahagian B terdiri daripada 20 item berbentuk item positif, yang merangkumi empat dimensi pengurusan berpasukan iaitu dimensi kefahaman matlamat, kepercayaan, keakraban dan komunikasi yakni masing-masing mengandungi 5 item dengan skala Likert 4 mata. Bahagian C digunakan untuk mengukur budaya kerja guru diadaptasikan daripada Empi Anak Naong (2005). Instrumen asal mengandungi 30 item, pengkaji hanya menggunakan 22 item sahaja memandangkan 8 item yang digugurkan itu merupakan item ulangan dan tidak sesuai dengan tujuan kajian ini. Kesemua item berbentuk positif kecuali item ke-12 yang merupakan item negatif.

Kajian rintis telah dijalankan untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian. Seramai seorang pakar dalam bidang pengurusan pendidikan dari Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia dan 2 orang guru Bahasa Melayu diminta untuk memberi maklum balas mereka tentang kesesuaian dan ketepatan isi kandungan serta kejelasan maksud setiap item dalam instrumen kajian. Ujian kebolehpercayaan instrumen telah dijalankan di 2 buah SMK di negeri Perlis yang mewakili sekolah yang lokasinya di kawasan bandar dan luar bandar. Tujuan pemilihan kedua-dua buah sekolah ini adalah untuk memastikan ada persamaan ciri-ciri dengan sekolah yang dikaji. Sejumlah 30 orang guru tetap dari dua buah SMK tersebut dijadikan panel untuk menentukan kebolehpercayaan instrumen. Keputusan ujian

Cronbach Alfa menunjukkan semua variabel yang dikaji dalam instrumen kajian mempunyai nilai kebolehpercayaan yang baik dan boleh diterima berdasarkan ketetapan koefisien Cronbach Alfa yang dikemukakan oleh Sekaran (1999: 253) iaitu pengurusan berpasukan ($\alpha = 0.912$), dimensi kefahaman matlamat ($\alpha = 0.847$), dimensi kepercayaan ($\alpha = 0.870$), dimensi keakraban ($\alpha = 0.727$), dimensi komunikasi ($\alpha = 0.811$) dan budaya kerja guru ($\alpha = 0.803$).

Pengkaji menggunakan kaedah statistik deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai untuk mengenal pasti tahap pengurusan berpasukan dan dimensi-dimensinya serta amalan budaya kerja guru. Statistik inferensi yang melibatkan Ujian-t, analisis korelasi Pearson, dan regresi berganda kaedah Stepwise digunakan dalam kajian ini. Ujian t digunakan bagi mengenal pasti perbezaan antara skor min dalam amalan budaya kerja guru berdasarkan jantina mereka. Kaedah analisis korelasi Pearson digunakan bagi mengkaji hubungan antara tahap pengurusan berpasukan dengan amalan budaya kerja guru. Akhir sekali, analisis regresi berganda kaedah Stepwise digunakan untuk mengkaji dimensi-dimensi pengurusan berpasukan yang menjadi peramal signifikan terhadap budaya kerja guru.

Dapatan Kajian dan Perbincangan

Pengkaji telah mengedarkan 297 borang soal selidik di 17 buah sekolah kajian. Sebanyak 289 borang soal selidik yang berjaya dikumpul kembali namun terdapat 10 borang soal selidik yang terpaksa disingkirkan kerana maklumat yang dijawab adalah tidak lengkap. Secara keseluruhan, sebanyak 279 borang soal selidik yang dianalisis dan kadar respon sebanyak 93.93 peratus.

Analisis Deskriptif

Hasil kajian menunjukkan persepsi guru terhadap tahap pengurusan berpasukan pengetua mereka adalah pada tahap sederhana iaitu skor min adalah 2.934 dan sisihan piawai sebanyak 0.371. Hasil kajian ini didapati selari dengan dapatan kajian Mokhtar

Zakaria (1995), Tan Lay Yen (1995), Zulkifli Abdul Aziz (2000), Norulaidi Abdullah (2001) dan Subberi (1998). Sebaliknya hasil kajian menunjukkan amalan budaya kerja guru pula berada pada tahap yang tinggi dengan skor min sebanyak 3.227 dan sisihan piawai 0.311. Hasil kajian ini didapati seiring dengan dapatan kajian Umi Nafisah (1999) tetapi bercanggah dengan dapatan kajian Ab. Rahim (2002).

Jadual 2: Persepsi Guru terhadap Pengurusan Berpasukan Pengetua dan Budaya Kerja Guru

Variabel	Min	Sisihan Piawai	N
Pengurusan berpasukan	2.934	0.371	279
Budaya kerja guru	3.227	0.311	

Analisis Inferensi

Berdasarkan Jadual 3, dapatan kajian menunjukkan skor min amalan budaya kerja lelaki (3.268) adalah lebih tinggi berbanding dengan golongan perempuan (3.200). Namun demikian, Ujian-t menunjukkan tiada perbezaan yang signifikan antara jantina dalam amalan budaya kerja mereka ($p = 0.072$). Dapatan kajian ini didapati selari dengan dapatan kajian Noryatim (1988), Zaidie (1998), Susan, Mark, Melissa dan Michael (2007).

Jadual 3: Perbezaan Amalan Budaya Kerja Guru Mengikut Jantina

Jantina	Min	Sisihan Piawai	t	p	N
Lelaki	3.268	0.328	1.792	0.072	279
Perempuan	3.200	0.297	1.754		

Analisis korelasi Pearson digunakan untuk menguji hubungan antara tahap pengurusan berpasukan dan dimensi-dimensinya dengan amalan budaya kerja guru. Hasil kajian menunjukkan kesemua hubungan tersebut adalah positif dan signifikan pada aras signifikan 0.01. Hubungan yang sederhana kuat wujud antara tahap pengurusan berpasukan ($r = 0.346$, $p = 0.00$) dan dimensi kefahaman matlamat ($r = 0.371$, $p = 0.00$) dengan budaya kerja guru. Namun demikian, hubungan yang lemah wujud antara dimensi-dimensi lain pengurusan berpasukan seperti dimensi kepercayaan

($r = 0.256$), dimensi keakraban ($r = 0.250$) dan dimensi komunikasi ($r = 0.228$) dengan amalan budaya kerja guru. Tahap pengurusan berpasukan didapati mewujudkan hubungan dengan amalan budaya kerja guru, dapatan kajian tersebut didapati seiring dengan dapatan kajian Hanchar dan Hyle (1996), Ab. Rahim (2002). Namun begitu, hubungan antara dimensi-dimensi pengurusan berpasukan dengan amalan budaya kerja guru menunjukkan tahap kekuatan yang berbeza-beza. Hasil kajian ini didapati selari dengan dapatan kajian Ana (2003) yang mendapati kepercayaan ada hubungan dengan prestasi kerja dan kepuasan dalam pasukan. Selain itu, dapatan kajian Hargie, Tourish dan Wilson (2002) mendapati komunikasi yang lemah akan menjejaskan produktiviti dan ketidakhadiran yang tinggi dalam kalangan pekerja dan kajian Staples (2001) yang mendapati komunikasi yang lemah akan menyebabkan tekanan kerja, tahap ketidakpuasan kerja, dan kepercayaan yang rendah turut menyokong dapatan kajian ini. Seterusnya dapatan kajian Frankie (1994) juga menunjukkan 85 peratus guru bersetuju bahawa komunikasi membolehkan perkongsian maklumat adalah penting untuk memahami matlamat organisasi.

Jadual 4: Ujian Korelasi antara Tahap Pengurusan Berpasukan dan Dimensi-dimensinya dengan Amalan Budaya Kerja Guru

Variabel		Amalan Budaya Kerja Guru	
		r	P
Tahap pengurusan berpasukan	2.934	0.346	0.000
Dimensi kefahaman matlamat	3.260	0.371	0.000
Dimensi kepercayaan	3.063	0.256	0.000
Dimensi keakraban	2.664	0.250	0.000
Dimensi komunikasi	2.751	0.228	0.000

Kaedah regresi berganda Stepwise digunakan untuk menguji peramal yang mampu mempengaruhi amalan budaya kerja guru secara signifikan. Hasil kajian pada Jadual 5 menunjukkan hanya dimensi kefahaman matlamat sahaja yang berjaya menjadi peramal yang signifikan terhadap amalan budaya kerja guru ($\beta = 0.379$). Tiga dimensi pengurusan berpasukan lain iaitu dimensi kepercayaan ($\beta = 0.067$), dimensi

keakraban ($\beta = 0.117$) dan dimensi komunikasi ($\beta = 0.032$) gagal mewujudkan perubahan varians terhadap amalan budaya kerja guru. Ini bermakna cuma satu daripada empat dimensi pengurusan berpasukan yang berjaya menjadi peramal yang signifikan dan menyumbang sebanyak 13.8 peratus (R^2 terselaras = 0.138) varians terhadap amalan budaya kerja guru. Model linear berganda yang diperoleh menunjukkan perkaitan antara peramal dimensi kefahaman matlamat dengan amalan budaya kerja guru.

$$\hat{Y} = 2.469 - 0.232X_1$$

$$\hat{Y} = \text{Amalan budaya kerja guru}$$

$$X_1 = \text{Dimensi kefahaman matlamat}$$

Jadual 5: Ujian Regresi Berganda Kaedah Stepwise

Variabel	B	β	R^2 Terselaras	p
Konstan	2.469			
Dimensi kefahaman matlamat	0.232	0.371	0.138	0.000

Dapatan kajian ini didapati selaras dengan apa yang dinyatakan oleh Ab Aziz (2000) bahawa dengan adanya persefahaman dan persamaan matlamat, setiap ahli dapat melihat kemahiran dan kemampuan diri untuk melaksanakan tugas dengan lebih baik.

Kesimpulan

Hasil kajian telah membuktikan pengurusan berpasukan yang berkesan dapat mempengaruhi amalan budaya kerja guru. Apabila pihak pentadbir sekolah berjaya membentuk matlamat sekolah dengan jelas, maka para guru akan berusaha untuk menggunakan kepakaran yang dimiliki oleh mereka bagi menjayakan matlamat yang digariskan. Pembentukan pengurusan berpasukan yang kukuh dan bermakna memerlukan kemahiran yang perlu dipelajari oleh ahli-ahlinya. Pengetua selaku pemimpin sekolah perlu memiliki pengetahuan untuk mengurus masalah dan menggunakan kepakaran yang dimiliki oleh guru-guru sekolahnya bagi menjayakan matlamat sekolah.

Antara perkara yang perlu dipertimbangkan bagi mewujudkan pengurusan berpasukan ialah matlamat yang jelas dan difahami oleh setiap guru di sekolahnya, tahap kepercayaan yang dapat memberi keyakinan kepada setiap guru untuk menyumbangkan tenaga mereka, hubungan dan keakraban yang dimiliki oleh para guru serta saluran komunikasi yang berkesan bagi mengelakkan konflik dan membolehkan maklumat disalurkan dengan tepat.

Pengurusan berpasukan yang diamalkan di sekolah akan membantu mewujudkan amalan budaya kerja guru yang positif dan menggalakkan para guru bersedia untuk melibatkan diri dalam semua aktiviti di sekolah di samping meningkatkan profesionalisme mereka. Dengan menerapkan unsur-unsur pengurusan berpasukan yang berkesan di sekolah, maka kita pasti dapat melahirkan pengetua yang mampu memimpin sekolah ke arah kecemerlangan dan guru yang berdedikasi bagi mengisi wawasan pendidikan serta murid yang berketrampilan bagi merealisasikan Wawasan 2020.

Rujukan

- Ab. Rahim Ab. Hamid. (2002). *Hubungan antara Elemen-elemen Budaya Organisasi, Kepuasan Kerja dan Sistem Kerja Berpasukan Di Kalangan Staf Sokongan Bank Pertanian Malaysia*. Tesis Sarjana Sains (Pengurusan), Universiti Utara Malaysia.
- Ahmad Atory Hussain. (1994). *Perkembangan Pentadbiran Awam dan Pengurusan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ahmad Fazli Yusof. (2004). *Mengurus Kerja Berpasukan*. Pahang: PTS Publisher.
- Al Ramaiah. (1999). *Kepimpinan Pendidikan: Cabaran Masa Kini*. Petaling Jaya: IBS Buku Sdn. Bhd.
- Ana Cristina Costa. (2003). Work Team Trust and Effectiveness. *Personel Review*, 32(5), pp605-622.
- Ee Ah Meng. (1999). *Pendidikan Di Malaysia: Falsafah Pendidikan Guru Sekolah*. Shah Alam: Fajar Bakti Sdn. Bhd.

- Empi Anak Naong. (2005). *Persepsi Guru PPSMI Terhadap Pelaksanaan Pencerapan Pengajaran Di Bilik Darjah*. Tesis Sarjana Pendidikan Universiti Sains Malaysia.
- Ends, E. & Page, C. (1977). *Organizational Team Building With Rop*. Cambridge: Manssachussetts.
- Francis, D. & Young, D. (1979). *Improving Work Groups: A Practical Manual For Team Building*. La Jolla, CA: University Associates.
- Frankie, S. (1994). *Teacher Perspective of School Climate*. Chicago State University.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1996). *How to Design and Evaluation Research in Education*. Boston: McGraw-Hill.
- Gay, D.J. & Airasian, P. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hargie, O., Tourish, D., & Wilson, N. (2002). Communication Auditsand The Effect of Increased Information: A Follow-up Study. *The Journal of Business Communication*, 39(4), 414-436.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. 1970. *Determining Sample Size for Research Activities*. *Educational and Psychological Measurement*, 30: 607-610.
- Mokhtar Zakaria. (1995). *Pelaksanaan Pengurusan Kualiti Menyeluruh Dalam Kepimpinan Di Sekolah-sekolah Menengah Daerah Kota Star, Kedah*. Tesis Sarjana Sains (Pengurusan), Universiti Utara Malaysia.
- Noorozlina Omar. (2004). *Tahap Pengurusan Strategik Kerja Berpasukan Di Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Menengah Kebangsaan Agama*. Tesis Sarjana Pendidikan, Univeristi Kebangsaan Malaysia.
- Norulaidi Abdullah (2001). *Amalan Kerja Sepasukan Di Dalam Proses Pengajaran dan Pembelajaran Di Kalangan Guru-guru Di Sekolah Kebangsaan Pendidikan Khas Pendengaran: Satu Kajian Kes Di Sekolah Kebangsaan Pendidikan Khas KM 4, Jalan Semabok, Melaka*. Tesis Sarjana Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Noryatim Adnan. (1998). *Ke Arah Mewujudkan Budaya Korporat Di Sekolah*. Tesis Sarjana Sains Pengurusan, Universiti Utara Malaysia.
- Sekaran, U. (1999). *Research Method for Business: A skill building approach, (3rd edition)*. New York: John Wiley & Sons Inc.

- Scott, K. & Walker, E. (1999). *Teams, Teamwork and Teambuilding*. (Fourth Edition). Singapore: Prentice Hall.
- Staples, S. (2001). A Study of Remote Workers and Their Differences from Non Remote Workers. *Journal of End User Computing*, 13(2), pp 3-14.
- Subberi Ramli. (1988). *Persepsi Guru Terhadap Penentuan Kejayaan Kerja Berpasukan dalam Organisasi Sekolah Di Daerah Kulim, Kedah*. Tesis Sarjana Sains (Pengurusan), Universiti Utara Malaysia.
- Susan, M.S., Mark, N.B., Melissa, L.G., & Michael, C.H. (2007). Men, Women and Perceptions of Work Environment, Organizational Commitment and Turnover Intentions. *Journal of Business and Public Affairs*, 1(1).
- Tan Lay Yen. (1995). *Perception of Teacher Training College Lectures in TQM*. Tesis Sarjana Pengurusan, Universiti Utara Malaysia.
- Umi Nafisah Md. Sirat. (1999). *Budaya dan Iklim Sekolah Berasrama Penuh Perempuan: Satu Kajian Awal Di Sekolah Berasrama Penuh Di Kuala Lumpur*. Tesis Sarjana Pendidikan, Universiti Malaya.
- Zaidie Chee Din. (1998). *Hubungan antara Pengalaman Budaya Kerja dan Faktor Demografi*. Tesis Sarjana, Universiti Utara Malaysia.
- Zulkifli Abdul Aziz. (2000). *Persepsi Guru-guru Terhadap Budaya Kerja Berpasukan Di Sekolah Menengah Teknik Daerah Alor Star, Kedah: Satu Tinjauan*. Tesis Sarjana Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.

Pedagogi Berasaskan Pembelajaran Aktif dalam Amalan Pedagogi Rasulullah SAW

Nooraida Yaakob
Rabiatul-Adawiah Ahmad Rashid
Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan
Universiti Sains Malaysia
nooraida@usm.my

Abstrak

Pedagogi merupakan satu seni pengajaran yang harus dimiliki oleh setiap guru bagi membolehkan proses pengajaran dilaksanakan dengan berkesan. Pedagogi berkembang berdasarkan perubahan masa, konteks pelajar dan penerima input, suasana pembelajaran semasa, perkembangan dalam penggunaan alat-alat bantuan mengajar, perkembangan teknologi, jenis dan tahap kesukaran maklumat dan pengetahuan yang ingin disampaikan dan sebagainya. Kertas kerja ini membincang persamaan dan perbezaan di antara pedagogi berasaskan pembelajaran aktif (*active learning*) dengan pedagogi Rasulullah SAW. Matlamat kedua-dua jenis pedagogi ini adalah untuk memberi kefahaman kepada murid agar proses pembelajaran bermakna dapat dicapai. Pedagogi berasaskan pembelajaran aktif merupakan satu teknik pengajaran yang memberi tumpuan kepada tanggungjawab seorang murid dalam proses pembelajaran mereka. Manakala pedagogi Rasulullah SAW adalah berasaskan kepada teknik yang digunakan oleh Rasulullah SAW dalam menyampaikan setiap ajaran Islam. Sungguhpun pedagogi pembelajaran aktif merupakan konsep yang terhasil dalam pengajaran dan pembelajaran zaman moden, namun tidak bermakna elemen konsep tersebut tidak wujud dalam pengajaran zaman terdahulu dan begitu juga sebaliknya. Konteks penggunaan pedagogi berasaskan pembelajaran aktif juga akan dilihat dalam pelaksanaan amalan pedagogi Rasulullah SAW.

Kata Kunci: Pedagogi Berasaskan Pembelajaran Aktif, Pedagogi Rasulullah SAW, Pengajaran dan Pembelajaran

Pengenalan

Proses pengajaran merupakan satu proses yang penting kerana melaksanakan pengajaran merupakan tugas utama seorang guru (Abu Bakar 1994; Zol Azlan 2000) yang akan melibatkan pelbagai proses, tingkahlaku dan aktiviti yang sukar diterangkan melalui teori (Nacino-Brown 1989). Ia sebenarnya merupakan satu proses yang kompleks yang terdiri daripada pelbagai komponen yang saling mempengaruhi bagi memungkinkan terjadinya proses belajar (Hasibuan & Moedjiono 1985). Justeru, keilmuan dalam aspek pedagogi sangat diperlukan dalam diri seorang guru bagi membolehkan guru mengajar dengan baik.

Rasulullah sebagai Ikon Rujukan dalam Amalan Pendidikan

Rasulullah SAW merupakan seorang tokoh terulung dalam pendidikan. Rasulullah adalah pendidik kepada ahli keluarga baginda dan para sahabat baginda (Noornajihan dan Ab.Halim, 2012). Rasulullah S.A.W. mempunyai kemahiran pedagogi yang membolehkan baginda memberi tunjuk ajar, nasihat dan bimbingan kepada mereka. Menurut Abd al-Fatah Abu Ghuddah (2001 yang dipetik dari Noornajihan dan Ab Halim 2012), pedagogi Rasulullah S.A.W. merujuk kepada kaedah pengajaran yang diamalkan oleh Rasulullah dalam menyampaikan ilmu. Melalui pedagogi ini, Rasulullah S.A.W telah menyampaikan ajaran Allah secara berkesan kerana menurut Noornajihan dan Ab Halim (2012), Rasulullah berjaya membentuk umat islam dari zaman kegelapan ke zaman kegemilangan dengan melahirkan umat islam yang berilmu, beriman, beramal dan bertaqwa.

Kehebatan baginda dalam mendidik telah terbukti dengan berlakunya transformasi yang hebat dalam kalangan masyarakat Arab Jahiliyyah yang terkenal dengan pelbagai sifat-sifat negatif. Uniknya, transformasi tersebut berlaku secara sukarela, tanpa sebarang paksaan kesan daripada penyampaian pendidikan yang berkesan dan berjaya menyentuh hati penerima. Transformasi tersebut juga berlaku dalam aspek utama kehidupan iaitu pegangan hidup (iman), ibadah dan akhlak. Antara hujah Hart (2004) yang meletakkan Rasulullah SAW sebagai tokoh yang paling berpengaruh di dunia adalah kerana baginda “bukan sahaja bertanggungjawab terhadap teologi Islam, tetapi juga terhadap asas-asas etika dan moral.”

Dengan merujuk Rasulullah SAW sebagai ikon rujukan, kertas kerja ini ingin melihat salah satu pedagogi utama dalam amalan pengajaran Rasulullah iaitu pembelajaran aktif. Hadith-hadith Rasulullah SAW dijadikan sumber rujukan untuk memperihalkan contoh tindakan, perbuatan dan perkataan baginda berkaitan dengan kemahiran pedagogi dan pembelajaran aktif.

Pembelajaran Aktif sebagai Satu Kemahiran Pedagogi

Menurut Shulman (1986), pengetahuan pedagogi ialah cara pengajaran dilaksanakan oleh guru dan diperoleh daripada kursus-kursus pendidikan. Pedagogi merupakan satu seni pengajaran yang merangkumi pelbagai teori, strategi dan kaedah pengajaran yang boleh digunakan dalam amalan pengajaran seorang guru. Penguasaan yang baik terhadap aspek pedagogi ini membolehkan proses pembelajaran berjalan dengan sempurna dan bermakna. Pembelajaran aktif pula merupakan salah satu istilah kemahiran pedagogi yang diperkenalkan sekitar era 90an. Bagaimanapun, hakikatnya amalan pembelajaran aktif telahpun diamalkan sejak sekian lama, bahkan pada turut menjadi amalan dalam pedagogi Rasulullah SAW.

Merujuk kepada huraian ahli-ahli akademia semasa tentang pembelajaran aktif, Irvine dan Montgomerie (2000), menerangkan bahawa terdapat tiga matlamat pembelajaran aktif iaitu:

1. murid berupaya membina pengetahuan sendiri tentang mata pelajaran yang dipelajari,
2. membuat hubungan antara maklumat yang diperolehi, dan
3. menstruktur mata pelajaran yang dipelajari agar mudah difahami.

Dalam hal ini, pembelajaran aktif memberi peluang kepada murid agar terlibat aktif dalam proses pembelajaran dalam menjadikan pembelajaran itu lebih bermakna. Menurut McKinney (2010) dan Bonwell (2000), dalam pembelajaran aktif, murid perlu melakukan lebih daripada sekadar mendengar. Pembelajaran aktif melibatkan aktiviti-aktiviti seperti meneroka, menganalisis, berkomunikasi, mencipta, menggambarkan, atau menggunakan maklumat baru atau pengalaman iaitu melibatkan murid melakukan sesuatu dan perkara dan berfikir tentang apa yang mereka lakukan (Bonwell, 2000). Berdasarkan Bonwell dan Eison (1991), ciri-ciri pembelajaran aktif adalah:

Students are involved in more than listening, less emphasis is placed on transmitting information and more on developing students' skills, students are involved in higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation), students are engaged in activities (e.g., reading discussing, writing), and greater emphasis is placed on students' exploration of their own attitudes and values. (p. 2)

Pedagogi berasaskan pembelajaran aktif mampu mengubah peranan murid daripada pasif kepada aktif. Murid menjadi lebih bertanggungjawab terhadap pembelajaran mereka dalam mencari kefahaman yang diperlukan. Bonwell (1991) menyatakan penggunaan pembelajaran aktif dalam bilik darjah mampu memberi kesan yang mendalam dalam pembelajaran murid. Tambahan pula, pembelajaran aktif ini sesuai untuk digunakan dalam bilik darjah yang besar atau kecil dan untuk semua peringkat murid (McKinney, 2010).

Elemen Pembelajaran Aktif dalam Amalan Pedagogi Rasulullah SAW

Pedagogi amalan Rasulullah S.A.W. adalah berteraskan kepada cara Rasulullah SAW. menyampaikan ajaran Islam. Pedagogi ini jika diteliti adalah untuk memberi kefahaman yang mendalam terhadap sesuatu perkara yang diajar oleh Rasulullah SAW. Kefahaman dan penghayatan ini menunjukkan pedagogi yang digunakan telah menghasilkan pembelajaran yang bermakna kepada umat Islam khususnya. Berdasarkan Noornajihan dan Ab.Halim (2012), di antara kaedah yang digunakan Rasulullah S.A.W. adalah :

1. Kaedah kuliah atau syarahan
2. Kaedah bercerita
3. Kaedah soal-jawab
4. Kaedah aktiviti

5. Teknik lakaran/lukisan
6. Kaedah perbincangan dan perdebatan
7. Kaedah demonstrasi
8. Kaedah bermain seperti teka teki

Dalam konteks kertas kerja ini pula, sekiranya didasarkan kepada huraian ahli-ahli akademik semasa, dapat dilihat bahawa elemen-elemen pembelajaran aktif sememangnya telah lama dilaksanakan dalam amalan pengajaran Rasulullah SAW. Malah, hampir keseluruhan kaedah yang digunakan oleh Rasulullah SAW memerlukan para sahabat baginda untuk berperanan lebih daripada sekadar pendengar yang pasif.

Kaedah soal jawab dan perbincangan

Melalui kaedah soal-jawab dan kaedah perdebatan dan perbincangan sebagai contoh mewujudkan komunikasi dua hala antara Rasulullah SAW dengan para sahabat baginda, di samping menerapkan kemahiran berkomunikasi secara efektif. Bukanlah pembelajaran itu hanya melibatkan penyampaian ilmu daripada Rasulullah SAW dan para sahabat hanya mendengar, sebaliknya pada masa tertentu sahabat-sahabat baginda akan turut mengajukan persoalan dan baginda akan menjawab. Sebagai contoh, hadis-hadis berikut meperihalkan keadaan tersebut:

Hadis riwayat Abu Hurairah ra., ia berkata:

Seseorang datang menghadap Rasulullah saw. dan bertanya: Siapakah manusia yang paling berhak untuk aku pergauli dengan baik? Rasulullah saw. menjawab: Ibumu. Dia bertanya lagi: Kemudian siapa? Rasulullah saw. menjawab: Kemudian ibumu. Dia bertanya lagi: Kemudian siapa? Rasulullah saw. menjawab: Kemudian ibumu. Dia bertanya lagi: Kemudian siapa? Rasulullah saw. menjawab lagi: Kemudian ayahmu. (Shahih Muslim No.4621)

Hadis riwayat Abu Said Al-Khudri ra., ia berkata:

Seorang wanita datang menemui Rasulullah saw. dan berkata: Wahai Rasulullah! Kaum lelaki dapat pergi mendengarkan hadismu, maka berikanlah kami satu hari dari waktumu agar kami mendatangimu untuk engkau ajarkan kepada kami dari ilmu yang telah Allah ajarkan kepadamu. Rasulullah saw.

bersabda: Berkumpullah kamu sekalian pada hari ini dan ini! Kemudian mereka pun berkumpul pada hari itu lalu Rasulullah saw. mendatangi mereka dan mengajarkan kepada mereka apa yang telah Allah ajarkan kepada beliau. Kemudian beliau melanjutkan sabdanya: Tidak seorang wanita pun dari kamu sekalian yang ditinggal mati tiga orang anaknya kecuali mereka akan menjadi penghalang baginya dari api neraka. Lalu salah seorang wanita bertanya: Dan dua orang anak, dan dua orang anak dan dua orang anak? Rasulullah saw. menjawab: Dan dua orang anak, dan dua orang anak, dan dua orang anak. (Shahih Muslim No.4768)

Kaedah penyelesaian masalah

Pembelajaran aktif juga menggalakkan aspek penyelesaian masalah. Sungguhpun Rasulullah SAW merupakan seorang pemimpin yang mempunyai autoriti untuk memberikan sebarang arahan, sebaliknya baginda memilih untuk mencari penyelesaian bagi sebarang masalah bersama para sahabat baginda. Melalui kaedah ini, Rasulullah SAW menerapkan kemahiran menganalisis maklumat dan berhujah serta kemahiran meneroka idea-idea dan pandangan baru.

Perbincangan Rasulullah SAW bersama para sahabat baginda tentang strategi peperangan Khandaq misalnya, dimana berakhir dengan kesediaan Rasulullah SAW untuk menerima pandangan sahabat baginda Salman Al-Farisi untuk membina parit di sekeliling kota Madina pula menjadi contoh pelaksanaan kaedah penyelesaian masalah.

Hadis berikut yang memperihalkan asal-usulnya azan dikumandangkan bagi menyeru umat Islam mengerjakan solat juga menunjukkan berlakunya kaedah penyelesaian masalah dalam amalan pedagogi Rasulullah SAW.

Hadis riwayat Abdullah bin Umar ra., ia berkata: Dahulu, orang-orang Islam ketika tiba di Madinah, mereka berkumpul lalu memperkirakan waktu solat. Tidak ada seorang pun yang menyeru untuk solat. Pada suatu hari mereka membicarakan hal itu. Sebagian mereka berkata: Gunakanlah lonceng seperti lonceng orang Kristen. Sebagian yang lain berkata: Gunakanlah terompet seperti terompet orang Yahudi. Kemudian Umar berkata: Mengapa kalian tidak menyuruh seseorang agar berseru untuk salat? Rasulullah saw. bersabda: Hai Bilal, bangunlah dan serulah untuk salat. (Shahih Muslim No.568)

Kaedah memberi tugas/melakukan penyelidikan

Amalan pembelajaran aktif dalam pedagogi Rasulullah SAW juga dalam dilihat apabila terdapat keadaan di mana Rasulullah SAW memberikan tugas yang tertentu kepada sahabat baginda. Sebagai contoh, Rasulullah SAW pernah memberikan gambaran tentang seorang pemuda ahli syurga tanpa memberitahu siapakah pemuda berkenaan kepada sahabat-sahabat baginda. Sebaliknya, baginda memerintahkan sahabat baginda untuk mencari pemuda tersebut dan melihat ciri-ciri yang ada pada diri beliau sehingga memenuhi ciri ahli syurga.

Kaedah memberi gambaran

Salah satu elemen dalam pembelajaran aktif adalah pelajar diberikan gambaran tentang sesuatu perkara. Bahkan melalui gambaran-gambaran atau analogi-analogi tersebut pelajar dijangkakan dapat memperolehi maklumat-maklumat baru yang berguna setelah mereka menilai dan menganalisis. Salah satu hadis Rasulullah SAW yang menggunakan kaedah ini adalah hadith tentang keutamaan solat iaitu hadith ke 1154, Riwayat Ibn Majah sepertimana berikut:

Dari Utsman r.a : Rasulullah saw bersabda, “Bagaimana pendapat mu andaikata di halaman depan rumah salah seorang di antara kalian ada sebuah sungai mengalir? Dia mandi di situ setiap lima kali sehari, maka tidakkah akan tersisa di tubuhnya kotoran?Dia (seseorang) berkata, ‘Tidak akan ada sedikit pun yang tersisa (kotoran di badannya).’Kemudian, beliau (SAW) bersabda, “Sesungguhnya solat itu menghapus dosa sebagaimana air menghapus kotoran.”

Riwayat Ibn Majah

Kaedah permainan seperti teka teki, gurauan dan seumpamanya

Selain itu Rasulullah SAW sendiri seringkali menggunakan kaedah permainan, teka-teki dan seumpamanya dalam menyampaikan pengajaran baginda khususnya pada kumpulan-kumpulan sasaran tertentu seperti kanak-kanak, remaja dan orang tua.

Anas bin Malik berkata yang maksudnya: “Ada seorang lelaki meminta kepada Rasulullah SAW supaya dibawa menaiki tunggangan. Rasulullah SAW berkata kepada lelaki itu, Aku akan beri kamu menunggang anak unta betina. Lelaki itu berkata: Wahai Rasulullah, apakah yang dapat aku lakukan dengan anak unta betina? Lalu dijawab oleh Rasulullah SAW, bukankah semua unta adalah anak kepada unta betina?”

Hadith Riwayat Tirmidzi dan Abu Dawud.

Hadis ini juga merupakan satu bentuk teka-teki, kerana setiap unta merupakan ana kepada unta yang lain. Dalam hadis yang lain pula, Rasulullah mengajarkan bahawa penghuni syurga terdiri daripada golongan yang muda dan cantik sahaja. Bagaimanapun, baginda mengajarkannya dengan bentuk gurauan yang halus.

“Seorang wanita tua bertemu dengan Rasulullah SAW dan berkata: Wahai Rasulullah, tolonglah berdoa kepada Allah agar aku dapat masuk ke Syurga. Rasulullah SAW menjawab: Wahai ibu, Syurga itu tidak dihuni oleh orang tua. Mendengar jawapan Rasulullah SAW, wanita itu pergi dari situ sambil menangis teresak-esak. Rasulullah SAW kemudian bersabda: Beritahu kepada wanita tua itu, dia tidak akan masuk ke Syurga dengan keadaan usia tua. Sesungguhnya ALLAH Ta’ala berfirman: Sesungguhnya Kami menciptakan mereka (bidadari-bidadari) dengan langsung, dan Kami jadikan mereka gadis-gadis perawan, penuh cinta lagi sebaya umurnya [Surah Al-Waqi’ah ayat 35-37]”

Hadith Riwayat Tirmidzi.

Penutup

Komunikasi antara guru dan murid adalah sangat penting dalam menghasilkan pembelajaran dan pengajaran yang berkesan dan dalam menjayakan komunikasi tersebut aspek pedagogi memberikan sumbangan yang sangat besar. Keupayaan seorang guru dalam memilih kaedah pengajaran yang sesuai dalam menyampaikan ilmu dan mendidik anak didik mereka sedikit sebanyak mempengaruhi minat, kehendak dan keupayaan pelajar untuk menerima pengajaran yang disampaikan. Keupayaan dalam memilih pedagogi pengajaran yang sesuai ini terserlah dalam diri Rasulullah SAW sebagai seorang pendidik yang unggul. Bukanlah pengajaran dan pembelajaran yang berjaya sekiranya maklumat dan ilmu hanya disampaikan secara satu hala sahaja. Sebaliknya, contoh amalan pengajaran yang diamalkan Rasulullah SAW yang menggunakan pelbagai kaedah termasuklah pembelajaran harus menjadi inspirasi kepada golongan pendidik untuk lebih kreatif dalam menyampaikan pengajaran mereka. Selain itu, dapat juga dibuktikan bahawa kaedah pengajaran Rasulullah SAW bukanlah merupakan pendekatan yang jumud, pasif dan lestari.

Kaedah pengajaran yang diamalkan oleh Rasulullah SAW dalam kertas kerja ringkas ini hanya menyentuh secebis daripada kaedah pengajaran yang baginda amalkan, iaitu merujuk kepada pembelajaran aktif. Penyelidikan yang lebih komprehensif dan luas perlu diteruskan untuk lebih menyelami pendekatan dan kaedah pengajaran Rasulullah SAW agar dapat dicontohi dan diteladani oleh golongan pendidik sehingga mampu membawa kepada perubahan yang besar dalam diri penerima.

Rujukan

- Abu Bakar Nordin. (1994). *Cabaran Pendidikan Guru: Falsafah dan Strategi Dalam Pembentukan Guru yang Unggul*. Selangor: Masa Enterprise.
- Bonwell, C. (2000). *Active Learning : Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.
- Bonwell, C. dan Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education Report No.1*. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Hasibuan, J. J & Moedjiono. (1985). *Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Penerbit Remaja Rosdekarya.
- Hart, M.H. (2004). *Senarai 100 Tokoh Yang Paling Berpengaruh Dalam Sejarah*. Kuala Lumpur: Golden Books Centre Sdn. Bhd.**
- Irvine, V. dan Montgomerie, T.C. (2000, March). *Helping passive learners to become active learners*. Paper presented at Odyssey 2000 (Joint Conference of the Learning Resources Council and the Computer Council of the Alberta Teachers' Association), Kananaskis, Alberta, Canada.
- Mayer, R. (2004). "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction". *American Psychologist* **59** (1): 14–19.
- McKinney, K. (2010). *Active learning*. Centre for Teaching, learning & Technology International Technology & Development Center, Illinois.
- Meyers, C. dan Jones, T.B. (1993). *Promoting Active Learning : Strategies for the College Classroom*. San Francisco : Josse-Bass.
- Nacino-Brown, R., Oke, F.E. & Brown, D.P. (1989). *Curriculum and Instruction : An Introduction to Method of Teaching*. London: MacMillan Publishers.
- Noornajihan Jaafar dan Ab. Halim Tamuri. (2012). *Pedagogi Rasulullah S.A.W. dalam Pengajaran*. Persidangan Kebangsaan Pendidikan Islam 2012, 3-6 Julai 2012 di Hotel Royale Bintang Seremban, anjuran IPG Kampus Pendidikan Islam Zon Tengah.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4- 31.

Terjemahan Hadis Shahih Muslim

Zol Azlan Hamidin. (2000). *Strategi Pengajaran, Pendekatan Sains, Teknologi, Masyarakat*. Kuala Lumpur: Prentice-Hall.

EFIKASI PENGAJARAN GURU: PERBANDINGAN DI ANTARA GURU DALAM PERKHIDMATAN DAN GURU PELATIH

Ahmad Zamri bin Khairani

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk melihat perbandingan dalam efikasi pengajaran bagi dua kumpulan guru, iaitu guru dalam perkhidmatan dan guru pelatih. Sampel terdiri daripada 191 orang guru dalam perkhidmatan di sekitar Pulau Pinang Kedah dan Perak manakala guru pelatih terdiri daripada 122 orang pelajar program Ijazah Sarjana Muda Pendidikan di salah sebuah universiti awam. Kajian menggunakan soal selidik *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) yang terdiri daripada tiga subdimensi iaitu strategi pengajaran, pengurusan kelas, dan penglibatan murid. Dapatan menunjukkan guru-guru dalam perkhidmatan menunjukkan efikasi pengajaran yang lebih tinggi secara signifikan bagi kesemua subdimensi. Analisis lanjut menunjukkan guru-guru dalam perkhidmatan menunjukkan skor yang lebih tinggi dalam 12 daripada 24 item dalam TSES. Kajian ini turut membincangkan implikasi dapatan kajian dan saranan bagi memperkasakan program pendidikan guru.

Kata kunci: Efikasi pengajaran, strategi pengajaran, pengurusan kelas, penglibatan murid, guru dalam perkhidmatan, guru pelatih

PENDAHULUAN

Perkhidmatan awal seseorang guru merupakan tempoh yang sukar (Cobbold, 2007). Melnick dan Meister (2008) mengaitkan keadaan ini dengan ketidakselarasan di antara sistem kepercayaan (*belief system*) seseorang guru itu dengan realiti sebenar di bilik darjah. Salah satu variabel dalam sistem kepercayaan yang sering dibincangkan ialah efikasi pengajaran guru. Efikasi pengajaran merujuk kepada keyakinan atau keupayaan

seseorang guru itu tentang kebolehanannya dalam aspek-aspek pengajaran (Bandura, 1997). Kepentingan efikasi pengajaran ditunjukkan oleh hubungan positifnya dengan penggunaan pendekatan pengajaran-pembelajaran yang lebih efektif di dalam kelas (Kaufman & Sawyer, 2004; Tschanen-Moran & Hoy (2001). Kajian literatur juga melaporkan hubungan yang positif di antara efikasi pengajaran dan komitmen (Johnson & Birkeland, 2003) serta kepuasan kerja (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003). Ciri-ciri positif yang ada dalam guru yang mempunyai efikasi pengajaran yang tinggi mungkin merupakan faktor yang boleh meningkatkan pencapaian murid-murid sepertimana yang dilaporkan oleh Pajares dan Schunk (2001) serta Weglinsky (2000).

Seperti juga lain-lain variabel dalam sistem kepercayaan, efikasi pengajaran dibina hasil daripada pengalaman, pemerhatian, pendapat dan perspektif seseorang guru atau bakal guru tersebut. Kepercayaan ini sebenarnya dibina semasa zaman persekolahan lagi tatkala melihat bagaimana gurunya mengajar. Namun begitu, satu fasa penting dalam efikasi pengajaran ialah sewaktu beliau mengikuti program pendidikan guru. Ini kerana sebagai guru pelatih, pengetahuan dan kemahiran yang diperolehi di bilik kuliah akan digunakan untuk mencabar kepercayaan yang ada sebelum ini sehingga menghasilkan satu bentuk kepercayaan baru yang lebih realistik dan boleh diterima. Menurut Hoy dan Spero (2005) kepercayaan baru ini akan kekal dan sukar untuk diubah. Justeru itu adalah penting para guru pelatih mempunyai sistem kepercayaan yang selari dengan realiti profession perguruan agar tidak berlaku konflik yang boleh membantutkan perkembangan professionalisme seseorang guru itu. Satu cara yang boleh digunakan untuk melihat perbandingan di antara apa yang dipercayai dan realiti sebenar dalam dunia pendidikan ialah dengan cara membandingkan skor efikasi pengajaran guru pelatih dengan guru dalam perkhidmatan. Ini berdasarkan andaian (*preposition*) bahawa pengalaman berkhidmat di sekolah telah membentuk satu sistem kepercayaan guru-guru dalam perkhidmatan ini yang selari dengan realiti sebenar di bilik darjah. Ini seterusnya boleh dijadikan asas untuk melihat sejauh manakah wujud perbezaan dengan sistem kepercayaan guru-guru pelatih yang masih belum berkhidmat.

TUJUAN DAN OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan dengan tujuan untuk membandingkan efikasi pengajaran guru dalam perkhidmatan dengan guru pelatih. Secara lebih spesifik, kajian ini mempunyai objektif seperti berikut:

1. Mengukur efikasi pengajaran guru-guru dalam perkhidmatan dan guru-guru pelatih.
2. Membandingkan skor efikasi pengajaran di antara guru dalam perkhidmatan dan guru pelatih dari segi subdimensinya dan juga dari segi item-item secara individu.

METODOLOGI KAJIAN

Responden kajian

Kajian ini menggunakan 191 (61%) orang guru dalam perkhidmatan dan 122 (39%) guru pelatih. Sampel guru ini berkhidmat di sekitar Pulau Pinang, Kedah dan Perak manakala guru-guru pelatih merupakan penuntut sebuah universiti awam. Bagi guru-guru dalam perkhidmatan, seramai 45 orang guru lelaki dan 146 orang guru perempuan terlibat sebagai sampel kajian, manakala guru-guru pelatih terdiri daripada 21 orang guru pelatih lelaki dan 101 orang guru pelatih perempuan.

Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan instrumen Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) yang mengandungi 24 item yang dibina oleh Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). TSES mengukur efikasi pengajaran umum seseorang guru yang dibahagikan kepada tiga subdimensi, iaitu (1) strategi pengajaran, (2) pengurusan kelas, dan (3) penglibatan murid. Strategi pengajaran merujuk kepada keupayaan guru dalam membantu mewujudkan suasana pengajaran dan pembelajaran yang kondusif di dalam kelas. Seorang guru yang mempunyai strategi pengajaran yang tinggi juga dapat

menghasilkan pengajaran yang efektif di dalam kelas. Efikasi dalam pengurusan kelas pula berkait rapat dengan kebolehan guru mengawal disiplin dan tingkahlaku murid, baik di dalam ataupun semasa aktiviti di luar kelas. Selain daripada itu, guru yang menunjukkan efikasi yang tinggi dalam dalam penglibatan murid akan berupaya menanam sikap positif dalam kalangan murid-muridnya. Instrumen TSES ini banyak digunakan dalam kajian-kajian berkaitan efikasi pengajaran di Malaysia, contohnya dalam kajian-kajian Rahmah, Mohd Majid, Habibah, dan Foo (2006), Abdul Rahim, Mohd Majid, Rashidi, & Lyndon (2008), dan juga Khalid, Zurida, Shuki, dan Ahmad Tajuddin (2009). Contoh item dalam TSES diberikan dalam Jadual 1 di sebelah.

Jadual 1: Contoh Item dalam TSES

Subdimensi Efikasi Pengajaran	Bil. Item	Contoh Item
Strategi Pengajaran	8	Sejauh manakah anda mampu menyediakan aktiviti-aktiviti yang lebih mencabar bagi kumpulan murid berkebolehan tinggi?
Pengurusan Kelas	8	Sejauh manakah anda mampu mengawal kelas supaya aktiviti dapat dijalankan dengan baik?
Penglibatan Murid	8	Sejauh manakah anda dapat membimbing murid melakukan yang terbaik?

Analisis Data

Data kajian dianalisis menggunakan perisian SPSS versi 20.0. Statistik deskriptif seperti min dan sisihan piawai digunakan untuk memerihalkan skor keseluruhan efikasi pengajaran dan juga skor subdimensi-subdimensinya. Statistik inferensi ujian-t sampel bebas pula digunakan untuk melihat perbezaan skor di antara dua kumpulan guru ini, baik dari segi subdimensinya atau dari segi item-item secara individu.

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Perbandingan Efikasi Pengajaran Guru Secara Keseluruhan

Jadual 2 juga menunjukkan min skor bagi efikasi pengajaran guru-guru pelatih secara keseluruhan dan mengikut subdimensi-subdimensi. Dapatan menunjukkan secara keseluruhannya, guru-guru dalam perkhidmatan menunjukkan efikasi pengajaran yang lebih tinggi secara signifikan berbanding dengan guru-guru pelatih dalam ketiga-tiga subdimensi. Perbezaan ini dapat dikaitkan dengan pengalaman mengajar guru-guru dalam perkhidmatan. Guru-guru dalam perkhidmatan yang sudah berpengalaman berhadapan dengan murid akan mempunyai keyakinan yang tinggi dan tahu apa yang perlu dilakukan untuk mendapatkan hasil yang terbaik daripada murid-murid mereka. Hubungan yang positif dan signifikan di antara pengalaman mengajar dan efikasi pengajaran ini turut dilaporkan oleh pengkaji-pengkaji dalam dan luar negara seperti Khalid Johari (2009), Giallo dan Little (2003), Looney (2003), dan Penrose, Perry dan Ball, (2007). Justeru itu, bagi memperkasakan program pendidikan guru, satu bentuk intervensi seperti Rancangan Orientasi Sekolah (ROS) yang mendedahkan guru-guru pelatih kepada pengalaman di sekolah perlu digalakkan. Ini dapat membantu para guru pelatih membina sistem kepercayaan yang lebih selari dengan situasi sebenar dalam profession perguruan bagi mengelakkan konflik apabila mereka memasuki alam perguruan nanti.

Jadual 2: Perbandingan Efikasi Pengajaran (Keseluruhan) bagi Dua Kumpulan Guru

Sub-dimensi	Kumpulan Guru	Min Skor	Sisihan Piawai	t	df	Sig.	Beza Min
Pengurusan Kelas	1	33.24	5.21	5.329	311	.00	2.85
	2	30.39	3.48				
Strategi Pengajaran	1	31.52	3.19	1.961	311	.00	.72
	2	30.80	3.08				
Penglibatan Murid	1	31.31	3.27	1.904	311	.00	.71
	2	30.60	3.14				
Efikasi Pengajaran	1	96.07	9.74	3.904	311	.00	4.27
	2	91.80	8.96				

1 = Guru-guru dalam perkhidmatan, 2 = Guru-guru pelatih

Selain daripada itu, Jadual 2 juga menyimpulkan bahawa guru-guru dalam perkhidmatan menunjukkan keyakinan yang tinggi dalam pengurusan kelas (min skor = 33.24) walaupun perbezaan di antara skor-skor Strategi Pengajaran (min skor = 31.52) dan Strategi Pengajaran (min skor = 31.31) adalah kecil. Sebaliknya, masih belum jelas pola efikasi pengajaran di antara strategi pengajaran dan penglibatan murid berdasarkan min skor yang hampir sama iaitu 31.52 dan 31.31 masing-masing. Walau bagaimanapun, masih belum dapat dilihat pola yang jelas dalam efikasi pengajaran dalam kalangan guru-guru pelatih berdasarkan min skor yang hampir sama bagi ketiga-tiga subdimensi efikasi pengajaran. Ini mungkin disebabkan belum wujud sistem kepercayaan yang benar-benar utuh (*established*). Situasi ini ada baik dan juga ada keburukannya. Kebaikannya ialah para guru pelatih masih bersedia menerima idea-idea baru dari program pendidikan guru. Oleh itu, wujud keperluan bagi program pendidikan guru untuk menerapkan kandungan kursus yang mampu memupuk sistem kepercayaan yang selari dengan realiti sebenar di sekolah. Namun begitu, keburukannya pula ialah sekiranya para guru pelatih masih belum mempunyai sistem kepercayaan yang utuh apabila memasuki alam perguruan, maka berlakulah konflik yang boleh merencatkan profesionalisme seseorang guru tersebut.

Perbandingan Efikasi Pengajaran Guru Berdasarkan Item-item Individu

Bagi mendapatkan maklumat yang lebih mendalam, perbandingan item-item dijalankan bagi mengenalpasti item manakah yang menunjukkan perbezaan yang signifikan bagi kedua-dua kumpulan guru. Berdasarkan Jadual 3 di bawah, didapati bahawa guru dalam perkhidmatan secara konsisten menunjukkan skor yang lebih tinggi secara signifikan dalam separuh daripada item-item dalam TSES. Secara umumnya perbezaan yang paling banyak dikesan dalam dimensi Pengurusan Kelas (7 item) berbanding Penglibatan Murid (3 item) dan Strategi Pengajaran (2 item). Dapatan ini adalah dijangkakan memandangkan guru-guru dalam perkhidmatan yang setiap hari

berhadapan dengan pelbagai karenah murid tentunya lebih faham dengan cara-cara terbaik untuk mengawal disiplin dan tingkahlaku murid-murid mereka. Tugas ini dipermudahkan lagi dengan hakikat bahawa guru-guru dalam perkhidmatan ini sememangnya mengenali secara individu murid-murid mereka seperti nama, pencapaian akademik dan sedikit sebanyak personaliti murid-murid tersebut. Sebaliknya, guru-guru pelatih tidak mempunyai kelebihan ini. Justeru itu, keyakinan mereka untuk menangani isu-isu dalam aspek pengurusan kelas ini agak kurang. Berdasarkan pengalaman pengkaji semasa latihan mengajar, pengurusan kelas merupakan aspek yang paling kurang dikuasai oleh guru-guru pelatih. Ramai guru pelatih yang menghadapi masalah untuk mententeramkan murid sebelum dan semasa pengajaran. Ada yang seolah tidak peduli terhadap murid-murid yang menimbulkan masalah dan ada juga yang meninggikan suara semasa mengajar untuk cuba mengatasi kebisingan murid-murid di dalam kelas. Kedua-dua kes dilihat tidak dapat membina efikasi pengajaran guru yang positif, malahan boleh membawa kepada masalah guru tidak bermotivasi, *burnout*, dan sebagainya terutamanya semasa tahun pertama bertugas sebagai guru (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Jadual 3: Perbandingan Efikasi Pengajaran (Keseluruhan) bagi Dua Kumpulan

Guru				
Item	Kumpulan Guru	Min Skor	t	Label Item
1	1	3.88	3.811	Sejauh manakah anda dapat berhadapan dengan murid-murid yang bermasalah? (PM)
	2	3.60		
3	1	4.15	5.351	Sejauh manakah anda mampu mengawal tingkahlaku murid yang mengganggu kelas? (PK)
	2	3.76		
6	1	4.18	3.091	Sejauh manakah anda dapat membimbing murid melakukan yang terbaik? (PM)
	2	3.98		
7	1	4.06	5.379	Sejauh manakah anda yakin dapat menjawab soalan-soalan yang mencabar dari murid? (SP)
	2	3.67		
8	1	4.34	7.232	Sejauh manakah anda mampu mengawal kelas supaya aktiviti dijalankan dengan baik? (PK)
	2	3.84		
9	1	4.03	2.316	Sejauh manakah anda dapat membantu murid menghargai apa yang diajar? (PM)
	2	3.85		
13	1	4.16	4.277	Sejauh manakah anda mampu memastikan murid

	2	3.84		mengikuti peraturan kelas? (PK)
15	1	4.05	2.054	Sejauh manakah anda dapat berbuat sesuatu untuk mententeramkan murid yang bisung? (PK)
	2	3.84		
16	1	3.81	2.916	Sejauh manakah anda dapat memastikan adanya sistem pengurusan kelas yang baik? (PK)
	2	3.82		
19	1	3.97	4.053	Sejauh manakah anda dapat memastikan murid yang bermasalah tidak mengganggu kelas? (PK)
	2	3.68		
21	1	3.95	3.925	Sejauh manakah anda mampu berhadapan dengan murid-murid yang tidak mendengar kata? (PK)
	2	3.62		
24	1	4.01	2.208	Sejauh manakah anda mampu menyediakan aktiviti-aktiviti yang lebih mencabar bagi kumpulan murid berkebolehan tinggi? (SP)
	2	3.84		

1 = Guru-guru dalam perkhidmatan, 2 = Guru-guru pelatih

PM = Penglibatan Murid, PK = Pengurusan Kelas, SP = Strategi Pengajaran

Berdasarkan nilai *t* dalam Jadual 3 di atas, di dapati empat daripada lima item yang menunjukkan perbezaan yang paling signifikan dalam skor dua kumpulan guru ini terdiri daripada subdimensi pengurusan kelas. Sememangnya, pengurusan kelas merupakan aspek yang kebimbangan para guru pelatih (Clement, 2000). Item 8 merupakan contoh klasik bagaimana jauhnya perbezaan dalam sistem kepercayaan dua kumpulan guru ini. Antara faktor yang menyumbang kepada rendahnya skor pengurusan kelas dalam kalangan guru pelatih ialah hakikat bahawa aspek pengurusan kelas tidak diberi tumpuan yang khusus dalam program latihan perguruan. Sebagai contoh, di Universiti Sains Malaysia sendiri, hanya ada satu kursus yang menyentuh serba sedikit aspek pengurusan kelas ini iaitu Pengurusan Disiplin Sekolah, manakala pengetahuan dan kemahiran berkaitan aspek pengurusan kelas ini diserap dalam kursus-kursus kaedah mengajar. Praktis seperti ini, menurut Clement (2002) menyebabkan para guru pelatih mempunyai pengetahuan bersifat teori dan (selalunya) tidak praktikal. Justeru itu, dicadangkan keperluan untuk mewujudkan sekurang-kurangnya satu kursus khusus berkaitan dengan aspek pengurusan kelas yang diberi pemberatan setara dengan kursus-kursus kaedah mengajar (subdimensi strategi pengajaran) ataupun kursus-kursus berkaitan ilmu-ilmu asas pedagogi seperti psikologi dan sosiologi (subdimensi penglibatan murid).

Selain daripada dapatan berkaitan kepentingan pengurusan kelas, satu perkara yang boleh diberi perhatian ialah berkenaan dengan skor strategi pengajaran dan penglibatan murid yang rendah dalam kalangan guru pelatih berbanding guru dalam perkhidmatan. Tidak dapat dinafikan para guru pelatih didedahkan dengan pelbagai strategi pengajaran dan juga asas-asas pedagogi semasa program latihan perguruan

mereka. Pengetahuan dan kemahiran yang diterima termasuklah amalan-amalan terbaik dalam bidang pendidikan untuk menyiapkan diri guru pelatih dalam memahami tugas dan tanggungjawab sebagai seorang guru. Namun begitu, pengetahuan dan kemahiran ini tidak diterjemahkan dalam sistem kepercayaan guru-guru pelatih yang dikaji. Maka, timbul juga persoalan samada pengetahuan dan kemahiran ini hanya berbentuk teori dan bukannya dipupuk secara praktikal. Oleh itu, ada baiknya, program pendidikan guru dapat menekankan elemen mempraktikkan pengetahuan dan kemahiran yang diterima. Ini boleh dijalankan dengan membanyakkan tugas yang berbentuk prestasi seperti pengajaran mikro, persembahan, demonstrasi dan sebagainya. Tugas bentuk prestasi ini bersifat lebih menyeluruh dan memerlukan guru pelatih menunjukkan apa yang boleh dilakukan. Secara tidak langsung, tugas prestasi dapat menjadi sebagai satu latihan untuk dipraktikkan terutamanya semasa latihan mengajar dan frasa awal profession perguruan mereka.

KESIMPULAN

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk melihat perbandingan efikasi pengajaran di antara dua kumpulan guru, iaitu guru dalam perkhidmatan dan guru pelatih. Dapatan kajian menunjukkan guru dalam perkhidmatan menunjukkan efikasi pengajaran yang lebih tinggi berbanding guru pelatih. Memandangkan aspek pengurusan kelas merupakan aspek yang paling kritikal dalam efikasi pengajaran guru pelatih, kajian ini mencadangkan lebih penekanan diberikan dalam aspek pengurusan kelas dalam program pendidikan guru. Ini termasuklah memperuntukkan satu khusus khas bagi mendedahkan kepada guru pelatih pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan untuk mengurus kelas dengan baik. Selain daripada itu, kajian ini juga mencadangkan agar konsep tugas prestasi diberi perhatian dalam menilai kompetensi seseorang guru pelatih agar mereka mendapat latihan dan pengalaman mencukupi sebelum menceburi profession perguruan sebenar.

RUJUKAN

Abdul Rahim, B., Mohd Majid, K. Rashidi, J. & Lyndon, N. (2008). Teaching efficacy of Universiti Putra Malaysia trainee teachers in teaching Malay language as a first language, *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 16 (1), pp. 1 – 14.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, pp. 473-490.

Clement, M. C. (2000). *Building the best faculty: Strategies for hiring and supporting new teachers*. Lanham, MD: Scarecrow Press/Technomic Books.

Clement, M. C. (2002). What cooperating teachers are teaching student teachers about classroom management, *The Teacher Educator*, 38(1), pp. 47-62.

Cobbold, C. (2007). Induction for teacher retention. A missing link in teacher education policy in Ghana. *Post Script*, 8 (1). Pp. 7 – 18.

Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, pp. 21-34.

Hoy, A., & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher-efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), pp. 343-356.

Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Education Research Journal*, 40 (3), pp. 582 – 617.

Kaufman, S. E. R. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy, beliefs, attitudes towards teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104 (4), pp. 321-341.

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), pp. 3-14.

Khalid Johari (2009). Pola efikasi guru-guru novis sekolah menengah. *Malaysian Journal of Learning and Instructional*. Vol 6 141-151

Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison between beginning teachers and experienced teachers concerned. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), pp. 39 – 56.

Pajares, M. F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding and S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239 – 266). London: Ablex Publishing.

Penrose, A., Perry, C. & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17,.

Rahmah, M., Mohd Majid, K. Habibah, E. & Foo, S. F. (2006). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. *Teaching Education*, 17 (3), pp. 265 – 275.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 611-625.

Stuart, C. & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51, 2, pp. 113-21.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.

Kesan Keadilan Prosedur Sebagai Moderator antara Kesukaran Matlamat Dengan Komitmen Guru Kepada Sekolah

Abdul Jalil Ali, PhD (jalil@usm.my)*

Subarino

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan

Universiti Sains Malaysia

11800 Pulau Pinang

Abstrak

Kajian ini bertujuan mengenal pasti kesan mediator keadilan prosedur pada pengaruh kesukaran matlamat terhadap komitmen guru kepada sekolah. Kajian ini menggunakan soal selidik dengan sampel 363 guru dari beberapa sekolah menengah kebangsaan di Yogyakarta Indonesia. Keputusan korelasi Pearson dan regresi berganda menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan kesukaran matlamat, keadilan prosedur dan komitmen guru terhadap sekolah. Kajian juga telah menunjukkan bahawa keadilan prosedur berfungsi sebagai mediator dalam hubungan antara kesukaran matlamat dan komitmen guru kepada sekolah. Implikasi kajian dibincangkan berkaitan dengan guru, pengetua dan pembuat dasar pendidikan.

Kata kunci: Keadilan Prosedur, Kesukaran Matlamat, Komitmen Guru Kepada Sekolah

1. Pengenalan

Penetapan matlamat dan keadilan organisasi adalah antara faktor yang penting bagi meningkatkan motivasi yang seterusnya dapat meningkatkan komitmen guru (Latham & Pinder, 2005; Vigoda-Gadot & Angert, 2007). Latham & Pinder (2005) juga menyatakan bahawa dalam penetapan matlamat sekolah harus berasaskan kepada keadilan. Pemimpin sekolah berperanan penting terhadap dalam mewujudkan keadilan organisasi (Bush, 2006) dan penetapan tujuan (Leithwood & Reihl, 2003). Wujud dari

penetapan matalamat di sekolah antaranya ialah penetapan matlamat prestasi kerja guru, kesesuaian antara tujuan sekolah dengan kondisi sekolah, penetapan alat ukur prestasi kerja guru dan sekolah, serta penetapan masa penilaian prestasi guru dan sekolah (Vigoda-Gadod & Angert, 2007). Manakala perwujudan dari keadilan organisasi di sekolah mengikut persepsi guru antaranya ialah perlakuan sekolah yang diterima oleh guru (Yavuz, 2010), pengupayaan dan tugas tambahan (Poole, 2007), penyertaan dalam membuat keputusan (Hoy & Tarter, 2004), tiada unsur pilh kasih, tercukupinya maklumat, tersedianya tempat untuk rayuan dan adanya standar etika yang jelas di sekolah (Abdullah, Ngang, & Ismail, 2007).

Kajian ini bertujuan mengenal pasti hubungan keadilan kesukaran matlamat, keadilan prosedur dan komitmen guru terhadap sekolah. Beberapa kajian telah menunjukkan bahawa keadilan prosedur dan penetapan matalamat berkaitan dengan perilaku organisasi pekerja. Keadilan prosedur banyak dikaitkan dengan kepuasan kerja, kepercayaan dan komitmen (Konovsky & Cropanzano, 1991; Moorman, Niehoff, & Organ, 1993), profesional guru (Hoy & DiPaola, 2007) dan pusing ganti (Daileyl & Kirk, 1992). Manakala beberapa kajian tentang kesukaran matlamat berkaitan dengan perilaku ahli organisasi antaranya ialah komitmen (Bipp & Kleingeld, 2011; Kaufman, Israel, & Rudd, 2008; B. E. Wright, 2004; Yu, 2011). Kajian kesukaran matlamat telah banyak dikaitkan dengan prestasi kerja, perilaku kewarganegaraan (Whittington, Goodwin, & Murray, 2004), kepuasan kerja (Edwin A. Locke & Latham, 2002), efikasi sendiri (Kaufman et al, 2008), dorongan kerja dan strategi tugas (Mierlo & Kleingeld, 2010) dan membangun pasukan kerja (Chiu, Chen, Lu, & Lee, 2006).

2. Kerangka Teori

2.1 Kesukaran Matlamat

Dalam teori penetapan matlamat menyatakan bahawa tujuan sesebuah organisasi mudah dicapai mengakibatkan sedikit upaya yang harus digunakan, manakala kesukaran matlamat bertambah, ahli organisasi berusaha lebih gigih (Latham & Locke, 1991). Matlamat yang mencabar dapat meningkatkan tindak balas yang positif terhadap organisasi (Fang, Evans, & Zou, 2005). Whittington et al (2004) menyatakan bahawa kesukaran matlamat mengakibatkan timbulnya cabaran. Cabaran yang diberikan kepada ahli organisasi menyebabkan mereka merasa memiliki dan menjadi bahagian dari organisasi mereka (E. A Locke & Latham, 1990). Matlamat yang mencabar juga menyebabkan pekerja lebih membeir tumpuan kepada pencapaian tugas dan lebih berperanan dalam organisasi (Whittington et al., 2004).

(Fang et al., 2005) menyatakan bahawa terdapat dua macam hubungan iaitu positif dan negatif antara kesukaran matlamat dengan perilaku pekerja. Hubungan positif dan negatif tersebut disebabkan oleh kesan ketaatan yang merujuk kepada satu fenomena bahawa setiap individu mempunyai perilaku mengubah niat (*redirect*) sebagai usaha untuk menyesuaikan antara prestasi kerja dan sasaran kerja dengan matlamat yang telah ditetapkan. Tahap kesukaran matlamat juga telah dikaji bahawa terdapat hubungan antara sikap pekerja terhadap tugas tambahan di dalam organisasi. Kajian telah mendapati bahawa terdapat hubungan positif kesukaran matlamat dengan prestasi kerja, tetapi terdapat hubungan yang negatif dengan sikap pekerja terhadap tugas tambahan di dalam organisasi (P. M. Wright, George, Farnsworth, & McMahan,

1993). Mereka juga menyatakan bahawa matlamat yang mencabar menyebabkan pekerja lebih fokus kepada pencapaian tujuan daripada tugas tambahan di dalam organisasi.

2.2 Keadilan Prosedur

Keadilan prosedur merujuk kepada prosedur yang digunakan pada proses dalam membuat keputusan (Tyler & Lind, 1992). (Ambrose & Arnaud, 2005) menyatakan bahawa teori keadilan prosedur memberi tumpuan kepada bagaimana sesebuah keputusan itu dibuat. (Blader & Tyler, 2003) menyatakan bahawa keadilan prosedur harus mengambil kira aspek kesaksamaan yaitu adanya peluang untuk menilai proses membuat keputusan. Manakala (Mossholder, Bennett, R.Kemery, & A.Wesolowsk, 1998) menyatakan bahawa keadilan prosedur merupakan layanan keadilan yang dirasakan dalam membuat sesebuah keputusan dan kualiti layanan interpersonal yang diterima oleh pembuat keputusan. Persepsi keadilan prosedur ditentukan oleh keputusan organisasi dalam merancang sesebuah prosedur. Jika prosedur yang digunakan dipandang adil, pekerja akan membalas dengan menunjukkan rasa puas, percaya dan komitmen pada tahap yang tinggi (Konovsky & Cropanzano, 1991).

2.3 Komitmen Guru Kepada Sekolah

Komitmen guru kepada sekolah merupakan bentuk identifikasi kuasa sesebuah individu untuk berperanan di dalam organisasi sekolah yang diwujudkan dalam bentuk penerimaan matlamat dan peraturan dalam organisasi sekolah serta adanya keinginan kekal dalam organisasi sekolah tersebut (Riehl & Sipple, 1996). Manakala (Park, 2005)

menyatakan bahawa komitmen guru kepada sekolah bermakna sebagai kesetiaan guru terhadap misi sekolah, persekitaran sekolah, hubungan sosial terhadap rakan kerja dan mencurahkan segala usaha untuk kekal di sekolah. Kami berpendapat bahawa pernyataan Riehl & Sipple (1996) selaras dengan Park (2005) tentang komitmen guru kepada sekolah iaitu pada keinginan yang kekal di sekolah. Manakala pendapat Park (2005) juga selaras dengan pernyataan (Hulpia, Devos, & Keer, 2011) menyatakan bahawa komitmen guru kepada sekolah wujud dari kepada hubungan sosial antara guru dengan pelajar yang mempengaruhi kualiti pedagogi. Hulpia, Devos & Keer (2011) juga selaras dengan pendapat Riehl & Sipple (1996) menyatakan bahawa komitmen guru kepada sekolah merupakan usaha yang kuat terhadap pencapaian matlamat organisasi sekolah.

2.4 Peranan Kesukaran Matlamat dan Keadilan Prosedur di Sekolah.

Sebagai sesebuah organisasi, sekolah juga mempunyai matlamat yang harus ditetapkan. Matlamat sekolah banyak dipengaruhi oleh faktor dalaman dan luaran sekolah (Bush, 2006), 2006). Matlamat sekolah yang ditetapkan oleh pemimpin sekolah harus dipahami oleh seluruh komuniti sekolah serta dilaksanakan secara bertanggung jawab oleh semua warga sekolah (Abdullah et al., 2008). Abdullah et al (2008) juga menyatakan bahawa guru yang berkebolehan harus diberikan pekerjaan yang lebih mencabar. Oleh itu, sekolah harus menetapkan matlamat yang mencabar dan memberi keyakinan yang kepada mereka, bahawa mereka mampu untuk melaksanakan matlamat tersebut sesuai dengan tanggungjawabnya. Manakala matlamat yang di tetapkan harus fokus, memberi tenaga yang lebih dan dapat menyebabkan kegigihan warga sekolah

(Strike & Nickelsen, 2011). Matlamat yang sukar adalah faktor yang amat kritikal bagi motif seseorang (Efklides, Kuhl, & Sorrentino, 2001).

Seterusnya matlamat yang telah ditetapkan hendaknya memperhatikan keadilan organisasi di sekolah. Vigoda_gadod & Angert (2007) menyatakan bahawa penetapan matlamat berkaitan dengan keadilan, kepuasan kerja dan komitmen guru. (Colon, Meyer, & Nowakowski, 2005) menyatakan bahawa penetapan matlamat berintegrasi dengan keadilan organisasi meningkatkan prestasi kerja. Manakala prestasi kerja berkaitan dengan komitmen pekerja (Robbins, Judge, Odendaal, & Roodt, 2009). (Binberg, Luft, & Shields, 2007), menyatakan keadilan organisasi dan penetapan matlamat mempengaruhi motivasi seseorang. Motivasi seseorang berkaitan dengan komitmen seseorang (Klein, Becker, & Meyer, 2009). Dalam kajian ini, keadilan procedural berfungsi sebagai mediator dalam hubungan antara kesukaran matlamat dengan komitmen guru kepada sekolah.

3. Metodologi Kajian

Seramai 365 guru yang dipilih secara rawak dari 20 sekolah menengah kebangsaan di Yogyakarta Indonesia, 41.2% lelaki dan 58.8% perempuan. Umur responden dan pengalaman mengajar adalah Secara purata 45 tahun dan 15 tahun masing-masing. Lima peratus guru mempunyai ijazah diploma, 90% mempunyai ijazah sarjana muda dan sisanya 5% mempunyai ijazah sarjana.

Bagi mengukur persepsi guru terhadap kesukaran matlamat telah digunakan 4 item soal selidik ($\alpha = .92$) diadaptasi daripada Wright (2004). Enam item soal selidik

keadilan prosedur ($\alpha = .74$) yang diadaptasi dari (Colquitt, 2001) telah digunakan untuk menilai persepsi keadilan prosedur. Manakala bagi mengukur persepsi guru terhadap komitmen mereka terhadap sekolah digunakan 13 item soal selidik ($\alpha = .90$) yang diadaptasi dari (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

4. Dapatan Kajian

Min dan sisihan piawai dari korelasi pada variabel kajian adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1. Kesukaran matlamat mempunyai nilai min tertinggi ($M = 4.21$), manakala skor min terendah adalah r keadilan prosedur ($M = 3.76$). Matrik korelasi Pearson menunjukkan bahawa keadilan kesukaran matlamat ($p < .01$) berkorelasi positif dengan komitmen guru kepada sekolah ($r = .363$) dan keadilan prosedur ($r = .179$). Manakala, terdapat korelasi positif antara keadilan prosedur dengan komitmen guru kepada ($r = .468$).

Jadual 1:

Analisis Korelasi Pearson

No.	Variabel	Min	S.P	1	2	3
1	Kesukaran Matlamat	4.27	.57	1.00	.179**	.363**
2	Keadilan Prosedur	3.89	.62		1.00	.468**
3	Komitmen Guru Kepada Sekolah	4.19	.45			1.00

** $p < .01$

Analisis regresi berganda telah digunakan bagi mengenalpasti kesan mediator keadilan prosedur dalam hubungan antara kesukaran matalam dan komitmen guru kepada sekolah (Jadual 2). Jadual 2 menunjukkan bahawa terdapat pengaruh yang signifikan

antara kesukaran matlamat dengan keadilan prosedur dan keadilan prosedur dengan komitmen guru kepada sekolah.

Jadual 2

Regresi Berganda Mengenalpasti Kesan Mediator

Regresi Berganda	b	s	β	t	p
Laluan a: Regresi kesukaran matlamat terhadap keadilan prosedur	.294	.085	.179	3.465	p < .01
Laluan b: Regresi keadilan prosedur terhadap Komitmen guru	.734	.073	.468	10.049	p < .01
Laluan c: Regresi kesukaran matlamat terhadap komitmen guru	1.025	.124	.398	8.249	p < .01
Laluan c' = Regresi kesukaran matlamat terhadap komitmen guru apabila keadilan prosedur dikawal	.836	.096	.325	7.356	p < .01

Mengikut saranan (Baron & Kenny, 1986) hasil analisis kesan pengantaraan (*ab*) mendapati:

$$ab = \sqrt{(b^2 s_a^2 + a^2 s_b^2 + s_a^2 s_b^2)}$$

$$ab = \sqrt{(.734)^2 (.085)^2 + (.294)^2 (.073)^2 + (.085)^2 (.073)^2}$$

$$ab = .06627$$

$$z = \frac{c - c'}{ab}$$

$$z = \frac{1.025 - .836}{.01956}$$

$$Z = 2.852$$

Hasil analisis menunjukkan bahawa keadilan prosedur berfungsi sebagai mediator separa nilai absolute (*z*) adalah 3.784 (*z* > 1.96) (Baron & Kenny, 1986).

5. Perbincangan, Batasan dan Implikasi Kajian

Dapatan kajian yang berkaitan dengan min kesukaran matlamat, keadilan prosedur dan komitmen guru kepada sekolah selaras dengan kajian-kajian sebelumnya. Kajian Whittington et al., (2004) telah mendapati bahawa skor min kesukaran matlamat adalah 4.17 dengan sisihan piawai 1.42. Kajian (Moorman, 1991) tentang keadilan prosedur telah mendapati skor min 3.88 dengan sisihan piawai 1.37. Manakala dapatan skor min komitmen guru kepada sekolah selaras dengan kajian (Bogler & Somech, 2004) yang telah mendapati min $M = 4.21$ dengan sisihan piawai = .55.

Jadual 2 menunjukkan bahawa keadilan prosedur berfungsi sebagai mediator terhadap korelasi antara kesukaran matlamat dengan komitmen guru kepada sekolah. Kajian ini sesuai dengan kajian (Li & Butler, 2004) dan (Chughtai & Zafar, 2006). Kajian Li & Butler (2004) telah mendapati bahawa penetapan matlamat berpengaruh secara signifikan terhadap keadilan prosedur. Manakala kajian Chughtai & Zafar (2006) mendapati bahawa keadilan prosedur berpengaruh terhadap komitmen organisasi guru.

Kajian ini telah menunjukkan bahawa terdapat korelasi diantara variabel kajian, namun demikian beberapa batasan harus dipertimbangkan. Antaranya ialah pada kajian social, data yang diperoleh yang merupakan pendapat responden yang merupakan persepsi diri (Paulhus & Vazire, 2007), pada umumnya terjadi masalah pada varians serta memberikan kesan sosial pada dirinya. Pendapat mereka tidak sentiasa mencerminkan pendapat dirinya. Sampel yang digunakan dalam kajian ini ialah guru yang berasal dari sekolah menengah kebangsaan di beberapa wilayah di Yogyakarta,

yang terdiri dari pelbagai umur, pendidikan, masa berkhidmad. Namun demikian, hasil yang didapat dari kajian ini tidak dapat diterima secara amnya untuk semua sekolah di Yogyakarta.

Salah satu sumbangan penting kajian ini ialah menegaskan bahawa kesan relatif dimensi penetapan matlamat dan keadilan terhadap komitmen guru di sekolah. Komitmen guru telah dianggap menjadi satu antara faktor penting terhadap keberkesanan sekolah dan menjadi salah satu faktor penting yang dapat meningkatkan pencapaian akademik pelajar ((Razak, Darmawan, & Keeves, 2009). Pengetua harus sedar apa yang bermanfaat untuk sekolah: menetapkan atlamat yang mencabar dan mewujudkan rasa keadilan di sekolah atau profesional mengembangkan guru sehingga mereka merasa selesa dengan profesi dan tetap kekal di sekolah mereka. . Akhir sekali, dapatan utama kajian ini bahawa penetapan matlamat dan keadilan organisasi berkaitan dengan komitmen guru. Pengetua perlu menetapkan matlamat yang jelas dan mencabar. Pengetua juga harus mewujudkan dan mengekalkan keadilan organisasi di sekolah-sekolah supaya guru komited. Oleh itu, Kementerian Pelajaran, sebagai pejabat pusat, dan unit-unit operasi di peringkat tempatan, harus menggalakkan penyertaan pengetua dalam seminar dan program-program yang pembangunan profesional guru yang menekankan pada penetapan matalamat dan keadilan organisasi di sekolah.

Bibliografi

- Abdullah, A. G. K., Ngang, T. K., & Ismail, A. (2007). Keadilan organisasi, kepercayaan dan altruisme. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 75-92.
- Ambrose, M. L., & Arnaud, A. (2005). Distributive and procedural justice: Construct distinctiveness, construct interdependence, and overall justice. In J. Greenberg & J. Colquitt (Eds.), *The handbook of organizational justice*. New York: Erlbaum.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Binberg, J. G., Luft, J., & Shields, M. D. (Eds.). (2007). *Psychology Theory in Management Accounting Research* (Vol. 1 st). Amsterdam: Elsevier.
- Bipp, T., & Kleingeld, A. (2011). Goal-setting in practice. The effects of personality and perceptions of the goal-setting process on job satisfaction and goal commitment. *Personnel Review*, 40(3), 306-323.
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2003). A four component model of procedural justice: Defining the meaning of a "fair" process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 747-758.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bush, T. (2006). Theories of educational management. *Open Educational Resource* [≤http://opened.creativecommons.org/definition>](http://opened.creativecommons.org/definition). Retrieved from
- Chiu, J. S.-K., Chen, W.-C., Lu, F. C., & Lee, S.-J. (2006). The linkage of job performance to goal setting, team building and organizational commitment in the high-tech industry in taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 130-144.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied H.R.M. Research*, 11(1), 39-64.
- Colon, D. E., Meyer, C. J., & Nowakowski, J. M. (2005). How Does Organizational Justice Affect Performance, Withdrawal and Counterproductive Behavior? In J. Amernic, J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 301-328). New Jersey: LEA.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.

- Daileyl, R. C., & Kirk, D. J. (1992). Distributive and procedural justice as antecedents of job dissatisfaction and intent to turnover. *Human Relations*, 45(3), 305-317.
- Efklides, A., Kuhl, J., & Sorrentino, R. M. (2001). *Trends and prospects in motivation research*. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Fang, E., Evans, K. R., & Zou, S. (2005). The moderating effect of goal-setting characteristics on the sales control systems–job performance relationship. *Journal of Business Research* 58, 1214-1222.
- Hoy, W. K., & DiPaola, M. F. (2007). *Essential ideas for the reform of American schools*. USA: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-44.
- Kaufman, E. K., Israel, G. D., & Rudd, R. D. (2008). Exploring goal-setting as a tool for leadership development. *Journal of Leadership Studies*, 1(4), 51-61.
- Klein, H. J., Becker, T. E., & Meyer, J. P. (2009). *Commitment in organization accumulated wisdom and new directions*. New York: Roulledge Taylor & Francis Group.
- Konovsky, M. A., & Cropanzano, R. (1991). Perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76, 698-707.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. . *Annual Reviews Psychology*, 56, 485-516.
- Leithwood, K., & Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Li, A., & Butler, A. B. (2004). The Effects of Participation in Goal Setting and Goal Rationales on Goal Commitment: An Exploration of Justice Mediators. *Journal of Business and Psychology*, 19(1), 37-51.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation a 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Mierlo, H. V., & Kleingeld, A. (2010). Goals, strategies, and group performance: Some limits of goal setting in groups. *Small Group Research*, 41(5), 524-555.

- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? . *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Moorman, R. H., Niehoff, B. P., & Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 209-225.
- Mossholder, K. W., Bennett, N., R.Kemery, E., & A.Wesolowsk, M. (1998). Relationships between Bases of Power and Work Reactions: The Mediatlional Role of Procedural Justice. *Journal of Management*, 24(4), 533-552.
- Mowday, R. T., Steers, R. W., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on students achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley & R. F. Kruege (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology*. New York: The Guilford Press.
- Poole, W. L. (2007). Organization justice as a framework for understanding unionmanagement relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 343-360): Springer Science + Business Media.
- Riehl, C., & Sipple, J. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal of Management*, 33(2), 873-901.
- Robbins, S., Judge, T., Odendaal, A., & Roodt, G. (2009). *Organizational behavior global and southern africa perspectives* (Vol. 2nd). Cape Town: Pearson Education South Africa.
- Strike, K. T., & Nickelsen, J. (2011). *Mentoring the educational leader: A practical framework for success* Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-191). New York: Academic Press.
- Vigoda-Gadot, E., & Angert, L. (2007). Goal setting theory, job feedback, and OCB: Lessons from a longitudinal study. *Basic and applied Social psychology*, 29(2), 119-128.

- Whittington, J. L., Goodwin, V. L., & Murray, B. (2004). Transformational leadership, goal difficulty, and job design: Independent and interactive effects on employee outcomes. *The Leadership Quarterly* 15, 593-606.
- Wright, B. E. (2004). The role of Work context in work motivation: A public sector application of goal and social cognitive theories. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(1), 59-78.
- Wright, P. M., George, J. M., Farnsworth, S. R., & McMahan, G. C. (1993). Productivity and extra-role behavior: The effects of goals. *Journal of Applied Psychology*, 78, 374-381.
- Yavuz, M. (2010). The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management* 4(5), 895-701.
- Yu, B. (2011). Test of mediating effect of self-regulation between transformational leadership and organizational commitment. *Business and Management Review* 1(6), 68-81.

Program 2Bs: Penerapan Dan Kesedaran Nilai-Nilai Universal Dan Pengetahuan Tentang Tingkah Laku Buli untuk Menangani Kejadian Buli Di Sekolah

Jamalsafri Saibon, Abdul Jalil Ali, Syed Mohamad Syed Abdullah & Adawiah Abdul Rasyid

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, 11800 Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang

Tel: 04-6533238, Fax: 04-6572907

jamalsafri@usm.my

Abstrak: Fenomena buli dalam kalangan murid di negara ini telah menjadi lebih serius. Kajian lepas mendapati bahawa terdapat hubungan antara tahap tingkah laku buli dengan tahap pengetahuan mengenai tingkah laku buli. Oleh hal demikian Program 2Bs: *I'm a Buddy not a Bully*, telah dirancang dan dilaksanakan dengan tujuan untuk meningkatkan penerapan dan kesedaran nilai-nilai universal dan pengetahuan tentang tingkah laku buli dalam kalangan murid di sekolah. Program ini mengandungi beberapa aktiviti yang dilaksanakan menggunakan pendekatan *creative and fun pedagogy*. Di samping itu, kempen anti buli juga dilaksanakan. Program ini yang dibiayai oleh geran Projek Libatsama Universiti-Komuniti, Universiti Sains Malaysia telah menekankan terhadap nilai-nilai universal, proses pemindahan ilmu dan nilai serta kelestarian program. Seramai 500 orang murid dari empat buah sekolah yang berbeza orientasi (harian, akademik, agama dan sukan) telah dipilih dalam program ini. Hasil kajian eksperimental menunjukkan peningkatan yang ketara dalam pengetahuan dan kesedaran tingkah laku buli dalam kalangan pelajar-pelajar yang menyertai program ini. Hasil temu bual mendapati bahawa murid telah memberikan komen yang sangat positif. Menerusi Program 2Bs telah membantu mereka menghayati nilai-nilai universal di samping pengetahuan tentang tingkah laku buli serta meningkatkan kesedaran untuk bertindak balas secara positif apabila berhadapan dengan kejadian buli di sekolah. Program ini yang menekankan peranan sahabat sejati, dijangka mengurangkan kejadian buli di sekolah-sekolah melalui pengetahuan yang diperoleh daripada program ini. Program ini juga telah menerima beberapa pengiktirafan dan anugerah di peringkat kebangsaan dan antarabangsa sebagai bukti terhadap keberkesanan program ini dalam melahirkan rakyat Malaysia dengan penghayatan nilai-nilai universal dalam kehidupan.

Keyword: Nilai-nilai universal, tingkah laku buli, tahap pengetahuan dan kesedaran tingkah laku buli, program 2Bs.

Pengenalan

April, 2004, negara digemparkan dengan kes kematian Muhammad Farid Ibrahim, murid tingkatan empat Sekolah Menengah Agama Dato Kelana Petra Maamor, akibat dibuli oleh sekumpulan murid senior di asrama sekolah. Pada

tanggapan masyarakat kes ini mungkin kes kematian terakhir berkaitan dengan buli. Namun begitu, pada Jun, 2010, kita dikejutkan lagi dengan kes kematian seorang murid juga akibat dibuli oleh murid senior. Mangsa, Muhammad Naim Mustaqin, 16, dipercayai meninggal dunia selepas kepalanya terhantuk pada lantai sejurus ditendang murid senior sehingga tidak sedarkan diri. Dua kes kematian ekoran masalah buli ini telah menimbulkan isu berkaitan dengan keselamatan murid-murid ketika berada di sekolah.

Peningkatan kes-kes buli yang telah dilaporkan menunjukkan seolah-olah masalah buli ini merupakan satu budaya ketika di alam persekolahan. Beberapa kajian luar dan dalam negara telah mendapati faktor seperti rakan sebaya, status sosial, keluarga dan sekolah itu sendiri mempunyai hubungan yang signifikan dengan tingkah laku buli dalam kalangan murid di sekolah. Namun berdasarkan kajian Jamalsafri (2009) telah mendapati murid-murid dan guru mempunyai tahap pengetahuan dan kesedaran yang rendah tentang buli. Hal ini menyebabkan mereka mempunyai persepsi yang salah tentang buli. Ada kalanya murid tidak menyedari perbuatan yang biasa dilakukan oleh mereka terhadap rakan merupakan tingkah laku buli.

Kajian juga telah mendapati terdapat hubungan yang signifikan di antara pengetahuan tentang tingkah laku buli dengan tahap tingkah laku buli dalam kalangan murid di sekolah. Hubungan dalam bentuk negatif ini menjelaskan seorang murid yang mempunyai tahap pengetahuan tentang tingkah laku buli yang rendah berkecenderungan untuk memiliki tahap buli yang tinggi dan sebaliknya murid yang mempunyai tahap pengetahuan tentang tingkah laku buli yang tinggi mempunyai kecenderungan untuk memiliki tahap buli yang rendah.

Menurut Rigby (2008), tingkah laku buli merupakan satu perlakuan negatif sama ada dalam bentuk fizikal, verbal, psikologi, pemuluan dan peras ugut. Buli biasanya dilakukan oleh seorang atau sekumpulan murid secara langsung atau tidak langsung terhadap mangsa buli. Tingkah laku buli ini berlaku dalam keadaan pembuli mempunyai fizikal, verbal, kuasa atau pengaruh yang lebih dominan

berbanding mangsa buli dengan tujuan untuk mencederakan, menimbulkan perasaan takut atau memberi tekanan kepada mangsa.

Secara khususnya pula buli secara langsung merujuk kepada tindakan negatif yang berlaku secara terbuka terhadap mangsa dalam bentuk sentuhan fizikal (seperti memukul, menendang, menampar, menolak, merosakkan atau mencuri harta benda, menunjukkan symbol yang tidak sopan, dan memaksa melakukan sesuatu) (Noran Fauziah 2004).Buli secara tidak langsung pula merujuk kepada tindakan negatif yang berlaku dalam bentuk psikologi (pemulauan sosial dan penyingkiran seseorang dari sesebuah kumpulan) (Olweus 1993), dan verbal (mengejek, mengugut, menghina dan mencela) (Olweus 1991) yang dilakukan oleh pelajar yang lebih dominan terhadap pelajar yang lebih lemah.

Olweus (2001), menjelaskan tingkah laku buli meninggalkan kesan yang negatif terhadap mangsa buli dan pembuli itu sendiri mengalami masalah psikologi. Mangsa buli cenderung untuk ponteng sekolah, mempunyai harga diri yang rendah, kerisauan yang tinggi, mengalami kemurungan dan ada yang sanggup membunuh diri (Noran, 2004). Hal ini menunjukkan kesan yang dialami ekoran masalah buli ini menggugat kelestarian dan kelangsungan pendidikan yang sempurna dalam kalangan murid-murid di sekolah. Justeru, untuk menangani masalah ini murid-murid dan guru seharusnya dibekalkan dengan pengetahuan, kesedaran dan pengurusan buli yang sempurna.

Oleh hal yang demikian, program 2B's (*I'm a BUDDY, Not a BULLY*) yang merupakan program peningkatan pengetahuan dan kesedaran berkaitan tingkah laku buli dalam kalangan murid-murid yang menggunakan pendekatan pedagogi kreatif adalah bersesuaian dilaksanakan di sekolah bagi mengurangkan bilangan kes buli yang berlaku di sekolah. Di samping itu, penerapan nilai universal iaitu budaya keamanan (*Culture of Peace*), di dalam program ini secara tidak langsung dapat membentuk satu masyarakat sekolah yang cintakan keamanan dan secara tidak langsung isu keselamatan murid ketika berada di sekolah khususnya hal yang berkaitan dengan buli akan dapat dibendung.

Nilai Universal - Budaya keamanan

Penerapan nilai universal iaitu budaya keamanan di dalam program ini bertujuan untuk membina masyarakat sekolah ke arah membudayakan keamanan iaitu saling hormat dan menghargai diversiti atau kepelbagaian yang sedia wujud di sesebuah sekolah. Isu-isu berkaitan dengan budaya keamanan tidak seharusnya hanya dilihat dalam konteks globalisasi malah harus juga dilihat secara lokal dengan memfokuskan isu keselamatan individu walau di mana mereka berada. Keamanan tidak terhad kepada ketiadaan perang malah keamanan seharusnya dipromosikan dalam perspektif yang pelbagai.

Dalam perspektif sekolah maksud keamanan itu dinilai daripada sejauh mana aman dan selamat seseorang murid itu ketika berada di sekolah. Hal ini selaras dengan Akta kanak-kanak 2001 yang memberi fokus kepada hak kelangsungan hidup (survival), perlindungan (protection), perkembangan (development) dan penyertaan (participation) kanak-kanak agar mereka dapat menikmati peluang dan ruang untuk mencapai perkembangan holistik dalam persekitaran yang kondusif.

Di dalam Program 2Bs, penerapan nilai-nilai universal ini diterapkan menerusi tema 'Buddy' atau sahabat yang menekankan peranan sahabat yang berpengetahuan dan mempunyai kesedaran tentang tingkah laku buli dalam menyelesaikan sesuatu konflik yang wujud berkaitan dengan isu buli di sekolah. Selain daripada budaya keamanan yang dikaitkan dengan pengetahuan dan kesedaran tentang tingkah laku buli, program ini juga menerapkan dimensi universal seperti menghormati perbezaan diversiti antara manusia, kesedaran terhadap saling kebergantungan di antara individu dengan individu yang lain, kebolehan berkomunikasi di antara satu sama lain dan cara penglibatan dalam menyelesaikan sesuatu masalah atau konflik yang berlaku secara bijaksana.

Dalam proses melahirkan seorang 'buddy' sebagai individu penyelesaian konflik buli secara bijaksana, proses pembelajaran ini bermula dengan mengetahui dan memahami segala aspek yang berkaitan dengan definisi, ciri-ciri dan punca kejadian

buli dan seterusnya membuat diagnosis dan melakukan preskripsi untuk langkah-langkah preventif. Pembelajaran untuk membudayakan keamanan dan konflik transformasi ini merupakan aspek yang sangat penting yang dititik beratkan menerusi program ini.

Sementara itu di dalam aktiviti-aktiviti stesen di dalam program ini elemen-elemen universal dalam membudayakan keamanan seperti sensitiviti, visi dan semangat terhadap dunia yang aman, isu diversiti dan *inequality*, isu *living together* dan hak-hak kemanusiaan juga telah diterapkan mengikut konteks, budaya dan masyarakat sekolah agar ianya bersesuaian dengan kumpulan sasaran.

Objektif program

Pelaksanaan Program 2Bs ini bertujuan untuk;

- I. Meningkatkan pengetahuan dan kesedaran murid-murid dan guru-guru tentang masalah tingkah laku buli yang berlaku di sekolah.
- II. Mendidik dan melatih murid-murid sekolah untuk menjadi penyelesaian konflik buli secara bijaksana dan sebagai *bystander* yang berfikiran positif dalam membantu mangsa buli.
- III. Membantu pihak sekolah meningkatkan kualiti pengurusan disiplin (buli) bagi menangani masalah tingkah laku buli dengan menubuhkan bilik operasi pencegahan buli.
- IV. Menubuhkan Kelab 2B's di sekolah untuk melaksanakan aktiviti penyebaran pengetahuan dan kempen kesedaran tentang buli di sekolah.
- V. Membantu kelestarian dan kelangsungan pendidikan terhadap kumpulan sasaran bagi mencapai perkembangan holistik terutamanya dalam persekitaran yang selamat dan kondusif.

Metodologi

Untuk menilai keberkesanan Program 2Bs ini dalam meningkatkan pengetahuan dan kesedaran tingkah laku buli satu kajian eksperimental telah

dilakukan. Soal selidik tentang pengetahuan tingkah laku buli telah digunakan sebagai instrumen kajian untuk mengumpul data yang diperlukan. Soal selidik ini mempunyai 25 item soalan dalam dua set soalan; soal selidik bagi ujian pra dan ujian pasca yang diedarkan kepada pelajar sebelum dan selepas program ini dilaksanakan. Hasil skor pelajar daripada ujian tersebut kemudiannya diklasifikasikan kepada 5 tahap iaitu tahap tinggi, tahap sederhana tinggi, tahap sederhana, tahap sederhana rendah dan tahap rendah.

Seramai 118 orang pelajar yang berumur 16 tahun telah dipilih sebagai sampel bagi kajian ini. Pelajar yang dipilih ini merupakan peserta yang mengikuti Program 2Bs. Pelajar ini dipilih daripada mereka yang tinggal di asrama sekolah yang berlainan orientasi iaitu sekolah yang berorientasikan akademik, sekolah sukan, sekolah agama dan sekolah harian biasa. Mereka terdiri daripada pelajar yang berkecenderungan sebagai pembuli, mangsa buli, pengawas sekolah, ahli Persatuan Rakan Sebaya (PRS) dan pelajar biasa. Pelajar yang dikenal pasti sebagai pembuli dan mangsa buli dipilih kerana perlakuan buli tersebut memberi kesan yang mendalam kepada mereka. Menurut Noran et al (2009) mendapati bahawa kanak-kanak yang menjadi mangsa buli berkecenderungan untuk terlibat dengan ponteng sekolah, merasa rendah diri, kemurungan, tekanan perasaan dan ada yang cubaan untuk membunuh diri.

Sementara itu bagi pembuli pula mereka dilaporkan akan menerima kesan gangguan psikologi dalam tempoh jangka masa yang panjang. Pemilihan pengawas sekolah dan ahli kelab Rakan Sebaya adalah kerana mereka akan dilatih untuk menjadi penyelesai konflik buli yang berlaku di sekolah secara bijaksana. Manakala murid biasa merupakan golongan pelajar yang sering menjadi pemerhati dan saksi terhadap kejadian buli di sekolah yang mana mereka akan dididik dengan pemikiran positif untuk mambantu mangsa buli. Bagi memastikan kelestarian dan kelangsungan pendidikan terhadap pelajar di sekolah pemilihan pelajar ini sebagai kumpulan sasaran Program 2Bs ini ada sangat relevan dan bersesuaian.

Dapatan Kajian

Bagi menilai keberkesanan program ini kaedah eksperimen telah dijalankan. Hasil daripada soal selidik ujian pra menunjukkan bahawa skor min pelajar tentang pengetahuan dan kesedaran buli berada pada tahap sederhana (Min = 49.66). Selepas menjalani program 2Bs, skor min pelajar bagi soal selidik ujian pos meningkat ke tahap sederhana tinggi (Min = 72.77).

Table 1: Paired Samples Statistics

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Test 1 & Test 2	118	.567	.001

Analisis daripada korelasi menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara ujian pra dan ujian pasca ($p < .001$). Penemuan ini menunjukkan bahawa terdapat peningkatan yang ketara pengetahuan dan kesedaran mengenai tingkah laku buli oleh semua peserta dalam kajian ini.

Table 2: Paired Samples Correlations

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Test 1	49.6610	118	13.57047	1.24926
	Test 2	72.7797	118	9.73507	.89619

Keputusan statistik ujian T di bawah menunjukkan perbezaan yang signifikan ($t = -22.1$, $df = 117$, $p > .01$) antara ujian pra dengan ujian pasca. Hasil keputusan ujian menunjukkan bahawa program 2Bs telah mempengaruhi prestasi pelajar untuk menjawab soalan yang berkaitan dengan pengetahuan dan kesedaran buli. Perbezaan nilai skor min antara kedua-dua ujian adalah tinggi. Penemuan ini menunjukkan bahawa program 2Bs telah berjaya meningkatkan pengetahuan dan kesedaran buli dalam kalangan pelajar yang tinggal di sekolah berasrama penuh.

Table 3: Paired Samples Test

				Paired Differences				
				95% Confidence Interval of the Difference				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair1								
Test1	-23.1	11.36	1.04	-25.18	-21.0	-22.1	117	.001
Test 2								

Perbincangan

Berdasarkan dapatan kajian jelas menunjukkan bahawa Program 2Bs ini telah berjaya mencapai objektif yang dirancang iaitu untuk meningkatkan pengetahuan dan kesedaran murid sekolah tentang tingkah laku buli menerusi penerapan nilai-nilai universal. Hal ini berkaitan dengan dapatan kajian lepas yang mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara tahap pengetahuan dan kesedaran tentang tingkah laku buli dengan tahap membuli seseorang pelajar. Berdasarkan dapatan kajian ini adalah diharapkan agar dengan pengetahuan dan kesedaran tentang tingkah laku buli yang diperoleh menerusi penerapan nilai-nilai universal ini akan mengurangkan kes-kes buli yang berlaku di sekolah.

Penghargaan

Penghargaan kepada Bahagian Jaringan Industri dan Masyarakat, Universiti Sains Malaysia yang telah membiayai program ini di bawah geran *Division of Industry and Community Network Grant*, 1002/JJIM/ARSE1001. Penghargaan juga ditujukan kepada Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan USM dan Jabatan Pelajaran Negeri di atas sokongan terhadap program.

Rujukan

- [1] Jamalsafri Saibon (2009). Hubungan Status Sosial Pelajar, Konflik Keluarga, Tahap Maskulin dan Pendedahan Keganasan Menerusi Media dengan Tahap dan Jenis Kecenderungan Tingkah Laku Buli dalam Kalangan Pelajar Lelaki di Sekolah Menengah di Pulau Pinang. Tesis Tidak Diterbitkan. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- [2] Kementerian Pelajaran Malaysia (2005). Panduan pengurusan menangani buli di sekolah. Putrajaya.
- [3] Noran Fauziah Yaakub, Fatimah Haron, Ahmad Jazimin Jusoh (2009). Manual Guru: Pencegahan Buli di Sekolah. Utusan Publication and Distributors Sdn Bhd. Kuala Lumpur.
- [4] Olweus, D. (1993). Bullying at School: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell. [5] Rigby, K. (2002). New perspectives on bullying. London: Jessica Kingsley Publishers.

Amalan Organisasi Pembelajaran dan Komuniti Pembelajaran Profesional Di Sekolah-Sekolah Berbeza Pencapaian Di Pulau Pinang

Aziah Ismail, PhD (aziah@usm.my)*

Najdah Baharom

Abdul Ghani Kanesan Abdullah, PhD

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan

Universiti Sains Malaysia

11800 Pulau Pinang

Abstrak

Kertas kerja ini bertujuan mengenal pasti amalan organisasi pembelajaran dan komuniti pembelajaran profesional di sekolah-sekolah berprestasi tinggi (SBpT) dan sekolah berprestasi rendah (SBpR). Kaedah tinjauan dengan menggunakan soal selidik telah digunakan untuk mengumpulkan data kajian. Sebanyak 7 buah sekolah telah dipilih sebagai unit analisis kajian dan 157 orang guru terlibat sebagai responden kajian. Dapatan kajian menunjukkan organisasi pembelajaran dan komuniti pembelajaran profesional diamalkan pada tahap yang tinggi di SBpT dan SBpR. Walau bagaimanapun, tahap amalan kedua pemboleh ubah adalah berbeza secara signifikan antara kedua kelompok sekolah. Kajian ini juga mendapati terdapat hubungan yang kuat dan signifikan antara organisasi pembelajaran dengan komuniti pembelajaran profesional. Berdasarkan dapatan, dapat dirumuskan bahawa kedua-dua aspek ini amat penting diamalkan di sekolah-sekolah dalam usaha meningkatkan keberkesanan sekolah. Hal ini kerana organisasi pembelajaran dan komuniti pembelajaran profesional adalah antara faktor penting kepada peningkatan kualiti pengajaran guru dan seterusnya kecemerlangan akademik murid.

Kata kunci: organisasi pembelajaran, komuniti pembelajaran profesional, sekolah berbeza pencapaian, band pencapaian sekolah.

Abstract

This paper aims to identify the aspects of organizational learning and professional learning communities' practices in high achieving schools (SBpT) and low-performing schools (SBpR). Survey method using questionnaire was utilised in data collection. A total of 7 schools were chosen as unit of analysis while 157 teachers were selected as respondents in this study. The results showed that learning organization and professional learning communities practiced at high level in SBpT and SBpR. However, the level of practices was significantly different between these two groups of schools. The study also indicated that there was a strong and significant relationship between organizational learning and professional learning communities. Based on the findings, it can be concluded that these two aspects was vital in order to improve the effectiveness of school. This is because organizational learning and professional learning community were among the crucial factors in increasing the quality of teaching and students academic excellence.

Keywords: learning organization, profesional learning community, schools with difference achievement, school achievement band

Pengenalan

“Meluaskan akses kepada pendidikan berkualiti dan berkemampuan menjadi keutamaan Kerajaan dan Kementerian Pelajaran. Kita mesti mempertingkatkan standard pendidikan sedia ada supaya setanding dengan negara – negara maju di persada antarabangsa. dengan memastikan jurang pendidikan dirapatkan.” (Program Transformasi Kerajaan, 2010).

Perkembangan teknologi dan ekonomi dunia telah membawa kepada perkembangan dan peningkatan dalam dunia pendidikan. Pelbagai reformasi dan penstrukturan pendidikan ke arah keberkesanan pendidikan dan pembangunan sekolah telah dan sedang dilaksanakan, bukan saja di barat malah di benua Asia Pasifik termasuklah Malaysia (Cheng, 1996). Dalam usaha Malaysia merealisasikan hasrat menjadi negara maju menjelang abad ke-21, Abdul Shukor Abdullah (2004) mendapati Kementerian Pelajaran Malaysia telah menetapkan bahawa kejayaan pembangunan sistem pendidikan Malaysia perlu dizahirkan sebagai sebuah sistem yang berkualiti dan bertaraf dunia serta mampu menjadi pusat kecemerlangan pendidikan serantau. Hasrat ini juga ditekankan dalam buku Pembangunan Pendidikan 2001 – 2010, Kementerian Pelajaran Malaysia (2001), menyatakan ‘...menyediakan sistem pendidikan yang lebih cekap, berkesan dan bertaraf dunia’ (Pembangunan Pendidikan 2001 -2010, Kementerian Pelajaran Malaysia, 2001:1-12). Justeru, dalam merealisasikan hasrat tersebut, sistem pendidikan Malaysia telah mula memfokus kepada usaha-usaha strategik yang mampu meningkatkan keupayaan dan kualiti sistem tersebut ke tahap yang lebih tinggi dan cemerlang supaya sistem tersebut sentiasa siaga dalam menghadapi cabaran-cabaran pada abad yang akan datang.

Latar belakang kajian

Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) yang telah digubal oleh Kementerian Pelajaran Malaysia dengan tujuan memastikan tahap pengajaran yang memuaskan dan berkualiti wujud di institusi pendidikan telah memberikan *rank* kepada sekolah mengikut pencapaian mereka secara menyeluruh. Prestasi dan skor komposit telah diwujudkan untuk menentukan kedudukan sekolah dan mengukur standard kualiti setiap sekolah. KPM melabelkan sekolah-sekolah tersebut berdasarkan *band*. Setiap sekolah diklasifikasikan mengikut *band* dari satu hingga tujuh. Sekolah yang dikategorikan dalam *band* 1 adalah sekolah yang memperoleh pencapaian peperiksaan yang paling baik dengan gred peratus lebih atau sama dengan 80 peratus. Manakala bagi *band* 7 pula menunjukkan sekolah tersebut berada pada aras pencapaian yang

paling rendah dengan gred peratus kurang atau sama dengan 34.99 peratus (Standard kualiti pendidikan, 2010). Berdasarkan pengukuran yang dilaksanakan, didapati sekolah-sekolah di Malaysia tertabur dalam semua *band*. Hal ini membuktikan bahawa tidak semua sekolah mampu muncul sebagai organisasi yang berkesan dalam menghadapi cabaran perubahan keperluan dan kehendak persekitaran mereka.

Menurut Sharifah Md Nor (2000), kecemerlangan organisasi pendidikan amat dipengaruhi oleh elemen-elemen utama seperti guru dan murid, struktur pentadbiran sekolah, teknologi pendidikan dan persekitaran sekolah yang sihat. Kesemua elemen ini sentiasa mengalami perubahan sama ada secara positif atau negatif. Justeru, organisasi pendidikan perlu membuat persediaan kerana perubahan ke atas elemen-elemen ini akan mempengaruhi pentadbiran sesebuah sekolah (Kumar, 2013). Oleh yang demikian, kepekaan sekolah kepada perubahan adalah sesuatu yang amat penting. Hal ini membolehkan organisasi sekolah sentiasa bersedia menghadapi persaingan globalisasi pendidikan, perubahan sistem pendidikan yang semakin mencabar dan memenuhi tuntutan persekitaran sekolah. Kepekaan ini akan terus berubah untuk menjamin perkembangan yang cemerlang dalam organisasi sekolah (Ab. Aziz Yusof, 2000).

Dalam usaha mewujudkan kecemerlangan sekolah, budaya organisasi sekolah dan komitmen guru adalah antara aspek penting yang perlu diberi perhatian (PPIP, 2006). Hal ini kerana, walaupun sekolah-sekolah di Malaysia mempunyai persamaan daripada segi kurikulum, bentuk bangunan, kelayakan guru, dan prasarana, namun aspek utama yang membezakan antara sekolah adalah unsur budaya sekolah dan unsur inilah yang dikatakan penentu kepada keberkesanan sekolah (Sharifah Md Nor, 2000). Amnya, wujud sekolah-sekolah yang berjaya mencorakkan organisasi tersebut ke arah sentiasa belajar dan melabur kepada cara baru untuk menjadi lebih berkesan. Sekolah-sekolah ini memberikan fokus ke arah meningkatkan pembelajaran pelajar. Namun, terdapat juga sekolah yang hanya berubah secara minimum. Menurut Hord (2004), sekolah-sekolah sebegini mengaplikasikan pengetahuan serta mengamalkan usaha untuk mengekalkan status quonya (Hord, 2004).

Senge (1990) menegaskan bahawa organisasi yang inovatif mampu diraih dan dibentuk. Beliau percaya bahawa kunci utama untuk menjadi sebuah organisasi yang berinovasi adalah dengan membangunkan organisasi pembelajaran yang mampu berubah melalui gabungan idea dalam organisasi tersebut. Organisasi pembelajaran (OP) adalah suatu konsep yang amat penting dan terbukti memberikan sumbangan yang positif terhadap keberkesanan sesebuah sekolah (Hayes, Christie, Mills & Lingard, 2004; Mulford & Silins, 2003; Fullan, 2002; Voulalas & Sharpe, 2005).

Menurut penyelidik-penyelidik terdahulu, konsep organisasi pembelajaran menawarkan satu potensi untuk mencapai satu budaya ke arah membentuk komuniti pembelajaran profesional. Melalui proses organisasi pembelajaran, sekolah (a) lazimnya akan memeriksa dan bertanya nilai yang akan membawa kepada tindakan organisasi, (b) menjana idea dan pengetahuan baru, (c) meningkatkan memori organisasi dengan menginterpretasikan dan berkongsi maklumat dan (d) membina keupayaan yang efektif untuk digunakan dan penyebaran pengetahuan (Scribner, Cockerell, Cockerell & Valentine, 1999).

Model organisasi pembelajaran adalah berbeza daripada pembelajaran individu. Pembelajaran individu didefinisikan dengan pertanyaan, penyimpanan maklumat dan mendapatkan maklumat itu kembali. Manakala organisasi pembelajaran, merujuk kepada ilmu pengetahuan yang dikongsi dan satu hubungan sosial yang terbina antara kakitangan dalam sesebuah organisasi. Menurut Senge (1990), 5 dimensi dalam organisasi pembelajaran adalah:

- a) Sistem pemikiran
Satu cara berfikir tentang gesaan dan hubungan yang membentuk tingkah laku sistem. Dimensi ini membantu untuk kita melihat perubahan sistem yang lebih efektif dan lebih bertindak supaya selaras dengan proses dunia semulajadi dan ekonomi yang lebih besar
- b) Kerja berpasukan
Mentransformasikan kemahiran berfikir yang konvensional dan kolektif supaya sekumpulan manusia dapat membina kecerdasan dan keupayaan yang lebih hebat dari jumlah bakat ahli individu.
- c) Visi yang dikongsi
Membina satu rasa tanggungjawab di dalam satu kumpulan dengan membina gambaran masa hadapan yang diinginkan, prinsip-prinsip dan amalan secara bersama,
- d) Penguasaan Peribadi
Belajar untuk meluaskan kapasiti individu untuk mencipta keputusan yang paling diinginkan. Mencipta satu persekitaran organisasi yang menggalakkan semua ahlinya meningkatkan diri mereka kepada matlamat dan tujuan yang dipilih
- e) Model minda
Bertindak balas dari gambaran dalaman yang sentiasa jelas dan melihat bagaimana mental model ini membantu membentuk tindakan dan keputusan kita.

Sebagai organisasi pembelajaran, sekolah perlu membina struktur dan proses yang inovatif untuk membolehkannya meningkatkan keupayaan guru untuk belajar dan bertindak balas dengan pantas dan fleksibel terhadap persekitaran yang sentiasa berubah. Justeru, adalah penting untuk guru mengenal pasti nilai proses pembelajaran kolektif yang berterusan untuk menjayakan pembentukan semula sekolah (Schechter, Sykes, & Rosenfeld, 2004).

Selain menjadi organisasi pembelajaran, sekolah yang berkesan juga dipercayai turut mempunyai komuniti guru yang sentiasa berusaha meningkatkan profesionalisme mereka secara berterusan. Hal ini kerana, guru merupakan komponen teras yang menentukan kejayaan pelaksanaan kurikulum tersurat dan tersirat yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK), di samping pembentuk wajah pelapis kepimpinan dan pemacu pembangunan negara (Awang Had, 1998). Guru masa kini tidak lagi berperanan sebagai insan yang memberikan ilmu pengetahuan semata tetapi perlu belajar cara untuk memperbaiki amalan pengajaran dan pembelajaran (P&P) mereka melalui amalan refleksi, permuafakatan ilmu, sumbang saran serta pembudayaan ilmu, penyelidikan dan *innovator*. Jalongo dalam kajian Hord (1997)

menyatakan dalam bukunya, 'Mencipta Komuniti Belajar', guru yang terbaik adalah guru yang merupakan pelajar yang aktif. Sehubungan itu, guru haruslah melonjakkan dirinya menuju ke arah kecemerlangan. Perancangan pengembangan diri dan kerjaya yang dirancang mengikut kemampuan mampu melonjakkan diri guru ke arah kecemerlangan kerjaya dan meningkatkan profesionalisme keguruan seterusnya membangunkan masyarakat menuju ke arah negara yang terbilang.

Kajian lepas menunjukkan, sekolah yang mempunyai guru yang menyokong perkongsian pembelajaran dengan bekerja secara berpasukan untuk meningkatkan pengetahuan dan kemahiran membolehkan organisasi menyesuaikan diri dengan perubahan dan menjangka pembangunan masa depan (Silins & Mulford, 2002). Mereka percaya bahawa apabila guru menguasai sesuatu bidang yang penting, mereka menjadi pelajar profesional yang terlibat dalam pertanyaan, amalan refleksi, sentiasa menyelesaikan masalah dan dalam masa yang sama mereka membina kapasiti kepimpinan. Peningkatan kemahiran dan pengetahuan guru seterusnya akan membawa kepada peningkatan prestasi murid-murid yang akhirnya membawa kepada keberkesanan sekolah. Menurut Hord (2004), amalan tersebut dikenali sebagai komuniti pembelajaran profesional.

Menurut Hord (2004), terdapat 3 dimensi komuniti pembelajaran profesional (KPP) iaitu; i) berkongsi norma/ nilai dan nilai-nilai, ii) dialog refleksi, amalan yang dikongsi (*deprivatized*), dan iii) fokus kepada pembelajaran pelajar dan kolaborasi. Walau bagaimanapun, Olivier, Hipp, & Huffman (2003) mengklasifikasikan KPP kepada lima dimensi iaitu:

a) *Kepimpinan yang Dikongsi dan Menyokong*

Dimensi ini memerlukan penyertaan yang harmoni dan mudahcara seorang pengetua yang berkongsi kepimpinan. Maka, kuasa dan autoriti akan mengundang input dan tindakan kakitangan dalam membuat keputusan.

b) *Nilai dan Visi yang Dikongsi*

Komitmen yang bersepadu untuk tujuan pembelajaran pelajar yang sentiasa menjadi rujukan dalam kerja kakitangan.

c) *Pembelajaran Kolektif dan Aplikasinya*

Dalam dimensi ini, kakitangan sekolah dari semua peringkat perlu terlibat dalam proses mencari pengetahuan baru sesama mereka secara kolektif dan mengaplikasikan pembelajaran hinggalah kepada penyelesaian yang mengutamakan keperluan pelajar.

d) *Persekitaran yang Menyokong*

Keadaan fizikal dan keperluan manusia untuk mendorong dan melestarikan atmosfera harmoni dan pembelajaran kolektif.

e) *Perhubungan dan Struktur*

Struktur yang menyokong visi sesebuah sekolah dan komuniti pembelajaran adalah penting kepada keberkesanan dan inovasi

Amalan komuniti pembelajaran memberikan manfaat positif dalam usaha meningkatkan keberkesanan sekolah (Silva, Gimbert, & Nolan, 2000; Olivia, Hipp & Huffman, 2003; Roy & Hord, 2006; Wells, 2010). Hal ini kerana, dalam sesebuah komuniti seharusnya kejayaan dan kegagalan dikongsi bersama, saling tolong-

menolong, dan bertingkah-laku menurut norma-norma dan kepercayaan dalaman (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Selain itu, sesebuah komuniti juga lazim bertindak berdasarkan kepercayaan teras yang dipersetujui dan berdiri tegak di atas tapak yang satu. Dalam komuniti profesional juga, keresahan dan ketidaktentuan tentang apa yang patut dibuat apa tidak patut dibuat, apa yang wajar atau apa pula yang tidak wajar sepatutnya tidak wujud. Keadaan yang sejahtera rentetan daripada amalan KPP akan menyebabkan guru tidak hilang punca dengan hal-hal yang tidak dijangka atau perkara-perkara bukan rutin sehingga menyebabkan mereka menyalahkan orang lain.

Walau bagaimanapun, menurut Wan Zahid (2003), pihak guru lebih banyak bekerja secara berasingan dan bersendirian. Hal ini bakal memberikan implikasi yang negatif terhadap keberkesanan sekolah kerana menurut Mclaughlin dan Talbert (2001) apabila guru berpeluang untuk berkolaborasi dalam menyelesaikan masalah yang timbul dan berkaitan dengan pembelajaran, keputusan yang dicapai ialah satu koleksi kebijaksanaan tentang pengajaran yang boleh dikongsi bersama. Malahan Richardson (2009) juga menyokong idea tersebut dengan menyatakan bahawa salah satu cara untuk meningkatkan pencapaian sekolah adalah dengan membina amalan KPP di sekolah. Ia adalah sebagai satu pembaharuan untuk menyokong pembangunan guru dan meningkatkan prestasi akademik.

Memandangkan kedua-dua aspek iaitu OP dan KPP adalah antara aspek yang dikatakan mempunyai pengaruh terhadap keberkesanan sekolah, timbul beberapa persoalan berkaitan kedua-dua aspek ini di sekolah yang berbeza pencapaian (*band* yang berbeza). Sejauh manakah sekolah-sekolah yang berbeza *band* mengamalkan OP dan KPP dalam pengurusan organisasi masing-masing? Adakah terdapat hubungan antara kedua aspek ini di sekolah yang berbeza *band* ini? Justeru artikel ini bertujuan mengkaji kedua-dua aspek ini di sekolah-sekolah yang berbeza pencapaian iaitu dalam kategori *band* yang berbeza.

Objektif Kajian

Secara khususnya, kajian ini adalah bertujuan mengenal pasti:

- i. Tahap organisasi pembelajaran di sekolah berpencapaian rendah dan berpencapaian tinggi
- ii. Perbezaan yang signifikan bagi tahap organisasi pembelajaran antara sekolah berbeza pencapaian
- iii. Tahap amalan komuniti pembelajaran profesional di sekolah berpencapaian dan tinggi
- iv. Perbezaan yang signifikan bagi tahap amalan komuniti pembelajaran profesional antara sekolah berbeza pencapaian
- v. Hubungan yang signifikan antara organisasi pembelajaran dengan komuniti pembelajaran profesional di sekolah berpencapaian rendah dan berpencapaian tinggi

Metodologi Kajian

Kajian ini adalah berbentuk tinjauan yang menggunakan menggunakan soal selidik sebagai alat ukur kajian. Menurut Majid Konting (1990), penggunaan kaedah soal selidik lebih praktikal dan berkesan bagi mendapatkan data kajian. Soal selidik kajian ini terbahagi kepada tiga bahagian iaitu:

Bahagian A: Maklumat demografi seperti umur, jantina dan pengalaman mengajar

Bahagian B (Organisasi Pembelajaran): yang telah dibangunkan oleh Marry Ann Coe dari *College of Education di Midwestern State University*, Wichita Falls, Texas, USA dan diterjemahkan oleh Jamal @Nordin Haji Yunus (2000) bagi kajian beliau yang bertajuk Amalan Pembelajaran Organisasi Di Sekolah Harapan Negara. Untuk setiap item, guru-guru dikehendaki memilih pilihan daripada skala Likert lima mata iaitu (1)- “Sangat Tidak Setuju”, (2) – “Tidak Setuju”, (3) – “Kurang Setuju”, (4) – “Setuju” dan (5) – “Sangat Setuju”

Bahagian C (komuniti pembelajaran profesional): Item-tem pada bahagian ini diambil daripada *Professional Learning Community Assessment* (PLCA) yang telah dibangunkan oleh Olivier, Hipp, & Huffman (2003). Instrumen ini telah diterjemahkan ke Bahasa Melayu dan disemak oleh Pakar Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris untuk memastikan kesesuaian bahasa yang digunakan. Manakala kesahan kandungan item-item ini pula dilakukan oleh 3 pakar dalam bidang Pengurusan dan Pentadbiran Pendidikan di Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan USM. Untuk setiap item, guru-guru dikehendaki memilih pilihan dari skala Likert lima mata iaitu (1)- “Sangat Tidak Setuju”, (2) – “Tidak Setuju”, (3) – “Setuju” (4) dan – “Sangat Setuju”.

Kajian ini telah dijalankan di sekolah-sekolah rendah di Daerah Barat Daya, Pulau Pinang. Secara keseluruhannya, terdapat sebanyak 38 buah sekolah rendah di daerah tersebut. Senarai sekolah berserta *band* pencapaian sekolah telah diperolehi dari Jabatan Pelajaran Pulau Pinang. Kajian telah menggunakan pensampelan bertujuan untuk mendapatkan sampel yang mempunyai ciri yang dikehendaki. Ciri-ciri sekolah yang dipilih ialah sekolah yang menunjukkan *band* yang paling tinggi dan paling rendah serta tidak menunjukkan sebarang perubahan pencapaian dalam tempoh tahun semasa dan sebelumnya. Daripada 38 buah sekolah di daerah tersebut, penyelidik telah mendapati hanya 7 buah sekolah memenuhi ciri-ciri yang telah ditetapkan dan sekolah-sekolah tersebut telah dipilih sebagai unit analisis kajian. Tiga buah sekolah yang telah dipilih adalah sekolah dalam kategori *band* 2 dan 4 buah sekolah lagi adalah berprestasi rendah yang dikategorikan dalam *band* 4. Seramai 217 orang guru dari sekolah-sekolah tersebut telah dipilih sebagai responden kajian ini namun hanya 157 orang sahaja yang telah mengembalikan semula soal selidik yang telah diedarkan. 77 orang adalah dari sekolah berprestasi tinggi dan 80 orang guru dari sekolah yang berprestasi rendah.

Dapatan Kajian

Dapatan bagi kajian ini akan dihuraikan mengikut urutan soalan kajian ini.

a) Tahap amalan komuniti pembelajaran profesional (KPP)

Bagi menjawab soalan kajian ini, analisis statistik deskriptif, frekuensi dan min telah digunakan. Untuk menentukan tahap amalan KPP, satu garis panduan atau *cut-off point* bagi skor min telah ditetapkan. Garis panduan ini merujuk kepada kajian oleh Eke (2011).

Jadual 4.1: Garis Panduan Bagi Skor Min KPP

Skor Min	Tafsiran Skor Min	Komuniti Pembelajaran Profesional
1.00 hingga 2.51	rendah	rendah
2.51 hingga 4.00	tinggi	tinggi

Sumber: Eke (2011)

Jadual 4.1 menunjukkan garis panduan skor min KPP seperti yang digariskan oleh Eke (2011). Skor min antara 1.00 hingga 2.50 menunjukkan skor bagi pemboleh ubah atau sub skala pemboleh ubah tersebut pada tahap rendah dan skor min antara 2.51 hingga 4.00 menunjukkan skor bagi pemboleh ubah tersebut berada tahap tinggi.

Jadual 4.2 Tahap Amalan KPP di SBpT dan SBpR

DIMENSI	Sekolah Berpencapaian Tinggi		Sekolah Berpencapaian Rendah		KESELURUHAN	
	Min	Sisihan Piawai	Min	Sisihan Piawai	Min	Sisihan Piawai
KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL	3.20	0.44	3.05	0.33	-	
Kepimpinan yang Dikongsi dan Menyokong	3.13	0.55	2.98	0.41	3.06	0.49
Nilai dan Visi yang Dikongsi	3.24	0.50	3.07	0.35	3.15	0.43
Pembelajaran yang kolektif dan Aplikasinya	3.26	0.45	3.12	0.44	3.19	0.45
Berkongsi Amalan Peribadi	3.25	0.51	3.12	0.45	3.18	0.48
Suasana yang Menyokong Perhubungan & Struktur	3.18	0.45	3.01	0.36	3.10	0.42

Berdasarkan Jadual 4.2, dapat dilihat nilai min amalan KPP di sekolah-sekolah berpencapaian tinggi adalah 3.20 (sisihan piawai =0.44). Ini menunjukkan tahap

amalan di sekolah-sekolah tersebut adalah berada pada tahap yang tinggi. Hal yang sama turut ditunjukkan oleh sekolah yang berprestasi rendah. Amalan KPP di sekolah-sekolah berprestasi rendah berada pada tahap yang tinggi dengan nilai min adalah 3.05 (sisihan piawai=0.33).

Seterusnya, bagi amalan KPP mengikut dimensi di sekolah-sekolah rendah yang dikaji di daerah Barat Daya, Pulau Pinang nilai min dimensi-dimensi KPP adalah antara 3.06 dan 3.19 yang menunjukkan kecenderungan amalan bagi setiap dimensi dalam KPP di sekolah yang dikaji pada tahap yang tinggi. Dapatan menunjukkan dimensi amalan pembelajaran yang kolektif (min=3.19, sp=0.45) adalah diamalkan pada tahap yang tinggi dan dimensi kepimpinan yang dikongsi dan menyokong (min=3.06, sp= 0.49) adalah diamalkan pada tahap yang paling rendah berbanding dimensi yang lain.

Trend yang sama turut ditunjukkan dalam amalan KPP di sekolah berprestasi tinggi dan berprestasi rendah. Bagi sekolah berprestasi tinggi, nilai min bagi dimensi KPP adalah antara 3.13 hingga 3.36. manakala bagi sekolah berprestasi rendah pula, nilai min bagi dimensi KPP adalah antara 2.98 hingga 3.12. Hal ini bermaksud, walaupun dapatan menunjukkan kecenderungan tahap amalan semua dimensi KPP adalah pada tahap yang tinggi bagi kedua-dua buah sekolah namun, tahap amalan di sekolah berprestasi rendah adalah lebih rendah berbanding di sekolah berprestasi tinggi.

b) Perbezaan amalan KPP di SBpT dan SBpR

Perbezaan amalan komuniti pembelajaran profesional di sekolah-sekolah yang berbeza prestasi juga telah diuji. Jadual 4.3 berikut menunjukkan dapatan analisis statistik Ujian t bagi lima-lima dimensi KPP di sekolah yang berbeza prestasi.

Jadual 4.3: Ujian t Perbezaan Tahap Amalan KPP di SBT dan SBR

	t	sig
Komuniti Pembelajaran Profesional	2.49	.01*

* signifikan pada aras $p < 0.05$

Berdasarkan Jadual 4.3, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara SBpT dengan SBpR bagi tahap amalan KPP ($t=2.48$, $p=0.01$). Hal ini bermaksud aspek KPP diamalkan pada tahap yang berbeza di kedua-dua kelompok sekolah. Bagi dapatan yang lebih terperinci, ujian t telah dijalankan bagi mengukur perbezaan yang signifikan bagi kelima-lima dimensi KPP. Keputusan ujian t adalah seperti yang dipaparkan dalam Jadual 4.4.

Jadual 4.4: Dapatan Ujian t untuk Perbezaan Lima Dimensi KPP di SBpT dan SBpR

Dimensi-dimensi KPP	Nilai t	Sig
Kepimpinan yang Dikongsi dan Menyokong	1.99	.05*
Nilai dan Visi yang Dikongsi	2.46	.02*
Pembelajaran Kolektif dan Aplikasinya	2.08	.04*
Berkongsi Amalan Peribadi	1.67	.09
Suasana yang Menyokong Perhubungan & Struktur	2.61	.01*

* signifikan pada aras $p < .05$.

Dapatan Ujian t dalam Jadual 4.4 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi empat dimensi KPP sahaja di sekolah yang berbeza pencapaian. Dimensi-dimensi tersebut adalah kepimpinan yang dikongsi dan menyokong ($t=1.99$, $p=.05$), nilai dan visi yang Dikongsi ($t=2.46$, $p=.02$), pembelajaran kolektif dan aplikasinya ($t=2.08$, $p=.04$) dan suasana yang menyokong perhubungan dan struktur ($t=2.61$, $p=.01$). Hal ini menunjukkan dimensi-dimensi dalam KPP adalah diamalkan pada tahap yang berbeza di sekolah yang berbeza pencapaian. Walau bagaimanapun, dapatan tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan bagi dimensi berkongsi amalan peribadi ($t=1.68$, $p=.10$). Hal ini bermaksud dimensi ini diamalkan pada tahap yang hampir sama di sekolah yang berbeza pencapaian.

c) Tahap Amalan OP di SBpT dan SBpR

Bagi menentukan tahap amalan organisasi pembelajaran (OP), satu garis panduan atau *cut-off point* bagi skor min telah ditetapkan.

Jadual 4.5: Garis Panduan atau Cut-off bagi Skor Min OP

Skor Min	Organisasi Pembelajaran	Tafsiran Skor Min
1.00 hingga 2.33	rendah	rendah
2.34 hingga 3.66	sederhana	sederhana
3.67 hingga 5.00	tinggi	tinggi

Sumber: Jamal @ Nordin Yunus (2009)

Jadual 4.5 menunjukkan garis panduan menentukan tahap pemboleh ubah atau subskala pemboleh ubah OP seperti yang digunakan oleh Jamal @ Nordin Yunus (2009). Skor min antara 1.00 hingga 2.33 menunjukkan skor bagi pemboleh ubah atau subskala pemboleh ubah tersebut pada tahap rendah, skor min antara 2.34 hingga 3.66 menunjukkan skor bagi pemboleh ubah atau subskala pemboleh ubah yang dikaji pada tahap sederhana dan skor min 3.67 atau 5.00 menunjukkan skor bagi pemboleh ubah yang dikaji pada tahap yang tinggi.

Jadual 4.6: Tahap Amalan OP di Sekolah Berbeza Pancapaian

DIMENSI	Sekolah Berpencapaian Tinggi		Sekolah Berpencapaian Rendah		KESELURUHAN	
	Min	Sisihan Piawai	Min	Sisihan Piawai	Min	Sisihan Piawai
ORGANISASI						
PEMBELAJARAN	3.96	0.45	3.77	0.35	-	
Pemikiran Tentang Organisasi Dalam Sistem	3.93	0.61	3.76	0.49	3.84	0.55
Perkongsian Wawasan	3.94	0.51	3.74	0.36	3.84	0.45
Pembelajaran Berpasukan	4.02	0.52	3.83	0.39	3.93	0.47
Model Mental	3.97	0.50	3.82	0.44	3.90	0.48
Kecekapan Diri	3.96	0.48	3.69	0.49	3.82	0.50

Berdasarkan Jadual 4.6, secara keseluruhannya, nilai min tahap amalan OP di SBpT adalah 3.96 ($sp = 0.45$) dan di SBpR adalah 3.77 ($sp = 0.35$). Dapatan ini menunjukkan aspek OP di sekolah-sekolah tersebut diamalkan pada tahap yang tinggi. Walau bagaimanapun, nilai min tahap amalan OP di SBpT adalah lebih tinggi daripada SBpR. Seterusnya, Jadual 4.6 menunjukkan amalan OP mengikut dimensi di sekolah-sekolah rendah yang dikaji di daerah Barat Daya, Pulau Pinang. Berdasarkan jadual berkenaan, nilai min bagi dimensi-dimensi OP adalah antara 3.82 dan 3.93 yang menunjukkan bahawa tahap amalan setiap dimensi adalah cenderung pada tahap yang tinggi. Dimensi Amalan pembelajaran berpasukan adalah paling tinggi diamalkan dengan nilai min = 3.93 ($sp = 0.47$) dan dimensi Kecekapan Diri ($min = 3.82$, $sp = 0.50$) diamalkan pada tahap yang rendah berbanding dimensi-dimensi OP yang lain.

Jadual 4.6 juga turut menunjukkan nilai min bagi setiap dimensi OP di SBpT dan SBpR. Berdasarkan dapatan, nilai min tahap amalan OP di SBpT adalah antara 3.93 hingga 4.02 yang menunjukkan kecenderungan setiap dimensi OP diamalkan pada tahap yang tinggi di SBpT. Walau bagaimanapun, dimensi pembelajaran berpasukan dengan nilai min = 4.02 ($sp = 0.52$) adalah paling tinggi dan dimensi Pemikiran Tentang

Organisasi Dalam Sistem dengan nilai $\min=3.93$ ($sp=0.61$) paling rendah diamalkan berbanding dimensi-dimensi yang lain.

Manakala bagi SBpR pula, nilai $\min$ dimensi OP antara 3.69 dan 3.83 menunjukkan setiap dimensi cenderung diamalkan pada tahap yang tinggi di SBpR. Namun, bagi SBpR, dimensi Pembelajaran berpasukan ($\min=3.83$, $sp=0.39$) adalah dimensi paling tinggi diamalkan dan dimensi Kecekapan Diri ($\min=3.69$, $sp=0.49$) adalah dimensi paling rendah diamalkan berbanding dimensi-dimensi lain di SBpR.

d) Perbezaan tahap amalan OP antara sekolah yang berbeza pencapaian

Perbezaan tahap amalan OP di sekolah-sekolah yang berbeza pencapaian telah diuji menggunakan ujian t seperti yang dipaparkan dalam Jadual 4.7.

Jadual 4.7: Dapatan Ujian t untuk Keseluruhan Dimensi OP di SBT dan SBR

	t	sig
Organisasi Pembelajaran	2.99	.01*

* signifikan pada aras $p<.05$

Jadual 4.7 menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara SBpT dengan SBpR bagi OP ($t=2.99$, $p=0.01$). Hal ini bermaksud, OP diamalkan pada tahap yang berbeza di sekolah yang berbeza pencapaian.

Untuk mendapatkan pembuktian yang lebih terperinci, ujian t telah digunakan untuk menguji perbezaan yang signifikan bagi setiap dimensi OP antara sekolah-sekolah yang berbeza pencapaian. Dapatan ujian ditunjukkan dalam Jadual 4.8.

Jadual 4.8: Dapatan Ujian t untuk Lima Dimensi OP di SBT dan SBR

Dimensi-dimensi Organisasi Pembelajaran	Nilai t	Sig
Pemikiran Tentang Organisasi Dalam Sistem-sistem Organisasi	1.90	.06
Perkongsian Wawasan	2.82	.01*
Pembelajaran Berpasukan	2.60	.01*
Model Mental	2.05	.04*
Kecekapan Diri	3.37	.01*

* signifikan pada aras $p<.05$.

Dapatan Ujian t dalam Jadual 4.8 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi empat dimensi OP di sekolah yang berbeza pencapaian. Dimensi-dimensi tersebut adalah perkongsian wawasan ($t=2.82$, $p=.01$), pembelajaran berpasukan ($t=2.60$, $p=.01$), model mental ($t=2.05$, $p=.04$) dan kecekapan diri ($t=3.37$, $p=.01$). Hal ini menunjukkan dimensi-dimensi dalam OP adalah diamalkan pada tahap yang berbeza

di sekolah yang pencapaian adalah berbeza. Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan tidak ada perbezaan yang signifikan bagi dimensi pemikiran tentang organisasi dalam sistem-sistem organisasi ($t=1.90$, $p=.06$). Hal ini menunjukkan dimensi ini diamalkan pada tahap yang sama di kedua buah kelompok sekolah yang berbeza pencapaian.

4.1 Hubungan antara KPP dengan OP di sekolah-sekolah yang berbeza pencapaian

Seterusnya, analisis korelasi Pearson digunakan untuk mengenal pasti hubungan antara KPP dan OP di sekolah-sekolah. Dapatan adalah seperti yang dipaparkan dalam Jadual 4.9.

Jadual 4.9: Korelasi Pearson antara KPP dan OP Di Sekolah Rendah

Pemboleh Ubah	Komuniti Pembelajaran Profesional
organisasi pembelajaran	0.70** (.01)

* signifikan pada aras $p<.05$.

Jadual 4.9 menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara KPP dengan OP dengan nilai pekali korelasi $r= 0.70$, $p=.01$. Dapatan ini menjelaskan bahawa terdapat hubungan positif yang kuat (Chua, 2009) antara KPP dan OP di sekolah berbeza pencapaian yang dikaji.

Bagi melihat dengan lebih terperinci, ujian korelasi telah digunakan untuk melihat hubungan antara KPP dengan OP di sekolah SBpT dan SBpR. Dapatan adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.10

Jadual 4.10: Korelasi Pearson antara KPP dan OP Di SBT dan SBR

Kategori Sekolah	OP
SBpT	KPP 0.73** (.01)
SBpR	KPP 0.62** (.01)

** Signifikan pada aras $p< .01$

Jadual 4.10 menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara KPP dan OP pada aras $p = .01$ di kedua-dua kategori sekolah. Namun nilai r bagi SBpT iaitu $r= 0.73$ ($p=.01$) adalah lebih tinggi berbanding SBpR iaitu $r=0.62$ ($p=.01$). Hal ini menunjukkan hubungan antara kedua variabel adalah lebih tinggi dan kuat berbanding di SBpR.

Perbincangan dan rumusan

KPP dan OP adalah antara aspek yang menjadi fokus dalam meningkatkan keberkesanan sesebuah organisasi. Pengadaptasian kedua-dua aspek ini amat digalakkan dalam organisasi pendidikan (Jamal @Nordin, Yunus, 2009) bagi mewujudkan sebuah organisasi yang berinovasi dan sentiasa bersedia untuk menghadapi pelbagai cabaran perubahan persekitaran (Smith & Prieto, 2008).

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa KPP dan OP diamalkan pada tahap yang tinggi di kedua-dua kategori sekolah iaitu SBpT dan SBpR. Walau bagaimanapun, secara keseluruhannya ujian t telah membuktikan bahawa kedua-dua aspek ini diamalkan pada tahap yang berbeza di sekolah-sekolah yang berbeza pencapaian ini. Menurut Senge (1990), kerja berpasukan mampu mentransformasi kemahiran berfikir yang konvensional dan kolektif supaya sekumpulan manusia dapat membina kecerdasan dan keupayaan yang lebih hebat dari jumlah bakat ahli individu. Dapatan ini selari dengan kajian Richardson (2009), Smith (2008) dan Smith & Prieto (2008) yang mendapati tahap amalan OP adalah berbeza di sekolah berprestasi tinggi dan rendah. Manakala Richardson (2009) pula mendapati bahawa dimensi pemikiran tentang organisasi dalam sistem-sistem organisasi, perkongsian wawasan, dan model mental mempunyai perbezaan yang signifikan antara sekolah berprestasi tinggi dan berprestasi rendah.

Berdasarkan dapatan, dapat dilihat, hanya empat daripada lima dimensi KPP diamalkan pada tahap yang berbeza iaitu ‘kepemimpinan yang dikongsi dan menyokong’, ‘nilai dan visi yang dikongsi’, ‘pembelajaran kolektif dan aplikasinya’ serta ‘suasana yang menyokong perhubungan dan struktur’. Manakala, dimensi ‘berkongsi amalan peribadi’ adalah paling rendah diamalkan dan tidak mempunyai perbezaan tahap amalan yang signifikan di SBpT dengan SBpR. Menurut Elmore (2004), dimensi ‘berkongsi amalan peribadi’ adalah paling rendah diamalkan walaupun tahap amalan KPP adalah tinggi. Malahan, dimensi ini cenderung menjadi dimensi terakhir untuk terbina. Hal ini kerana, mungkin agak sukar bagi seseorang guru tersebut untuk bersikap lebih terbuka kerana sebelum ini guru tersebut lebih terarah bekerja secara berseorangan atau tunggal di dalam kelasnya, dan kebiasaannya lebih peribadi dan bersifat autonomi. Hal ini turut dinyatakan oleh Andrew dan Lewis dalam kajian Chan-Remka (2007) iaitu guru telah bekerja secara berseorangan atau tunggal di dalam kelasnya, dan kebiasaannya lebih peribadi dan bersifat autonomi. Guru lebih terarah untuk berfikir “bilik darjahku”, “matapelajaranku” dan “pelajar-pelajarku”. Sedikit sahaja sekolah yang dibentuk membenarkan guru berfikir dalam bentuk perkongsian masalah dan matlamat organisasi yang lebih luas.

Seterusnya, dapatan kajian juga menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara KPP dan organisasi pembelajaran pada tahap yang sederhana dan signifikan. Walau bagaimanapun, wujud hubungan positif yang kuat dan signifikan antara amalan KPP dan organisasi pembelajaran di SBpT berbanding SBpR. Di sekolah, guru yang terlibat dalam proses pembelajaran sentiasa bekerjasama untuk mengumpul maklumat tentang pengajaran dan kandungan subjek yang diajar, berbincang, berkongsi dan mengkritik idea baru, supaya ahlinya-ahli dalam komuniti itu faham dan melaksanakannya apabila perlu. Pembelajaran berpasukan merujuk

kepada manusia bekerja bersama-sama dan berkembang menjadi komuniti belajar (Senge, 2000). Senge (1990) menyatakan kejayaan kumpulan melambangkan pencapaian individu. Apabila manusia bersama-sama menjadi sepasukan, kuasa komuniti akan wujud. Dengan amalan KPP juga, Mark, Louis dan Printy (2000) menyatakan bahawa jika amalan organisasi pembelajaran aktif, pencapaian pelajar juga adalah tinggi. Manakala kajian oleh Vescio, Ross dan Adams (2008) mendapati, penyertaan dalam komuniti memberi impak kepada amalan pengajaran apabila guru menjadi pelajar. Sekiranya guru terlibat dalam pembelajaran komuniti, pelajar akan mendapat faedah dan memberi secara langsung akan memberikan sumbangan kepada peningkatan pencapaian pelajar.

Berdasarkan dapatan kajian, dapat dirumuskan bahawa aspek OP dan KPP adalah penting dalam usaha meningkatkan keberkesanan sekolah. Hal ini kerana amalan OP dalam sesebuah organisasi sekolah dapat membantu organisasi tersebut menjadi fleksibel dan mampu menghadapi cabaran perubahan di persekitaran mereka. Hal ini turut mewujudkan kelompok guru yang berusaha secara aktif untuk meningkatkan profesionalisme mereka secara kolaboratif dan akhirnya akan membentuk komuniti pembelajaran profesional dalam organisasi tersebut.

Rujukan

- Abd. Aziz Yusof (2000). "Pengurus dan Gelagat Organisasi Di Abad ke 21" Petaling Jaya: Prentice Hall.
- Abdul Shukor Abdullah. (2004). Kepimpinan unggul tonggak pengurusan pendidikan cemerlang. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 14, 18-32.
- Awang Had Salleh. (1998). Latihan Perguruan untuk Sekolah Berkesan, Prosiding Seminar Kebangsaan JPPG, Pendidikan Guru untuk Sekolah Berkesan, Kuala Lumpur: Universiti Malaya
- Chan-Remka, J. (2007). The perceptions of teachers and administrators in relation to the implementation of professional learning communities (Unpublished doctoral dissertation). Johnson & Wales University, Providence, RI.
- Cheng Y.C. (1996). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 7, pp. 35-61.
- Eke, H. N. (2011) [An Empirical Study of the Impact of NLA conference Attendance on Librarians' Professional Development](#). PNLA Quarterly: The official publication of the Pacific Northwest Library Association, Vol. 75, no. 4, (Summer 2011) pp. 26-37.
- Elmore, R.F. (2004). School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. Educational leadership, May, 2002.
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M., and Lingard, B. (2004) Productive Leaders and Productive Leadership: Schools as Learning Organisations, *Journal of Educational Administration*, November, 42(5): 520-538.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: [Communities of continuous inquiry and improvement](#). Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press; Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Jabatan Perdana Menteri, (2010). *Program transformasi kerajaan pelan hala tuju*. Bab 8 : Mempertingkatkan Pencapaian Pelajar. Putrajaya: Unit Pengurusan Prestasi Dan Pelaksanaan.
- Jamal @Nordin, Yunus (2009) Hubungan Antara Kepimpinan Transformasi dan Budaya Organisasi Dengan Organisasi Pembelajaran Di Sekolah Harapan Negara Kategori Sekolah Kebangsaan Dan Sekolah Jenis Kebangsaan Luar Bandar. PhD thesis, Universiti Utara Malaysia
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2006). Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010. [Education Development Master Plan 2006-2010]. Putrajaya: Government of Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia, (2010). *Standard kualiti pendidikan malaysia 2010*. Putrajaya: Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kumar, P. (2013). Bridging East and West educational divides in Singapore. *Comparative Education*. Vol. 49, No. 1, 72–87. Taylor & Francis:
- Marks, H. M., Louis, K. S., & Printy, S. M. (2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood, (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (pp. 239-266). Stamford, CT: JAI Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*. 33(2), 175-195.

- Olivier, D., Hipp, K., & Huffman, J., (2003). Professional learning community assessment. In J. Huffman & K. Hipp (Eds.), *Professional learning communities: Initiation to implementation* (pp. 133-141, 171-173). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Malaysia (2001). *Pembangunan Pendidikan 2001 -2010*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia
- Richardson, M. A. (2009). *Perceptions Of Principals From High And Low Performing Elementary Schools Concerning Schools As Professional Learning Communities*. Disertasi Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan, Walden University.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing*, 35 (3/4), 154-168.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional learning communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35,(1), 130-160.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sharifah Mohd. Nor. (2000). *Keberkesanan sekolah : satu perspektif sosiologi*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*. 40(5), 425-446.
- Silva, D., Gimbert, B. and Nolan, J. (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher leadership, *Teachers College Record*, 102 (4), 779-804.
- Smith, M.E & Prieto, I.M. (2008). Dynamic Capabilities and Knowledge Management: an Integrative Role for Learning? *British Journal of Management*. [Volume 19, Issue 3](#), pages 235–249, September 2008.

- Smith, D.S. (2008). The Relationship Between Learning Organizations and Student Achievement in Middle Schools. Disertasi Doktor Pendidikan yang tidak diterbitkan, University of La Verne, California.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teacher and Teaching Evaluation: An International Journal of Research and Studies*, 24 (1), 80–91.
- Voulalas, Z. D. and Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), pp. 187 - 208.
- Wan Mohd. Zahid bin Mohd. Nordin (2003). Peranan Pendidikan Islam dalam Falsafah Pendidikan Negara. DIIm. Suzalie Mohamad (Ed.), *Memahami isu-isu pendidikan Islam di Malaysia* (ms. 15-30). Kuala Lumpur: IKIM.
- Wells, C. M.** (2010). Critical issues for leadership: Early transition of implementation to a professional learning community. A conceptual design. National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA) *The Yearbook*, 97-109.

**FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI TAHAP KESEDIAAN GURU-
GURU TINGKATAN SATU SEKOLAH MENENGAH DALAM
PELAKSANAAN PENILAIAN BERASASKAN SEKOLAH (PBS)**

Zuridah Hanim bt Md. Akhir
Cik Fatimah Nadia bt Che Hasnam

Kementerian Pendidikan Malaysia

Mohd Sofian Omar-Fauzee
Yaakob Daud
Yahya Don
Abd Latif Kassim

Universiti Utara Malaysia

Rozita Abd Latif
Nagoor Meera Abdullah

Universiti Teknologi MARA

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dari segi aspek minat, sikap, penguasaan pengetahuan dan kemahiran dalam melaksanakan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) serta mengenalpasti hubungan antara minat, sikap, penguasaan pengetahuan dan kemahiran dalam melaksanakan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) dengan pengalaman mengajar tingkatan satu. Seramai 66 responden guru tingkatan satu sekolah menengah di daerah Marang, Terengganu dipilih secara rawak mudah. Bagi tujuan pengumpulan data dan maklumat, instrumen soal selidik dan temubual mendalam secara semi berstruktur telah digunapakai. Data yang diperolehi secara soal selidik telah dianalisis dengan menggunakan *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows Version 17* untuk menerangkan dapatan skor min, kekerapan, peratus dan korelasi manakala temubual dianalisis secara *content analysis* untuk melihat kekerapan dan peratusan bagi mewujudkan tema faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan

PBS. Dapatan soal selidik menunjukkan tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS dipengaruhi oleh faktor minat ($m=3.74$), sikap ($m=3.77$) dan penguasaan kemahiran dan pengetahuan ($m= 3.83$). Hasil analisis data temubual pula menunjukkan terdapat tiga tema utama yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS iaitu (i) faktor pengetahuan dan kemahiran; bersamaan 32%, (ii) faktor beban tugas; bersamaan 36%, dan (iii) faktor masa; bersamaan 32%. Dapatan kajian juga menunjukkan tahap minat dan sikap guru dalam pelaksanaan PBS mempunyai hubungan positif yang signifikan secara statistik dengan pengalaman mengajar guru tingkatan satu manakala tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru tidak mempunyai hubungan yang signifikan secara statistik dengan pengalaman mengajar guru. Ini jelas menunjukkan bahawa faktor minat, sikap, penguasaan kemahiran dan pengetahuan, beban tugas dan masa merupakan faktor utama yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Oleh itu, diharap dapatan kajian ini dapat meningkatkan kesedaran pelbagai pihak dalam mengatasi faktor yang menjadi penghalang kepada tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Cadangan untuk kajian akan datang juga disyorkan dalam artikel ini.

Kata kunci : pentaksiran berasaskan sekolah, faktor penentu , kesediaan guru tingkatan satu

1.0 Pengenalan

Sistem pentaksiran pendidikan negara telah mengalami transformasi selaras dengan pelaksanaan Penilaian Berasaskan Sekolah (PBS). Penilaian ini dilaksanakan sepenuhnya mulai 1 Februari 2012 di sekolah menengah berdasarkan surat siaran Lembaga Peperiksaan Malaysia bil 3/ 2011: Pemakluman Pentaksiran Berasaskan Sekolah. Sistem penilaian alternatif ini diharapkan dapat merealisasikan aspirasi Falsafah Pendidikan Negara dalam melahirkan modal insan yang seimbang dari segi jasmani, emosi, intelek dan rohani, seterusnya membantu pencapaian misi kebangsaan bagi membina kapasiti rakyat yang berilmu, berinovasi, pelajar yang berkualiti (Rosni & Siti Fatimah, 2010) dan mempunyai mentaliti kelas pertama

(Sanusi, 2011). Sehubungan itu, menurut Hasnida, Baharin dan Afian (2012), PBS bertujuan mengurangkan fokus kepada pembelajaran berorientasikan peperiksaan dan mewujudkan pentaksiran yang bersifat holistik demi membangunkan modal insan. Ini adalah kerana sistem peperiksaan yang berorientasikan peperiksaan hanya mengukur murid dalam aspek kognitif dan mengabaikan kecerdasan mereka dalam aspek kokurikulum. Kenyataan ini turut disokong oleh Gurnam dan Chan (2012) yang menyatakan bahawa sistem peperiksaan tidak menggalakkan budaya berfikir dan penjanaan idea apatah lagi menggalakkan murid berfikir di luar kotak.

PBS merangkumi empat komponen iaitu pentaksiran pusat, pentaksiran sekolah, pentaksiran aktiviti jasmani, sukan dan kokurikulum dan pentaksiran psikometrik. Dalam hal ini, penilaian dilaksanakan oleh guru semasa proses pengajaran dan pembelajaran berdasarkan prosedur yang telah ditetapkan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia (2011). Ini bermakna PBS melaksanakan pentaksiran berfokuskan bimbingan kepada aras perkembangan pelajar dan aras potensi pelajar (Ejah & Othman, 2012), memberi maklumat kepada murid tahap pencapaian semasa mereka (Chappuis & Chappuis, 2008) mengikut kemampuan pelajar (Logsdon 2011), dan dilakukan sepanjang masa murid di alam persekolahan untuk meningkatkan kualiti murid yang dihasilkan (Rosni & Siti Fatimah, 2010). Dalam konteks ini, Azree dan Sulaiman (2012), mendapati bahawa penilaian menerusi PBS secara berterusan dapat membantu pembelajaran murid. Dapatan ini turut disokong oleh Sanitah dan Norsiwati (2012) yang berpendapat penetapan ilmu, kemahiran dan nilai perlu diukur menerusi penilaian yang berterusan. Hal ini amat berbeza dengan sistem penilaian tradisional yang berorientasikan peperiksaan yang menilai murid secara sumatif iaitu murid dinilai di akhir pembelajaran untuk menentukan gred pencapaian mereka.

Namun begitu, pelan besar ini tidak bermakna seandainya pelaksana sistem iaitu guru tidak memahami perubahan ini. Menurut Sharifah (2011), kejayaan PBS bergantung kepada sikap, orientasi dan falsafah guru terhadap pelajar, proses pengajaran dan pembelajaran, latihan, pengetahuan serta kemahiran guru dalam bidang

pentaksiran pendidikan. Sehubungan itu, guru selaku elemen utama dalam perancangan pendidikan perlu bersikap positif dalam menerima pembaharuan bagi membolehkan kualiti pendidikan negara ditingkatkan (Faizah, 2011; Hasnida, Baharin & Afian, 2012). Hal ini kerana guru berperanan penting dan diberi kuasa penuh untuk melaksanakan PBS (Md. Noor & Sahip, 2010). Memetik kata-kata mantan KPPM, Tan Sri Dr Murad Mohamad Nor, aspek utama dalam pelaksanaan apa jua perancangan pendidikan ialah guru. Biarpun dirancang dengan baik tetapi tidak bererti sekiranya guru tidak bersungguh-sungguh melaksanakannya. (Faizah, 2011). Pandangan ini turut disokong oleh Sanitah dan Norsiwati (2012) yang menyatakan bahawa pihak guru perlu menerima pembaharuan kurikulum ini dengan penuh kesediaan dan tanggungjawab kerana kesediaan guru merupakan penentu kejayaan pentaksiran ini.

Sehubungan itu, tahap keprihatinan dan kesediaan guru sangat penting untuk menyokong segala perubahan yang berlaku di sekolah. Namun begitu, kebanyakan guru beranggapan perubahan akan meningkatkan beban kerja mereka (Salmiah, Ramlah, Abd. Rahim & Abdullah, 2011). Pandangan ini turut disokong oleh kajian terdahulu yang dijalankan oleh Bas dan Beyhan (2010) yang menyatakan bahawa PBS menyebabkan guru perlu memberi tumpuan yang lebih kepada perbezaan individu, gaya pembelajaran dan kecerdasan. Dapatan yang sama turut diperoleh Jamil dan Suzana (2012) yang mendapati perubahan sistem pentaksiran tradisional kepada PBS telah menimbulkan pelbagai rungutan guru. Hal ini berlaku kerana para guru kurang yakin dalam melaksanakan pentaksiran formatif dalam proses P&P. Pandangan ini mengukuhkan lagi kajian yang dijalankan oleh Stiggins (2005) yang mendapati tidak ramai guru yang bersedia membuat pentaksiran di bilik darjah masing-masing kerana kurang berpengetahuan dan berkemahiran dalam amalan pentaksiran yang betul. Guru kurang mahir mengintegrasikan teknik pentaksiran formatif dalam proses P&P kerana dianggap sesuatu yang asing atau terpisah walhal teknik tersebut amat biasa dengan amalan mereka (Brookhart, 2007; Hall & Burke, 2003)

Dalam konteks ini, faktor kesediaan guru melaksanakan perubahan memainkan peranan utama. Menurut Fullan (2004), kegagalan perubahan dalam sistem pendidikan berpunca daripada sikap guru yang tidak memahami sepenuhnya perubahan yang dibuat dan mempunyai pelbagai persepsi yang berbeza. Tambahan pula kajian terdahulu yang dijalankan oleh Roggers (2003), turut menyokong kenyataan ini dengan menyatakan bahawa walaupun perubahan dilakukan serentak namun ada antara guru yang dapat menerima dengan cepat sementara kebanyakannya memerlukan masa untuk membuat perubahan. Hal ini disebabkan faktor kesibukan dengan tugas-tugas lain, serta komitmen tinggi dari segi masa dan tenaga terhadap perubahan yang berlaku menyebabkan peranan guru juga turut berubah (Faizah, 2011). Tambahan pula kajian-kajian terdahulu jelas menunjukkan bahawa guru-guru mempunyai pandangan yang negatif tentang pelaksanaan PBS (Cheung, 2001; Rohayah, 2007; Salmiah, Ramlah, Abd. Rahim & Abdullah, 2011; Tan, 2010). Berdasarkan kajian Hamzah dan Sinnasamy (2009) didapati faktor masa dan pendedahan yang kurang diberikan menjadi faktor utama penyumbang kepada tanggapan negatif guru terhadap PBS. Guru-guru mempunyai tanggapan yang kuat bahawa sistem penilaian sedia ada sendiri perlu dikaji semula dan dibuat penambahbaikan. Kajian Hasnida, Baharin dan Afian (2012) turut memperlihatkan dapatan yang sama apabila mendapati tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS berada pada tahap sederhana rendah. Dapatan ini turut disokong oleh Gurnam dan Chan (2012) yang mendapati faktor masa turut menjadi alasan murid kerana mereka perlu diberi masa yang mencukupi untuk menunjukkan kebolehan sebenar dalam pembelajaran dan penyelesaian masalah di dalam kelas. Namun demikian, dapatan ini bercanggah dengan kajian Mohd Anuar dan Khamsawati (2008) serta Norani dan Saifulazri (2010) yang melakukan kajian ke atas guru-guru kemahiran hidup dan mendapati guru-guru ini bersedia melaksanakan PBS dan tahap pengetahuan guru-guru KHB dalam melaksanakan kerja kursus KHB adalah tinggi.

2.0 Pernyataan Masalah

Dalam memperkatakan aspek tranformasi ini, tahap kesediaan guru merupakan indikator utama penentu kejayaan PBS. Kenyataan ini disokong oleh kajian terdahulu yang dijalankan oleh Abdul Zubir (2007) dan Rohayah (2007) yang mendapati kejayaan pentaksiran berasaskan sekolah sangat bergantung dengan guru sebagai pelaksana. Kajian terdahulu banyak membincangkan tahap kesediaan guru dan antara faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan mereka ialah sikap (Rosli, 2008), pengetahuan dan pemahaman (Abdul Zubir, 2007; Black & William, 1998; Mohd Isha, 2011; Rosli, 2008) masa (Gurnam & Chan, 2012; Hamzah & Sinnasamy, 2009 ; Sharifah Munirah, 2012) pengalaman mengajar (Salmiah, Ramlah, Abd. Rahim & Abdullah, 2011) kemahiran (Salmiah, Ramlah, Abd. Rahim & Abdullah, 2011; Tan, 2010 ; Zambri & Nor Rezah, 2011) dan penggunaan bahan (Mohd Azhar & Shahir, 2007). Aspek sikap turut menjadi elemen utama kajian kerana guru yang positif akan mengalami masalah yang minima dalam proses pentaksiran berbanding mereka yang bersikap negatif (Hasnida, Baharin & Afian; 2012). Tambahan pula kajian terdahulu yang dilakukan oleh Tan (2010) turut mendapati PBS membebankan guru yang sememangnya telah terbeban dengan kerja-kerja pentadbiran dan kokurikulum. Ini menyebabkan guru melaksanakan pentaksiran sebagai produk dan bukannya sebagai proses. Malah kekangan masa dan sumber juga menyebabkan PBS tidak dilaksanakan secara kreatif.

Sehubungan itu, kajian ini dijalankan untuk mengkaji faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru-guru tingkatan satu sekolah menengah di daerah Marang, Terengganu dalam pelaksanaan PBS. Kajian mod campuran ini (kuantitatif dan kualitatif) akan mengenalpasti faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS memandangkan terdapat banyak rungutan dalam kalangan guru berkaitan pelaksanaan PBS berdasarkan kajian literatur yang lalu. Tambahan pula isu pelaksanaan PBS turut menjadi pokok perbincangan diperingkat

nasional berdasarkan Dialog Nasional – pelaksanaan PBS yang disiarkan menerusi RTM pada 20 Februari 2013. Berdasarkan Laporan NUTP pada tahun 2012, PBS telah menimbulkan rungutan guru kerana masalah capaian internet bagi pengisian markah sangat lambat terutama di kawasan luar bandar, penyediaan eviden yang mengambil masa, masalah pengurusan fail, beban tugas PBS menyebabkan tugas lain terabai, dan masalah bagi mencetak instrumen yang banyak terutama sekolah di kawasan pedalaman yang tiada kemudahan mesin cetak.

Dalam membicarakan permasalahan ini, tahap pengetahuan guru juga didapati mempengaruhi tahap kesediaan guru. Berdasarkan kajian Mohd Azhar dan Shahir (2007), didapati teknik soal jawab tidak dianggap sebagai teknik pentaksiran sebaliknya dianggap sebagai teknik pengajaran. Kajian ini juga disokong oleh dapatan Zamri dan Nor Razah (2011) yang mendapati keserasian guru menggunakan teknik menyoal dalam meningkatkan pembelajaran masih rendah. Selain itu, sesetengah sekolah melaksanakan sistem PBS sekadar untuk memenuhi tuntutan pentadbir sekolah (Hamzah & Paramasivan, 2009). Malah kajian Mukhari dan Md Amin (2010) mendapati sesetengah guru tidak memahami kaedah penilaian, tidak pasti tahap pemberian 6 ‘band’ yang ditetapkan dan merasakan memberikan markah perlu dirahsiakan daripada murid. Pelaksanaan PBS yang lemah juga turut berpunca daripada kurangnya latihan, kursus serta sistem sokongan terhadap Guru. Tambahan pula ramai guru yang mengajar tingkatan satu bukanlah guru opsyen (Rohayah, 2007). Kekurangan latihan dan pengetahuan menyebabkan mereka tidak bersungguh-sungguh menjalankan tugas terutama dalam membimbing murid dengan alasan kekangan masa dan bebanan tugas.

Sejajar dengan perubahan ini, kajian berkenaan tahap kesediaan guru turut dijalankan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia pada tahun 2012 dan didapati 84.2% daripada guru-guru tingkatan satu faham konsep PBS dan bersedia melaksanakannya. Namun demikian, kajian ini tidak menyatakan faktor-faktor yang mempengaruhi tahap

kesediaan guru- guru yang terlibat. Oleh itu, kajian selanjutnya perlu dilakukan untuk mengenalpasti faktor – faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru kerana PBS tetap perlu dilaksanakan selaras dengan transformasi pendidikan serta kehendak pendidikan semasa. Tambahan pula kajian ini dapat membantu pelbagai pihak khususnya pengggubal polisi agar mencari jalan penyelesaian mengatasi masalah supaya guru selaku pelaksana dapat menjalankan tugas-tugas pentaksiran pada tahap profesionalisme yang tinggi.

3.0 Objektif kajian

3.1 Kajian Kuantitatif

3.1.1 Mengenalpasti samada faktor sikap, minat, kemahiran dan pengalaman

mempengaruhi tahap kesediaan guru-guru tingkatan satu melaksanakan Penilaian Berasaskan Sekolah.

3.1.2 Mengenalpasti samada terdapat hubungan yang signifikan kesediaan guru- guru tingkatan satu dari aspek sikap, minat dan kemahiran dengan pengalaman mengajar tingkatan satu dalam melaksanakan Penilaian Berasaskan Sekolah.

3.2 Kajian Kualitatif.

3.2.1 Mengenalpasti samada terdapat faktor-faktor lain yang mempengaruhi tahap kesediaan guru-guru tingkatan satu melaksanakan Penilaian Berasaskan Sekolah.

4.0 Metodologi kajian

Bahagian ini akan membincangkan aspek persampelan, rekabentuk kajian, instrumensi dan prosedur kajian yang digunakan untuk mengkaji faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru –guru tingkatan satu sekolah menengah melaksanakan PBS.

4.1 Persampelan

Populasi kajian terdiri daripada 80 orang guru-guru tingkatan satu yang mengajar di 11 buah sekolah menengah di daerah Marang. Seramai 66 orang guru dipilih secara rawak mudah sebagai sampel kajian. Bagi penentuan bilangan sampel, pengkaji menggunakan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970). Oleh itu, analisis data dibuat berdasarkan kepada 66 set soal-selidik yang telah dikumpul. Ini adalah kerana Krejcie dan Morgan (1970) menyatakan bahawa saiz sampel yang lebih besar daripada 30 dan kurang daripada 500 adalah sesuai untuk menjalankan penyelidikan. Hal ini selaras dengan kajian Tuckman (1978) yang mendapati saiz sampel perlu dimaksimakan supaya ralat persampelan dapat diminimakan.

Bagi mengenalpasti faktor-faktor tambahan tahap kesediaan guru melaksanakan PBS, lima orang responden yang terdiri daripada guru-guru tingkatan satu sekolah menengah di daerah Marang dipilih untuk ditemubual secara mendalam. Hal ini selaras dengan pendapat Marican (2006) yang menyatakan bahawa kajian berbentuk kualitatif memadai memilih saiz sampel yang kecil iaitu 5 hingga 25 sahaja. Tambahan pula faktor kekangan masa dalam memproses data turut mempengaruhi pemilihan saiz sampel.

4.2 Rekabentuk kajian

Bagi tujuan pengumpulan data dan maklumat, kajian dijalankan dalam dua bentuk iaitu kajian kuantitatif menerusi soal selidik dan kualitatif menerusi temubual secara mendalam secara semi berstruktur. Menurut Sulaiman Masri (2003), rekabentuk kajian perlu bersesuaian dengan permasalahan supaya penjelasan yang diberi dalam penyelesaian dapat meyakinkan pembaca tanpa mendatangkan kekeliruan. Oleh itu, rekabentuk kuantitatif menerusi soal selidik dipilih kerana bersesuaian untuk mengenalpasti faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Kaedah temubual pula digunakan untuk mengenalpasti faktor lain yang mempengaruhi kesediaan guru-guru yang tidak dinyatakan dalam soal selidik. Hal ini selaras dengan pendapat Rohana Yusof (2004), yang menyatakan kaedah temubual sesuai digunakan untuk mencungkil unsur yang tersirat dan mengesan maklumat secara lebih mendalam.

4.3 Instrumensi Kajian

Kajian dijalankan menggunakan pendekatan soal selidik dan kaedah temubual secara mendalam semi berstruktur. Soal selidik yang digunakan merupakan soal selidik yang diadaptasi daripada Sanitah dan Norsiwati (2012). Kebolehpercayaan instrumen sangat penting sebelum kajian dijalankan. Sehubungan itu, soal selidik yang diadaptasi daripada Sanitah dan Norsiwati (2012) yang mempunyai tahap kepercayaan 0.80 telah dipilih sebagai instrumen kajian bagi mendapatkan data kuantitatif. Hal ini selaras dengan pandangan Salleh dan Zaidatun (2001) yang menyatakan bahawa kebolehpercayaan atau reabiliti merupakan ukuran keupayaan sesuatu instrumen penyelidikan dalam mengukur permasalahan kajian secara konsisten setiap kali digunakan pada masa, tempat dan sampel berlainan. Kajian rintis juga telah dijalankan ke atas 30 orang guru di dua buah sekolah di Marang, Terengganu. Kebolehpercayaannya adalah tinggi pada nilai '*Cronbach's Alpha*' bagi kesediaan

minat guru tingkatan satu dalam pelaksanaan PBS ialah 0.868, kesediaan sikap guru tingkatan satu dalam pelaksanaan PBS pula mempunyai nilai *alpha* 0.772 manakala kesediaan penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru mempunyai nilai *alpha* 0.941.

Soal selidik yang digunakan terdiri daripada dua bahagian iaitu bahagian A yang mengandungi maklumat demografi responden dari tahap pendidikan, jenis sekolah serta tahun pengalaman mengajar. Bahagian B pula terdiri daripada item dimensi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS berdasarkan pecahan komponen berikut :

Jadual 1 : Pecahan item berdasarkan komponen kajian

Komponen Item	Nombor soalan	Jumlah soalan
Tahap minat guru	Soalan 1 hingga 12	12
Tahap kesediaan sikap guru	Soalan 13 hingga 24	11
Tahap kesediaan penguasaan kemahiran dan pengetahuan	Soalan 25 hingga 41	17

Menurut Azizi et. al (2007) Skala Likert boleh digunakan sebagai kaedah untuk menyelidik sikap dan pendapat secara lebih mudah menggunakan kenyataan melalui penilaian bermula dari tidak setuju kepada sangat setuju. Oleh itu, Skala Likert yang digunakan menggunakan lima tahap iaitu sangat tidak setuju, tidak setuju, tidak pasti, setuju dan sangat setuju.

Bagi mengenalpasti faktor lain yang mempengaruhi tahap kesediaan guru, 5 orang responden telah dipilih untuk ditemubual dan diajukan soalan-soalan berikut:

4.3.1 **Soalan pengenalan** : soalan ini bertujuan untuk mendapatkan maklumat berkaitan latar belakang responden.

Soalan 1 : Terangkan tentang diri anda dari aspek umur, bilangan tahun bekerja, dan mata pelajaran yang diajar.

4.3.2 **Soalan Transisi** : soalan ini bertujuan bagi mendapat maklumat tentang tahap pengetahuan responden tentang PBS.

Soalan 2 : Sejauhmanakah anda faham tentang kaedah Pentaksiran Berasaskan Sekolah?

Soalan 3: Sejauhmanakah tahap kesediaan guru dalam melaksanakan PBS?

Soalan 4: Apakah faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam

melaksanakan PBS di sekolah menengah ?

4.3.3 **Soalan Kunci** : soalan ini bertujuan untuk mendapatkan maklumat terus daripada responden iaitu berkaitan faktor-faktor yang mempengaruhi kesediaannya melaksanakan PBS.

Soalan 5: Apakah faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan anda dalam

melaksanakan PBS?

Soalan 6 : Sejauhmanakah tahap kesediaan anda dalam melaksanakan PBS?

4.3.4 **Soalan Penutup** : soalan ini bertujuan untuk mendapatkan maklumat tambahan daripada

responden

Soalan 7: Pada pandangan anda, apakah faktor-faktor lain yang mempengaruhi tahap

kesediaan guru dalam melaksanakan PBS?

Kajian rintis menerusi temubual juga telah dilakukan ke atas seorang guru di daerah Marang. Hasil daripada kajian rintis tersebut, beberapa perubahan telah dibuat dan soal selidik separa struktur disediakan hasil kajian rintis tersebut.

4.4 Prosedur Kajian

4.4.1 Soal selidik

Bagi pengumpulan data kuantitatif, soal selidik diedarkan ke sekolah-sekolah yang dikaji. Surat kebenaran menjalankan kajian yang dikeluarkan oleh pihak universiti telah diedarkan ke sekolah-sekolah kajian berserta instrumen soal selidik. Penggunaan emel dan `Facebook` turut digunakan untuk mengedarkan instrumen sekolah-sekolah yang agak jauh dari lokasi penyelidik. Instrumen ini diedarkan kepada guru-guru tingkatan satu mengikut jumlah sampel yang ditentukan berdasarkan jadual penentuan sampel saiz bagi tujuan kajian daripada Krejcie dan Morgan (1970). Data yang dikumpul kemudian dianalisis menggunakan SPSS versi 17.

4.4.2 Temubual

Temubual dijalankan bagi mengenalpasti faktor-faktor tambahan yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS yang tidak dinyatakan dalam borang soal selidik. Dalam hal ini, responden yang dipilih telah dihubungi untuk mendapatkan persetujuan dan temujanji diadakan. Ini adalah untuk memastikan responden benar-benar bersedia dan proses temubual tidak dipengaruhi oleh faktor-faktor luaran lain seperti kekangan masa dan gangguan. Proses temubual kebanyakannya mengambil masa antara 30 hingga 45 minit. Sesi temubual dirakam dan catatan turut dibuat. Hasil dapatan kemudian ditranskrip dan diserahkan kembali kepada responden untuk tujuan semakan dan pengesahan. Transkrip yang telah disahkan kemudian dianalisa menggunakan pendekatan analisis kandungan.

5.0 Dapatan kajian

5.1 Maklumat Demografi Responden

Responden yang terlibat dalam kajian ini adalah seramai 66 orang yang terdiri daripada guru-guru tingkatan satu Sekolah Menengah di daerah Marang, Terengganu. Analisis statistik deskriptif berbentuk frekuensi dan peratus digunakan bagi menerangkan maklumat demografi responden yang merangkumi tahap pendidikan, jenis sekolah dan pengalaman mengajar sebagaimana Jadual.

Jadual 3

Taburan Responden Mengikut Bangsa, Tahap Pendidikan, Jenis Sekolah dan Pengalaman Mengajar Tingkatan 1.

Pembolehubah	Kategori	Kekerapan	Peratus (%)
Pendidikan	SPM/STPM	1	1.5
	Diploma	6	9.1
	Ijazah Sarjana Muda	55	83.3
	Sarjana	4	6.1
Jenis Sekolah	SMK	38	57.6
	SMKA	27	40.9
	SABK	1	1.5
Pengalaman Mengajar	Kurang 5 tahun	27	40.9
	5-10 tahun	19	28.8
	11-15 tahun	8	12.1
	16-20 tahun	6	9.1
	20 tahun ke atas	6	9.1

Jadual menunjukkan taburan responden guru mengikut tahap pendidikan, jenis sekolah dan pengalaman mengajar tingkatan satu di sekolah. Daripada 66 orang responden, seramai 1 orang (1.5%) mempunyai kelulusan SPM/STPM, 6 orang (9.1%) mempunyai Diploma, 55 orang (83.3%) mempunyai Ijazah Sarjana Muda dan 4 orang responden (6.1%) mempunyai tahap pendidikan Sarjana.

Taburan responden mengikut jenis sekolah mengajar pula menunjukkan bilangan responden yang mengajar di SMK adalah seramai 38 orang (57.6%) manakala bilangan responden yang mengajar di SMKA adalah seramai 27 orang (40.9%) dan bilangan responden yang mengajar di SABK hanya 1 orang sahaja (1.5%).

Taburan responden guru berdasarkan pengalaman mengajar di sekolah pula menunjukkan seramai 27 orang (40.9%) daripada bilangan responden guru mempunyai pengalaman mengajar kurang 5 tahun, 19 orang (28.8%) mempunyai pengalaman mengajar antara 5 hingga 10 tahun, 8 orang (12.1%) mempunyai pengalaman mengajar 11 hingga 15 tahun, 6 orang (6.1%) mempunyai pengalaman mengajar 16 hingga 20 tahun, dan 6 orang (6.1%) mempunyai pengalaman mengajar 20 tahun ke atas.

5.2 Faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS

Bahagian B dianalisis untuk melihat apakah faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS Tingkatan Satu dan seterusnya menjawab objektif kajian yang pertama. Penilaian guru-guru berkaitan faktor-faktor tahap kesediaan guru dikategorikan kepada sangat tidak setuju, tidak setuju, tidak pasti, setuju dan sangat setuju mengikut Skala Likert. Elemen minat terdiri daripada item 1 hingga item 12, elemen sikap terdiri daripada item 13 hingga 24 seterusnya elemen penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru dalam pelaksanaan PBS terdiri daripada item 25 hingga 42.

Jadual 4: Kesiediaan Minat Guru Terhadap Pelaksanaan PBS.

BIL	ITEM-ITEM	STS	TS	TP	S	SS	Min SP
1	Saya sangat berminat untuk mengajar.	1 1.5%	- -	2 3.0%	25 37.9%	38 57.6%	4.50 .707
2	Saya sangat berminat mengajar tingkatan 1 kerana ini merupakan satu cabaran bagi memenuhi kehendak matlamat pelaksanaan PBS.	- -	6 9.1%	15 22.7%	34 51.5%	11 16.7% %	3.76 .842
3	Saya menawarkan diri mengajar tingkatan 1 kerana minat yang mendalam terhadap mata pelajaran yang saya ajar.	2 3.0%	9 13.6%	15 22.7%	28 42.4%	12 18.2%	3.59 1.037
4	Saya berminat mengajar subjek tingkatan 1 kerana pengalaman yang ada pada saya.	- -	5 7.6%	13 19.7%	34 51.5%	14 21.2%	3.86 .839
5	Saya berpuashati semasa mengajar murid-murid tingkatan 1.	- -	1 1.5%	19 28.8%	32 48.5%	14 21.2%	3.89 .747
6	Saya dapat menggunakan kaedah penilaian baru dengan mudah kerana memahami kandungan dan pelaksanaannya.	- -	5 7.6%	14 21.2%	39 59.1%	8 12.1%	3.76 .766
7	Saya berminat mengajar tingkatan 1 apabila berlaku perubahan kepada kaedah penilaian.	1 1.5%	8 12.1%	23 34.8%	26 39.4%	8 12.1%	3.48 .916
8	Saya berminat mengajar mata pelajaran sekarang kerana ini merupakan opsyen saya.	5 7.6%	8 12.1%	4 6.1%	28 42.4%	21 31.8%	3.79 1.234
9	Saya amat berminat mengajar tingkatan 1 kerana saya telah mengikuti kursus PdP PBS tingkatan 1.	4 6.1%	18 27.3%	13 19.7%	20 30.3%	11 16.7%	3.24 1.203
10	Saya berminat mengajar tingkatan 1 kerana ini merupakan pilihan saya.	2 3.0%	16 24.2%	8 12.1%	35 53%	5 7.6%	3.38 1.034
11	Saya berminat mengajar tingkatan 1 kerana dapat menggunakan pelbagai bentuk strategi pengajaran dan pembelajaran.	1 1.5%	5 7.6%	12 18.2%	41 62.1%	7 10.6%	3.73 .814
12	Saya berminat mengajar tingkatan 1 kerana pengalaman yang ada pada saya	1 1.5%	1 1.5%	16 24.2%	33 50.0%	15 22.7%	3.91 .818
Min keseluruhan item 1 hingga 12 ialah 3.74							

Merujuk kepada jadual di atas, min paling tinggi iaitu $m=4.50$ di mana seramai seorang responden (1.5%) sangat tidak setuju dengan item sangat berminat untuk mengajar di sekolah manakala terdapat 2 orang responden (3.0%) tidak pasti, 25 orang responden (37.9%) setuju dan 38 orang responden (57.6%) sangat setuju dengan item ini. Seterusnya analisis data bagi item 8 adalah berkaitan dengan opsyen guru dan item 9 adalah berkaitan dengan kursus PBS yang dihadiri guru. Skor min bagi item 8 adalah 3.79 yang merupakan skor min kelima tertinggi iaitu 5 orang responden (7.6%) sangat tidak setuju, 8 orang responden (12.1%) tidak setuju, 4 orang responden (6.1%) tidak

pasti, 28 orang responden (42.4%) setuju dan 21 orang responden (31.8%) sangat setuju dengan item ini manakala skor min bagi item 9 adalah sangat rendah berbanding item lain di bawah dimensi kesediaan minat guru dalam pelaksanaan PBS iaitu 3.24 iaitu 4 orang responden (6.1%) sangat tidak setuju, 18 orang responden (27.3%) tidak setuju, 13 orang responden (19.7%) tidak pasti, 20 orang responden (30.3%) setuju dan 11 orang responden (16.7%) sangat setuju. Secara keseluruhannya, menunjukkan bahawa 31 orang guru telah menghadiri kursus PdP PBS.

Jadual 5 : Kesediaan Sikap Guru Terhadap Pelaksanaan PBS.

BIL	ITEM-ITEM	STS	TS	TP	S	SS	Min SP
13	Saya berasa selesa mengajar dengan perubahan penilaian yang baru.	1 1.5%	9 13.6%	24 36.4%	28 42.4%	4 6.1%	3.38 .885
14	Saya lebih yakin mengajar dalam kelas dengan perubahan kaedah penilaian murid.	1 1.5%	9 13.6%	21 31.8%	31 47.0%	4 6.1%	3.42 .860
15	Saya membuat persediaan rapi sebelum mengajar bagi memastikan pengajaran berjalan dengan lancar dan berkesan.	1 1.5%	- -	9 13.6%	47 71.2%	9 13.6%	3.95 .643
16	Saya membuat persediaan rapi dalam penyediaan bahan bantu mengajar agar pembelajaran lebih berkesan.	- -	2 3.0%	6 9.1%	53 80.3%	5 7.6%	3.92 .535
17	Saya merujuk kepada sukatan pelajaran bagi memastikan pemahaman dalam penyampaian ilmu pengajaran mengikut kehendak kurikulum.	- -	1 1.5%	3 4.5%	47 71.2%	15 22.7%	4.15 .561
18	Saya sentiasa membuat inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran yang saya ajar sekarang di tingkatan 1 selaras dengan penilaian baru.	- -	6 9.1%	14 21.2%	42 63.6%	4 6.1%	3.67 .730
19	Saya membuat kajian tindakan mengenai kebolehan murid bagi memastikan penilaian terhadap murid berkesan bersesuaian dengan kehendak PBS .	2 3.0%	15 22.7%	28 42.4%	20 30.3%	1 1.5%	3.05 .849
20	Saya bersedia untuk mengikuti kursus pemantapan pengajaran dan pembelajaran bagi memantapkan lagi pengetahuan saya.	- -	4 6.1%	5 7.6%	38 57.6%	19 28.8%	4.09 .779
21	Saya bersedia mengikuti kursus berkaitan demi meningkatkan kemahiran saya	- -	4 6.1%	4 6.1%	40 60.6%	18 27.3%	4.09 .759
22	Saya berbincang dengan rakan sehaluan bagi membuat refleksi isi kandungan pengajaran dan pembelajaran selaras dengan PBS.	1 1.5%	5 7.6%	6 9.1%	45 68.2%	9 13.6%	3.85 .808
23	Saya kerap terlibat dalam mesyuarat , taklimat dan aktiviti-aktiviti PBS di sekolah.	- -	4 6.1%	15 22.7%	36 54.5%	11 16.7%	3.82 .783
24	Saya selalu menganalisis pencapaian murid untuk tindakan susulan.	- -	2 3.0%	10 15.2%	48 72.7%	6 9.1%	3.88 .595
Min keseluruhan item 13 hingga 24 ialah 3.77							

Jadual di atas menunjukkan data analisis tahap kesediaan sikap guru tingkatan 1 dalam pelaksanaan PBS bagi item 13 hingga 24. Skor min keseluruhan bagi item 13 hingga 24 ialah 3.77 dan sisihan piawainya adalah .435. Item 17 iaitu berkaitan penggunaan sukatan pelajaran bagi memastikan penyampaian ilmu pengajaran mengikut kehendak kurikulum mempunyai nilai min paling tinggi iaitu 4.15 dengan bilangan responden 1

orang (1.5%) yang menyatakan tidak setuju, 3 orang responden (4.55) tidak pasti, 47 orang responden (71.2%) setuju dan 15 orang responden (22.7%) sangat setuju manakala item 19 iaitu sikap guru dalam membuat kajian tindakan mengenai kebolehan murid bagi memastikan penilaian terhadap murid berkesan bersesuaian dengan kehendak PBS menunjukkan nilai min paling rendah iaitu 3.05 dengan bilangan responden 2 orang (3.0%) sangat tidak setuju, 15 orang responden (22.7%) tidak setuju, 28 orang responden (42.4%) tidak pasti, 20 orang responden (30.3%) setuju dan 1 orang responden (1.5%) sangat setuju. Dapatan ini menunjukkan bahawa 17 orang responden sangat tidak setuju dan tidak setuju dalam membuat kajian tindakan mengenai kebolehan murid.

Jadual 6: Kesiediaan Penguasaan Kemahiran dan Pengetahuan Guru Terhadap Pelaksanaan PBS.

BIL	ITEM-ITEM	STS	TS	TP	S	SS	Min SP
25	Saya mempunyai pengetahuan bagi mengajar mata pelajaran tingkatan 1	- -	2 3.0%	7 10.6 %	46 69.7%	11 16.7%	4.00 .632
26	Saya mempunyai kemahiran bagi mengajar subjek tingkatan 1.	- -	6 9.1%	10 15.2 %	40 60.6%	10 15.2%	3.82 .802
27	Saya berkecukupan untuk mengajar tingkatan 1 dengan berkesan.	1 1.5 %	2 3.0%	11 16.7 %	40 60.6%	12 18.2%	3.91 .779
28	Saya mempunyai kefahaman yang jelas tentang setiap topik dan item.	- -	2 3.0%	8 12.1 %	45 68.2%	11 16.7%	3.98 .644
29	Saya mempunyai pengetahuan untuk memotivasikan murid tingkatan 1 belajar .	- -	4 6.1%	13 19.7 %	42 63.6%	7 10.6%	3.79 .713
30	Saya mempunyai kemahiran untuk memotivasikan murid tingkatan 1 supaya seronok belajar	- -	5 7.6%	15 22.7 %	41 62.1%	5 7.6%	3.70 .723
31	Saya mempunyai pengetahuan untuk meningkatkan penguasaan murid berasaskan pencapaian mereka dalam PBS	- -	2 3.0%	18 27.3 %	42 63.6%	4 6.1%	3.73 .621
32	Saya mempunyai kemahiran mengajar subjek dengan menggunakan teknik mudah.	- -	1 1.5%	19 28.8 %	40 60.6%	6 9.1%	3.77 .627
33	Saya mempunyai pengetahuan dalam menggunakan pelbagai kaedah pengajaran	- -	- -	18 27.3	43 65.2%	5 7.6%	3.80 .561

	dan pembelajaran bagi menarik minat murid.							%				
34	Saya mempunyai kemahiran dalam mengaplikasikan strategi pembelajaran dalam bilik darjah.	-	2	17	41	6	3.77					
		-	3.0%	25.8	62.1%	9.1%	.652					
				%								
35	Saya sentiasa bersedia untuk berkongsi pengetahuan dan kemahiran dengan guru-guru lain tentang pelaksanaan PBS	-	1	7	38	20	4.17					
		-	1.5%	10.6	57.6%	30.3%	.670					
				%								
36	Saya mempunyai pengetahuan dalam menyampaikan ilmu kepada murid tingkatan 1 .	-	-	10	44	12	4.03					
		-	-	15.2	66.7%	18.2%	.581					
				%								
37	Saya mempunyai kemahiran dalam mengendalikan penggunaan bahan bantu mengajar bagi melancarkan pengajaran dan pembelajaran.	-	1	11	50	4	3.86					
		-	1.5%	16.7	75.8%	6.1%	.523					
				%								
38	Saya mempunyai kemahiran penggunaan komputer dalam proses pengajaran dan pembelajaran .	-	2	15	40	9	3.85					
		-	3.0%	22.7	60.6%	13.6%	.685					
				%								
39	Saya mempunyai pengetahuan untuk mengendalikan penilaian murid.	-	1	17	42	6	3.80					
		-	1.5%	25.8	63.6%	9.1%	.613					
				%								
40	Saya boleh mengendalikan ujian-ujian mengikut band yang telah ditetapkan dalam PBS	1	3	13	42	7	3.77					
		1.5	4.5%	19.7	63.6%	10.6%	.760					
		%		%								
41	Saya berkemahiran membuat analisis pencapaian murid mengikut band yang telah ditetapkan dalam PBS	1	7	14	38	6	3.62					
		1.5	10.6%	21.2	57.6%	9.1%	.855					
		%		%								
42	Saya berkemahiran menggunakan analisis pencapaian murid dalam PBS untuk merancang proses PdP yang seterusnya.	1	8	16	36	5	3.55					
		1.5	12.1%	24.2	54.5%	7.6%	.863					
		%		%								
Min keseluruhan item 25 hingga 42 ialah 3.83												

Analisis item 25 hingga 42 menggambarkan tahap kesediaan pengetahuan dan kemahiran guru tingkatan 1 dalam pelaksanaan PBS. Skor min keseluruhan item bagi dimensi ini ialah 3.83 dan sisihan piawai bernilai .502. Merujuk kepada jadual di atas, item 35 iaitu kesediaan guru berkongsi pengetahuan dan kemahiran dengan guru-guru lain tentang pelaksanaan PBS menunjukkan nilai min paling tinggi iaitu 4.17 iaitu seramai 1 orang responden (1.5%) tidak setuju, 7 orang responden (10.6%) tidak pasti, 38 orang responden (57.6%) setuju dan 20 orang responden (30.3%) sangat setuju dengan item ini manakala item 42 mempunyai nilai min paling rendah iaitu 3.55 dengan bilangan 1 orang responden (1.5%) sangat tidak setuju, 8 orang responden (12.1%) tidak setuju, 16 orang responden (24.2%) tidak pasti, 36 orang responden (54.5%) setuju dan 5 orang responden (7.6%) sangat setuju. Item ini adalah berkaitan

kemahiran guru dalam menggunakan analisis pencapaian murid dalam PBS untuk merancang PdP yang seterusnya.

Berdasarkan analisis jelas menunjukkan bahawa aspek minat ($m = 3.74$), sikap ($m = 3.77$) dan tahap penguasaan pengetahuan dan kemahiran ($m = 3.83$) guru-guru merupakan faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan mereka dalam pelaksanaan PBS.

5.3 Faktor –faktor lain yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS.

Hasil temubual dianalisis untuk mengenalpasti faktor-faktor lain yang tidak dinyatakan dalam borang soal selidik yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Hasil daripada dapatan temubual menunjukkan terdapat tiga tema utama yang mempengaruhi tahap kesediaan guru tingkatan satu di sekolah menengah daerah Marang dalam pelaksanaan PBS. Tema-tema berkenaan dibangunkan berasaskan data-data mentah yang dianalisis kekerapannya iaitu (i) faktor pengetahuan dan kemahiran sebanyak 16 kali atau 32.00%, (ii) faktor beban tugas sebanyak 18 kali atau 36.00%, dan (iii) faktor masa sebanyak 16 kali atau 32.00% . Hasil temubual yang ditranskrip dapat membangunkan tema-tema seperti jadual.

Jadual 7: Kategori Tema

No	Tema Faktor Mempengaruhi Tahap Kesediaan Guru	Kekerapan	Peratusan
1	Beban Tugas	18	36.00
2	Pengetahuan dan Kemahiran	16	32.00
3	Masa	16	32.00
	Jumlah	50	100.00

5.3.1 Tema Pertama : Beban Tugas

Hasil daripada analisis data menunjukkan bahawa tema beban tugas merupakan faktor yang mempunyai kekerapan terbanyak iaitu 18 kali. Tema ini merupakan faktor utama yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS iaitu 36.00 peratus. Daripada tema ini, terdapat beberapa item data mentah yang dikenalpasti berfungsi sebagai asas sokongan pembinaan tema ini. Item-item tersebut ialah guru perlu sedia bahan ikut potensi pelajar, guru perlu menyemak fail dan evidens pelajar, tugas sekolah dibawa balik ke rumah, dan evidens terlalu banyak.

5.3.2 Tema Kedua : Pengetahuan dan Kemahiran

Hasil daripada analisis data, dapatan menunjukkan bahawa tema pengetahuan dan kemahiran merupakan faktor yang mempunyai kekerapan sebanyak 16 kali. Tema ini merupakan faktor kedua utama yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS iaitu 32.00 peratus. Daripada tema ini, terdapat beberapa item data mentah yang dikenalpasti berfungsi sebagai asas sokongan pembinaan tema ini. Item-item berkenaan adalah PBS ialah pentaksiran holistik, PBS menitik beratkan perkembangan potensi secara individu, guru yang mengajar murid tersebut sahaja yang tahu potensi pelajar, guru menghadiri kursus, guru mendapat bimbingan daripada guru pakar dan JU, guru menyediakan PdP lebih awal, dan terdapat guru yang kurang mahir sistem online.

5.3.3 Tema Ketiga : Masa

Hasil daripada analisis data, dapatan menunjukkan bahawa tema masa merupakan faktor yang mempunyai kekerapan sebanyak 16 kali sama seperti tema pengetahuan dan kemahiran. Tema ini merupakan salah satu faktor utama yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS iaitu 32.00 peratus.

Daripada tema ini, terdapat beberapa item data mentah yang telah dikenalpasti berfungsi sebagai asas sokongan pembinaan tema ini. Item-item berkenaan adalah sistem capaian internet lambat, masalah pelajar tidak hadir, guru terikat dengan sukatan pelajaran, guru sebagai mentor dan guru bercuti.

5.4 Hubungan faktor minat, sikap dan tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru terhadap PBS dengan pengalaman mengajar tingkatan satu.

Bagi menjawab objektif kajian yang ketiga, data dianalisis menggunakan kaedah korelasi bagi melihat samada terdapat perhubungan di antara faktor minat, sikap dan tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru terhadap PBS dengan pengalaman mengajar tingkatan satu.

Jadual 7: Statistik Deskriptif dan Korelasi bagi Pembolehubah-pembolehubah Minat, Sikap, Penguasaan Kemahiran dan Pengetahuan serta Pengalaman Guru dalam Pelaksanaan PBS Tingkatan Satu.

Pembolehubah	Min	SP	(1)	(2)	(3)	(4)
1) Tahap minat guru dalam pelaksanaan PBS	3.74	.639	1	.73**	.74**	.31*
2) Tahap sikap guru dalam pelaksanaan PBS	3.77	.435	.73**	1	.81**	.35**
3) Tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru dalam pelaksanaan PBS	3.83	.502	.74**	.81**	1	.20
4) Pengalaman mengajar tingkatan 1	2.17	1.308	.31*	.35**	.20	1

** $p < .01$

* $p < .05$

Merujuk kepada jadual di atas, tahap minat guru dalam pelaksanaan PBS mempunyai hubungan positif yang signifikan, ($r = .31$, $p < .05$) secara statistik dengan

pengalaman mengajar guru tingkatan satu. Ini menunjukkan semakin lama guru mengajar semakin tinggi tahap minatnya. Guru yang lama mengajar mempunyai tahap minat yang tinggi berbanding guru yang baru mengajar. Tahap minat guru mempunyai hubungan yang rendah ($r=.31$) dengan pengalaman mengajar guru. Tahap minat guru diterangkan sebanyak 10% oleh pengalaman mengajar guru.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap sikap guru dalam pelaksanaan PBS mempunyai hubungan positif yang signifikan, ($r=.35$, $p<.01$) secara statistik dengan pengalaman mengajar guru tingkatan satu. Ini menunjukkan bahawa guru yang mempunyai tahap sikap yang tinggi mempunyai pengalaman mengajar yang tinggi manakala guru yang mempunyai tahap sikap yang rendah mempunyai pengalaman mengajar guru yang rendah. Tahap sikap guru mempunyai hubungan yang rendah ($r=.36$) dengan pengalaman mengajar guru. Tahap sikap guru diterangkan sebanyak 13% oleh pengalaman mengajar guru. Walau bagaimanapun, dapatan kajian menunjukkan tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru tidak mempunyai hubungan yang signifikan secara statistik dengan pengalaman mengajar guru ($r=.20$, $p>.05$).

Kesimpulannya, berdasarkan analisis ini jelas menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara minat dan sikap dengan pengalaman mengajar tingkatan satu iaitu semakin kurang pengalaman mengajar guru, semakin kurang kesediaan minat dan sikap guru dalam pelaksanaan PBS tetapi tidak terdapat hubungan yang signifikan secara statistik tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru dengan pengalaman mengajar guru dalam pelaksanaan PBS.

6.0 Perbincangan

Perbincangan yang dibuat adalah berfokuskan kepada faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Perbincangan akan

menjurus kepada persoalan kajian bagi memastikan objektif kajian ini tercapai dan seterusnya menggariskan beberapa cadangan bagi meningkatkan tahap kesediaan guru.

Hasil daripada analisis deskriptif menunjukkan item “Saya sangat berminat untuk mengajar” mempunyai nilai min paling tinggi iaitu $m=4.50$ tetapi item “Saya berminat mengajar tingkatan 1 kerana ini merupakan pilihan saya” mempunyai nilai min paling rendah iaitu $m=3.38$. Perkara ini disebabkan oleh guru sangat berminat untuk mengajar kerana matapelajaran yang diajar adalah mata pelajaran opsyen serta guru mempunyai pengalaman dalam mata pelajaran yang diajar (Hobbs, 2012) tetapi tidak berminat mengajar tingkatan 1 disebabkan oleh faktor kekangan masa dan beban tugas (Mariam, 2008; Chan & Gurnam, 2012). Hal ini boleh dikaitkan dengan pelaksanaan PBS yang masih lagi belum meluas iaitu dilaksanakan secara berperingkat kepada guru-guru tingkatan satu dan dua serta mata pelajaran tertentu sedangkan guru-guru lain masih terikat dengan sistem pentaksiran yang lama.

Analisis deskriptif bagi item 17 iaitu berkaitan penggunaan sukatan pelajaran bagi memastikan penyampaian ilmu pengajaran mengikut kehendak kurikulum mempunyai nilai min paling tinggi iaitu $m=4.15$ kerana pengajaran berpanduan sukatan pelajaran membolehkan pengajaran lebih terancang. Malah guru-guru mudah memahami kehendak sukatan pelajaran dan dapat menyampaikan ilmu kepada murid-murid dengan lebih efektif (Sanitah & Norsiwati, 2012). Namun begitu, item 19 iaitu sikap guru dalam membuat kajian tindakan mengenai kebolehan murid bagi memastikan penilaian terhadap murid berkesan bersesuaian dengan kehendak PBS menunjukkan nilai min paling rendah iaitu $m=3.05$. Dapatan ini menunjukkan guru tidak bersedia menjalankan kajian tindakan kerana kajian tindakan akan menambahkan lagi beban tugas guru. Hal ini boleh dikaitkan dengan faktor kesediaan guru dan aspek sikap kerana sikap guru mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Jika guru mempunyai sikap yang positif, guru akan bersedia melaksanakan kajian tindakan untuk menilai keberkesanan PBS terhadap prestasi pelajar (Iqbal, Hamdan,

Alam, Sihatullah & Khalil, 2013). Namun begitu, kajian terdahulu oleh Mohd Anuar dan Khamsawati (2008) jelas menunjukkan bahawa guru bersedia dalam pelaksanaan PBS tetapi tidak mempunyai masa yang mencukupi untuk menghabiskan sukatan pelajaran dan pelaksanaan pentaksiran kerja kursus telah menambah beban tugas mereka.

Pada masa yang sama, analisis deskriptif bagi item 35 iaitu kesediaan guru berkongsi pengetahuan dan kemahiran dengan guru-guru lain tentang pelaksanaan PBS menunjukkan nilai min paling tinggi iaitu $m=4.17$. Dapatan ini selaras dengan dapatan kajian Iqbal, Hamdan, Alam, Sihatullah dan Khalil (2013) yang mendapati bahawa guru yang mempunyai sikap yang positif suka berkongsi pengalaman mengajar mereka dengan guru-guru lain. Perkongsian ini dapat membantu membina budaya kerja yang positif bagi meningkatkan pencapaian murid. Namun begitu item 42 iaitu kemahiran guru menggunakan analisis pencapaian murid dalam PBS untuk merancang proses PdP menunjukkan nilai min paling rendah iaitu $m=3.55$. Dapatan ini menyokong kajian dijalankan oleh Chan dan Gurnam (2012) yang mendapati bahawa guru-guru masih tidak mempunyai pengetahuan yang mencukupi dalam menganalisis skor dan menjalankan analisis item PBS. Oleh itu Suzana dan Jamil (2012) mencadangkan bahawa guru-guru perlu didedahkan dengan kemahiran mengumpul, merekod dan mentafsir maklumat pentaksiran untuk membuat keputusan berkaitan Pdp berasaskan PBS. Latihan adalah sangat perlu kerana sekiranya pelaksanaan PBS tanpa latihan berterusan maka akan wujud jurang yang besar antara strategi yang digubal oleh Kementerian Pelajaran Malaysia dengan realiti sebenar yang dilaksanakan di sekolah.

Kajian yang dijalankan jelas menunjukkan faktor minat, sikap, penguasaan kemahiran dan pengetahuan, beban tugas serta masa mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Dapatan ini jelas menunjukkan bahawa walaupun guru-guru bersedia melaksanakan PBS seperti dapatan kajian yang dilakukan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia (2012), namun tahap kesediaan guru masih diperingkat awal dan

bimbingan berterusan perlu diberikan. Hal ini diperkukuhkan lagi dengan kajian Sanitah dan Norsiwati (2012) yang menyatakan bahawa kesediaan merupakan perkara utama dalam pembinaan sikap yang baik terhadap PBS. Dapatan kajian juga telah menyokong kajian Hamzah dan Sinnasamy (2009) dan Faizah (2011) yang mendapati guru masih menghadapi kesukaran dan tidak bersedia melaksanakan pentaksiran berasaskan sekolah.

Kajian jelas membuktikan faktor penguasaan kemahiran dan pengetahuan merupakan faktor yang lebih dominan mempengaruhi tahap kesediaan guru dengan min tertinggi iaitu 3.83. Ini menunjukkan bahawa tahap kemahiran dan pengetahuan guru dalam pelaksanaan PBS masih rendah dan perlu diberi penekanan biarpun garis panduan telah diberikan. Guru memerlukan maklumat yang berterusan untuk melaksanakan PBS dengan lebih baik. Oleh itu, lebih banyak bengkel di peringkat panitia samada daerah mahupun negeri perlu dijalankan bagi membantu guru-guru melaksanakan pentaksiran mereka di sekolah. Malahan, mungkin juga penilaian dan pemantauan berterusan perlu dilaksanakan di peringkat Pejabat Pelajaran Daerah bagi memastikan guru-guru benar-benar berpengetahuan dan berkemahiran. Tambahan pula, guru-guru memerlukan bahan bantu mengajar sedia ada untuk memudahkan mereka menjalankan tugas dengan lebih berkesan. Faktor ini juga turut terbukti berdasarkan hasil temubual dengan responden pertama (R1) yang menyatakan bahawa;

“Saya lebih sedia kerana bahan PdP saya disiapkan lebih awal sebelum sesi persekolahan. Bila kita dapat jadual waktu masa bulan Disember, saya sediakan terus bahan untuk uji student. Lagipun saya dah diberitahu oleh pengetua untuk ajar PSV tingkatan 1. Jadi bila saya berkursus masa November lalu, saya lebih bersedia dan dapat bantuan guru pakar dan JU yang beri kursus. Lagipun ada bahan dalam internet dan blog PSV Kebangsaan. Ubahsuai ikut keperluan sekolah kita ja.”

Berdasarkan dapatan kajian juga didapati bahawa faktor beban tugas menyumbang kepada tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Perkara ini dibuktikan apabila responden kedua (R2) menyatakan bahawa;

“Guru terpaksa melakukan tugas-tugas perkeranian seperti memeriksa fail dan memastikan eviden disimpan oleh murid dengan cara yang betul. Bila masuk kelas, selain mengajar, guru juga perlu pastikan bahan yang telah disemak disimpan oleh murid dengan cara yang sepatutnya.” Manakala R1 pula menyatakan bahawa *“Cikgu perlu sedia bahan ikut potensi pelajar...bahan itu perlu ikut sukatan pelajaran..cikgu kena rancang bahan dan masa betui-betui”*

Dapatan ini disokong oleh kajian terdahulu yang dijalankan oleh Chan dan Gurnam (2012), yang mendapati bahawa beban tugas guru semakin bertambah kerana selain daripada melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran, guru juga perlu melaksanakan tugas-tugas pentadbiran seperti penyediaan bahan mengikut potensi dan kemampuan pelajar. Pada masa yang sama, guru juga terikat dengan sukatan pelajaran yang perlu dihabiskan menyebabkan aktiviti pengajaran dan pembelajaran menjadi kurang berkesan. Perkara ini secara tidak langsung mempengaruhi pencapaian akademik pelajar. Oleh itu Tan (2010) menyarankan bahawa pemantauan berterusan pihak pengurusan dan pelaksanaan kursus penataran yang berterusan dapat mengurangkan beban tugas guru dalam pelaksanaan PBS. Namun begitu, Azreen dan Sulaiman (2012) berpendapat masalah beban tugas guru boleh diatasi dengan agihan tugas guru yang sama rata oleh pentadbir sekolah. Oleh itu, bagi guru yang terlibat secara langsung dengan pentaksiran perlu dielakkan daripada tugas kerja yang berat yang lain untuk memastikan pentaksiran dapat dijalankan tanpa sebarang alasan.

Di samping itu, kajian juga menunjukkan bahawa faktor masa turut mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Perkara ini dibuktikan apabila responden kedua (R2) menyatakan bahawa;

“Apabila murid tidak menguasai soalan yang diuji ...pelajar menjawab salah... maka cikgu kena buat pementoran. Jadi perkara ini memakan masa mengajar guru, sedangkan guru terikat dengan sukatan pelajaran yang perlu dihabiskan.”

Perkara ini bertepatan dan menyokong kajian Faizah (2011) yang mendapati guru-guru tidak mempunyai masa yang mencukupi dan masa banyak dihabiskan untuk kerja-kerja pentadbiran PBS bukannya pelaksanaan. Oleh itu latihan berkaitan pengurusan masa dalam pelaksanaan PBS di dalam kelas juga wajar diadakan. Dapatan ini juga selari dengan kajian yang dijalankan oleh Mariam (2008) dan Chan dan Gurnam (2012) yang menyatakan bahawa kekangan masa merupakan salah satu faktor dalam pelaksanaan PBS kerana guru dalam keadaan tergesa-gesa perlu menghabiskan sukatan pelajaran tetapi pada masa yang sama semua aktiviti PBS perlu dilaksanakan di dalam kelas. Ini adalah kerana terlalu banyak item yang perlu dinilai bagi setiap tahap dan guru perlu memastikan setiap pelajar yang masih belum melepasi tahap yang ditetapkan perlu mengulanginya semula dan menyebabkan masa yang sepatutnya digunakan untuk guru mengajar menjadi kurang berkesan.

Kajian terdahulu juga turut membuktikan tahap kesediaan guru dalam melaksanakan PBS adalah rendah disebabkan kekangan masa (Hamzah & Sinnasamy, 2009; Norani & Saifulnazri, 2010). Perkara ini bertepatan dengan kajian Noor Azreen dan Sulaiman (2012) yang jelas menunjukkan bahawa masalah utama dalam pelaksanaan PBS ialah guru-guru tidak mempunyai masa yang mencukupi untuk menyelia dan membimbing pelajar serta menganggap proses melaksanakan pentaksiran mengganggu tugas-tugas lain. Tambahan pula, Noor dan Sahip (2010), berpendapat bahawa kepadatan jadual waktu harian guru menjadi penghalang utama dan menimbulkan kesukaran untuk guru-guru melaksanakan pentaksiran tersebut. Selain itu, kajian terdahulu yang dijalankan oleh Ibrahim (1996) mendapati komitmen guru pada zaman dahulu adalah berbeza dengan zaman sekarang kerana telah berlaku perubahan nilai iaitu guru hari ini menghadapi cabaran dari segi masa dan pelbagai

tugas lain yang diamanahkan. Namun begitu, kajian Rosni dan Siti Fatimah (2010) melihat aspek ini dalam persepsi yang bertentangan apabila berjaya membuktikan bahawa guru-guru bersedia untuk bekerja lebih masa dalam melaksanakan PBS dan mendisiplinkan diri mereka dengan menyusun aktiviti secara bijak dan teratur.

Pada masa yang sama, kajian ini juga telah membuktikan bahawa tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru tidak mempunyai hubungan yang signifikan secara statistik dengan pengalaman mengajar guru tetapi terdapat hubungan yang signifikan antara minat dan sikap dengan pengalaman mengajar tingkatan satu. Ini bermakna semakin kurang pengalaman mengajar guru, semakin kurang kesediaan minat dan sikap guru dalam pelaksanaan PBS. Dapatan kajian ini menyokong kajian yang telah dijalankan oleh Hobbs (2012) yang mendapati bahawa semakin bertambah pengalaman guru dalam mata pelajaran yang diajar semakin bertambah minat guru untuk mengajar mata pelajaran tersebut. Ini adalah kerana guru tidak terikat dengan pedagogi semata-mata tetapi dapat menguasai keseluruhan isi kandungan mata pelajaran berdasarkan pengalaman yang ada. Oleh itu secara tidak langsung dapat menambahkan minat guru untuk mengajar.

Selain itu, kajian juga mendapati tanpa minat dan sikap terhadap tugas keguruan, guru yang berpengetahuan sekalipun tidak akan bersedia melaksanakan PBS. Dapatan ini turut disokong oleh Salmiah, Ramlah, Abd. Rahim dan Abdullah (2011) yang menyatakan bahawa guru berkualiti mempunyai sikap sentiasa bersedia menerima transformasi dalam pendidikan secara lebih positif. Oleh itu, guru perlu diberi motivasi pengajaran bagi memastikan minat mereka untuk menjadi guru kekal berterusan.. Tambahan pula, Iqbal, Hamdan, Alam, Sihatullah dan Khalil (2013) mendapati bahawa guru yang mempunyai sikap yang positif adalah guru-guru yang mempunyai pengalaman mengajar yang baik. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa guru yang mempunyai sikap yang positif suka berkongsi pengalaman mengajar mereka dengan guru-guru lain. Namun begitu, dalam konteks yang berbeza, dapatan

kajian ini bercanggah dengan dapatan kajian terdahulu yang dijalankan oleh Mohd Najib dan Abdul Rauf (2011) yang mendapati bahawa terdapat perkaitan yang rapat antara penguasaan dan kemahiran dengan faktor pengalaman mengajar guru.

Hasil kajian merumuskan bahawa faktor minat, sikap, penguasaan pengetahuan dan kemahiran, beban tugas dan masa mempengaruhi tahap kesediaan guru dalam pelaksanaan PBS. Selain itu, tahap minat dan sikap guru dalam pelaksanaan PBS mempunyai hubungan yang positif dengan pengalaman mengajar. Oleh itu semakin lama seseorang itu mengajar, semakin positif dan berminat seseorang itu melaksanakan PBS. Namun begitu, tahap penguasaan pengetahuan dan kemahiran guru tidak dipengaruhi oleh pengalaman mengajar. Hal ini bermakna guru yang kurang berpengalaman mengajar juga mempunyai tahap pengetahuan dan kemahiran yang tinggi dalam pelaksanaan PBS. Aspek ini boleh dikaitkan dengan penggunaan teknologi pengajaran terkini yang lebih dikuasai oleh golongan guru muda. Kajian lanjutan adalah dicadangkan untuk mengkaji aspek ini.

7.0 Batasan Kajian

Kajian ini mempunyai limitasinya yang boleh diperbaharui oleh pengkaji-pengkaji yang lalu. Antaranya ialah :

- 7.1 Kajian hanya memberi fokus di sebuah daerah di Terengganu dan perlu diperluaskan di seluruh Malaysia.
- 7.2 Perlu kajian lanjutan bagi melihat kemajuan program ini setelah setahun dilaksanakan bagi melihat kekangan sebenar.

- 7.3 Perlunya kajian dilakukan terhadap kesesuaian PBS dengan teknologi yang ada di
Kementerian Pelajaran Malaysia.
- 7.4 Kajian lanjutan berkaitan faktor yang menyebabkan guru masih tidak mempunyai
pengetahuan yang mencukupi dalam menganalisis skor dan menjalankan analisis item
PBS perlu dilaksanakan.
- 7.5 Perlunya kajian lanjutan faktor yang menyebabkan tidak terdapat hubungan yang
signifikan secara statistik tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan guru dengan
pengalaman mengajar guru dalam pelaksanaan PBS.

8.0 Cadangan

Bagi menambahbaik pelaksanaan PBS, kerjasama pelbagai pihak adalah dicadangkan bagi memastikan :

- 8.1 Kaedah pentaksiran perlu memberi penekanan kepada proses penerokaan maklumat menerusi bacaan dan kemahiran maklumat. Menerusi kaedah ini, penilaian dibuat berdasarkan kerja projek yang melibatkan penyelesaian masalah, pembentangan, penulisan kertas kajian mudah, kajian lapangan dan simulasi yang mampu memberi pendedahan kepada murid berkaitan kemahiran-kemahiran yang tidak dipelajari di dalam bilik darjah.

- 8.2 Latihan berterusan perlu dijalankan dari masa ke semasa untuk meningkatkan tahap keberkesanan guru. Sesi perbincangan dua hala perlu dilaksanakan supaya masalah yang dihadapi oleh guru selaku pelaksana dapat difahami oleh penggubal dasar di peringkat PPD, JPN dan KPM. Hal ini akan membantu merapatkan jurang antara strategi yang digubal oleh pihak KPM dengan realiti sebenar di bilik darjah.
- 8.3 Guru perlu didedahkan dengan pengetahuan berkaitan aplikasi kemahiran mengajar mengikut generik pengajaran, teknik pelaksanaan PBS yang lebih mantap, membuat pemerhatian, merekod dan mentafsir data pencapaian murid. Hal ini adalah penting supaya pentaksiran yang dijalankan di dalam bilik darjah mempunyai kesahan yang tinggi.
- 8.4 Guru perlu bijak menguruskan masa kerana selain daripada pengetahuan dan beban tugas, kekangan masa juga menjadi faktor yang mampu menghalang terlaksananya PBS. Oleh itu, latihan pengurusan masa perlu diberikan kepada guru-guru supaya mereka dapat menjalankan tugas dengan lebih professional.
- 8.5 Pihak pengurusan sekolah perlu menjadikan PBS sebagai agenda wajib dalam mesyuarat panitia sebagai sebahagian daripada program peningkatan profesionalisme. Ini membolehkan masalah yang dihadapi oleh guru dapat diselesaikan secara terus di peringkat sekolah.

Kesimpulannya, bagi meningkatkan keberkesanan PBS, dicadangkan kajian ke atas murid-murid juga perlu dijalankan untuk mengumpul pandangan mereka terhadap pengalaman belajar dalam pentaksiran PBS. Dapatan ini akan membantu guru-guru merancang proses pengajaran dan membuat taksiran dengan lebih berkesan dengan mengambil kira pandangan pelajar. Oleh itu, pentaksiran yang dijalankan lebih

berkualiti kerana mengambilkira pandangan kedua-dua pihak yang terlibat dan seterusnya memastikan pencapaian pelaksanaan PBS tercapai. Selain itu, kajian penilaian setelah setahun pelaksanaan PBS juga dicadangkan bagi mengenalpasti permasalahan yang timbul dalam kesediaan melaksanakan PBS ini.

Rujukan

Abdul Zubir Abdul Ghani (2007). *Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah dikalangan guru*

tingkatan tiga. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Azizi Yahaya, et al. (2007). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS

Profesional

Azreen Abd. Aziz,& Sulaiman Yamin (2012). Pentaksiran Alternatif : Menuju ke arah tranformasi

sistem pentaksiran di Malaysia. Atas talian

<http://www.academia.edu/1515904/2012> (20 Mac 2013)

Bas, G., & Beyhan, O. (2010) Effects of multiple intelligences supported project-based learning on

students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronics Journal of Elementary Educations* 2(3), 365-386.

Black, P & William D. (1998). ACESSment and classroom learning. *Assessment in Education :*

Principles, Policy and Practice, 5(1), 7-73.

Brookhart, S. M. (2007). *Expanding views about formative classroom assessment : A review of the*

literature. New York : Teachers College Press.

Chan, Y. F. & Gurnam Kaur Sidhu (2012). School-based assessment among ESL teachers in

Malaysian Secondary schools, atas talian

<http://education.usm.my/images/docs/MEDC/VOL9/full%20paper%20jurnal%20pendidikan%20usm%20edited.pdf>.

Chappuis, S & Chappuis, J. (2008) The best value in formative assessment : *Educational Leadership*,

65 (4): 14-19.

Cheng, D. (2001). School- based assessment in public examinations: Identifying the concerns of

teachers. *Education Jurnal* 29(2)

Ejah Moh & Othman Lebar. (2012). Measuring the effectiveness of assessment-based model for the

topic matter among form one students. *Jurnal sokongan Penyelidikan*, 25 (3): 1-39.

Faizah A. M. (2011). School-based Accessment in Malaysia Schools: The Concerns of the English

teachers. *Journal of US-China Education Review*, 8 (10).

Fullan, M. (2004). *Leading in culture of change*. Jossey-Bass: a Wiley Imprint- San Francisco

Gurnam K. S. & Chan, Y. F. (2012). Students' Reactions to School Based Oral Assessment: Bridging the Gap in Malaysia. *Asian EFL Journal* 13(4): 300- 343.

Hall, K. & Burke W. M. (2003). *Making formative assesment work: Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.

Hamzah, M. O., & Sinnasamy, P. (2009). Between the ideal and reality : Teacher's perception of the implementation of school – based oral English assessment. *English Teacher*, Vol 38: 13-29.

Hasnida Md. Ghazali, Baharin Yaakub, & Afian Akhbar Mustam (2012). Why do we need to

change? : Taechers' Attitude towards School-based Assessment System. *SCR London's First*

International Conference on Social Sciences and humanities in the Islamic World. (atas talian)

http://www.academia.edu/1481049/WHY_DO_WE_NEED_TO_CHANGE_TEACHERS_ATTITUDE_TOWARDS_SCHOOL-BASED_ASSESSMENT_SYSTEM. (21 Mac 2012)

Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher, knowledge, identity and passion. *Teaching and Teacher Education, ms. 1-10*.

Iqbal Ahmad, Hamdan Said, Alam Zed, Sihatullah & Khalil ur Rehman. (2013). Effects of professional attitude of teachers on their teaching performance: Case of government secondary school teachers in Malakand Region, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1): 25-31

Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational And Psychological Measurement*. 30, 607 – 610.

Jamil Ahmad & Suzana Abd. Mutalib (2012), Penggunaan teknik pentaksiran formatif dalam subjek Bahasa Melayu darjah satu : kajian kes. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2 (1) : 17 -30

Lembaga Peperiksaan Malaysia (2011). *Modul pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS)*.

Kuala Lumpur : Kementerian Pelajaran Malaysia.

Lembaga Peperiksaan Malaysia (2012). PBS tidak membebaskan guru : kenyataan akhbar. Atas

talian.

http://www.utusan.com.my/utusan/Pendidikan/20121029/pe_01/Pelaksanaan-PBS-tidak-bebankan-guru. (20 Mac 2013)

Logsdan, A. (2011). Alternative assessment – What is an alternative assessment ? . atas talian.

http://learningdisabilities.about.com/od/learning_ability_terms (21 Mac 2013)

Mariam Begum. (2008). School based assessment: Will it really change the education scenario in bangladesh? *International Education Studies*, 1(2), ms.45-53.

Marican, S . (2006). *Penyelidikan sains sosial*. Batu Caves: Edusystem Sdn. Bhd.

Mohd Azhar Mat Ali & Shahir Jamaluddin. (2007). Amalan pentaksiran untuk pembelajaran di sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Fakulti Pendidikan Universiti Malaya*, 27 (1) 19-54.

Mohd Isha Awang (2011). Pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah: pengetahuan dan amalan guru di sekolah menengah milik kerajaan negeri. *Prosiding Seminar Majlis Dekan-dekan Pendidikan IPTA 2011* : 891-901.

Mohd Najib Ghafar & Abdul Rauf Ibrahim. (2011). Penilaian hubungan tahap penguasaan konsepsi sains dengan tahap kemahiran proses sains guru peringkat menengah rendah. *Journal of Science and Mathematics Educational*, 3, ms. 1-19.

Md. Noor , N. & Sahip, S. (2010). Pelaksanaan pentaksiran kerja kursus berasaskan sekolah bagi mata pelajaran Kemahiran Hidup di sekolah menengah kebangsaan daerah Johor Bahru.

<http://eprints.utm.my/10688/> (21 Mac 2013)

Rohana Yusuf (2004). Penyelidikan sains sosial. Bentong: PTS Publication & Distributors Sdn. Bhd

Rohayah Ishak. (2007). *Penilaian berasaskan sekolah bagi mata pelajaran Kemahiran Hidup*

Bersepadu pada masa depan: Jangkaan pakar. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Rosni Zamuddin Sidek & Siti Fatimah Salleh. (2010). Kesiediaan guru sekolah menengah di daerah

Kota Bharu dalam melaksanakan sistem penilaian prestasi pelajar berasaskan sekolah. *Jurnal Pendidikan Guru*, Vol 5 : 322-333.

Rosli Ilyas .(2008). *Pelaksanaan pentaksiran kerja kursus Kemahiran Hidup Bersepadu di sekolah*

menengah daerah Pasir Mas, Kelantan. Projek sarjana Muda pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.

Reynaldo.J & Santos.A, (1999). *Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales.*

Atas talian <http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.php>. (13 April 2013).

Salleh Abu,& Zaidatun Tasir (2001). *Pengenalan Kepada Analisis Data. Berkomputer SPSS 10.0 For*

Windows. Kuala Lumpur : Venton Publishing.

Salmah, J., Ramlah, H., Abd. Rahim, B. & Abdullah, M. R., (2011). Keperihatinan guru dalam

pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah : perubahan dalam penilaian pendidikan.

Prosiding Seminar Majlis Dekan-dekan Pendidikan IPTA 2011: 877-890.

Sanitah Mohd Yusof & Norsiwati Ibrahim (2012). Kesediaan guru matematik tahun satu dalam

pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) di daerah Kluang.

Journal of Science Mathematics Education, 6 (2012), 26-38

Sanusi Ahmad, (2011). An investigation of teachers' readiness towards School Based Assessment

Scheme in selected Malaysian Teacher Training Institutes. (atas talian)

http://www.iaea.info/documents/paper_1162b276b3.pdf (Capaian 20 Mac 2013).

Sharifah Munirah Sayed Mohd Noor. (2011). Persepsi guru terhadap pelaksanaan pentaksiran

berasaskan sekolah. *Latihan ilmiah*. Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Stinggins, R. (2005). *Student involved classroom assessment*, 3rd Edition, Upper Sadles River: Merrill

Prentice Hall.

Sulaiman Masri (2003) . *Kaedah penyelidikan dan panduan penulisan (esei, proposal, tesis)*. Kuala

Lumpur : Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Tan, A. M. (2010). *Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) di Malaysia. Kesyukuran guru, isu dan*

panduan pelaksanaan. Kuala Lumpur: Gerakbudaya Enterprise

Tuckman, B. W. (1978). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace College : Harcourt

Brace College Publisher

Yusuf Boon & Mohd Musa Sharuddin Musa (2011). *Kepimpinan guru besar dalam pelaksanaan*

Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) di Sekolah Kebangsaan Daerah Kota Tinggi, Johor.

(atas talian). <http://eprints.utm.my/11929/1/> kepimpinan guru besar. (20 Mac 2013).

Zamri Mohamad &, Nor Razah Lim (2011). Kepelbagaian kaedah penyoalan lisan dalam pengajaran

guru Bahasa Melayu: kaedah pemerhatian. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu* 1 (1) : 51-65.

**IDEAL Vs. REALITY: EVIDENCES FROM SENIOR TEACHERS’
EXPERIENCES ON THE MALAYSIAN SCHOOL-BASED
ASSESSMENT SYSTEM (SBA)**

Dr. Che Noraini Hashim⁴³
Dr. Adlina Ariffin⁴⁴
Dr. Nurhidayah Muhammad Hashim⁴⁵

Abstract

School-based Assessment (SBA) system or better known by its Malay acronym as PBS (*Pentaksiran Ber-asaskan Sekolah*) being part of the Malaysia educational reform was officially introduced by the Ministry of Education in 2011, with the aim to improve the effectiveness of the system in evaluating students’ academic progress and personal development. Under the system, students’ learning outcomes will be evaluated based on their competencies and readiness and teachers are encouraged to use various evaluation methods such as question and answer sessions, quizzes, presentation, short writing, dramas, and role-playing (Dietel, Herman & Knuth, 1991; Davison, 2007). However, the system received many negative feedbacks and claimed to pose great pressures on the part of the teachers, students and their parents as well. This study aspires to investigate the issue of SBA based on evidences revealed by senior teachers from five secondary schools who were involved in the implementation of the system. The qualitative case study aimed at identifying some perceptions, expectations, challenges and suggestions to improve the implementation of the SBA. Respondents perceived that teachers had been imposed with additional workloads in terms paper work on top of their teaching responsibilities. Furthermore, large class size and lack of supporting resources (e.g. internet facilities) had further aggravated their negative perceptions on the SBA system. Overall they strongly admitted that both students and teachers did not receive much benefit from the system. The findings indicate that to ensure the effectiveness of the system’s implementation, teachers must be equipped with sufficient and detailed information on the evaluation process for a specified students’ competency meant to be evaluated. In doing so, fears and negative attitudes among teachers on the SBA shall be allied. Besides that, a more effective mechanism needs to be developed to reduce the burden of teachers in preparing and completing documentation as per required by the SBA, while issues such as heavy teaching hours and large class size be promptly addressed.

Keywords: school-based assessment (SBA), positive attitudes, supporting resources

⁴³ Assoc.Professor & Head of Research Institute of Education (INSTED) IIUM

⁴⁴ Assistant Professor, Senior Lecturer CELPAD, IIUM

⁴⁵ Assoc. Professor, Academy of Contemporary of Islamic Studies (ACIS), UiTM

Introduction

Standardised public examinations have long been the accepted measurement for the Malaysian students' achievement. About a decade ago, the Education Ministry viewed that the assessment system applied by all primary and secondary schools was impractical and burdensome to students. Furthermore the system failed to reflect students' true competence. This phenomenon was highlighted by the former Malaysian Director General of Education, Tan Sri Murad Mohd Noor who stressed that "The attitude of being too obsessed with too many standardized examinations in the national education system is the main obstacle in achieving maximum level of creativity and innovation. Too many examinations at the primary, secondary and university levels have reduced the time for students to develop their talents, abilities and potentials in their areas of interest"(Utusan Malaysia, 29th September 2005).

Many researchers were in the opinion that the fundamental problem with the exam-oriented education system is that examinations distort students' motivation and learning by over-emphasising the importance of the scores as the ultimate learning outcomes (Che Noraini, 2006; Paris, 1995) while measures of students' competencies and focus on extrinsic goals (such as exam scores) and task completion (such as getting through the exam) had undermined intrinsic motivation, interest, and persistence (Ames and Archer, 1988). In its effort to move from an 'exam-oriented culture' to 'exam-free' environment, the Education Minister Tan Sri Muhyidin Yassin in 2009, hinted that a new evaluation method will be introduced to gauge the competence of students by taking into account both academic and extra-curricular achievements. The Minister said, "The (present) evaluation is basically based on curriculum-achievements... we would like to see a more rounded sort of education achievements among our children." (Daily Express, 6 June 2009)

Thus, the implementation of the School-based Assessment (SBA) by the Ministry of Education in 2011 is considered as an important paradigm shift to a long standing criticism on teaching and rote learning process and from the pressure of exam-oriented system. The main objective is to improve the effectiveness of the system when applied as a form of measurement of students' academic progress.

SBA consists of four components, which are the academic part, the school assessment and centre assessment and the non-academic part, the physical activity, sports and co-curriculum assessment and psychometric assessment. (Lembaga Peperiksaan Malaysia 2009) . It contributes to certain percent of the whole assessment depending on the level of schooling. There are four main reasons why SBA or PBS have been introduced and implemented:

i). It is expected to enhance the meaningfulness of assessment where the focus is given more on students' development in learning rather than their scores or grades.

- ii). It is designed to reduce the over-reliance on data (grades and scores) obtained through central examinations in getting information about students in the school system.
- iii). It is anticipated that it will empower the school and teachers to conduct quality assessment of students. Therefore, school assessment will be given due recognition and a significant place in the overall assessment system.
- iv). It ensures that the performance of pupils is comparable to world standards in various areas of knowledge, skills and competence, with the introduction of a standard-referenced assessment.

Looking at the above justifications, it is undeniable fact that the most important stakeholder in ensuring the success of this new assessment system is the teaching staff. As emphasized by the former Malaysian Director General of Education, Tan Sri Murad Mohd Noor, “The most important part in the implementation of any plan, is the teachers. However good the plan is, it will be of no use if the teachers do not implement it well.” According to Chan, Sidhu, &Yunus (2006), the SBA system requires teachers to have a variety of teaching approaches and assessment techniques that have a direct impact on the assessment outcomes.

Upon realizing the crucial role of educators in this new system, this study aims to investigate the suitability of the SBA from their perspectives. It will highlight the teachers’ perceptions, expectations and challenges towards this system and the benefits received by both teachers and students after implementing SBA in evaluating students’ academic performance.

Objective of the study

This study aspires to delve into the issue of SBA based on evidences revealed by senior teachers from five secondary schools who were involved in the implementation of this system. It also aimed at identifying some perceptions, expectations, challenges and suggestions to improve the implementation of the SBA.

Research questions

This study explores senior secondary school teachers’ experiences in implementing School-based Assessment (SBA) in order to gain better insight into the implementation and practice of the system and to understand the problems faced by the teachers. Specifically, it aims to find answers to the following research questions:

- i). What are the perceptions of senior secondary school teachers towards the SBA?
- ii). What are the expectations of senior secondary school teachers towards the SBA?
- iii). What are the challenges they faced in implementing the SBA?
- iv). What are the suggestions to be offered to improve the implementation of the SBA?

Methodology

Interviews were conducted with five experienced senior teachers who had been involved with the implementation of the newly introduced assessment system. Three of the respondents had involved in the teaching profession for more than 20 years, in both urban and rural areas. The other two respondents had possessed 15 years of teaching experience. All respondents were interviewed for about two hours using semi-structured interview method. In some occasions the interview departed from the guide in order to explore unanticipated but relevant issues about the SBA brought up by the respondents. The findings were transcribed and analysed according to themes. For ethical purposes, in reporting the views of the respondents, this paper will address them with anonymised names (not their real names)

Findings and discussions

Initial Perceptions and reality

Initially, all respondents agreed that teachers had a very good perception of the SBA as a suitable means of assessment as it moves from the traditional 'exam orientation' to a more 'student-centred orientation.' Furthermore, the SBA will be able to assess learners from various domains rather than emphasizing mainly on the cognitive aspect. This assessment system is coherent with the concepts entrenched in the National Philosophy of Education which is to enhance potentials of individuals in a holistic and integrated manner in order to create individuals who are well-equipped intellectually, spiritually and emotionally. Additionally, they also thought that the new system would be able to lessen teachers' burden in conducting assessment. They hoped that this new system could reduce the pressure of 'exam orientation' thus provide a better assessment method in evaluating students' academic progress and personal development.

Unfortunately, after more than two years of its implementation, teachers realized that the SBA is fundamentally idealistic in nature rather than realistic. With a number of problems which seemed to be out of their expectations, this system has been seen as a big obstacle and teachers had gradually lost their faith on the system.

Challenges

Lack of information and training

All respondents admitted that they had not been given sufficient information and relevant trainings on the SBA prior to its implementation. Three of the respondents replied that their knowledge and exposure was only based on a short briefing session given by the headmasters or the '*panitia*' teachers. As for the other two teachers, they attended a three-day course organized by the District Education Office. After the short course or training which they had gained on the SBA, they had been appointed as the school's 'main trainer' or better known as 'JU'(Jurulatih Utama). Nevertheless, they

stressed the information given was insufficient to enable them to provide accurate information what more to guide other colleagues to promptly implement the SBA at their own schools. Besides, this ‘cascading training model’ has been found to be ineffective since the information has been diluted along the way (Norzila, 2013). This problem is further aggravated with the lack of reference materials or handbooks on the SBA for teachers to refer to when they confronted with problems during the implementation stage. As highlighted by respondent 1, Mr. Bukhari, “Teachers need to be given clear assessment requirements and detailed guidelines, and then only we can do our job well.” This replies denotes that Mr Bukhari was not well equipped with the content and the process of assessment under the SBA system. He also mentioned this situation has led to a lot of dissatisfaction among teachers as he felt teacher were ‘forced’ to implement the system which they were not familiar with and for the fact that they had very little knowledge about the SBA.

Class size

One of the major problems faced by teachers in implementing the SBA is the huge size of classes they have to deal with. Generally, the normal class size in the Malaysian secondary school is around 36 to 40 students per class. This situation presents a great challenge to teachers as there are too many students’ competencies to be monitored and evaluated. Moreover, the problem becomes worst as in most cases, the same teacher has to teach two or three different subjects many different classes and at the same time deal with such a large class size!. For instance, as explained by respondent 1, Mr. Bukhari “ I have to teach seven classes of 32 to 38 students per class. It means that I have 245 students (7 classes @ an average of 35 students) and to assess 245 students, at one time for each topic covered. This is definitely an insurmountable task for me as well as for other teachers”. This same issue was also critically voiced by respondent 2, Madam Zizah. She reveals, “Now, I am teaching 10 classes for three different subjects, 3 classes for Mathematics, 3 classes for Science and another 4 classes for Arts. With an average of 36 students per class, in total, I have to evaluate almost 360 students. This is simply impossible for me to be fair in my evaluation, since I could not even remember each student’s name.”

Heavy workload and time constraints

Due to the huge class size, the implementation of the SBA has undoubtedly increased the teachers’ workload. According to the interviewees, they are now burdened with endless paperwork and documentations, since the SBA required them to provide evidences that each student had acquired certain level of competence on a specific topic. Respondent 3, Mr. Zubair, highlighted that he spent most of his time to fill in students’ reports, one after another. This task is overwhelmed and unbearable. With the whole process of documentation, he admitted that “ most of the teachers have no choice unless to bring home all the extra administrative work for which they had stay up to late at night”. To make matters worse he added, “these teachers are also given

other responsibilities at school such as, they are to handle school projects, being the advisor for student-clubs and students' co-curricular activities".

Due to this heavy workload, as claimed by respondent 4, Madam Sharifah, many teachers had developed extreme work stress due to time constraints. She furiously elucidated that: "We were instructed to key-in the 'band' achieved by each student, and this duties could only be conducted during our free period. Things become more stressful when we tried to key-in the 'band', it takes hours as the internet connection is very poor. And once we managed to access the website, the bell rings. That's it!!". She claimed that, the problem is we simply do not have such free time at school to perform such work. After teaching, we have to correct answers from the students' homework, and during our 'free period', we could be asked to take substitute class and be 'the relief teacher'.

A similar concern was echoed by teachers in a study done by Aidarwati et.al. (2013). This study aimed at eliciting information on the implementation of the SBA from the perspective of the primary and secondary school teachers. She found that teachers need training on time management as they have to assess each and individual student and key-in individual evidence under the SBA (p.31). The researchers also concluded that all teachers involved in the study unanimously agreed that the SBA was very time consuming. Likewise, a study conducted by Faizah (2011) also indicated the teachers in general need proper training on time management in executing the SBA.

Focus of teaching

The respondents also voiced their concern that the implementation of the SBA demanded more attention be paid on the evaluation / assessment duties rather than their core 'teaching' responsibility. As complained by respondent 4, Madam Sharifah, "Under this SBA, teachers spend more time with papers than with students." According to her, most of the teaching hours in the classes are used mainly to implement the SBA rather than on the actual teaching and learning. Although they had tried to focus more on the syllabus and teaching activities, more often than not their progress was hampered due to the need to fulfil the requirements of the SBA. This idea is supported by both respondent 2, Madam Zizah and respondent 4, Mr. Zubair who firmly expressed their contentions when they said, "Our main task as teachers is to teach and guide our students, to develop individuals, not to execute the administrative part of the SBA." In a worried voice, they also highlighted that at the end of the day, students' welfare as knowledge seekers is greatly affected and they (the students) would be at the losing end.

Lack of computer and internet facilities

All interviewees pointed out another major obstacle in implementing the SBA – computer and internet facilities. According to them, schools in general are provided with very limited number of computers to be used by teachers. For instance, respondent

4, Madam Sharifah pointed out that, “In my school, there are only 2 computers- one in the office and one in the media room. No computer is provided for teachers in the teachers’ common room. Consequently, when we want to key in the ‘band’, other teachers also would like to do the same and rush to use the limited number of computers made available for the teachers.”

She further expounded that in order to avoid “competition” in using the computers in the office, some teachers brought their own laptops to school in the hope to settle the SBA heavy work during school hours. Nevertheless, she highlighted that teachers still faced a lot of difficulties in key-in in the ‘band’ in the computer due to poor internet connection and overloading in the system. This happens because of the congestion in the system as many teachers are performing the same task at the same hour. Hence, according to her, many of her friends chose to complete this task at home, sometimes at 2.00 or 3.00 o’clock in the morning.

The problem with the poor internet facilities has also led to negative impact on teachers’ evaluation of their students. Respondent 4, Madam Sharifah said, “We felt very stress out because we have to key-in the ‘band’ for each student each time we finish discussing a topic. The evaluation done after every topic is a great burden for teachers. With a poor internet connection, the problems are getting worse. Due to limited time, some teachers have simply key-in the band without seriously considering the evaluation process. We love teaching, but this system changes our noble task. We have to admit that we do not have time to do all those administrative works !”

Subjective evaluation

Another crucial issue highlighted by the respondents is the reliability and validity of SBA as an assessment system. It is unquestionable fact that teachers are given power to assess their students, however, due to lack of information, training, materials and guidelines in executing the SBA, it has led to a subjective evaluation. According to respondent 5, Madam Ida, “The problem we faced is that we do not know how to define and to place the correct ‘band’. My evaluation might be different from my colleagues. For example, in evaluating student’s learning ability, I noticed the student has not actually achieved Band 3 for me, but his previous teacher has awarded him such band. It creates uncertainty and the validity of the evaluation can be argued.”

This finding concurs with the result of a study done by Aidarwati et.al. (2013). In her study, she found that the major concern among primary school teachers was the need to be given enough training “on assessing the students using the rubric indicated and the exposure on how to conduct the assessment” (p.31). The same concern was raised by the Malaysian Examination Syndicate which found that “teachers have different interpretations on how to carry out PBS in schools” (Norzila, 2013, p.7).

Due to the subjectivity and differences in the teachers' evaluation of the students' performance, some schools have developed their own methods and ways to measure the students' academic achievement. Some of them have preserved the end-of-term examinations (Kin Tung, 2013). This action is fully understandable as mentioned by respondent 2, Madam Zizah, "Based on this SBA system, we are not certain on how to place students in the appropriate level or class for the next academic year." She further explained that due to this problem, 'Now we are confused as we were asked to prepare a set of final exam question, my school has also developed its own form of standardized assessment'.

Procedure, validity and reliability

The SBA requires individual assessment of the students where teachers are required to provide evidences for each student. Problems arise when students or teachers are absent from school. This concern was raised by respondent 2, Madam Zizah who said, "When a student is absent for several days, and we have conducted assessment after finishing a topic, we cannot simply give him any 'band' due to his/her absent. When he/she comes back to school, subject teachers will try to push him/her to do exercises to cover the uncovered topics during his/her free time at school in order to fulfil the SBA requirement. Because of so many pressures, it is not impossible for some teachers to do so. It ends up some of them just simply put the 'band' in the system and their job is considered done."

She added that, "When teachers are on medical leave for several days, they have to update their PBS task and have to catch up the entire topics in the syllabus after coming back to work. With all the heavy work and key-in tasks that they have to do, it is not impossible for the teachers to get sick again and require another medical leave. Such PBS is very impractical and burdensome."

Given all the problems which had been highlighted relating to the implementation of the SBA in schools, the main questions remain are, 'Is the SBA a reliable and valid form of assessment of the students?' and "Is the SBA a true reflection of learners' learning competencies?" All respondents involved in this study were undeniably very sceptical on this new assessment system. Hence, they provided some suggestions to improve the process or execution of the SBA in Malaysian education system.

Suggestions

Provide detailed information and sufficient training

All respondents agreed that in general teachers do not have proper knowledge about this system and how it should be efficiently implemented. The lack of the know-how

knowledge is evidently mentioned by all respondents. One of them, respondent 5, Madam Ida suggested that, “The staff from the Ministry of education should visit every school and talk to the teachers. They must listen to the teachers who are the main players of this system. The officials should play an active role to explain about this system and offer hands-on classes for all teachers. They should not just come “to monitor and evaluate teachers.” This direct approach in delivering the information will definitely reduce information dilution which normally happens when information is delivered based on ‘top-down’ approach.

Besides that, respondent 1, Mr. Bukhari argued that many teachers do not have clear understanding on coursework assessment document and unsure of the six ‘band’ grading process of evaluation. He suggested for more effective in-service trainings to be conducted for teachers where they are able to have constructive discussions to tackle the challenges and issues of the SBA.

On a similar note, respondent 3, Mr. Zubair emphasized that teachers need to be given clear ideas on what the SBA is all about and how it should be conducted. Based on his experience, due to lack of understanding on SBA among teachers, their perception in evaluation methods differed. He said, “My perception of Band 3 is different from another teacher. I am a bit strict in evaluating the level of Band 3, whereas others are more lenient. We do not have clear guidelines.” Brown (2011) made the same call when he enunciated that, “without appropriate resource base, policy framework, and professional context, of course, all this (the implementation of the SBA) will NOT work” (p.3). The detailed information and sufficient training will enhance teachers’ readiness in implementing this new assessment system.

Infrastructure - Reduce class size

The respondents proposed that in implementing this new assessment system, the Education Ministry needs to firstly look at the academic milieu of Malaysian education system. As compared to the class size in Australia primary and secondary schools where the class is between 20 to 25 students and in the USA a class consists no more than 18 students per teacher produced the greatest benefits to boost student academic achievement. (US National school Board associations, 2005). On the contrary, a normal class size in a national school in Malaysia is around 36 to 40 students (Nurhidayah, Malaysian Insider, 2013). The huge number of students in a class renders the assessment task of each individual learner becomes very tough and strenuous on the teachers.

Infrastructure – provide sufficient computers with internet facilities

All five teachers strongly suggested that the government must firstly ensure that all schools to be equipped with sufficient support in terms of infrastructure before implementing SBA, particularly having sufficient number of computers for teachers and reasonable internet facilities. According to them, since the SBA emphasizes online grading system, it is highly recommended for each teacher to be facilitated with a

computer and relevant software to ease their task in performing the SBA. Besides that, the internet connection must also be upgraded, especially in rural areas in order to support the heavy task to key-in all the evaluation mark which teachers have to do on a daily basis.

Formulate ways to reduce teachers' workload

In reducing teachers' workload, all respondents suggested that one of the crucial actions to be taken by the education department is to prepare the standard and appropriate assessment instruments for all schools. By having such proper instruments, their evaluation of the students' abilities will be objective and non-discriminatory for students. It can lead to a more reliable and standard system, not only between teachers in the same school, but also from different schools.

Besides that, a more effective mechanism needs to be developed to reduce the burden of teachers in preparing all required paperwork and documentation. At present all sub topics need to be tested and key in all evidences. This can be reduced when only certain topics chosen to be provided with evidences and evaluated. All respondents emphasized that the documentation process is not only time-consuming, but also makes use of a lot of papers which is not congruent with the spirit of the 'paperless world' which Malaysia is currently practicing.

Focusing on the core business of teaching

The respondents also stressed on the importance of teachers to not being carried away with the new assessment system at the expense of the noble task of teaching and educating students. According to them, the strong emphasis given on SBA by the Ministry of Education and the Education Department has reduced the importance of teaching and learning as the priority of the education system. Compounding the issue is the fact that teachers are too engrossed with trying to cope with the new assessment procedure that they unavoidably put aside their main core business that is teaching and educate our new generation in this country.

This research hopes that the issues raised and the suggestions offered will not fall on deaf ears but instead help to improve the management of the SBA and enhance teachers' preparedness in implementing such new system.

Conclusion

It can be concluded that the new assessment system was formulated based on a noble and virtuous intention: to provide a more holistic assessment of individual student's learning abilities, to reduce 'exam oriented' syndrome and improve teachers' teaching strategies. Nevertheless, this system has created a lot of problems, especially to the teachers in regards to its implementation.

This study has provided an important insight of the SBA's implementation from the perspective of teachers, who are the core stakeholders of the system. It supports the findings highlighted by previous researchers (Salmiah et.al, 2013; Tan A.M,2010), on the difficulties faced by teachers in implementing the SBA in schools. Another crucial lesson derived from this study is that, any changes to be offered by the authorities in order to improve our education system should be done after necessary preparations in achieving the goals of the new policies are in place prior to its implementation. In order to make such a transformation effective, sufficient information on the new policy must be conveyed to the different stakeholders; parents, teachers and to the students as well. By doing so, those parties could expect the gain benefits from such changes and thus would be more receptive to the new ideas. Hence, it could possibly reduce the resistance especially from the implementers of the system, which involved our noble teachers. It is high time that the policy makers, ministry of education, academicians from higher institutions, teachers and 'think tank' put their heads together in the best interest of the Ministry, in order to improve not just the Malaysian educational system but all other stakeholders in the nation.

References

- Aidarwati M. Baidzawi& Abdul Ghani Abu.(2013). A Comparative Analysis of Primary and Secondary School Teachers in the Implementation of School-Based Assessment. *Malaysian Journal of Research* vol.1, no.1 (January, 2013) 28-36
- Ames, C. & Archer, J. (1988). 'Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes'. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Brown, G. (2011). School-based Assessment Methods–Development and Implementation.Hong Kong Institute of Education. (Invited paper for the First International Educational Conference on Assessment, New Delhi, India, January 2011, organised by The Central Board for Secondary Education, India (CBSE) & The Australian Council for Educational Research (ACER). Retrieved from <http://www.acer.edu.au/documents/Gavin.Brown.pdf> on 12 Sept 2013
- Chan. Y. F., Sihdu, G. K., & Md. Yunus, M. R. (2006).*The Knowledge and Best Practices of Secondary School ESL Teachers in School-based Assessment*.University Teknologi MARA. Retrieved June 20, 2012, from http://eprints.ptar.uitm.edu.my/3181/1/LP_CHAN_YUEN_FOOK_06_24.pdf
- Che Noraini Hashim and Nik Suryani..*No Money, No talk, No knowledge: investment in Children's Education* . Confence proceedings on Education New Trends Organised by University Malaysia Sabah 10th July 2006.

- Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* North Central Regional Educational Laboratory.
- Faizah A Majid. (2011). School-based Assessment in Malaysian Schools: The Concerns of the English Teachers. *Journal of US-China Education Review*, vol.8, no.10
- HarintharavimalBalakrishnan. (30 January 2013). School-based Assessment: Will it spur healthy competition? Retrieved from New Straits Times <http://www.nst.com.my/opinion/letters-to-the-editor/school-based-assessment-will-it-spur-healthy-competition-1.209981> on 7 September 2013
- Kin Tung, J.W. (24 April 2013). PBS Confuses Teachers. Retrieved from <http://www.thestar.com.my> on 8 Sept 2013
- NorzilaMohdYusof (2013). School-based Assessment: Transformation in Educational Assessment in Malaysia. Examination Syndicate, Ministry of Education Malaysia. (Paper presented at the Cambridge Horizons seminar on School-based Assessment: Prospects and Realities in Asian Contexts)
- NurhidayahHashim. (6 September 2013) Apa kita boleh belajar dari system dan pendekatan persekolahan Australia. Retrieved from The Malaysian Insiders <http://www.themalaysianinsider.com/rencana/article/apa-kita-boleh-belajar-dari-sistem-dan-pendekatan-persekolahan-australia-nu> on 8 September 2013
- Paris S.G. & Ayres, L.R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Davison, C. (2007). Views from the Chalk face: English Language SBA in Hong Kong. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 37-
- Salmiah Jaba et.al (2013) Acceptance towards School Based Assesement among Agricultural Integrated Living Skills Teachers : Challenges in implementing a holistic Assessment. *Journal of Technical and Training (JTET)* Vol.5,No.1
- Daily Express, 6 June 2009
- Utusan Malaysia, 29th September 2005
- US National school Board associations, 2005 in class size research

DO YOU TEACH THE WAY YOU WERE TAUGHT? GRADUATE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR UNDERGRADUATE TEACHER PREPARATION AT THE UNIVERSITY

Mwembesa Umar
Sharifah Sariah Syed Hassan
Che Noraini Hashim
Abdul Shakour Duncan Preece

ABSTRACT

This research study evaluated the effectiveness of the Bachelor of Arts Education (BA.Ed.) in preparing secondary school teachers. Using the views of the Graduate teachers the study focused on two issues; Firstly, the theoretical coverage of four selected aspects of the pedagogical curriculum namely; classroom organization and management, lesson structure, skills and techniques of teaching and teaching methods. Secondly, the perceived teaching practices of graduate teachers in their secondary school classrooms. Two hundred and seventeen graduate teachers who completed the programme in 2007, 2008 and 2009 from the Islamic university in Uganda participated in this study. The study used Process and Product of the Stufflebeam's CIPP evaluation model through a mixed method research design of quantitative and qualitative approaches. The data was analysed using Pearson-Product moment correlation, MANOVA tests, descriptive statistics and coding of themes. The results show that most areas of classroom organization and management received *more than adequate* coverage including; ability to address students' differences in the classroom, ability to handle students' discipline and ability to engage students. However, results show that the following areas received *less than adequate* coverage; designing computer-based learning materials in a lesson, Ability to use computer-based teaching skills and Project method. The study discovered that there is a strong relationship between theory of coverage and graduate teachers' practices in all the selected aspects of the pedagogical curriculum. The qualitative research findings show that 56% of graduate teachers do not use lesson planning in their classrooms because they regard it is *time wasting*. It was discovered that gender does not have statistically significant effect on practicing aspects of the pedagogical curriculum. The descriptive statistics show that; History teachers conduct their classes in a better organized and managed classroom than IRE teachers. The graduate teachers of 2008 practice these aspects more than graduate teachers of 2007 and 2009. The level of practice of graduate teachers of 2007 in all aspects is less than those who graduated in 2008 and 2009. The study recommends among others; regular programme evaluation, organizing regular refresher programmes for BA.Ed graduate teachers and evaluation of teacher candidates' teaching knowledge and skills before graduation.

Keywords: *Undergraduate teacher preparation; Graduate teachers; Theory and practice; Programme evaluation, Stufflebeam's CIPP model of evaluation,*

Kerangka Kandungan Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

Prema A/P Vengithahalam, Gayathri A/P Sanrakasa, Umadevi Dalasingam, Zahra Naimie, Zaharah Hussin, Siti Hajar Halili, Saedah Siraj

Fakulti Pendidikan

Universiti Malaya

ABSTRAK

Tujuan kajian ini adalah untuk merangka suatu kandungan Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral (LIPIM) untuk murid-murid tingkatan dua. Teknik Delphi Fuzzy digunakan dalam kajian ini untuk mendapatkan konsensus daripada 11 orang guru pakar moral dan guru pendidikan moral yang berpengalaman mengajar lebih daripada 10 tahun. Hasil kajian ini akan memberikan suatu pendekatan reka bentuk baru kepada penggubal dasar kurikulum atau pihak Bahagian Teknologi Pendidikan (BTP) untuk membangunkan sebuah Portal Interaktif pendidikan moral untuk murid-murid pendidikan moral di sekolah menengah khususnya murid-murid tingkatan dua berdasarkan keutamaan. Satu keistimewaan dalam kerangka LIPIM ini adalah ia merangkumi elemen multimedia video sebagai satu komponen utama dalam kandungannya. LIPIM dilihat sebagai media pengajaran masa depan yang inovatif, menarik dan efektif.

Kata Kunci: Portal Interaktif, Pendidikan Moral, Delphi Fuzzy, kandungan Laman Portal

PENDAHULUAN

Abad ke-21 begitu sinonim dengan era digital bertunjangkan kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) menyebabkan kemahiran tersebut menjadi semakin penting pada masa kini. Dasar dan polisi pembangunan negara menunjukkan Malaysia amat menitikberatkan penggunaan ICT dalam pendidikan. (Robiah & Nor Sakinah, 2007). Penggunaan ICT dalam pendidikan sebagai media pengajaran utama dan guru sebagai fasilitator bermula pada tahun 2010 (Lim, 2010). Kajian-kajian lampau jelas membuktikan bahawa ICT mempunyai pengaruh yang kuat dalam peningkatan pendidikan dan juga ekonomi sesebuah negara. Analisis meta Zohreh et al. (2011) menegaskan bahawa ICT mempunyai kesan yang signifikan dalam peningkatan pendidikan. Oleh itu, kemahiran teknologi seperti ini haruslah dimanfaatkan sepenuhnya oleh guru-guru pendidikan moral untuk penambahbaikan mata pelajaran tersebut pada masa akan datang.

Pendidikan Moral merupakan salah satu mata pelajaran teras dalam Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM). Walaupun matlamat utama kurikulum Pendidikan Moral KBSM adalah untuk melahirkan individu yang berakhlak mulia, bertanggungjawab dan boleh menyumbang ke arah keharmonian dan kestabilan negara serta masyarakat global, namun aspek kemahiran juga turut diberi penekanan dalam kurikulum ini. Salah satu kemahiran yang ingin dipupuk menerusi mata pelajaran pendidikan moral ialah kemahiran teknologi maklumat.

Kurikulum Pendidikan Moral memberi tumpuan kepada pengembangan dan penguasaan kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi dalam kalangan murid supaya mereka menjadi generasi yang celik teknologi serta dapat memanfaatkannya dengan penuh tanggungjawab demi kesejahteraan hidup bersama. Justeru, dalam pengajaran pendidikan moral, guru-guru disarankan untuk mengadakan aktiviti-aktiviti yang memberi kesempatan kepada murid mencari dan memperoleh sumber-sumber maklumat melalui Teknologi Maklumat dan Komunikasi seperti internet, laman web, e-mail, CD-ROM dan sidang telekomunikasi (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002). Aktiviti-aktiviti seperti ini dapat berfungsi sebagai perangsang dan pemangkin kepada perkembangan minda murid. (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002).

Namun, kajian-kajian lampau yang berkaitan Pendidikan Moral membuktikan bahawa guru-guru pendidikan moral masih menggunakan kaedah pengajaran konvensional di dalam kelas. Mereka masih mempraktikkan kaedah kuliah atau khutbah untuk menerangkan apa yang benar dan salah (Chia, 2007), menggunakan teknik hafalan nilai dan fakta (Abd. Shatar, 2007), mengutamakan aspek kognitif dan kurang memberi penekanan kepada aspek perkembangan sosial dan perasaan moral (Vishalache, 2012), berorientasikan peperiksaan (Wan Hasmah Wan Mamat, 2000; Vishalache, 2009). Dapatan kajian penyelidikan-penyelidikan di atas jelas menunjukkan bahawa pendekatan

konvensional pengajaran PM yang digunakan oleh guru-guru moral tidak relevan dengan keadaan semasa

Dapatan kajian Abd. Shatar (2007) pula menjelaskan bahawa, guru-guru moral di sekolah menengah masih menggunakan alat bantu mengajar asas seperti buku teks, buku aktiviti dan papan putih. Tiada inovasi teknologi maklumat dan komunikasi yang digunakan oleh guru-guru bagi membantu mereka dalam pengajaran dan pembelajaran. Malah, terdapat juga guru-guru yang menganggap penggunaan teknologi termasuk akses internet sebagai membuang masa dan tidak menarik minat murid. Ini jelas menunjukkan bahawa guru-guru moral masih belum bersedia untuk mengintegrasikan teknologi dalam proses P&P pendidikan moral.

Kesan kaedah pengajaran konvensional yang diamalkan oleh guru-guru moral menyebabkan murid-murid hilang minat terhadap subjek pendidikan moral dan mereka hanya belajar subjek tersebut semata-mata untuk mendapat keputusan yang cemerlang dalam peperiksaan. Mereka tidak menghayati nilai yang disampaikan oleh guru semasa proses P&P di dalam kelas. Malah, mereka juga tidak mempraktikkan kemahiran-kemahiran yang ingin dipupuk menerusi subjek pendidikan moral. Justeru, dengan pemilihan media pengajaran seperti Laman Portal Interaktif berserta kaedah pengajaran guru yang menarik berupaya memberi alternatif penyelesaian dalam permasalahan dalam pembelajaran nilai dan kemahiran dalam mata pelajaran pendidikan moral.

Kajian-kajian lepas mengesahkan bahawa penggunaan teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran (P&P) memberikan kesan yang positif kepada guru dan juga murid. Antaranya ialah penggunaan ICT dalam P&P akan meningkat minat murid (Emelia & Melor, 2011), mewujudkan kerjasama antara murid (Dayang, 2011), meningkatkan prestasi dan kepuasan belajar (Dongsong Zhang et al., 2006), memberi motivasi untuk belajar dan murid menunjukkan persepsi dan sikap yang positif terhadap suasana pembelajaran (Neo & Neo, 2010). Penggunaan multimedia khususnya video juga mempunyai potensi yang besar untuk digunakan sebagai alat pengajaran dan pembelajaran yang berkesan di sekolah (Melissa. N. et al., 2010)

Dalam mata pelajaran Pendidikan Moral juga penggunaan teknologi khususnya teknologi maya (virtual) akan meningkatkan pengajaran dan pembelajaran nilai-nilai moral (Masyarah et al., 2011). Dapatan kajian Tuba Kunduroglu & Cem Babadogan (2010) menunjukkan bahawa murid-murid moral yang terdedah kepada teknologi lebih berfikiran terbuka, tidak berat sebelah dan bersikap saintifik. Justeru guru-guru moral perlu bersikap positif terhadap kehadiran teknologi dan menggunakannya dalam proses pengajaran dan pembelajaran untuk mewujudkan suasana pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan dan bermakna kepada murid-murid.

Namun, literatur menunjukkan bahawa kajian terhadap pengaplikasian Laman Portal dalam pembelajaran pendidikan moral sama ada dalam atau luar negara masih amat

kurang. Justeru, kajian ini dijalankan bertujuan untuk mendapatkan pendapat pakar-pakar dan guru-guru moral dalam usaha untuk merangka suatu kandungan Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral (LIPIM) yang inovatif dan efektif untuk murid-murid tingkatan dua.

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti keperluan guru-guru Pendidikan Moral tingkatan dua dari aspek sumber pembelajaran pendidikan moral yang diperlukan dalam LIPIM. Ia juga bertujuan untuk mengenal pasti komponen utama, topik atau bidang pembelajaran, jenis latihan, aktiviti dan sumber pembelajaran yang diperlukan guru-guru dalam LIPIM. Kajian ini juga disasarkan untuk mengenal pasti masalah-masalah utama yang dihadapi oleh guru-guru Pendidikan Moral dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral dalam kalangan murid-murid Tingkatan Dua di sekolah. Ia juga bertujuan untuk memperlihatkan pendapat daripada pakar-pakar Pendidikan Moral yang cemerlang mengenai topik, latihan, aktiviti, dan bahan-bahan pembelajaran pendidikan moral untuk dimasukkan ke dalam LIPIM itu.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah seperti berikut:

- Objektif pertama adalah untuk mendapatkan maklumbalas, pendapat dan cadangan daripada pakar Pendidikan Moral dan guru-guru moral Tingkatan Dua mengenai topik, latihan dan bahan-bahan pembelajaran Pendidikan Moral untuk dimasukkan ke dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua (LIPIM).
- Objektif kedua pula adalah untuk mendapatkan maklumat daripada pakar Pendidikan Moral berkenaan teknik dan pendekatan yang dianggap sesuai untuk pengajaran Pendidikan Moral di dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua (LIPIM)

PERSOALAN KAJIAN

Kajian ini cuba menjawab soalan-soalan berikut:-

1. Apakah kandungan yang perlu dimuatkan dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral (LIPIM) Tingkatan Dua?
 - a. Apakah komponen utama yang perlu ada dalam LIPIM Tingkatan Dua menurut pendapat pakar Pendidikan Moral?

- b. Apakah bidang pembelajaran yang perlu dimasukkan ke dalam LPIPMTingkatan Dua?
 - c. Apakah jenis kandungan video yang perlu dimuatkan ke dalam LPIPMTingkatan Dua?
 - d. Jenis latihan yang perlu dimasukkan ke dalam LPIPMTingkatan Dua menurut pakar Pendidikan Moral?
 - e. Jenis aktiviti yang sesuai dimasukkan dalam LPIPMTingkatan Dua menurut pakar Pendidikan Moral?
 - f. Apakah alamat laman web yang perlu disenaraikan di LPIPMTingkatan Dua?
2. Apakah teknik-teknik dan kaedah pengajaran yang sesuai digunakan dalam LPIPMTingkatan Dua menurut pandangan pakar Pendidikan Moral?
 3. Bagaimana LPIPMTingkatan Dua boleh digunakan untuk memperkayakan strategi Pembelajaran Pendidikan Moral dalam kalangan murid-murid tingkatan dua di dalam kelas?
 4. Apakah masalah pembelajaran nilai-nilai moral yang dihadapi oleh murid-murid tingkatan dua di dalam kelas?
 5. Bagaimana cara mengatasi masalah pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid-
 6. murid tingkatan dua?

TEKNIK DELPHI FUZZY

Teknik Delphi Fuzzy (TDF) diperkenalkan oleh Kaufman & Gupta pada tahun 1988 untuk mengatasi masalah-masalah yang timbul di dalam teknik Delphi tradisional. Antaranya ialah masalah kekaburan (fuzziness) dalam konsensus pakar dalam membuat keputusan kumpulan. TDF merupakan kombinasi Teori set kabur (Fuzzy set Theory) di dalam teknik Delphi. TDF sesuai digunakan untuk mentaksirkan keperluan-keperluan dan analisis hala tuju masa depan. Seterusnya, TDF juga digunakan untuk mengumpulkan pelbagai pendapat daripada pakar-pakar untuk menyelesaikan masalah-masalah yang kompleks walaupun pakar berada di lokasi berlainan. Teknik ini adalah satu cara bagi mendapatkan sesuatu pendapat yang tepat dengan sokongan majoriti kumpulan pakar (saedah Siraj, 2008). Dalam teknik ini pakar bebas memberi pendapat tanpa sebarang pengaruh peribadi.

Dalam TDF beberapa langkah perlu dipatuhi untuk mendapatkan persetujuan pakar. Proses TDF adalah cepat dan mengurangkan pusingan Delphi. Dari aspek penilaian, teknik fuzzy Delphi menggunakan nilai dari 0 hingga 1 (Binary Terms). Dua perkara utama dalam FDM ialah Triangular Fuzzy Number (TFN) dan Defuzzification Process. Triangular Fuzzy Number terdiri daripada 3 nilai (m_1 , m_2 dan m_3). m_1 adalah nilai minimum, m_2 ialah nilai paling munasabah dan m_3 ialah nilai maksimum. TFN digunakan untuk menghasilkan skala linguistik (sama seperti skala likert). Skala

linguistik digunakan untuk menterjemahkan pembolehubah linguistik kepada fuzzy number. Bilangan aras persetujuan bagi skala linguistik ini mestilah di dalam bilangan ganjil. Lebih tinggi skala linguistik, data yang diperoleh adalah lebih jitu. Manakala Defuzzification bertujuan untuk menentukan kedudukan (ranking) bagi setiap pemboleh ubah atau sub pembolehubah.

Teknik Delphi Fuzzy pernah digunakan oleh Cheng-Wei Chung, Wei-Thing Wang dan Che-Wei Chang (2013) dalam kajian mereka untuk mendapatkan pandangan pakar tentang perkembangan sambutan perayaan di negara Taiwan. Mereka telah menggunakan 19 orang pakar dan mendapati bahawa pendidikan dalam kebudayaan di negara mereka semakin merosot. Mereka juga turut mengatakan bahawa kerajaan negara Taiwan perlu menyambut perayaan dengan lebih efektif lagi.

METODOLOGI

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan teknik Delphi Fuzzy. Kajian ini menumpukan kepada pembangunan Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua. Laman Portal ini dibangunkan berdasarkan pandangan yang diberikan oleh 11 orang pakar iaitu 5 orang guru cemerlang pendidikan moral dan 6 orang guru moral yang berpengalaman mengajar mata pelajaran pendidikan moral melebihi 10 tahun. Kajian ini hanya dijalankan dalam dua pusingan. Analisa keperluan telah dikenalpasti dan soal selidik telah dibentuk.

Panel Pakar

Bagi tujuan kajian ini, individu yang dikenalpasti sebagai pakar adalah memiliki kriteria seperti berikut;

- 1) Guru moral yang mempunyai pengalaman mengajar lebih daripada 10 tahun
- 2) Guru moral yang telah menjadi pakar atau guru cemerlang dalam Pendidikan Moral
- 3) Individu yang sanggup mengambil bahagian dalam menjawab soal-selidik.

Oleh itu seramai 11 orang pakar iaitu 5 orang guru cemerlang pendidikan moral dan 6 orang guru moral yang berpengalaman mengajar mata pelajaran pendidikan moral melebihi 10 tahun di sekitar Selangor dan Kuala Lumpur telah dikenalpasti dan dilantik menjadi panel pakar dalam kajian ini.

Prosedur Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan dalam dua pusingan Teknik Delphi Fuzzy dan huraian bagi setiap pusingan adalah seperti berikut:-

Pusingan 1

Responden telah ditemubual untuk mendapatkan maklumat tentang kandungan yang harus dimuatkan dalam kerangka Laman Portel Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua. Dapatan daripada temubual pusingan ini dijadikan asas membentuk soal selidik yang akan digunakan dalam pusingan kedua.

Pusingan 2

Skala Likert digunakan untuk menentukan item-item yang dicadangkan oleh pakar-pakar dalam temu bual pusingan pertama dan juga bagi mendapatkan persetujuan pakar-pakar tentang kandungan yang harus dimuatkan dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua.

Prosedur Analisis Data

Data daripada temubual dalam pusingan pertama telah dianalisis secara Tematik iaitu membuat analisis mengikut tema-tema yang tertentu. Bagi kajian ini, tiga tema telah dikenal pasti iaitu:

- Komponen utama Laman Portel Interaktif Pendidikan Moral
- Teknik dan kaedah pengajaran yang sesuai di Laman Portel Interaktif Pendidikan Moral
- Masalah pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid-murid Tingkatan Dua

Apabila soal selidik daripada pusingan kedua dikembalikan, data telah dianalisis berdasarkan Triangular Fuzzy Number (TFN) dan Defuzzification Process.

ANALISIS KAJIAN

BAHAGIAN A: KANDUNGAN LAMAN PORTAL INTERAKTIF PENDIDIKAN MORAL TINGKATAN DUA

KOMPONEN LAMAN PORTAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 1a:

1a. Apakah komponen utama yang pakar fikirkan perlu dimuatkan di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral (LIPIM) Tingkatan Dua?

Jadual 1: Komponen Utama Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

No Item	Komponen Utama Defuzzification LIPIM	Triangular	Fuzzy	Number	
1.60	Sumber rujukan Web 0.70	0.87	0.97	0.85	
1.40	Aktiviti pembelajaran 0.70	0.87	0.97	0.85	
1.50	Latihan	0.68	0.86	0.97	0.84
1.20	Kandungan akademik 0.68	0.86	0.97	0.84	
1.10	Sukatan Pelajaran Moral	0.66	0.83	0.93	0.81
1.30	Kandungan Video	0.57	0.75	0.88	0.73

Jadual 1 menunjukkan nilai defuzzifikasi untuk komponen-komponen utama yang harus dimuatkan dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua. Dua item iaitu item 1.60 (Sumber rujukan web) dan item 1.40 (Aktiviti pembelajaran) mencapai nilai defuzzifikasi yang tertinggi, iaitu 0.85. Ini diikuti dengan item 1.50 (Latihan) dan item 1.20 (Kandungan akademik) yang mencapai nilai defuzzifikasi 0.84. Manakala item 1.10 iaitu sukatan pelajaran moral pula mencapai nilai defuzzifikasi 0.81 dan akhirnya item 1.30 iaitu kandungan video pula mencapai nilai defuzzifikasi 0.73. Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) untuk bahagian ini adalah 97%.

Berdasarkan hasil dapatan analisis, Laman portal Interaktif Pendidikan Moral harus merangkumi komponen-komponen seperti urutan berikut: Sumber rujukan Web, Aktiviti Pembelajaran, Latihan, Kandungan Akademik, Sukatan Pelajaran Moral dan Kandungan Video.

BIDANG PEMBELAJARAN PENDIDIKAN MORAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 1b:

1b: Apakah Bidang Pembelajaran yang pakar fikirkan penting dan perlu ada di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral?

Jadual 2 : Bidang Pembelajaran Moral dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral

No Item	Bidang Pembelajaran	Triangular	Fuzzy	Number	
Defuzzification					
Pendidikan Moral di LPIPM					
2.30	Bidang Kekekuargaan	0.79	0.93	0.98	0.90
2.40	Bidang Patriotisme	0.81	0.95	0.99	0.90
2.10	Bidang Perkembangan Diri	0.75	0.91	0.98	0.88
2.20	Bidang Alam Sekitar	0.75	0.89	0.95	0.86

Antara 7 bidang pembelajaran yang terkandung dalam sukatan pelajaran Pendidikan Moral Tingkatan Dua, 4 bidang pembelajaran telah dipilih oleh pakar-pakar pendidikan moral untuk dimuatkan di dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua. Antaranya ialah Bidang Kekeluargaan, Bidang Patriotisme, Bidang Perkembangan Diri dan Bidang Alam Sekitar. Bidang Kekeluargaan dan Bidang Patriotisme mencapai nilai defuzzifikasi yang tertinggi iaitu 0.90. Ini diikuti dengan Bidang Perkembangan Diri mencapai nilai 0.88 dan Bidang Alam Sekitar mencapai nilai sebanyak 0.86. Hanya seorang pakar sahaja kurang setuju Bidang Alam Sekitar dimuatkan dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Kesepakatan kumpulan (Overall consensus) adalah 97.7%. dan ini adalah keputusan amat baik.

JENIS KANDUNGAN VIDEO

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 1c:

1c: Apakah jenis kandungan video yang perlu dimuatkan di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua?

Jadual 3: Jenis Kandungan Video dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

No Item	Jenis Kandungan Video di LPIPM	Triangular	Fuzzy	Number	Defuzzification
3.20	You tube (isu- isu moral)	0.81	0.94	0.98	0.91
3.10	Dokumentasi	0.74	0.88	0.95	0.86
3.30	Lakonan	0.77	0.93	0.99	0.85

Jadual 3 merujuk kepada jenis kandungan video yang harus dimuatkan di dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Menurut pandangan pakar tiga jenis video iaitu You tube yang mengandungi isu-isu moral, dokumentasi dan lakonan boleh dimuatkan di dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. You Tube mencapai nilai defuzzifikasi yang tertinggi iaitu 0.91. Manakala item dokumentasi dan Lakonan pula masing-masing mencapai nilai defuzzifikasi 0.86 dan 0.85. Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) adalah 97%.

JENIS LATIHAN MORAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 1d:

1d: Apakah jenis latihan yang sesuai dimuatkan dalam laman portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua.

Jadual 4 : Jenis latihan dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

No Item	Jenis Latihan Moral di LPIPM	Triangular	Fuzzy	Number	Defuzzification
4.20	Soalan berstruktur	0.75	0.91	0.98	0.88
4.40	Soalan kiuz	0.74	0.89	0.96	0.86
4.10	Soalan aneka pilihan	0.72	0.87	0.96	0.85
4.30	Soalan esei	0.70	0.86	0.95	0.84

Dalam Jadual 4, pakar-pakar pendidikan moral bersetuju jenis-jenis latihan yang perlu dimuatkan di dalam Laman Portal Interaktif pendidikan Moral. Menurut pendapat pakar, soalan struktur, soalan kuiz, soalan aneka pilihan dan soalan esei harus

dimuatkan di dalam laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Soalan struktur mencapai nilai defuzzifikasi 0.88. Ini diikuti dengan soalan kuiz (0.86), soalan aneka pilihan (0.85) dan akhirnya soalan esei sebanyak 0.84. Ramai Pakar lebih menyokong soalan berstruktur jika dibandingkan dengan jenis soalan yang lain. Mereka kurang menyokong soalan Esei dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) adalah 95.5%.

JENIS AKTIVITI MORAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 1e:

1e: Apakah aktiviti yang sesuai dimuatkan dalam laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

Jadual 5 : Jenis Aktiviti dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

No Item	Aktiviti Moral di LPIPM	Triangular	Fuzzy	Number	Defuzzification
5.40	Aktiviti Permainan	0.77	0.93	0.99	0.90
5.30	Aktiviti Kekeluargaan	0.75	0.91	0.98	0.88
5.20	Aktiviti badan-badan sukarela/NGO	0.70	0.88	0.98	0.85
5.10	Aktiviti badan badan kerjaan	0.67	0.84	0.92	0.81

Jadual 5 adalah berkaitan dengan jenis aktiviti yang boleh dimuatkan di dalam laman Portal Interaktif Pendidikan Moral menurut cadangan pakar-pakar Pendidikan Moral. Item 5.40 iaitu Aktiviti Permainan mempunyai nilai defuzzifikasi yang tertinggi iaitu 0.90. Ini diikuti dengan item 5.30 Aktiviti Kekeluargaan dengan nilai defuzzifikasi 0.88. Kedudukan yang ketiga ialah item 5.20 iaitu Aktiviti badan-badan sukarela/NGO dengan nilai defuzzifikasi 0.85 dan akhirnya item 5.10 iaitu Aktiviti badan-badan kerajaan dengan nilai defuzzifikasi 0.81. Pakar pakar sangat menyokong aktiviti Permainan, jika di bandingkan dengan aktiviti yang lain. Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) adalah 97.7.

ALAMAT LAMAN WEB

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 1f:

1f : Apakah alamat laman web yang perlu di senaraikan di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua?

Jadual 6 : Alamat Laman Web dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

No Item	Alamat Laman Web di LPIPM	Triangular	Fuzzy Number	Defuzzification	
6.30	Hyperlink dengan laman web lain yang berkaitan dengan Pendidikan Moral	0.74	0.91	0.99	0.88
6.10	Alamat laman Web yang berkaitan dengan pendidikan moral	0.74	0.89	0.97	0.87
6.20	Bahan rujukan yang boleh dirujuk dan dilayari	0.72	0.89	0.98	0.86

Jadual 6 menunjukkan jenis alamat lam web yang perlu dimuatkan di dalam Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Item 6.30 iaitu Hyperlink dengan Laman Web lain yang berkaitan dengan Pendidikan Moral mempunyai nilai defuzzifikasi yang tertinggi 0.88. Ini diikuti dengan item 6.10 iaitu Alamat Laman Web yang berkaitan dengan pendidikan moral dengan nilai difuzzifikasi 0.87. Akhirnya item 6.20 iaitu Bahan rujukan yang boleh dirujuk dan dilayari mempunyai nilai defuzzifikasi yang terendah iaitu 0.86. Kesepakatan Kumpulan, (Overall consensus) adalah 100%. dan ini menunjukkan keputusan yang amat baik.

BAHAGIAN B: TEKNIK DAN KAEDAH PENGAJARAN

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 2:

2. Apakah teknik dan kaedah pengajaran melalui Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral

tingkatan Dua yang di fikirkan sesuai menurut pandangan pakar?

Jadual 7 : Pandangan Pakar Tentang Teknik dan Kaedah Pengajaran di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua

No Item	Teknik dan Kaedah Pengajaran Pendidikan Moral Melalui LPIPM	Triangular	Fuzzy	Number	Defuzzification
1.60	Aktiviti Kumpulan	0.83	0.96	1.00	0.93
1.50	Aktiviti Kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif (KBKK) dan penyelesaian masalah	0.77	0.94	1.00	0.90
1.20	Teknik Interaktif	0.77	0.93	0.99	0.89
1.30	Teknik ‘Hands-on’	0.77	0.92	0.98	0.89
1.40	Simulasi dan main peranan	0.75	0.92	0.99	0.89
1.10	Teknik penyoalan	0.72	0.87	0.95	0.77

Jadual 7 menunjukkan pandangan pakar tentang teknik dan kaedah pengajaran di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua. Item 1.60 iaitu Aktiviti kumpulan mempunyai nilai defuzzifikasi yang tertinggi iaitu 0.93. dan ini diikuti dengan Aktiviti Kemahiran berfikir dengan kritis dan kreatif (KBKK) dan penyelesaian masalah. Item 1.20 (Teknik Interaktif); item 1.30 (Teknik ‘Hands-on’) dan item 1.40 (Simulasi dan main peranan) mencapai nilai defuzzifikasi yang sama iaitu 0.89. Akhirnya item 1.10 iaitu Teknik Penyoalan mencapai nilai defuzzifikasi yang terendah iaitu 0.77. Ini menunjukkan pakar-pakar pendidikan moral kurang setuju dengan teknik penyoalan dalam laman portal interaktif pendidikan moral tingkatan dua. Kesepakatan kumpulan (Overall consensus) adalah 92.4%.

STRATEGI PEMBELAJARAN PENDIDIKAN MORAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 3:

3. Bagaimanakah Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral Tingkatan Dua digunakan untuk memperkayakan strategi pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid di dalam Kelas?

Jadual 8 : Strategi Pembelajaran Pendidikan Moral Di Laman Portal Interaktif Pendidikan

Moral

No Item	Strategi Pembelajaran	Triangular	Fuzzy	Number	Defuzzification
Pendidikan Moral					
2.10	Menggunakan bahan laman portal sebagai latihan murid-murid	0.74	0.91	0.99	0.90
2.20	Menggalakkan murid-murid melayari internet	0.75	0.91	0.98	0.88
2.30	Murid-murid membuat rujukan maklumat terkini dalam Laman Portal	0.77	0.93	0.99	0.88
2.60	Murid-murid mencari maklumat dan bahan-bahan lain	0.74	0.91	0.99	0.88
2.40	Aktiviti 'hands on' dan aktiviti kumpulan	0.73	0.89	0.97	0.87
2.50	Guru mengarahkan murid-murid merujuk laman portal sebagai bahan pembelajaran di dalam kelas	0.70	0.88	0.98	0.85

Jadual 8 adalah berkaitan dengan Strategi Pembelajaran Pendidikan Moral Di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Item 2.10 iaitu Menggunakan bahan laman portal sebagai latihan murid-murid mempunyai nilai defuzzifikasi yang tertinggi iaitu 0.90. Ini diikuti dengan tiga item iaitu item 2.20 (Menggalakkan murid-murid melayari internet); Item 2.30 (Murid-murid membuat rujukan maklumat terkini dalam Laman Portal) dan item 2.60 (Murid-murid mencari maklumat dan bahan-bahan lain) mencapai nilai defuzzifikasi yang sama iaitu 0.88. Item 2.40 iaitu Aktiviti 'hands on' dan aktiviti kumpulan mempunyai nilai 0.87. dan item 2.50 iaitu Guru mengarahkan murid-murid merujuk laman portal sebagai bahan pembelajaran di dalam kelas adalah mencapai nilai defuzzifikasi yang terendah 0.85

Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) adalah 98.4%.

BAHAGIAN C : MASALAH PEMBELAJARAN NILAI-NILAI MORAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 4:

4. Pada pandangan pakar, apakah masalah pembelajaran nilai-nilai moral yang dihadapi oleh murid-murid tingkatan dua di dalam kelas?

Jadual 9 : Masalah Pembelajaran Nilai-nilai Moral

No Item	Masalah Pembelajaran Nilai Moral	Triangular	Fuzzy Number	Defuzzification	
1.40	Kesukaran menentukan nilai yang tepat untuk sesuatu situasi	0.74	0.89	0.96	0.86
1.20	Kesukaran mengingat kata kunci/definasi moral	0.70	0.85	0.92	0.82
1.10	Kesukaran mengingat nilai moral	0.65	0.83	0.93	0.80
1.30	Kesukaran memahami fakta moral	0.60	0.75	0.85	0.73

Jadual 9 menunjukkan masalah pembelajaran nilai-nilai moral yang dihadapi oleh murid-murid tingkatan dua di dalam kelas. Terdapat empat masalah yang disenaraikan oleh guru-guru moral yang berpengalaman mengajar mata pelajaran pendidikan melebihi 10 tahun. Antaranya ialah Kesukaran menentukan nilai yang tepat untuk sesuatu situasi, kesukaran mengingat kata kunci/definisi moral, kesukaran mengingat nilai moral dan kesukaran memahami fakta moral. Item 1.40 iaitu Kesukaran menentukan nilai yang tepat untuk sesuatu situasi mempunyai nilai defuzzifikasi yang tertinggi 0.86, diikuti dengan item 1.20 (Kesukaran mengingat kata kunci/definisi moral) dengan nilai defuzzifikasi 0.82, item 1.10 (Kesukaran mengingat nilai moral) dengan nilai defuzzifikasi 0.80 dan akhir sekali item 1.30 (Kesukaran memahami fakta moral) mendapat nilai defuzzifikasi 0.73. Analisis ini jelas menunjukkan perlu adalah perubahan dalam strategi pengajaran dan pembelajaran pada masa akan datang. Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) adalah 79.5%.

CARA MENGATASI MASALAH PEMBELAJARAN NILAI-NILAI MORAL

Bahagian ini akan menjawab persoalan kajian 5:

5. Bagaimana cara mengatasi masalah pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid-murid Tingkatan Dua?

Jadual 10: Cara mengatasi masalah pembelajaran nilai-nilai moral

No Item	Cara Mengatasi Masalah Pembelajaran	Triangular	Fuzzy	Number	Defuzzification
2.60	Mewujudkan suasana pengajaran yang realistik	0.75	0.91	0.97	0.88
2.10	Guru mengenal pasti kelemahan murid dan membaiki kelemahan murid	0.70	0.86	0.95	0.84
2.40	Guru memberi teguran spontan sekiranya murid murid tidak mengikuti nilai-nilai moral	0.68	0.85	0.95	0.83
2.50	Mengadakan aktiviti	0.68	0.85	0.95	0.83

interatif di Laman Portal

2.30	Murid diberi kerja rumah masa cuti sekolah	0.59	0.79	0.92	0.77
2.20	Mengadakan kelas pemulihan untuk murid-murid lemah dan kelas pengayaan untuk murid murid cemerlang	0.59	0.78	0.91	0.76

Jadual 10 memberi maklumat tentang cara mengatasi masalah pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid-murid moral di tingkatan dua. Item 2.60 (Mewujudkan suasana pengajaran yang realistic) mencapai nilai defuzzifikasi yang tertinggi iaitu 0.88. Diikuti dengan item 2.10 (Guru mengenal pasti kelemahan murid dan memperbaiki kelemahan murid), nilai defuzzifikasi ialah 0.84. Item 2.40 (Guru memberi teguran spontan sekiranya murid murid tidak mengikuti nilai-nilai moral) dan item 2.50 (Mengadakan aktiviti interatif di Laman Portal) mempunyai nilai defuzzifikasi yang sama iaitu 0.83. Item 2.30 (Murid diberi kerja rumah masa cuti sekolah) dengan nilai defuzzifikasi 0.77 dan akhir sekali item 2.20 (Mengadakan kelas pemulihan untuk murid-murid lemah dan kelas pengayaan untuk murid murid cemerlang) mencapai nilai defuzzifikasi 0.76.

Disini didapati ramai pakar setuju bahawa suasana pengajaran yang realistik adalah penting untuk mengatasi masalah pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid-murid Tingkatan Dua. Mereka kurang setuju dengan mengadakan kelas pemulihan untuk murid-murid lemah dan kelas pengayaan untuk murid murid cemerlang. Kesepakatan kumpulan, (Overall consensus) adalah 86.4%.

KESIMPULAN

Dapatan kajian ini menunjukkan cadangan panel pakar moral dan guru-guru moral berkenaan kandungan Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Guru-guru dan pakar-pakar pendidikan moral mencadangkan 24 item untuk tema pertama iaitu komponen Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral. Antaranya ialah kandungan atau komponen utama di LPIPMP (6 item), topik atau bidang pembelajaran moral (4 item), jenis kandungan video (3 item), jenis latihan moral (4 item), aktiviti moral (4 item) dan alamat laman web (3 item).

Manakala untuk tema kedua iaitu teknik dan kaedah pengajaran yang sesuai di Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral pula, guru-guru dan pakar-pakar pendidikan

moral mencadangkan 12 item iaitu teknik dan kaedah pengajaran (6 item) dan strategi pembelajaran moral (6 item). Ini diikuti dengan tema ketiga iaitu masalah pembelajaran nilai-nilai moral dalam kalangan murid-murid Tingkatan Dua, guru-guru dan pakar-pakar pendidikan moral mencadangkan 10 item iaitu masalah pembelajaran moral (4 item) dan cara mengatasi masalah pembelajaran nilai-nilai moral (6 item).

Berdasarkan cadangan yang diberikan oleh pakar-pakar pendidikan moral dan guru-guru moral, suatu kerangka Laman Portal dapat diwujudkan berdasarkan keutamaan. Kerangka ini boleh digunakan oleh penggubal dasar kurikulum atau pihak Bahagian Tajaan Pendidikan atau penyelidik-penyelidik pada masa akan datang untuk membangunkan sebuah Laman Portal Interaktif Pendidikan Moral yang lebih inovatif dan efektif untuk murid-murid pendidikan moral di sekolah menengah khususnya murid-murid Tingkatan Dua.

RUJUKAN

Abd Shatar , (2007). Pengetahuan kandungan dan pedagogi guru pendidikan moral tingkatan empat di sebuah sekolah. Tesis Ijazah Doktor Falsafah, Tidak diterbitkan. Universiti Malaya

Akira Ishikawa. (1993). Economization Of GDS. 3425/93

Ana-Belen, Sanchez, Juan, J. M. & Maria, G. & He GuanLin. (2012). In service teachers' attitudes towards the use of ICT in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 46, 1358-1364

Chia, Y.L., (2007). Alternative method of teaching moral values. Concretization of moral values. Kertas ini dibentangkan dalam seminar penyelidikan pendidikan Institusi Perguruan Batu Lintang .

Chih-Hung Wu, Wen-Chang Fang. (2011). Combining the fuzzy analytic hierarchy process and the fuzzy delphi method for developing critical competences of electronic commerce professional managers. *Qual Qant* 45:751-768.

Dayang Hjh Tiawa Awang Hjh Hamid. (2011). Authoring activities environment trough grid portal technology. Multimedia Department, Faculty of Education, UTM.

Dongsong Zhang, Lina Zhou, Robert O. Briggs, Jay F. Nunamaker Jr. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management* 43, 15-27

Emelia, A. R. & Melor. (2011). Students' experiences on using blog as learning journals. The 3rd International Conference on e-Learning ICEL 2011, 23-24, Bandung, Indonesia. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 67, 135-143

Golam Kabir, Razia Sultana Sumi. (2012). Integrating fuzzy delphi method with artificial neural network for demand forecasting of power engineering company. *Management Science Letters* 2 (2012) 1491-1504.

Golam Kabir, Razia Sultana Sumi. (2012). Integrating fuzzy delphi with fuzzy analytic hierarchy process for multiple criteria inventory classification. *Journal of Engineering, Project, and Production Management* 2013, 3(1), 22-34.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2002). HSP pendidikan moral tingkatan satu KBSM. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum

Kuo, Y-F dan Chen, P.-C. (2008). Constructing performance appraisal indicators for mobility of the service industries using fuzzy Delphi method. *Expert Systems with Applications*, 35(4), pp. 1930-1939.

Lim, A. (2010, 13 October 2010). ICT now a teaching tool, *The Star Online*.
Masyarah, Z.M, Jianmin. J & Taoran W. (2011). Learning moral values through virtual technology: The development and evaluation of Malaysian virtual folktales- Hikayat Land. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 31, 315-322.

Melissa N.L.Y.A., Fong, S.F. & Ong, S.L. (2010). An Evaluation of Instructional Videos in EDUWEBTV: Technical Qualities, Pedagogical Aspects, Engagement and Perceived Impact on Learning. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(2), pp. 101-113.

Mohammad Moktari, Hassan Javanshir, Mehdi Kamali Dolatabadi. (2013). Supplier selection in textile industry using fuzzy MADM. *Research. Journal Of Applied Science, Engineering and Technology* 6(3): 400-411, 2013.

Mojgan Afsjari, Kamariah Abu Bakar, Wong Su Luan, Saedah Siraj. (2012). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 11 Issue 4

Neo, M & Neo Tse-Kian. (2010). Students' perceptions in developing a project within a constructivist learning environment: A Malaysian experience. *TOJET*. Volume 9, Issue 1

Norabeerah, S., Halimah, B. Z., & Azlina, A. (2011). Technical skills in developing augmented reality application: Teachers' readiness, visual informatics. In. B. Z. Halimah, P. Robinson, M. Petrou, P. Olivier, T. Shih, S. Velastin & I. Nyström (Eds.). *Sustaining research and innovations*, 7067: 360-370. Heidelberg: Springer Verlag Berlin.

- Norlidah Alias & Saedah Siraj.(2012). Design development of physics module base on learning style and appropriate technology by employing Isman Instructional Design Model. The Turkish Online Journal of Education Technology, volume 11 Issue 4
- Norlidah Alias, Saedah Siraj, Mohd Khairul Azman Md Daud & Zaharah Hussin. (2013). Effectiveness of facebook based learning to enhance creativity among Islamic studies students by employing Isman Instructional Design Model. The Turkish Online Journal of Education Technology, volume 12 Issue 1
- Nurettin S & Funda, E, (2012) Current trends in computer use of elementary school students: an international comparison. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 47, 1058-1063
- Pao-Long Chang, Chiung-Wen Hsu (2011). Fuzzy delphi ppproach for evaluating hydrogen fuel cell applications. *IPEDR* vol.13(2011)
- R.J.Kuo, L.C.LL, C.F.Lee. (1996). Integration of artificial neural networks and fuzzy delphi for stock market forecasting., 7803-3280-6/96.
- Robiah & Nor Sakinah. (2007). ICT dalam pendidikan. Prospek dan cabaran dalam pembaharuan pedagogi. *Jurnal Pendidikan* 32 ms 139-152
- Saedah Siraj. (2008). Kurikulum masa depan. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Saeed, N., Yang, Y., & Sinnappan, S. (2009). Emerging web technologies in higher education: A case of incorporating llogs, podcasts and social bookmarks in a web programming course based on student's learning styles and technology preferences. *Education Technology & Society*, 12 (4), 98-109
- Saiful Hafizah Jaaman, Rokiah Rosita Ahmad & Azmin Sham Rambely. (2013). Web-based learning as a tool of knowledge continuity. *International Education Studies* ; Vol 6, No 6
- Siew M.T, Rosniah Mustaffa, Fook F. W., Najihah Mahmud, Hafizah Latif, & Mohd. Sallehudin Abd. Aziz. (2013). A quantitative inquiry into the effects of blended learning on English Language Learning: The Case of Malaysia Undergraduates. *International Education Studies*: Vol 6, ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039
- Torres Maldonado, Ursula Paola; Gohar Feroz Khan; Moon, Junghoon; Jae Jeung Rho. (2011). E-learning motivation and educational portal acceptance in developing countries. *Online Information Review* 35.1 (2011): 66-85

Tuba, K., & Cem Babadogan (2010) The effectiveness of 'values education' program integrated with the 4th grade science and technology instructional program. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1287-1292

Vishalache.B. (2009).Teaching moral education in secondary schools using real life dilemmas.Doctor of Philosopht in Education.Unpublished thesis. Victoria University of Wellington

Vishalache.B. (2012).Dilema kehidupan sebenar dalam pendidikan moral. Penerbit Universiti Malaya

Wan Hasmah Wan Mamat (2000). Values education in Malaysia schools: Facing the challenges of government policy in vision 2020. Tesis Ed.D yang tidak diterbitkan, Monash University, Australia.

W. Hui, P.J.H. Hu,t T.H.K. Clark, K.Y. Tam J., (2007). Technology assisted learning: A longitudinal field study of knowledge category, learning effectiveness and satisfaction in language learning Miltons Original article doi; 10. 1111/j, 1365-2729.2007.00257

Yasemin Kocak Usluel, Petek ASkar, Turgay Bas Usheul,Y.K.,P.,& Bas.T.(2008). A structural Equation Model for ICT Usage in Higher Education. *Educational Technology & Society*,11(2),262-273.

Yu-Feng Ho,Hsiao-Lin Wang,. Applying fuzzy delphi method to select the variables of a sustainable urban system dynamics model.

Yu-Lung Hsu, Cheng-Haw Lee,V.B.Kreng (2009). The application of fuzzy delphi method and fuzzy AHP in lubricant regenerative technology selection. *Expert Systems with Applications* 37(2010)419-425.

Zahra Naime, Saedah Siraj, Rana Ahmed Abuzaid, Reihaneh Shagholi.(2010). Hypothesized learners technology preferences based on learning style dimensions. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, volume 9 Issue 4

Zohreh S., Ali K., & Mehdi A., (2011).Meta-analysis of studies on educational technology in Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 28, 923-927.

ANIMASI INTERAKTIF MASA DEPAN, PEMBELAJARAN PERSONAL (PLE)

ANAK ORANG ASLI: SATU KAJIAN FUZZY DELPHI

Mohamad Muhidin Patahol Wasli; Nur Azyma Ismail; Mimi Faizura Mohamad;

Saedah Siraj; Zahra Naimie; Zaharah Hussin

Fakulti Pendidikan

Universiti Malaya

ABSTRAK

Animasi interaktif merupakan pendekatan baru yang boleh dijadikan pembelajaran personal untuk anak Orang Asli. Pendidikan Personal yang bersifat kolaboratif berpusatkan pelajar boleh membantu meningkatkan pengetahuan pelajar dengan penggunaan teknologi dan koswer yang berunsurkan persekitaran pelajar sendiri. Fasa pertama dalam kajian ini adalah menjalankan tinjauan kepada murid Orang Asli terhadap tahap pengetahuan mereka, tahap kesediaan mereka dan tahap penggunaan teknologi. Ini adalah untuk melihat keperluan, mengumpul dan menambah kosa ilmu bagi membina 5 konstruk dan 51 items untuk analisis fuzzy. Fasa yang kedua bermula dengan pemilihan pakar seramai 15 orang dan menggunakan teknik *fuzzy Delphi* untuk menganalisis *fuzziness* konsensus pakar. Dapatan kajian ini menunjukkan animasi interaktif sesuai diaplikasikan dalam Pembelajaran Personal anak Orang Asli.

Kata Kunci: Animasi Interaktif, Orang Asli, Fuzzy Delphi, Pembelajaran Personal

Corresponding author: muhidin_pw@yahoo.com

PENGENALAN

Agenda utama sesebuah negara adalah pendidikan dan menjadi nadi kepada usaha melahirkan bakal generasi yang akan datang (Farah Amaneena Abdul Rahman, 2011; Rahimah Abdul Aziz, 2002). Umumnya, matlamat Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) melalui Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) adalah untuk memberi peluang dan keupayaan pendidikan yang sama kepada semua murid supaya menjadi seorang insan yang diharapkan berguna untuk dirinya, keluarga, masyarakat dan negara (Mohamad Nurdin Badri, 1997). Ini selaras dengan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) yang mana penekanan di buat atas usaha berterusan menyampaikan ilmu kepada semua generasi.

PENDIDIKAN ORANG ASLI DI MALAYSIA

Pendidikan dalam kalangan masyarakat Orang Asli telah bermula sejak zaman British dan selepas Perang Dunia Kedua. Antara akta yang menunjukkan hak pendidikan untuk masyarakat Orang Asli ialah:

- i) Perkara 12: Hak Berkenaan dengan pendidikan
- ii) Akta Orang Asli 1954 (Akta 134 – Artikel 17 orang Asli tidak boleh dilarang masuk ke mana-mana sekolah)
- iii) Pengisytiharan Hak Asasi Manusia Sejagat 1948 – Perkara 26 (1), Perkara 29 (2)
- iv) *United Nation Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* (UN-DRIP) 2007

Proses urbanisasi yang berlaku dalam masyarakat Orang Asli telah memberi impak yang besar terhadap pendidikan anak-anak Orang Asli (Sumarni Ramli, 2006). Mereka mampu menerima anjakan paradigma baru dalam memelihara mutu ilmu serta gaya hidup baru (Kavitha Subaramaniam, 2002).

PERNYATAAN MASALAH

Masyarakat Orang Asli telah menerima sistem pendidikan yang sempurna yang disediakan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), namun demikian masih terdapat lagi Orang Asli yang tercicir dalam mengejar pendidikan (Basir, 2008). Keciciran ini telah menyebabkan anak-anak Orang Asli tidak dapat dilengkapi dengan ilmu pengetahuan yang membolehkan mereka berdaya saing dalam arus perdana pendidikan (Hasmiah Yahya, Norhayati Yusof, Rohayah Nurdin & Rozita Ahmad, 2001).

Antara faktor keciciran di kalangan anak Orang Asli ini adalah berpunca daripada faktor kemiskinan, tiada bantuan pendidikan, perbezaan budaya dan pedagogi, ponteng tegar murid ke sekolah, sikap negatif ibu bapa terhadap pendidikan dan rasa rendah diri dalam anak-anak Orang Asli (Nur Hidayah Abdullah, Noorain Samsudin, Nazli Daud, Ibrahim Mamat & Nazhri Ismail, 2000; Johari Talib & Nazri Muslim, 2006 dan Mohammad Azhar Mat Ali, Kamarrul Arifin Abdul Rahman & Aminuddin Mohamed, 2011).

Masalah pedagogi dalam kalangan guru yang mementingkan pembelajaran dengan hanya menggunakan kaedah mengajar "*chalk and talk*" tidak bersesuaian

dengan kehidupan anak-anak Orang Asli yang terdedah dengan alam sekitar (Farah Amaneena, 2011).

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mendapat maklum balas daripada pakar terhadap jangkaan penggunaan teknologi masa depan untuk pembelajaran personalanak Orang Asli. Selain itu, kajian ini juga bertujuan untuk mendapatkan persetujuan pakar terhadap ciri animasi interaktif masa depan yang akan digunakan sebagai Pembelajaran Personal (PLE) untuk anak Orang Asli.

SOALAN KAJIAN

Kajian ini cuba menjawab soalan-soalan kajian berikut:

1. Apakah jangkaan penggunaan teknologi masa depan untuk Pembelajaran Personalanak Orang Asli?
2. Apakah ciri-ciri animasi interaktif masa depan yang sesuai dengan Pembelajaran Personal (PLE) anak Orang Asli?

TINJUAN LITERASI

Ledakan teknologi maklumat ini menyaksikan kewujudan pelbagai bahan bantu mengajar yang hebat dalam bentuk elektronik (Mohd Nazri Abdul Rahman, 2013) bertujuan meningkatkan persekitaran pembelajaran yang lebih efektif dan berkesan (Klein & Zimmermann, 2009).

Pengintegrasian elemen-elemen multimedia dapat memberi satu sesi pengajaran dan pembelajaran yang lebih menarik, kreatif, inovatif serta memberi pengalaman pelajar dengan lebih berkesan kepada pelajar (Nor Fadila Mohd Amin & Chiew Kai Wan, 2010). Penggunaan multimedia interaktif mewujudkan situasi pembelajaran berkesan dan menyeronokkan kerana pelajar akan mengingati 20% daripada apa yang dilihat, 30% daripada apa yang dilihat dan didengar dan 60%-70% adalah daripada hasil interaksi mereka (Ismail, 2002).

Perkembangan dalam bidang teknologi mengubah cara manusia belajar (Naismith, Lonsdale, Vavoula, & Sharples, 2004). Proses pembelajaran kini melampaui ruang fizikal bilik darjah (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005) bersifat globalisasi dan sepanjang hayat (Sharples, 2000). Pada masa kini ramai penyelidik dalam bidang akademik dan industri mula meneroka potensi teknologi dan peralatan mudah alih untuk menyokong pembelajaran (Sharples, 2000; Sharples, 2002; Liu, Wang, Chan, Ko, & Yang, 2003). Kajian-kajian lalu menunjukkan teknologi mudah alih dapat memberikan kesan yang signifikan dalam menyokong pengajaran dan pembelajaran (Zurita & Nussbaum, 2004).

Alat bantu mengajar yang pelbagai bentuk dan warna mampu menarik minat anak-anak Orang Asli terhadap pembelajaran (Mohd Rastom Mohd Fauzi, 2011). Kenyataan ini disokong oleh kajian Nurul Farhana Jumaat (2010) berkaitan “ ICT dalam Pendidikan Anak-anak Orang Asli di Sekolah-sekolah Rendah” menjelaskan 72.5% responden bersetuju bahawa penggunaan komputer dalam pengajaran

membuatkan proses pembelajaran lebih menarik dengan penggunaan animasi, bunyi dan warna.

Multimedia interaktif adalah antara media pendidikan yang berkesan di mana terdapat 5 elemen iaitu merangkumi teks, grafik, audio, video dan animasi. Rozinah Jamaluddin (2005) menyatakan bahawa perisian multimedia memberi motivasi kepada pelajar dengan menjadikan pembelajaran lebih menarik apabila pelajar memahami apa yang dipelajari dalam konteks yang sebenar. Dapatan kajian Wu, H.C., Yeh, T.K., dan Chang, C.Y. (2010) menunjukkan bahawa animasi adalah lebih membantu dalam memudahkan proses kognitif pada kandungan perkara yang abstrak, terutamanya bagi pelajar-pelajar yang rendah pengetahuan terlebih dahulu dan membantu pelajar membuat visualisasi terhadap perkara kompleks (Moreno, R. (2007). Penemuan ini juga sejajar dengan salah satu garis panduan Mayer itu reka bentuk multimedia yang dinamakan perbezaan individu prinsip (Mayer, 2002).

PEMBELAJARAN PERSONAL (PLE)

Pembelajaran Personal (PLE) ialah menyelaraskan pendidikan dengan keperluan, minat dan sikap individu agar pencapaian mereka dapat dimaksimumkan (Aspect, 2006). David Miliband (2003) menyatakan pembelajaran personal adalah peluang untuk meningkatkan produktiviti sistem pendidikan dengan menjalankan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan keperluan individu dan menjadikan pelajar lebih aktif dalam pembelajaran yang efektif. Ianya juga akan menghasilkan generasi baru yang mempunyai keyakinan diri dan lebih berdikari dalam cabaran pembelajaran.

Sampson et.al., (2002) menyatakan konsep pembelajaran personal (PLE) menjadi popular berikutan banyaknya kajian dan pembangunan mengenai e-pembelajaran yang mengubah teori pendidikan dan teknologi persekitaran pembelajaran interaktif. Menurut Miligan (2006), tujuan PLE diperkenalkan adalah untuk menyediakan satu lokus pembelajaran di mana kesemua elemen dalam proses pembelajaran disatukan bagi menghasilkan satu set alat yang dapat menyokong pembelajaran setiap individu.

PLE ini melibatkan satu sumber kepada seorang pelajar ataupun banyak sumber kepada ramai pelajar, memudahkan pembelajaran kerana pelajar boleh belajar tidak mengira tempat dan waktu, menyediakan bahan pembelajaran, media pembelajaran bergantung kepada ciri-ciri setiap individu pelajar seperti latar belakang, minat, kemahiran dan kecenderungan manakala kurikulum dan unit pembelajaran berdasarkan permintaan pelajar.

PLE penting kerana ia adalah pertukaran daripada satu model pembelajaran tradisional di mana pelajar menggunakan maklumat melalui saluran bebas seperti pusat sumber dan buku teks kepada satu model di mana pelajar mendapatkan sumber pembelajaran yang boleh dipilih dan diuruskannya sendiri (Educause, 2009).

Selain itu, Miligan (2006), konsep yang digunakan dalam PLE ialah pendekatan berpusatkan perkhidmatan yang membenarkan setiap individu pelajar memilih sendiri persekitaran pembelajaran yang mereka perlukan. Kenyataan ini disokong oleh Attwell (2007), yang menyatakan PLE membenarkan pelajar menyusun dan membangunkan sendiri persekitaran pembelajaran yang sesuai dengan gaya pembelajaran mereka.

Miliband (2006), rasional Pembelajaran Personal adalah jelas iaitu untuk meningkatkan piawaian dengan memberi fokus pada pengajaran dan pembelajaran berdasarkan kecenderungan dan minat pelajar.

Menurut Jarvela (2006), sistem pembelajaran personal terdiri daripada tujuh dimensi kritikal iaitu: 1) pembangunan kemahiran dalam bidang yang spesifik, 2) mengaraskan bidang pendidikan melalui pimpinan untuk meningkatkan kemahiran pembelajaran dan motivasi pelajar, 3) menggalakkan pembelajaran melalui pembangunan motivasi, 4) kolaborasi dalam membina pengetahuan, 5) membangunkan model baru untuk kajian 6) menggunakan teknologi sebagai satu alat sosial dan kognitif personal 7) peranan baru guru berdasarkan penggabungan pendidikan yang lebih baik dalam pembelajaran masyarakat. Kesemua ini adalah penting dalam usaha membangunkan sistem Pembelajaran Personal.

Hargreaves (2004), melalui kajian yang telah dijalankan bermula Oktober 2004 sehingga Mac 2006 telah membuat kesimpulan bahawa pembelajaran personal memerlukan Sembilan laluan yang saling berkaitan iaitu : 1) kurikulum, 2) pembangunan tenaga kerja, 3) rekacipta dan organisasi sekolah, 4) suara pelajar, 5) penasihat, 6) pembelajaran untuk belajar, 7) kajian untuk pembelajaran, 8) teknologi baru, 9) nasihat dan bimbingan.

Ciri persekitaran pembelajaran amat penting bagi memastikan pelajar selesai dengan persekitaran tersebut. Maurer (2002), mencadangkan ciri persekitaran yang perlu di ambil kira ialah :

- a) Membangunkan modul yang boleh digunakan semula dan dilengkapi dengan meta-data yang boleh dicapai oleh pengguna
- b) Menghasilkan satu alat yang membenarkan pentadbir modul menyatakan data statistik seperti pencapaian pelajar kepada guru dan pelajar yang menggunakan istem tersebut
- c) Menggalakkan hubungan sosial dengan mewujudkan kemudahan komunikasi dan kolaborasi seperti chat, forum dan perbincangan
- d) Menyediakan kemudahan yang membenarkan penggunaan sistem untuk pelbagai paradigma pembelajaran dan pelbagai peringkat pelajar yang berbeza
- e) Menyediakan pelbagai aktiviti untuk pengujian dan refleksi diri pelajar

Secara kesimpulannya, transformasi melalui pembelajaran Personal (PLE) memerlukan kerjasama pengajar, sekolah, ibubapa dan agensi sokongan (Hargreaves, 2004). Menurut Klein et al., (2009) untuk menjayakan PLE, perlu melihat secara dekat penyesuaian dalam proses pembelajaran, isi kandungan yang dipilih haruslah mengikut urutan, kemampuan personal, kemahiran pengurusan serta fokus pengajaran. Ini akan menjadikan mereka seorang pelajar dan individu yang lebih baik kerana mereka terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran berdasarkan minat dan kecenderungan mereka (Aspect, 2004)

Attwell (2007), menyatakan PLE bukan suatu aplikasi tetapi adalah satu pendekatan baru yang digunakan untuk teknologi terkini dalam pendidikan dengan menyediakan pelajar ruang dan kawalan diri untuk mereka membangunkan dan

berkongsi idea mereka. Miliband (2006) merumuskan PLE adalah sistem pendidikan yang berasaskan keperluan pelajar dengan mengenali potensi sebenar setiap pelajar supaya mereka diberi peluang untuk mencapai potensi tersebut.

REKA BENTUK KAJIAN

Kajian ini menggunakan rekabentuk kajian kualitatif manakala teknik Delphi yang dimodifikasi menjadi asas pembinaan konstruk dan item untuk analisis *fuzzy Delphi*. Teknik ini merupakan penambahan daripada teknik Delphi dengan mengambil kira *fuzziness* (Kaufman & Gupta, 1988). Prayun (1970) menyatakan teknik Delphi adalah satu prosedur mencari konsensus pakar di antara ahli kumpulan mengenaimasa depan, keperluan kuantitatif yang menggunakan soal selidik dan bukannya dengan cara bersemuka. Perbincangan di atas jelas menunjukkan teknik *Fuzzy Delphi* adalah kaedah terbaik untuk digunapakai bagi memperolehi persetujuan pakar ke atas ciri animasi interaktif masa depan sebagai Pembelajaran Personal (PLE) anak Orang Asli.

PANEL PAKAR

Seramai 15 orang telah dipilih secara *purposive* untuk menjadi panel pakar dalam kajian ini berdasarkan ketetapan minimum pemilihan pakar *fuzzy Delphi* (Adler & Ziglio, 1996). Setiap pakar yang dipilih mempunyai pengalaman lebih daripada 10 tahun dalam bidang perguruan, teknologi pendidikan Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), Jabatan Kemajuan Orang Asli (JAKOA), pembinaan dan pembangunan animasi dan media penyiaran. Pakar terdiri daripada 6 orang guru yang mengajar anak Orang Asli, 1 orang pakar dalam pengurusan teknologi pendidikan, 4 orang dari

bahagian minda dan pendidikan di JAKOA, Seorang pakar dari Media dan Animasi di Universiti putra Malaysia (UPM) dan 3 orang dari bahagian media penyiaran.

PROSEDUR PENGUMPULAN DATA

Bagi pembentukan soal selidik untuk analisis Fuzzy Delphi, penyelidik telah menjalankan satu kajian awal dalam fasa satu untuk melihat keperluan kajian terhadap sampel seramai 250 orang murid di 6 buah sekolah iaitu Sekolah Kebangsaan (Asli) dan Sekolah Kebangsaan di sekitar daerah Hulu Langat dan Kuala Langat. Hasil soal selidik menunjukkan gelombang alpha berada di tahap yang tinggi iaitu 0.813.

Fasa kedua, kajian dimulakan dengan langkah-langkah dalam Mohd. Ridhuan Mohd. Jamil, Zaharah Hussin, Nurul Rabihah Mat Noh, Ahmad Arifin Sapar dan Norlidah Alias (2011) sebagaimana berikut:

1. Menentukan jumlah pakar yang terlibat iaitu anatar 10-15 responden (Adler & Ziglo, 1996) dan 10-50 responden (Jones & Twiss, 1978). Kajian ini memilih untuk mendapatkan konsensus pakar seramai 15 orang.
2. Menentukan *Linguistic Scale*, berdasarkan kepada *triangular fuzzy number*. Dalam kajian, penyelidik telah memilih skala likert point 7.

7 POINT LINGUISTIC SCALE			
SANGAT-SANGAT SETUJU	0.90	1.00	1.00
SANGAT SETUJU	0.70	0.90	1.00
SETUJU	0.50	0.70	0.90
SEDEHANA SETUJU / TIDAK PASTI	0.30	0.50	0.70
TIDAK SETUJU	0.10	0.30	0.50
SANGAT TDK SETUJU	0.00	0.10	0.30
SANGAT-SANGAT TIDAK SETUJU	0.00	0.00	0.10

3. Segala data dijadualkan untuk mendapatkan nilai purata (m_1, m_2, m_3) iaitu Nilai Minimum, Nilai Munasabah dan Nilai Maksimum.

4. Menentukan jarak antara nombor bagi menentukan nilai $d(\tilde{m}, \tilde{n}) = \sqrt{\frac{1}{3}[(m_1 - n_1)^2 + (m_2 - n_2)^2 + (m_3 - n_3)^2]}$ threshold dengan menggunakan rumus berikut:

5. Menentukan kesepakatan kumpulan. Peratusan kumpulan mesti melebihi 75%.

6. Menentukan aggregate Fuzzy evaluation dengan cara menambah semua nombor fuzzy

7. Proses *Defuzzification*. Proses ini bertujuan untuk menentukan kedudukan (ranking) bagi setiap pembolehubah/sub-pembolehubah. Terdapat 3 rumus yang boleh diaplikasikan:

$$A_{max} = 1/3 * (a_1 + a_m + a_2)$$

$$A_{max} = 1/4 * (a_1 + 2a_m + a_2)$$

$$A_{max} = 1/6 * (a_1 + 4a_m + a_2)$$

ANALISIS DATA

Wei-Ming Wang, and Chu-Chiao Chen (2012) menyatakan bahawa setiap kajian mempunyai keperluan tertentu. Kajian menetapkan untuk memilih item hanya dalam lingkungan skala linguistic iaitu setuju, sangat setuju dan sangat sangat setuju dari skala likert point 7.

Analisis dapatan dilapor berdasarkan kedudukan tertinggi itembagi setiap konstruk seperti berikut:

- a) Analisis jangkaan penggunaan teknologi dalam penyampaian animasi interaktif masa depan anak Orang Asli terdapat dalam jadual 1, jadual 2 dan jadual 3.

Jadual 1

Aspek	Item	M1	M2	M3	Defuzzification
Media Pengajaran (Hardware)	CD/DVD	0.74	0.89	0.97	0.86
	Desktop Berskrin Flat	0.70	0.85	0.95	0.83
	Notebook	0.70	0.86	0.94	0.29
	PC Tablet	0.65	0.82	0.93	0.80
	Samrt computer	0.61	0.77	0.87	0.75
	Smart phone	0.48	0.65	0.79	0.64
	Tablet	0.61	0.79	0.91	0.77
	Televisyen	0.77	0.91	0.98	0.89

Item televisyen mempunyai nilai skor yang paling tinggi 0.89

Jadual 2

Aspek	Item	M1	M2	M3	Defuzzification
Media Pengajaran (Aplikasi media sosial)	Blog	0.54	0.73	0.88	0.72
	Facebook	0.50	0.69	0.86	0.68
	Instagram	0.50	0.70	0.87	0.69
	Knowledge Portal	0.71	0.88	0.97	0.85
	Tumblr	0.51	0.71	0.89	0.70
	Twitter	0.55	0.74	0.89	0.73
	Website	0.70	0.86	0.95	0.84
	You Tube	0.65	0.82	0.93	0.80

Item Knowledge Portal mempunyai nilai skor yang paling tinggi iaitu 0.85

Jadual 3

Aspek	Item	M1	M2	M3	Defuzzification
Bentuk Tayangan Animasi	Dokumentari	0.77	0.91	0.98	0.89
	e-learning	0.71	0.86	0.95	0.84
	Filem	0.66	0.82	0.93	0.80
	Iklan	0.61	0.79	0.93	0.77
	Tutorial on-line	0.55	0.73	0.88	0.72
	Video 3D	0.69	0.85	0.95	0.83
	Video Pengajaran Interaktif	0.71	0.87	0.95	0.84
	Video Game	0.55	0.73	0.86	0.71

Item dokumentari mempunyai nilai skor yang paling tinggi iaitu 0.89

b) Analisis ciri animasi interaktif dalam jadual 4.

Jadual 4

Aspek	Item	M1	M2	M3	Defuzzification
Ciri-ciri animasi	Animasi mengandungi tradisi Orang Asli				
	a) bercucuk tanam	0.62	0.81	0.93	0.78
	b) muzik dan tarian kebudayaan	0.78	0.93	0.98	0.90
	c) bahasa ibunda	0.70	0.87	0.96	0.84
	d) permainan tradisional	0.73	0.89	0.97	0.86
	e) pakaian kebudayaan	0.69	0.86	0.96	0.84
	f) seni kraftangan	0.75	0.91	0.98	0.88
	Latar animasi berunsurkan				
	a) kehidupan alam semula jadi	0.79	0.93	0.98	0.90
	b) urbanisasi	0.82	0.95	0.99	0.92
	Watak animasi mencerminkan sifat peribadi seperti pemalu, rendah diri				
		0.52	0.70	0.84	0.69
	Watak animasi yang sesuai				
	a) aktif	0.67	0.84	0.94	0.82
	b) agresif	0.61	0.77	0.89	0.76
	c) berkeyakinan dan berkebolehan	0.75	0.91	0.97	0.88
	d) berfikiran terbuka	0.75	0.90	0.97	0.87
	e) berkepimpinan	0.78	0.92	0.97	0.89
	Watak animasi menunjukkan komuniti bangsa orang asli				
		0.75	0.91	0.97	0.88

Ciri animasi yang mempunyai nilai skor yang tertinggi adalah item muzik dan tarian kebudayaan dengan skor 0.90, item urbanisasi dengan nilai skor 0.92 dan item watak animasi yang berkepimpinan dengan skor 0.89

c) Analisis animasi interaktif sebagai media pengajaran Pembelajaran Personal (PLE) murid Orang Asli.

Aspek	Item	M1	M2	M3	Defuzzification
Media Pengajaran	Media pengajaran guru berbentuk teknologi sesuai dalam pengajaran murid Orang Asli	0.85	0.83	0.94	0.87
	Media pengajaran guru bagi murid Orang Asli perlu mempunyai konsep audio-visual	0.86	0.82	0.93	0.87
	Animasi interaktif merupakan salah satu media pengajaran bagi Pembelajaran Personal (PLE) yang sesuai bagi murid Orang Asli	0.93	0.88	0.97	0.93
	Penggunaan animasi interaktif sebagai Pembelajaran Personal (PLE) sesuai dalam pembelajaran teknologi kolaboratif berpusatkan pelajar	0.93	0.83	0.96	0.92
	Penggunaan animasi interaktif sebagai Pembelajaran Personal (PLE) menjadikan proses P&P lebih menarik, happening dan pelbagai	0.95	0.88	0.96	0.93
	Penggunaan animasi interaktif dalam pengajaran boleh mendorong minat murid Orang Asli terhadap pelajaran yang di ajar	0.93	0.86	0.96	0.92
	Penggunaan animasi interaktif dalam pengajaran boleh merangsang minda murid Orang Asli	0.96	0.89	0.97	0.94
	Penggunaan animasi interaktif sebagai Pembelajaran Personal (PLE) dapat membantu murid Orang Asli menguasai konsep 3M dengan mudah dan cepat	0.99	0.90	0.98	0.96

Penggunaan animasi interaktif sebagai Pembelajaran Personal (PLE) akan lebih memudahkan murid Orang Asli mengingati dan memahami isi pelajaran yang di ajar	0.99	0.88	0.96	0.94
Penggunaan animasi interaktif sebagai Pembelajaran Personal (PLE) mampu menjana kemahiran berfikir (KBKK) murid Orang Asli	0.89	0.85	0.96	0.90
Murid Orang asli dapat mengaitkan pengetahuan sedia ada dengan pembelajaran yang diajar dengan menggunakan animasi interaktif sebagai media pengajaran guru	0.93	0.89	0.98	0.94
Murid Orang Asli lebih aktif dalam sesi P&P sekiranya guru menggunakan animasi interaktif dalam pengajarannya	0.95	0.90	0.98	0.94

Item Penggunaan animasi interaktif sebagai Pembelajaran Personal (PLE) dapat membantu murid Orang Asli menguasai konsep 3M dengan mudah dan cepat mempunyai nilai skor yang paling tinggi iaitu 0.96

PERBINCANGAN

Dapatan kajian ini adalah untuk menjawab persoalan kajian yang berikut:

1. Apakah jangkaan penggunaan teknologi masa depan untuk Pembelajaran Personal anak Orang Asli?

Pakar menjangkakan Televisyen merupakan teknologi yang sesuai sebagai medium Pembelajaran Personal kerana majoriti masyarakat orang asli telah mempunyai Televisyen. Manakala untuk aplikasi media sosial, pakar memilih Portal Pendidikan sebagai medium untuk mengakses maklumat. Dokumentari merupakan bentuk

tayangan yang sesuai memandangkan unsur pembelajaran yang dipaparkan berbentuk praktikal dan alami.

2. Apakah ciri-ciri animasi interaktif masa depan yang sesuai dengan Pembelajaran Personal (PLE) anak Orang Asli?

Ciri animasi interaktif yang mencapai konsensus pakar untuk dibangunkan ialah:

- a) Kandungan animasi yang memaparkan budaya dan tradisi Orang Asli dengan memfokus kepada muzik dan tarian kebudayaan, seni kraftangan dan permainan tradisional.
- b) Latar animasi berlatarkan masyarakat Orang Asli perlulah mempunyai unsur urbanisasi dan mengekalkan kehidupan yang menghormati alam semulajadi.
- c) Watak Animasi perlulah melambangkan komuniti suku kaum Orang Asli yang mencerminkan sifat peribadi mereka. Nilai murni yang wajar ditonjol dalam watak yang dibangunkan adalah berkepimpinan, berkeyakinan dan berkebolehan serta berfikiran terbuka.

RUMUSAN

Berdasarkan dapatan kajian ini, dapat disimpulkan bahawa terdapat 5 konstruk utama yang dikenalpasti untuk membangunkan animasi interaktif. Dalam kajian ini, hanya 5 daripada 51 item yang dipilih oleh kumpulan pakar berdasarkan keutamaan dan kesesuaian bagi Pembelajaran Personal (PLE).

Penyelidik mencadangkan agar kajian ini diberi perhatian oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia, JAKOA dan individu tertentu dalam memastikan kajian ini dibangunkan dan diaplikasikan sebagai media pengajaran Pembelajaran Personal (PLE) murid Orang Asli.

RUJUKAN

Adler M, Ziglio E. (1996). *Gazing into oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Aspect(2006), *Personalised Learning: From Blueprint to Practice*. Available at www.aspect.org.uk

Attwell, G. (2007), *Personal Learning Environment – The Future of eLearning?* eLearning [Papers](http://www.elearningpapers.eu). Available at [www. Elearning papers.eu](http://www.elearningpapers.eu)

Basir Zaharom (2008), Disember 22. Pendidikan Orang Asli. *Berita Harian*. Dicapai pada Jun 5, 2013 dari [http://www.scribd.com/doc/14269900/masalah/keciciran/pelajaran/orang/](http://www.scribd.com/doc/14269900/masalah/keciciran/pelajaran/orang/asli) asli.

- Cheng-Wei Chung, Huan-Tu Chen, & Hsin-Yun Tu. (2012). The Study of Conduct Characteristics Index to Locality Festival Sustainable Development. *Journal of Sport, Leisure and Hospitality Research*, 7(2), pp. 45-64.
- Educase Learning Initiative (2009), 7 things you should know about *Personal Learning Environments*. Available at www.educause.edu/eli
- Farah Amaneena binti Abdul Rahman (2011), *Isu-isu Pendidikan di Kalangan Masyarakat Orang Asli Sekitar Slim River, Perak*. Projek Ilmiah Ijazah Srajana Muda Pengajian Malaysia Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Hargreaves, D. (2004), *Personalising Learning*. Specialist Schools Trust, London, England
- Hasmiah Yahya, Norhayati Yusof, Rohayah Nurdin & Rozita Ahmad (2001), *Pencapaian Pendidikan Pelajar Orang Asli di Daerah Kuala Kangsar, Perak Darul Ridzuan*, Kertas Projek Diploma Pentadbiran Awam.
- Ismail Zain (2002), *Aplikasi Multimedia dalam Pengajaran*, Kuala Lumpur: Sanon Printing Corporation Sdn Bhd
- Jarvela, S. (2006). Chapter 2: Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. *Personalising Education* – ISBN-92-64-03659-8©OECD 2006
- Johari Talib & Nazri Muslim (2006). *Bagaimana Anak-anak Orang Asli Gagal di Sekolah*. Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia
- Jones H, Twiss B.L (1978). *Forecasting technology for planning decisions*. New York: Macmillan.

- Kaufman, A. & Gupta M. M. (1988). Fuzzy mathematical models in engineering and management science. Elsevier Science Publishers, North-Holland, Amsterdam, N.Y.
- Kavitha a/p Subaramaniam (2002). *Perubahan Sosial Masyarakat Orang Asli Temuan: Kajian Kes di Desa Temuan, Bukit Lanjan, Damansara, Selangor Darul Ehsan*. Latihan Ilmiah Ijazah Sarjana Muda Sastera Universiti Malaya
- Klein, S., and Zimmermann, V., (2009). *Open Learning Environments for Personalised Learning*, http://www.learningtechnologies.com.au/files/Klein-Zimmermann_LT2009.pdf
- Kukukska-Hulme, A., & Traxler, J. (2005). *Mobile learning: a handbook for educators and trainers*. London, UK: Routledge.
- Liu, T. C., Wang, H. Y., Liang, J. K., Chan, T. W., Ko, H. W., & Yang, J. C. (2003). Wireless and mobile technologies to enhance teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning* , 19(3), 371-382.
- Maurer, H. (2002). What have we learnt in 15 years about educational multimedia. *ED-MEDIA 2002*, denver, Colorado, AACE
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85-139.
- Miliband, D. (2006). Chapter 1: Choice and Voice in Personalised Learning. *London 2004 Conference*. Available at <http://www.oecd.org/dataoecd/50/41/41175554.pdf>
- Miligan, C. (2006), *The Road to the Personal Learning Environment?* Available at <http://zope.cetis.ac.uk/members/ple/resources/colinmiligan.pdf>

- Mohamad Azhar Mohd Ali, Kamarrul Arifin Abdul Rahman & Aminuddin Mohamed (2011). *Pola Kehadiran murid di Sekolah Kebangsaan Murid Orang Asli*. Seminar Penyelidikan IPG Kampus Sultan Mizan, Besut Terengganu, pada 10-12 Mei 2011
- Mohamad Nurdin bin Badri (1997). *Pengetahuan Masyarakat Orang Asli di Daerah Bentong Terhadap Pendidikan Teknik dan Vokasional*. Laporan Projek Ijazah sarjana Muda Teknologi serta Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia
- Mohd Nazri Abdul Rahman, Norlidah Alias, Saedah Siraj & Zaharah Hussin.(2013). *Inovasi dan Kreativiti dalam rekabentuk buku teks sekolah menengah : Aplikasi pendekatan Interpretive Structural Modelling (ISM)*. Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik UM Bil 1, Isu 1. (Non-ISI/Non-SCOPUS Cited Publication)
- Mohd Rastom Mohd Pauzi (2011). *Persepsi Pelajar Orang Asli Terhadap Penggunaan Alat Bantu Mengajar Dalam Pengajaran Kemahiran Hidup di Sekolah Menengah Kebangsaan Gelang Patah Johor*. Laporan Projek Ijazah Sarjana Muda Teknologi serta Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia
- Mohd. Ridhuan Mohd. Jamil, Zaharah Hussin, Nurul Rabihah Mat Noh, Ahmad Arifin Sapar & Norlidah Alias (2011), Application of Fuzzy Delphi Method in Educational Research (Saedah Siraj, Norlidah Alias, Dorothy Dewitt & Zaharah Hussin, Eds), In Design Developmental Research (pp 85-92). Pearson Malaysia Sdn Bhd: Kuala Lumpur

- Moreno, R. (2007). Optimising learning from animations by minimising cognitive load: Cognitive and affective consequences of signalling and segmentation methods. *Applied Cognitive Psychology*, 21(6), 765-781
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2004). NESTA Futurelab Report 11: Literature review in mobile technologies and learning. Bristol, UK:NESTA Futurelab. Dimuat turun pada Disember 27, 2005, daripada http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf
- Nor Fadila Mohd Amin & Chiew Kai Wan (2010). Persepsi Guru Terhadap Penggunaan Perisian Multimedia Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Mata Pelajaran . Universiti Teknologi Malaysia
- Nur Hidayah Abdullah, Noorain Samsudin, Nazli Daud, Ibrahim Mamat & Nazhri Ismail. (2000). Mengapakah Kesedaran Mengenai Pentingnya Pendidikan Formal Sekolah Rendah Masih Kurang di Kalangan Anak-anak Orang Asli: Tumpuan di buat pada Sekolah Rendah Kebangsaan Tun Abdul Razak di Perkampungan Orang Asli Kuala Kubu Bharu Daerah Hulu Selangor. Kertas projek Diploma Pentadbiran Awam Universiti Teknologi Malaysia
- Nurul Farhana binti Jumaat (2010). Laporan Projek Ijazah Sarjana Pendidikan (Teknologi Pendidikan) Universiti Teknologi Malaysia
- Sampson, D. & Karagiannidis, C.(2002), Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, number 4 (April 2002), pp.24-39

- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computer & Education*, 34, 177-193. Dimuat turun pada Jan 15, 2006, daripada <http://www.eee.bham.ac.uk/sharplem/Papers/handler%20comped.pdf>.
- Sumarni Ramli, (2006). Impak Urbanisasi Ke Atas Pendidikan Anak-anak Orang Asli: Perspektif Ibu Bapa. Kajian Kes: Desa Temuan, Bukit Janjan, Damansara Selangor
- Rozinah Jamaludin, (2005). Multimedia dalam pendidikan. Utusan Publications
- Wu, H. C., Yeh, T. K., & Chang, C. Y. (2010). The design of an animation-based test system in the area of Earth sciences. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), E53-E57
- Zurita, G. & Nussbaum, M. (2004). A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network. *Journal of Computer Assisted Learning* 20 (4), 235–243.

THE MALAYSIAN EDUCATION BLUEPRINT(PPPM)

2013-2025: UNITY AMONG STUDENTS

Prof. Dr. Rosnani Hashim, Institute of Education, IIUM
Wirawani binti Kamarulzaman, Faculty of Creative Industries, UTAR

Abstract

National unity has always been an important agenda in a multiracial country like Malaysia, to ensure optimum productivity, whether in economics, education, business or politics. Education is considered as the most effective means to achieve national unity. Schools are the main medium to cultivate the sense of unity among citizens, preferably during the young age. Interaction with individuals from different socioeconomic status (SES), background, religion and racial groups enables students to understand, accept and appreciate diversity. Having a common medium of instruction is one of the ways to unite students. Schools are supposed to use national language as the medium of instruction so that national identity could be built. Moreover, students are expected to attend the same school, preferably the national or public schools so that they could integrate better among each other. Lastly through providing equal opportunity and access to learning and moving up the social ladder is another means to unity that education can provide. Students are given equal opportunity to enrol in schools since Malaysia offers free education through its national schools. Many of these steps have been taken but still national unity through education remains elusive in Malaysia. Recently the Malaysian Ministry of Education (MOE) announced the Malaysian Education Blueprint (or Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia PPPM2013-25) that highlights national unity as one of its educational aspirations with the possible mechanisms of attainment. This paper examines the promise of unity based on this Plan.

Keyword: Malaysian Education Blueprint (PPPM 2013-2025), national identity, minority education, racial diversity, national unity

1. INTRODUCTION

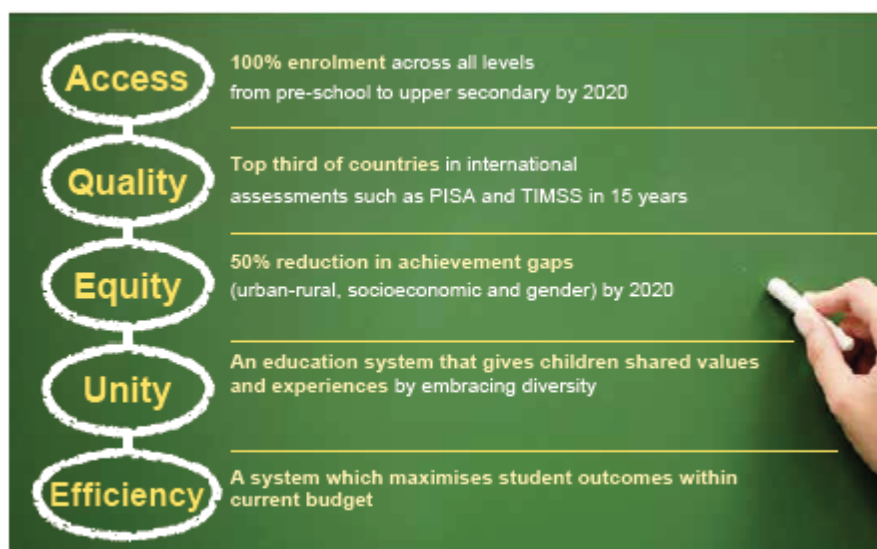
1.1 The Malaysian Education Blueprint (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia PPPM) 2013-2025.

PPPM is the fruit of the courageous effort of the Ministry of Education (MOE), which solicited opinions and views from various national and international experts to assess and evaluate Malaysia's education system. MOE also referred to various documents including Strategi Transformasi Kementerian Pendidikan Tinggi (Ministry of Higher Education Transformation Strategies) 2007-2020, and the Pelan Induk Pembudayaan Pembelajaran Sepanjang Hayat (Preliminary Plan for Enculturation of Lifelong Learning) 2011-2020. A large number of members of the public were also involved in its deliberation. Furthermore, a national dialogue called Dialog Pendidikan Negara (National Education Dialogue) was held from April to July 2012 involving almost 12000 citizens from various education and SES levels to gain their feedbacks and suggestions regarding PPPM. It is a product of in-depth analysis, interviews, focus groups, case studies and research that were done with the help of national and international experts, MOE officers, teachers, principals, headmasters and parents around the world.

The objective of PPPM is to fortify the vision and aspiration of the education system until 2025. It provides the basic direction and detailed implementation initiative so that the dynamics objectives of the education system can be achieved.

There are five aspirations listed in the education system, namely access, quality, equality, unity and efficiency. Figure 1 shows the detailed descriptions of each aspiration.

Figure 1 Five system aspirations for the Malaysian Education System



Source: Malaysian Education Blueprint 2013-2025, Exhibit 7, pp.E9

1.2. Statement of problem

Unity is listed as the fourth aspirations in the education system as shown in Figure 1. The objective is to create an education system in which the students will embrace diversity through sharing of experiences and values. Students who come from diverse backgrounds are expected to learn in the same environment, whereby through understanding their differences and commonalities, and helping each other, students' unity is hoped to develop.

However, the immediate questions that arise in our minds are to what extent will the strategies in the PPPM be able to unite students in schools? Are the strategies good enough to promote unity among Malaysian students?

Therefore, the purpose of this paper is to answer those questions by examining PPPM as the blueprint for the curriculum reform to improve national unity through education. Several other variables are also explored, namely the challenges to unity among students, the current education system that schools employ, and the phases planned for unity until 2025. An analysis and a synthesis are given at the end of this paper.

2. UNITY IN SCHOOLS

2.1. Challenges to unity in schools

The MOE has identified a few challenges towards assessing national unity among students at schools. The difficulty in assessing unity systematically was the first in the list. There is no single tool that is available to assess it. For the analysis on national unity through schooling, the MOE relies on the enrolment data of students and teachers in Sekolah Kebangsaan (SK) or the national primary school as an indicator of diversity. The data shows a decrease in diversity of students by ethnicity in SK, which indicates the decline in the diversity of the SK and thus, the reduction of the opportunity to share experiences and values. This might not be a strong tool to measure unity and consequently, does not solve the problem of not having a proper tool of systematic measurement.

There are several reasons for the decline in the diversity of ethnicity in the SK but what is certain is that parents and students have various school options to choose from. This availability of choice is the second challenge to unity mentioned in PPPM. The availability of vernacular primary schools funded by the government and considered as national type schools, leads to the homogeneous ethnicity enrolments by the types of schools with the Malay students in SK, Chinese students in the National-Type Chinese School or Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC), and Indian students in the National-Type Tamil School or Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT). When

this happens, it does not allow for early interactions among the three major racial groups for the students to mix genuinely and meaningfully. Students cannot share experiences and values when they are not going through the schools together. Compare this situation with the early period of Malayan Independence where the National-type English school which was gradually abolished since 1970, managed to play the role of preserving diversity in the schools.

Figure 2 shows the trends of enrolment in the primary level. The left chart shows that only a very small percentage of the total Chinese students in the primary school that is, 8% of 615,651 students enrolled in the SK in 2000, that is and despite that it dropped further by half, from 8% to 4% in 2011. In 2000, only 92% of Chinese students enrolled in SKJC but it increased to 96% in 2011.

The same applies to the Indian ethnic group. The right chart indicates the number of Indian students who were enrolled in SK decreased by 11% in 2011. In 2000, 49% of Indian students' enrolled in SK but it dropped to 38% in 2011. This means there is a greater drop in Indian students (11%) in comparison to the Chinese students (4%). The reason for the decline is not mentioned in the PPPM, but what is evident is SK is no longer seen as a good choice by the non-Malays. What is alarming is that this declining trend has not been arrested. One cannot imagine the consequences for national unity in the very near future when all the primary schools are totally segregated by ethnic groups. It has been alleged (because there is no evidence to support this claim) that the increasing Malay and Islamic cultures found in SK has frightened off the non-Malay parents who felt that the SK will make their children more Malay (or even become Muslims). In that case, the reason for the decline of diversity in SK is the groups' desire to preserve its cultures and values, in particular their language. Another factor that has often

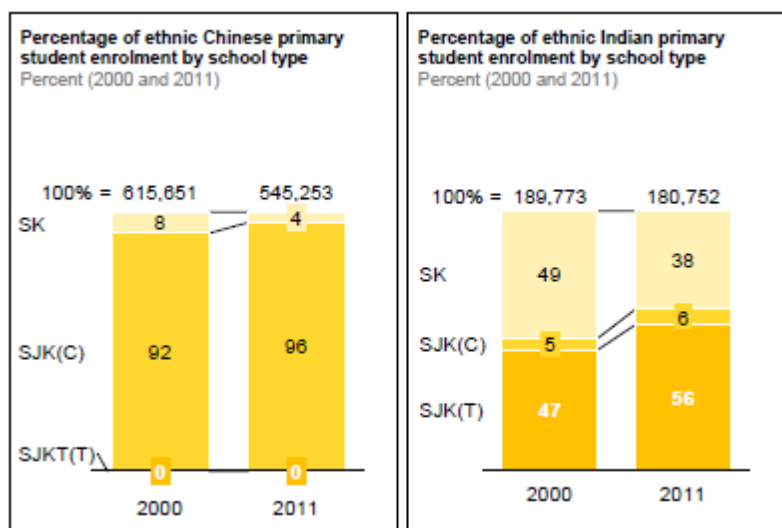


Figure 2. Enrolment trend in National and National-type Schools (2000-2011).

Source: Malaysian Education Blueprint (2012), Exhibit 3-30, pp.3-24.

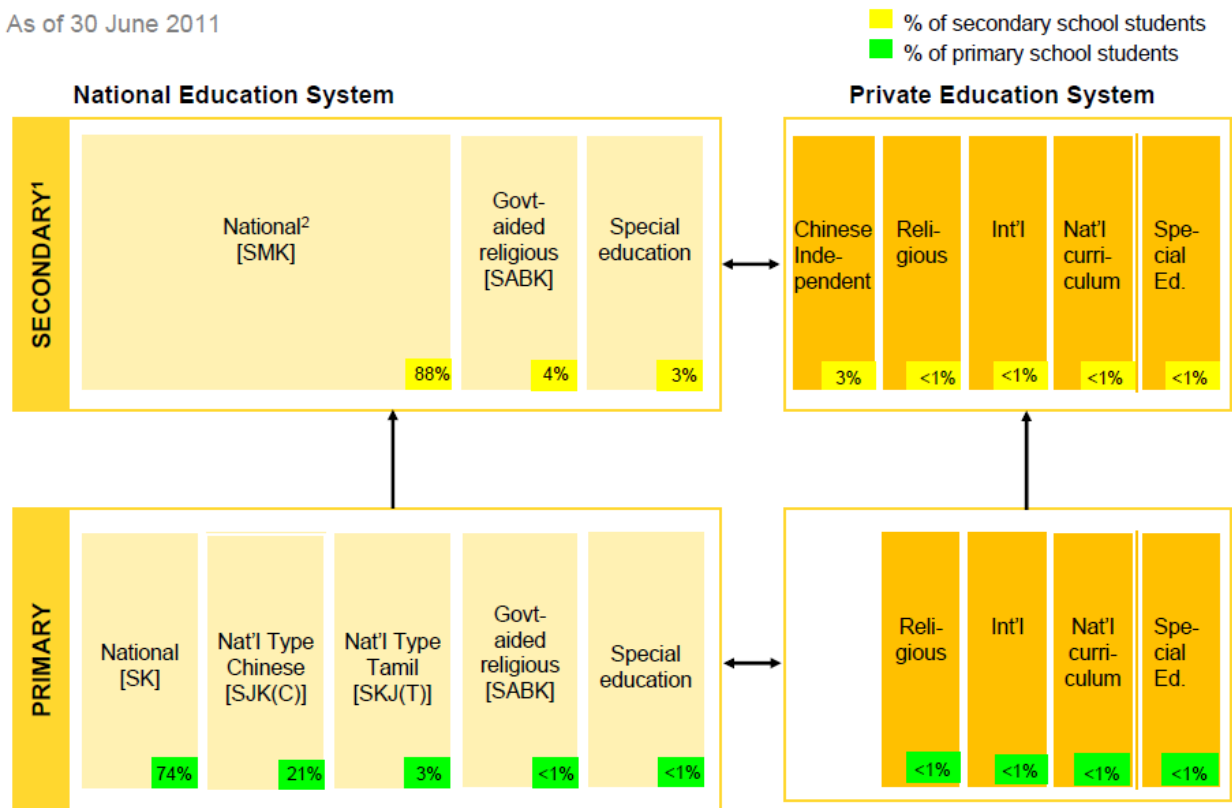
been associated with the decline is the low quality of the SK. This judgement is made based on the increasing presence of Malay students in the SKJC and the results of the Primary School Assessment Test (UPSR) for mathematics. This again has not been supported with sound evidence.

At the secondary level, the MOE provides funds for only one type of national school, that is the National Secondary School or Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK), which also includes Fully residential (SBP), Technical/Vocational, and National Religious (SMKA) secondary schools in line with the Rahman Talib Report and the Education Act 1961, so as to encourage the common school that could foster national identity and unity. However, there are no restrictions in establishing private schools. Thus, there are several types of private schools available to opt to. For example, there are the Chinese Independent, the Rakyat Islamic Religious, and the International schools. There are more international schools being set up especially with the recent encouragement from the MOE policy which would like to draw more international students to Malaysia but at the same time allow the enrolment of Malaysian nationals up to 30% -- which is really a departure from its past policy. The private schools use the national curriculum but the international schools have their own curriculum. When the choices are many, parents and students may select schools that they are comfortable with, which use the same language that they use at home. This policy of also hinders diversity in the school composition.

Figure 3 shows the enrolment in the different types of primary and secondary schools – public and private, in Malaysia. Only 74% of the total primary school

students enrolled in the SK while the figure is slightly better for SMK at 88%. The lower figure for the primary schools is due to the parallel national-type schools. As for the secondary schools, still a relatively large number of Chinese students prefer to attend the Chinese Independent schools at 3%. The figure

As of 30 June 2011



¹ Post-secondary education phase is not included in this analysis

² Includes specific school programmes such as full boarding schools (SBP), National religious secondary schools (SMKA), technical and vocational schools.

SOURCE: Malaysia Education Statistics (2011)

Figure 3 Enrolment rates in different school types

is relatively smaller for the religious schools since many of them have decided to become the Government-aided Religious schools or SABK. However, the total number of students in the SMK is commendable at 95%. Yet we need to know if the Chinese students prefer to attend the conforming schools which are formerly Chinese Independent schools which have decided to become government-aided schools like the SABK. Our experience shows us that most of these conforming schools are not heterogeneous but rather cater to one particular ethnic group only, like the SABK. Definitely the figures for the primary school do not help in fostering the national unity.

The teachers' composition by ethnicity in SK is another challenge to national unity. In 2001, 78% of teachers in SK consisted of the Malay ethnic group (see Figure 4) and this figure has increased to 81% in 2011. Indian teachers remain at 5% of all ethnic groups in SK until 2011. But the numbers of Chinese teachers in SK decreased from 17% in 2001, to 14% in 2011. Thus the teacher composition does not represent the national population and the country's diversity. Teachers are important as role models. If there is only an homogeneous group of teachers, students will not be able to observe any mixed interactions for them to model. There is a possibility that this could also affect the enrolment of Chinese students in SK because their "invisibility" could make the Chinese students feel vulnerable and thus these students and their parents tend not to choose the SK. Probably this is another reason why SK is not the first choice for Chinese students. Whatever the causes may be, for Chinese students the tendency to choose Chinese school to learn at, or for Chinese teachers to choose Chinese schools to teach at, there is no diversity in all types of primary schools from the early years. It seemed that teachers who themselves attended SJKC as students and then moved on to Independent Chinese schools are more prone to elect to teach their own ethnic group for comfort ability.

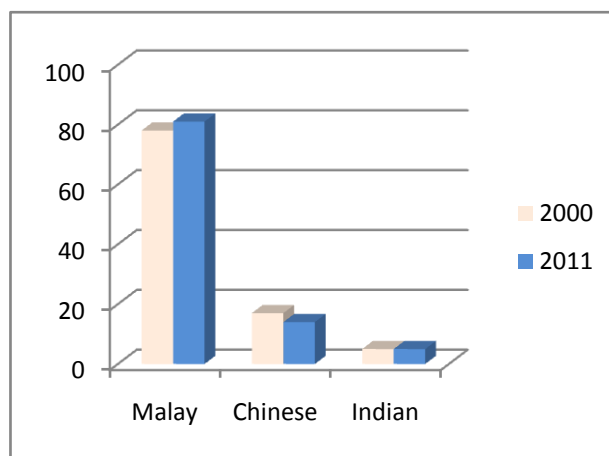


Figure 4 The teacher trends in SK by ethnicity(2000-2011)

Another challenge to national unity mentioned in the Blueprint (PPPM) is the environmental factor. It was found that the environment of SK does not support interactions between the races. This is based on the study by the Quality Assurance of the School Inspectorate or Jemaah Nazir Jaminan Kualiti (JNJK) which focused on the extent the schools foster national unity through the policy of "mixed seating", and the extent to which students demonstrated unity inside and outside the classroom. The study found that the interactions between students of diverse groups had a good level of unity, whether in or outside classroom. However, the researchers felt that the primary

schools that are less diverse need to take proactive actions in creating more opportunities for majority students from an ethnic group to interact with the minorities, such as activities in school clubs and societies. For example, Malay students that are in the majority group in SK should be given more opportunities to interact with Chinese or Indian students who are the minorities in that school.

2.2 Current Strategies

There are four current strategies that the national school system is adopting for now. Firstly, maintaining the structure of the present system where all types of schools are to preserve their mother tongue as the medium of instruction. Parents are allowed to send their children to any kind of national primary schools. As proposed by the Rahman Talib Report of 1960 and the Education Act of 1961 which has since been amended to the Education Act of 1996, after completion of the primary level, students must be brought together in SMK which is the only one type of national secondary school to choose from. However, with the various school options presently available in secondary level, this will lead to homogenous enrolments in specific schools, again decreasing the possibility of racial integration in school. Islamic Religious schools like the SMKA and Sekolah Agama Rakyat are only meant for Muslim (Malay) students, while Independent Chinese secondary schools only cater for the Chinese students and both do not encourage mixing with other racial groups. Thus, schooling at the secondary level too does not promote national unity.

Secondly, the teaching of civic education as a subject in school is expected to promote national unity in schools. It was introduced in 1953 as a subject in the schools to educate students to understand diversity and appreciate similarities and differences in the Malaysian culture besides knowledge of the country's political structure. Some topics on Malaysia history are taught in the subject. This is to encourage the feeling of appreciation of citizenships, culture and values of Malaysia. One of the topics, that is the Rukunegara was evaluated as an effective topic since most students are found to understand and agree with the principles. However, students are unable to apply those principles in their daily lives; for example, they understand that community service is a good act but very few of them are involved in it voluntarily. In her recent survey of 435 Form Four students from 10 selected rural and urban schools in Selangor, Mohaneswari (2013) found that the contribution of Civic and Citizenship Education (CCE) is not clear in fostering students' good citizenship characters. Students perceived that CCE contributes in creating patriotism, togetherness and trustworthiness but lacking in neighbourhood connection, every sociability and volunteerism.

Thirdly, the attempt of establishing Wawasanor Vision schools to foster unity among students beginning in 2003 where the three types of national schools, SK, SJKC, and SJKT are located in the proximity of each other within the same school area and share facilities but run by separate administrations. However, the difficulty in building all types of schools in the same area held up its progress. To date, only five school complexes are in operation.

Fourthly, the program which is called Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan (RIMUP) or Students Integration Plan for Unity, which is held through curriculum activities. It is a program where students from various types of ethnic schools work together in selected curriculum activities such as sport oriented or community service. Figure 3 below shows a summary on RIMUP. Schools are divided into 5 groups, for instance, A; SK, SJKC, SJKT, B; SK, SJKC, C: SK, SJKT; DSJKT, SJKC; and E: SMK, SMJK, SMA. The activities done were activities for academic excellence, sports and games, co-curriculum, community service and activities that are enhancing patriotic spirit. However, since the last few years, the budget has been reduced. In 2007, the budget was 25.4 million but it was reduced to 2.4 million only in 2011. This has slowed down the progress of the program, thus unity cannot be promoted through this program.

Ciri inisiatif RIMUP



¹ Diputuskan pada peringkat negeri

SUMBER: Bahagian Kokurikulum dan Kesenian

Figure 3 The nature of RIMUP and its budget

2.3.1. The First Wave: Gelombang 1 (2013-2015): Basic preparation

There are two major programmes to be implemented within the first wave. First, a survey will be carried out in 2014 to Year 6 and Form 5 students to explore their civic knowledge, behaviour and attitudes towards unity. This is to assess their understanding and attitudes toward unity and based on the finding the education system could be improved. The reason for the selection of Year 6 and Form 5 students is not stated in the PPPM but it could be due to the fact that these are the final years of each level of schooling. This survey if conducted on a large scale could definitely bring to the fore, the factors that have hindered the progress of national unity especially the role of the National school system (SK). We still do not have much information about this although there are studies that have found that the students do understand the civic education but unable to apply it in daily life, while the statistics mentioned above show the reality of the school system in term of diversity and unity.

Second, is to improve the transition of SJK students to SMK. Presently, SJK students with low proficiency in the National language are retained for another year of Malay Language in the SMK before they are allowed to enter the mainstream. In general, students of SJK have a lot of difficulty in using the National language – whether in speaking, listening, reading or writing skills. In reality, they could not read, speak or write the language well. However, the results of Year 6 examinations, Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR), always show that SJK students are performing equally as well as SK students, if percentages of As or Bs are the yardstick. However the fact is that the standard of the examination papers are not the same with the one for SK students being higher than the standard for SJK students. Thus, it does not help in producing Chinese students with competency in the National or Malay language. Therefore, the standards of the National language taught in these schools ought to be raised with improvement in curriculum standards, teaching and assessment so that it is similar to that of the SK. Thus, students from SJK will be more confident to enrol at SMK later.

2.3.2. The Second Wave: Gelombang 2 (2016-2020)

More radical actions will be taken during the second wave. Among the plan is strengthening of the RIMUP program. MOE will re-examine the activities that are suitable to promote unity in the program. Currently, studies from MOE shows that some of the activities are irrelevant for unity building. That was the reason for the reduction in its budget by more than half. It was found that RIMUP activities seemed not to promote unity. The question would be why could it not be done sooner. Why wait till 2016 to improve the program?

Strengthening of Islamic studies and moral and civic education is another action that will be taken in this Wave. For civic education, a few options are still under consideration, such as weekly activities with diverse students collaboration. The objective of grouping students from various ethnicities is to develop the sense of unity among students. Moreover, community service activities will also be done where students will be able to interact better with the community through these activities.

The pedagogy of Islamic studies and moral education will be reviewed so that a lot of other approaches can be implemented such as role play, simulation, discussion and small group projects. The teaching approach which focuses more on students' participation is more effective than teacher-centered learning to inculcate the Islamic values and virtues to students. The teaching of Islamic studies will concentrate further on cultivating Islamic values and the philosophies of Islam and other religions as well.

MOE is also considering combining Muslims and non-Muslims students for a few classes on common values.

Strengthening of the support for other languages education will also be done. More languages will be offered in SK by 2020 such as Mandarin, Tamil and Arabic. These new languages will need more materials and support for them to be delivered, therefore, MOE is planning to enhance support so that students from various ethnic groups would be more interested to learn in SK.

2.3.3. The third Wave: Gelombang 3 (2021-2025).

This Wave anticipates that SK and SMK will be the leading school choice for both parents and students from the different races and background. MOE will continuously observe the interactions and integration levels among all students. It will reconsider the school options to see whether or not further changes are needed to improve unity. This will depend on the quality and results of the first two phases. If SK and SMK become the prime choice of schooling, then other types of schools may not be needed anymore.

3. ANALYSIS OF PPPM AS A CURRICULUM REFORM

Historically, Malaysian schools were built based on the needs of each race before the Independence. There were English school, and vernacular Malay, Chinese and Indian schools. The medium of instructions were different. Each type of school was using their own textbooks, curriculum and they chose their own teachers; teachers and the curriculum for Chinese and Indian schools were imported from China and India, while that of the religious school from Egypt and al-Azhar. The focus of education then was to maintain the loyalty of the students towards their countries of origin which somehow disadvantaged unity among races then.

However, the awareness of the political leaders and some citizens for national unity after the formation of the Federation and the British desire to see a national education system that could unite the people before they give Independence has led to change in the education system that was left by the British. The Razak Report 1956 had as its main objective national unity through the Malay language as the national language that should be used in all schools, while preserving the languages and cultures of the other ethnic groups. The Rahman Talib Report in 1960 on the other hand has taken out communal secondary schools from the national system of assisted schools to ensure students of all races attend both National and National-type secondary schools only.

A lot of other changes were made throughout the years for the education system to enhance unity. However, after 56 years of Independence, Malaysia is still struggling for national unity, to think as One Malaysian before their racial identity. In this context, it is useful to examine the legal document related to education for unity. One of the most significant changes in the Education Act 1996 was the deletion of the clause that bears the National spirit through giving the Minister of Education the authority to instruct the conversion of a National type primary school into a National primary school:

(2) Where at any time the Minister is satisfied that a National-type primary school may suitably be converted into a National primary school, he may be order direct that the school shall become a National primary school.

[The Education Act 1961, Clause 21(2)]

With this amendment, the Education Minister has no more right to convert SJK and other vernacular schools into National Primary schools or to close it down if found uneconomical due to declining number of students. This makes it harder to unite students under one roof, that is, the national school. The pluralistic system of schooling is one of the major obstacles to unity. The situation is worsened when the MOE allows for the opening of more national-type schools and even begin to give more funds for their physical development. In this manner, the Federal government has departed from its earlier spirit of encouraging Malaysian children to attend the National SK and thus, it will cause the wedge to cut deeper. It will make it almost impossible to persuade the Chinese or Indian students to learn at the SK.

Moreover, section 17 of the Education Act 1996, specifically mentions that the national language shall *not* be the medium of instruction in National Type schools:

The National language shall be the main medium of instruction in all educational institutions in the National Education System except any national-type school established under section 28 or any other educational institution exempted by Minister from this section.

(Education Act 1996, Sec. 17)

That the SJK and other types of private education institutions are not obliged to use the National language or Malay language as the medium of instructions has watered down the National Language as an instrument to unite the nation. This Act thus contradicted the spirit and philosophy of national education for unity through a common language,

common curriculum and common examination. Instead it has the potential to widen the gap among Malaysian students.

Furthermore, the pressure for Chinese political support led the government to loosen up its own regulation and to accept the Unified Examination Certificate (UEC) holders for admission into higher institutions of learning. The UEC which is a standardized test for Chinese independent high school students was not recognized by Public Higher Education Institutions in the past, is now beginning to be accepted for admissions. In May 2004 the National Accreditation Board (LAN) required students entering local private colleges using any qualification other than the Malaysian Certification of Education (SPM) to obtain a pass in the SPM Malay paper. However, this drew protests from the Chinese community and as a result the then Minister of Higher Education Dr Shafie Salleh exempted the UEC students from this requirement (Wikipedia, Chinese independent high school).

The discussion above explains the major challenges facing the nation in its effort to foster national unity through education. It attempts to explain the changes that have taken place within the last decade, and the reason for the decline in diversity in the National schools which are located in the multiracial centres. The SK is not the first choice among non-Malays especially the Chinese for several reasons, in particular to preserve their language and cultures, and to some also it was perceived to be of lower quality.

One of the challenges to unity mentioned in PPPM was the declining number of Chinese teachers in SK. This issue is not discussed further throughout the plan. It is important to have more non-Malay teachers in SK so that this will attract more Chinese and Indian students who can be made to feel at home. The MOE should develop a strategy to catch the bright non-Malay students after the SPM and offer them a scholarship to take up teaching. The presence of more non-Malay teachers in the SK and SMK is very crucial as role models of unity within diversity among adults for the young learners.

The outcome of one of the current strategies used, that is the establishment of Wawasan or Vision schools has not been reported anywhere. Whether there was any improvement in terms of national unity or the problems it faced has not been elaborated further. Intuitively one might expect that these schools would encourage superficial intermingling but not deep rooted relationships since students only interact outside the classroom and are under their respective management system, which is separate from one another. A study (Othman, Azam; Roslan, N and Sheikh Ahmad, I., 2012) involving 887 primary students of the Vision Schools found that the intercultural communication in the Vision Schools had triggered intercultural understanding and awareness of cultural diversity in the schools. The dynamics of intercultural interaction

were, however, more profound in the national school compared to the other two vernacular schools (Chinese and Tamil national-type schools). Nevertheless, students seemed to appreciate national integration beyond their school experience.

Further analysis is made on the three phases or Waves planned for unity until 2025. Among the actions proposed is to improve the transition process of SJK students to SMK by upgrading their standards of Malay language. In addition, students will be taught using the LINUS (Literacy and Numeracy) program to improve their command of the Malay language which could lead to better intercultural communication among the races. SJK students will feel more confident and comfortable to enrol at SMK when they believe that their grasp of Malay language is as good if not better than those of the Malay students. We think that this action is important and can be done with vigilant preparation. Furthermore, the plan to strengthen civic and citizenship education with more activities seemed promising but will be successful only if it is followed by meaningful actions beyond the border of the classroom, especially in the form of community services across racial divides. As for improvement in the pedagogies of Moral and Islamic education, that is for effective teaching and will not provide for diverse students' interaction or the practice since the classes for these subjects are separated by religious affiliation i.e. between Muslims and non-Muslims.

In general, it is important to actually unite students in the schools by all means. But having too many options for schooling is not helping Malaysians to unite. A provision of the Education Act 1996 recognized private institutions as a component of the National Education System as mentioned below:

There shall be three categories of educational institutions in the National Education System, namely –

Government educational institutions; Government-aided educational institutions; and Private educational institutions.

(Educational Act 1996, sec. 16)

This contradicts the Education Act of 1961 which did not register private schools under the National Education System. It appears that the current government is giving the green light for so many types of private schools to emerge and thus students will have more school options to choose from. Private education is usually for a certain class of society who can afford the expensive tuition fees. So in a sense, the system will also be dividing the society by social classes. In a democratic society, people are free to make choices but this choice must not infringe upon the right of others.

Language is one of the major tools of unity, therefore the agreed upon National language should be maintained as the medium of the instruction in all schools

regardless of SJK or Independent Chinese schools. A radical change in the Education Act should be planned. One type of national school should be adequate so that all students in spite of their ethnicity will enrol in SK or SMK. Limited permission should be given to private schools. Besides enforcing the national curriculum, these schools ought to teach using the medium of the National language and given the opportunity to use another language for certain subjects. It is not adequate with just adhering to the national curriculum. We do not need so many types of schools. The United States, Indonesia, Thailand, United Kingdom and many other countries have only one type of national school although the country is multiracial. In fact these countries allow for the establishment of private schools but most of these schools use the national language as its medium of instruction although they are developed by minorities. For the sake of preserving their mother tongue, this is taught as a language subject rather than as the medium of instruction. It is an established fact that Malaysia is the only country where the minority are allowed to establish its own school system. Malaysia possesses the most unique system because of its historical antecedents. According to the Minority Rights Group Report on the Chinese in South-East Asia (1992:2), "Malaysia has Southeast Asia's most comprehensive Chinese-language system of education." Tan (1997) argues that the Chinese schools in Malaysia are unique because "Even in Singapore, where the Chinese constitute more than 75 percent of the population and where Mandarin as a language is taught more extensively than before, schools teaching entirely in Chinese no longer exist" (p. 1).

In most countries, there is only one type of national education system having a common medium of instruction, which is usually the language of the majority or the indigenous group. It is time after more than half a century of Independence, that all Malaysians reflect and consider the necessity of the younger generation to integrate into the existing society for their own well-being and prepare them as citizens of the country, rather than emphasizing their cultural differences. There must be sacrifices and it is going to be difficult in the beginning but if no efforts are taken, the Malaysian identity will never be formed and the fear of a racial crisis will always loom ahead. Attempts must be made to see all Malaysian children study under the same roof, learn to know and understand each other, experience their different cultures by visiting each other's homes and celebrating their festivals together, help one another in difficulty and so on. This has been successfully achieved before through the National-type English schools. The English schools then seem to be the elite schools and provide a sort of neutral ground for all Malaysians since English was foreign to all. But this was only true for the elites and not the poor Malay, Chinese and Indian masses. Then, an English education was not free and affordable to all. We should not forget that May 13, 1969 incident which was partially due to the consequences of the differences in

economic opportunities resulting from this difference in educational opportunity between those from the English school and those from the other vernacular schools which ran parallel between the rural and urban population. Malaysia has a choice. Should it follow the footstep of Singapore in making English language as the medium of instruction? Or should it follow the footstep of the United States or the UK where the majority or the indigenous language is the medium of instruction? However, we should recognize the importance of English today as the global language as well as the language of the internet. Due to its importance, its mastery is also crucial for the country to make a mark in the international settings. But we do not agree that this should be established through re-establishing the English schools. We think it could be done within the SK and SMK by teaching at least another subject in English. It is not adequate to teach language without the opportunity for its application. Practice makes perfect. So it does for English language or Malay language (for SJKs) too.

Attempts also ought to be made to transform institutions that promote racial exclusiveness such as the private higher education institutions, the independent, private secondary Chinese schools and the private religious secondary schools.

However, upon reflection over the Education Acts, that is when we compare the Education Act 1961 and 1996, we still need to improvise it for the sake of our unity. There is only one condition that schools need to fulfil in order to teach Mandarin and Tamil language at SK and SMK. Section 2 of Education Act 1996 stated that schools are allowed to teach those languages when there are 15 students to learn the language. This is different from Education Act 1961 which stated two conditions, the first is the same as above, and the second one is when the teaching of those subjects is reasonable and practical.

Another act which has also been improvised is the teaching of the indigenous language, Arabic, Japanese, German and French languages in schools. The act says

(ii) The indigenous languages shall be made available if it reasonable and practicable so to do and if the parents of at least fifteen pupils in the school so request;

(iii) Arabic, Japanese, German or French or any other foreign language may be made available if it reasonable and practicable so to do;

(Education Act 1996, Sec.2)

Therefore, the plan to strengthen the support for other languages to be taught in SK, in the second Wave of PPPM is laudable.

The third Wave which mentioned that MOE will reconsider other types of school than national school when SK and SMK should be the leading choice of parents

and students during this period, appears to be nonsensical when the Education Act 1996 has deleted the clause that national-type schools can be converted to national primary of school. The Act itself should be changed first in order to implement something new. Chinese and Indian will raise their concern if the MOE shut down or convert the national-type schools especially when the Education Act forbid that.

Finally, an issue that will arise when Chinese or Indian students enrol in SK and SMK, is on the means of preserving their culture and language. Even now when the MOE emphasises Malay language as the national language and desires to increase the hours allocated to Malay in SJKs, the parochial Chinese community and associations begin to resist the idea by using the common weapon of self preservation which consider this as an act to reduce their cultures, especially their language. This is more so when being business people, they consider Mandarin as having an important economic value locally and internationally. Mandarin can be used at home and other settings. The Education Act 1996 has mentioned that the Mandarin subject as well as other languages can be offered when the number of students reaches 15 per school. More importantly, the MOE has decided to offer Mandarin, Tamil and Arabic as additional languages in the primary schools. Cultural practices are also allowed as usual in order for us to embrace and conform to other culture as well. Most Malaysians appreciate the Lion Dance and thus, it should not be a problem if this is taught through clubs in the school system.

Appreciation of the cultures and values of others can be achieved through other means such as modifying the content of civic and moral education. The content could be made in such a way that students would understand and recognize the value of diversity and the salient points of each culture.

4. CONCLUSION

This paper examines the Malaysian Education Blueprint (PPPM) 2013-25 which delineates the reforms the MOE will undertake to ensure the achievement of its educational goals so that the country is at par with the developed countries especially in science and mathematics. In this paper the authors focus on the proposed curriculum reform for national unity which is one of the education aspirations in the Blueprint. A few challenges that hindered national unity in Malaysian schools are discussed. The current strategies employed are not good enough to promote unity; therefore three phases or waves for the development of national unity are set into planning for betterment. However those phases are seen to be lacking as well. Some of them might be too idealistic while the others are not practical enough. We have demonstrated that it will not be possible to change the system unless a few of the educational policies itself are amended. Hence, the Education Act itself should be revised in order not to facilitate

division, but to develop unity under one roof. However, if this cannot be done due to a weak political will, then the MOE should work towards having a single school session from the current double school sessions whereby the school hours should be extended from 1.10pm to say 4.30pm with the session after lunch to deal with students' respective languages, values and cultural needs. In addition, more non-Malay teachers representing the diversity of the country should be recruited to represent the diversity of the country and to make the non-Malay students feel at home. Possibly, the English language ought to be used in a few subjects beginning in Year One to increase the students' competency in this language which is the international lingua franca today whether in face to face or cyberspace communication. Finally, the physical development and the facilities in the national schools need to be greatly improved to be the best among all the school types. In this way, hopefully the SKs and SMKs will be attractive to parents of all racial groups.

REFERENCES

- Education Act 1961, Retrieved from http://malaysiafactbook.com/Education_Act_1961, 14 March 2013
- Education Act 1996 Retrieved from <http://jpt.mohe.gov.my/RUJUKAN/akta/akta%20pendidikan%201996.pdf>, 14 March 2013
- Malaysian Education Blueprint (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia) 2013-2025, Retrieved from <http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPPM/Preliminary-Blueprint-Eng.pdf>, 17 October 2012
- Minority Rights Group Report on the Chinese in South-East Asia. (1992). In Tan Liok Ee, (1997). *The politics of Chinese education in Malaya 1945-1961*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Mohaneswari A/P Nalappan (2013). The Contribution of Civic and Citizenship Education in Fostering Good Citizenry character as perceived by students in Selected schools in Selangor. Doctoral Dissertation. IIUM.
- Othman, Azam and Ruslan, Norbaiduri and Sheikh Ahmad, Ismail (2012) *Intercultural communication in the Malaysian vision schools: implications for the management and leadership in a multicultural primary school*. Management In Education. ISSN 0892-0206 (p); 1741-9883 (o)
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, Retrieved from <http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPPM/Preliminary-Blueprint-BM.pdf>, 14 March 2013
- Wikipedia. Chinese independent high school. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Chinese_independent_high_school, 14 March 2013

**SEXUAL HARASSMENT IN THE WORKPLACE ENVIRONMENT:
PSYCHOLOGICAL IMPACT TO THE WOMEN**

Kamarolzaman Hj. Mohd. Jidi, Husin Junoh, Wan Azlinda Wan Mohamed,

Warman, Nur Zakiah Hani Kamarolzaman

kamarol@uthm.edu.my, husin@uthm.edu.my, sarebah@uthm.edu.my,

zhani@gamil.com,

ABSTRACT

A study was conducted to analyze the problem of sexual harassment at the workplace; psychological impact towards women. The aim of the study is to gain an understanding on the nature of sexual harassment at workplaces. Its objectives are: to determine the level of sexual harassment awareness; to determine the types of sexual harassment and to identify type of actions normally taken by victims of sexual harassment. Four types of sexual harassment were identified i.e. crude/offensive behavior, unwanted sexual attention, sexual coercion and sexual assault. The types of actions (if any) taken by the victims of sexual harassment consist of less serious forms such as avoiding the harasser or ignoring the behavior of sexually exploitative manners to a more serious form of action such as confronting the harasser or reporting it to the internal authorities. Though most of the victims of sexual harassment were women, men not only have reported incidences of sexual harassment but also have reported more incidences of sexual assault than the women. The study also found that there same patterns in sexual harassment in relation to certain demographic variables such as ethnicity, marital status and length of employment at a particular workplace. Various suggestions were also made to improve the working environment of the Malaysian corporate world.

1. INTRODUCTION

Of late sexual harassment is increasingly viewed as an occupational health problem towards in the workplace due to its long term impact on the emotional and physical health of the victim. Although sexual harassment is a universal issue, it is particularly problematic in situations where women are being viewed culturally “as less able” and where the work force comprises largely of young women with little formal education or previous work experience. Certain work structures (e.g., subcontracting and other forms of flexible work, particularly in the agriculture and service industry) allows the said problem to easily take place since it is very difficult for women to organize against such abuse (Kompipote 2002).

Sexual harassment is a problem that is universally faced by women workers all over the world. However, most of the available research is conducted in western countries (see e.g. Crocker & Kalemba, 1999, European Commission, 1988; U.S. Merit Systems Promotion Board, 1988). There is a lack of such studies in developing countries in general (e.g. Lui, 1996; Limpaphayom & Williams, 2006). Nevertheless, reports in Malaysian newspapers and magazines indicate that female Malaysian employees are frequently subjected to sexual harassment behaviors by their male colleagues.

This problem is compounded further by several factors: there are virtually no international instruments that deal with the more serious forms of sexual harassment such as violence against women in the workplace; additionally, there is a wide variation in the interpretation of the term sexual harassment between countries and between individuals. To date there is not yet a widely acknowledged international definition (ILO, 2002).

In view of the rising trend of women in the workforce in Malaysia, where almost half of them were economically active by the year 2000, considerable attention from management and policymakers on sexual harassment issues is vital. At the same time, more women are entering occupations traditionally regarded as male- oriented, such as engineering, medicine, management, etc. As such, workers are increasingly exposed to the likelihood of sexual harassment in their workplace. The frequency of occurrences of

such incidences has been found to range between 35% and 53% by available local studies (Ng, Zanariah, & Maria, 2003; Marican, 1999; Muzaffar, 1999).

The seriousness of the problem has prompted the Malaysian government to officially launch the Code of Practice on the Prevention and Eradication of Sexual Harassment in 1999. Other efforts include several workshops that were conducted to enhance the awareness and to prevent incidences of sexual harassment as well as to draw out guidelines for handling such cases, if any. The government through its Ministry of Human Resources, is constantly trying to add new amendments and guidelines. For example, a newly proposed amendment to the Employment Act 1955 would make it compulsory for all employers to appoint Sexual Harassment Officers to investigate any allegations of sexual harassment. Sexual harassment guidelines for civil service employees have also been issued. These include a two-prong approach to handle sexual harassment cases – counseling the victim and punishing the perpetrator. In addition, comprehensive investigations are provided for sexual harassment complaints. Though much remains to be done in terms of the legal aspects, an atmosphere free of harassment such as unsolicited sexual overtures or innuendoes should be the right of every worker. If workers were harassed, then their morale, productivity and quality of work may be undermined (e.g. Fitzgerald, Drasgow, Hulin, Gelfand, & Magley, 1997, Dansky & Kilpatrick, 1997; Munson et al., 2000; Rospenda, Richman, Ehmke, & Zlatoper, 2005).

2. WHAT IS SEXUAL HARASSMENT?

Sexual harassment can be defined as any unwanted sexual behaviour that is repeated and interferes with your job. The problem with sexual harassment is that it can and most often begins in a subtle form, thus creating uncertainty in the mind of the victim whether it is indeed sexual harassment. Many of the legislations internationally which have prohibited sexual harassment in the workplace have defined sexual harassment as situations where a person engages in conduct that is unwelcome or of a sexual nature towards another individual or in the alternative engages in conduct which causes the victim to feel offended, humiliated or intimidated.

According to the secondary data, the free dictionary (2010) defined sexual harassment as desires for sexual favors, unwelcome sexual advances, and carry out a sexual nature verbally or physically that tends to create an unfriendly or offensive working environment. Tennessee Employment Law Centre (2010) also provides definition of sexual harassment as nasty behavior which can affect the worker's employment performance due to the worker's gender. Last but not least, the United States Equal Employment Opportunity Commission (EEOC) defined sexual harassment as unwelcome sexual advances, requests for sex favors, and sexual nature conducts in verbally or physically.

The legal test of unwelcome behaviour is subjective as it is based on the perceptions, reactions and feelings of the victim and not the intention of the harasser. The intention and the motive are not necessary or relevant elements in establishing sexual harassment. It is important to distinguish this unwelcome behaviour from other forms of behaviour, which do not constitute sexual harassment such as actions in the context of friendship, consensual sexual relationships, and conduct that is invited or reciprocated. It is crucial to understand that even though a person does not complain or take some form of action against the objectionable behaviour, this does not indicate consent.

Sexual harassment can range from an obvious act such as fondling or it can be portrayed as subtle as an innocent brush against a person. However, if the person is taking every opportunity to brush against the other person, then that person's behaviour should be seen as sexual harassment. Another form of sexual harassment can come in the form of suggestive remarks. Remarks that attack a person's intelligence and abilities based on his/her gender is sexual harassment. For example a comment such as "women should be home raising the children not here trying to do business" is a form of sexual harassment. Sexual harassment is harassment if the unwanted behaviour falls into one or all of these categories: $\frac{3}{4}$ relates to your gender or sexuality $\frac{3}{4}$ is intentional and/or repeated $\frac{3}{4}$ is unwanted and not returned $\frac{3}{4}$ interferes with your ability to do your job, or has an effect on your working conditions (Gonzales & Kleiner, 1999)

If these conditions occur and continue the employer and the employee who is conducting the harassment can be held liable. Sexual harassment is not only unethical and inappropriate; it is illegal, and major corporations are feeling the impact of lawsuits that stem from this type of behaviour. Corporations can no longer ignore when this type of behaviour occurs in the work place (Kiely & Henbest, 2000).

3. TYPES OF SEXUAL HARASSMENT

Under the Human Rights Act as developed by the Human Rights Commission, there two types of sexual harassment i.e.:

3.1 a request for sex together with an implied or overt promise of preferential treatment or a threat of detrimental treatment.

3.2 sexual behaviour, language or visual material which is unwelcome or offensive and either repeated or significant enough to have a detrimental effect on the person subjected to it.

It is the responsibility of the employer to provide safe working conditions and an environment free from sexual harassment. In Malaysia, the Code of Practice and Eradication of Sexual Harassment in the Workplace, which was established by the Human Resources Ministry in 1999 and implemented on a voluntary basis, is a practical guideline for employers to establish an internal mechanism to handle problems of sexual harassment at the workplace.

According to the Code of Practice and Eradication of Sexual Harassment in the Workplace, sexual harassment include the following behaviours:

Unspoken: ¾ gaping and staring at a person; ¾ inappropriate facial expressions, including blowing kisses and winking; ¾ inappropriate display of items and décor, including T-shirts with sexual message or pictures, calendars and other pictures.

Spoken: ¾ calling a person by a pet name, e.g. “Honey”, “Sweetheart”, “Sayang”; ¾ spreading gossip and making open comments about an employee’s personal life; ¾ inappropriate sounds and comments, e.g. kissing sounds, comments about an employee’s body or dress; ¾ inappropriate conversation, e.g. talking about an employee’s sex life. Physical ¾ purposely touching any part of the body.

The Malaysian Code of Practice specifically defines sexual harassment as any unwanted conduct of a sexual nature that may be perceived by an individual (a) as a condition on one's employment, (b) as an offence or humiliation, or (c) as a threat to one's well-being.

The forms of sexual harassment together with examples, have been comprehensively specified in the Code of Practice as follows:

1. Verbal (e.g. offensive or suggestive remarks)
2. Non-verbal or gestural (e.g. leering or ogling with suggestive overtones)
3. Visual (e.g. showing pornographic materials)
4. Psychological (e.g. unwanted social invitations)
5. Physical harassment (e.g. inappropriate touching)

According to the United States Supreme Court and the Equal Employment Opportunities Commission there are two types of sexual harassment are recognized:

1. Quid Pro Quo (“This for that”) claims in which a supervisor offers a job promotion or raise in return for sexual favours, or threatens retaliatory action if you do not comply with his advances. In this situation, the sexual behaviour does not have to be physical and it is illegal even if the ‘offers’ is merely understood and never stated outright. For example, a supervisor might give the best work assignments to employees who flirt with him.
2. Hostile Environment – where an employee engages in unwelcome sexual behaviour that creates hostile or abusive work atmosphere for any other employee. The employee who repeatedly makes sexual jokes in front of a colleague even though he knows she does not like it is sexually harassing her by creating a hostile environment. (Gonzales & Kleiner, 1999) In general most jurisdiction have identified two basic form of sexual harassment i.e.: 1. quid pro quo where employees were offer a job promotion, favourable work assignments or raise if they return sexual favours and vice versa. 2. unpleasant working

condition where employees feel threaten to continue working at the specific organization or workplace.

4. Causes of Sexual Harassment

The causes of sexual harassment at work can be complex, and steeped in socialization, politics, and psychology. Work relationships can be quite intimate and intense, and those involved share common interests. Employee's are dependant on each other for teamwork and support, and are dependant on their supervisor's approval for opportunities and career success. Supervisors and employers can grow accustomed to the power they have over their employees. Such closeness and intensity can blur the professional boundaries and lead people to step over the line. Politics can be a catalyst, and problems caused by poor management, workplace bullying, frustration, and job/financial insecurity, etc., may create hostile environments that leak over into working relationships. Personal problems can also be a factor, and sexual harassment can be a symptom of the effects of life traumas such as divorce, or death of a spouse or child.

No occupation is immune from sexual harassment; however, reports of harassment of women is higher in fields that have traditionally excluded them, including blue collar environments, such as mining and firefighting, and white collar environments, such as surgery and technology.

According to a recent study (2009) by sociologists at the University of Minnesota, women in supervisory positions are the most likely targets of sexual harassment. After following over 1000 men and women from ninth grade through to their 29th or 30th birthdays, the researchers found that women, gays, and feminine men were the most likely to be harassed throughout out their lives. Women supervisors were 137% more likely to be harassed than females in non-supervisory positions. There was no correlation between supervisory status and harassment for the men in the study. Researcher Heather McLaughlin reported, "This study provides the strongest evidence to date supporting the theory that sexual harassment is less about sexual desire than

about control and domination....Male co-workers, clients and supervisors seem to be using harassment as an equalizer against women in power."

Sexist or sexualized environments--full of sexual joking, sexually explicit graffiti or objects, viewing Internet pornography, etc.--usually shape the attitudes that male workers have towards their female colleagues. For example, in an environment where obscenities are common, women are 3 times more likely to be sexually harassed than in an environment where such talk is not tolerated. In environments where sexual joking is common, women are 3 to 7 times more likely to be sexually harassed.

Men still retain most of the workplace supervisory positions, and they are the ones who decide whether or not a complaint of sexual harassment is justified. Because of this, if a woman complains about the man who exposed himself to her, in most cases, she is the one who will be considered the problem. (See Ellison vs. Brady and the "Reasonable Woman" Standard) Still, when the supervisor is female, this does not necessarily make her more sensitive to the seriousness of the problem.

Sexual harassment of men does occur, though there is less information about the problem because men are less likely to report the behavior. Sexual harassment of men in the workplace is most often same-sex harassment, and focused on men who are deemed less masculine than the others; however, neither the perpetrators nor the victim will necessarily be gay. (See Oncale v. Sundowner) Still, there are increasing reports of men being harassed by women, particularly female supervisors.

According to secondary data, Stop Violence against Women, Sexual Harassment (2003) provides information about causes of sexual harassment is more because women are lack of confidence and they have been socialized to suffer in silence. This is one of the reason why women are mostly chosen become a victim compared to men. However, Hananel, S. (2010) claimed that men report sexual harassment has increased from 8 percent to 16 percent within the year 1990 to 2009. This proves that not only women suffer from sexual harassment but also men, victims are also keeping increase in these few years.

Sexual Harassment Lawfirms (2009) also provides information about fear and power has been one of the causes of sexual harassment. For an example, boss requires to have sex with his female employee. From the example above, this has creates a fear to the victim because she might loss a job if she refuse to go along with her boss's needs. At the same time, the victim might also fear of her reputation will be affect if this incident has spread out to the public.

Cape Gateway (2005) also provides a few causes of sexual harassment. One of the causes of sexual harassment is socialization. They have claimed that the way of people brought up will strongly affect their behavior. From this site, they have given an example such as the way of women's dress up which will also caused sexual harassment. The dressed up sexily women are the ones who create an image or impression to other colleagues to invite sexual advanced at work.

Last but not least, Cape Gateway (2005) also claims that more companies are lack of policy in sexual harassment especially in South Africa. They also provide information about there is many companies don't have a clear policies, disciplinary and procedures to deal with sexual harassment. Hence that, there are a lot of people doesn't know the seriousness of sexual harassment and the penalty.

THE FOUR-FACTOR MODEL OF SEXUAL HARASSMENT

As each of the theoretical explanations presented above is confined to one aspect of sexual harassment, some researchers (e.g. O'Hare & O'Donohue, 1998; Fitzgerald et al., 1997) have instead incorporated several measurable factors in their models of sexual harassment. This is deemed more comprehensive and realistic as it covers the sociocultural, organizational and individual causes of sexual harassment.

This study utilizes the four-factor model developed by O'Hare and O'Donohue (1998) to identify the risk factors of sexual harassment. Such a multifaceted approach is necessary in view of the sociocultural differences among the three main ethnic groups – Malays, Chinese, Indians/others – of Malaysian workers. For example, certain forms of sexual behavior may be considered harassment by one group but non-offensive by

another less conservative group. Moreover, a woman could also risk herself by how she dresses. The dressing style generally differs between the Malays and non-Malays. Malay workers, due to their religious dress code, generally wear loose and long clothing together with the Muslim headscarf, or "tudung", while western fashion is preferred by the non- Malays. In addition, the environment of an organization such as sex ratios, sexist attitudes and available workspace could also be regarded as facilitating occurrences of sexual harassment. The risk factors and their related

hypotheses are described as follows:

Factor 1: Motivation

The motivation dimension examines the variables which originate from the victim that could serve as a motivator for the harasser. For example, physical attractiveness of victims may be the motivating force for harassment. Certain male workers would thus be tempted to establish social or sexual relationships with their female co-workers, or give unwanted sexual attention. Thus, it is hypothesized that women who are physically attractive will be more likely to experience sexual harassment compared to those who are less attractive.

Factor 2: Overcoming internal inhibitions against harassment

This factor refers to the values, such as morality and sympathy, of the harasser. An individual with low moral values may not regard harassment as seriously wrong or immoral, and thus feels uninhibited from sexually harassing someone else. Hence the absence of good values could be a contributory factor to sexual harassment.

However, as this study focuses on the kinds of behavior (e.g. offensive jokes or remarks, unwanted sexual attention, and display of sexist materials) experienced by female workers from their male colleagues, Factor 2 which relates to the harasser is not included.

Factor 3: Overcoming external inhibitions against harassment.

Several external factors present in the working environment could contribute to sexual harassment in the workplace. These include:

Privacy of workspace A working environment with much privacy provides a greater opportunity for harassment since their co-workers are less likely to witness the harassment. Therefore it is hypothesized that women who are working in highly private environments are more likely to experience harassment than those whose workspace are more open.

Knowledge of grievance procedure

Organizations with proper grievance procedures and policies for sexual harassment are expected to report a lower incidence of harassment. This is because such a system, if formally instituted, with punishments duly meted out to offenders, would serve to deter potential harassers.

Sexist attitudes

Organizations are more likely to report higher levels of sexual harassment if sexist attitudes prevail, as female employees are perceived as sex objects and as inferior to males.

Unprofessional working environment

A working environment characterized by vulgarism, alcohol consumption, disrespect among employees, and employee involvement in non-work activities, would facilitate sexual harassment. It is hypothesized that women who work in an unprofessional climate have a greater tendency to suffer harassment compared to those in a more professional environment.

Skewed gender ratios

A staff strength with an extremely unbalanced ratio of males to females is expected to report more cases of sexual harassment. This is consistent with the sex-role spillover model where the work role of women workers in a highly skewed sex distribution will be outweighed by their sex role.

Factor 4: Overcoming victim resistance

This factor refers to the ability of a victim to recognize and in turn stop any behavior towards harassment. The related variables are sex-role and the job status of the victim.

The sex-role factor assesses the extent of masculinity or femininity of a victim based on the traditional stereotyped masculine and feminine personality traits. Women who exhibit more of the feminine traits are expected to be subjected to more harassment than those who fall under the masculine category.

Regarding job status, it is hypothesized that women employees who hold lower positions with less power and authority are more likely to experience sexual harassment. This is because any resistance on their part could be met by threats of retaliation for not being cooperative, or by promises of reward for engaging in sexual behavior.

4. CONSEQUENCES OF SEXUAL HARASSMENT

The impact from the act of sexual harassment can be very significant both on the victim as well as the organizations.

Personal Psychological Impacts - There are numerous studies about the psychological consequences of sexual harassment. According to Burke (1995) these psychological consequences are:

- i. lesser satisfaction with their jobs,
- ii. lower overall satisfaction with the firm
- iii. greater intention to quit
- iv. more likely to have personally experienced bias in the firm
- v. less optimistic views on obtaining due process when reporting harassment
- vi. view the firm as less committed to treating all employees fairly.

Studies by Kissman (1990); Loy and Stewart (1984); Marrow, McElroy and Phillips (1994); Ragins and Scandura (1995) discovers that victims tends to experience decreased job satisfaction, decreased organizational commitment and increased levels of stress. Female victims also experience tension, anger, and anxiety while a limited number experience depression or guilt (Crull, 1982; Jensen and Gutek, 1982). There are also instances where victims may also feel the need for medical or psychological attention (Thacker and Gohmann, 1993).

Organizational Impacts Sexual harassment may impact an organization's success by jeopardizing employees' perception of personal security, thus creating decreased employee satisfaction (Nixon,2002). Lower satisfaction often results in higher turnover and absenteeism, decreased employee productivity, lower morale and decreased likelihood that the employee will be innovative and spontaneous. Organizations may also be subjected to added expenses for legal charges and fines as well as other compensations and penalties (Aburdene and Naisbitt, 1992).

Harassment is a serious issue and predominately senior staffs view sexual harassment as unacceptable behaviour as it is detrimental in a harmonious and collegiate workplace. It often results in communication breakdown, conflict, avoidable absenteeism and resignation. Sexual harassment is not only against the law; it also detracts from efforts to foster mature, respectful and productive work and learning environment. As a result, an organization will not be able to progress much.

According to Sexual Harassment Support (2006), sexual harassment victims can suffer the same effect as rape victims. They might experience effect from soft annoyance to terrific mental but it is depends on situation. To explain in an easier way, sexual harassment victims might suffer mentally or physically, or either both.

According to Stop Violence against Women, Sexual Harassment (2003), a sexual harassment victim might lose his/ her job if he/ she refuse to accept someone's sexual demands. This has become a threat to a worker. Again according to Stop Violence against Women, Sexual Harassment (2003), 90% to 95% of United States sexually harassed women suffered from weight loss, depressing, sleep disorder, anxiety and many more. These are all the effects which might affect a worker's performance in the workplace.

Sexual Harassment Support (2006) also provides examples of health effects in mentally and physically which occurred to sexual harassment victims such as having nightmares, sleep disorder, depress, panic, and feel helpless, guilty and many more.

5. Reports of Sexual Harassment in the Workplace

It has been estimated that only 5 to 15% of harassed women formally report problems of harassment to their employers or employment agencies such as the EEOC. There are many reasons why victims are reluctant to make allegations of sexual harassment, including fear of losing their jobs or otherwise hurting their careers, fear of not being believed, the belief that nothing can or will be done to stop the harassment, and embarrassment, shame, or guilt at being harassed. Men are even less likely to report harassment because of masculine stereotypes, and the pressure to "take anything that comes along." A man may be afraid it is a negative reflection on his masculinity if he does not enjoy the sexual attention, or he may be afraid of having his sexual orientation questioned.

The statistic about Sexual Harassment.

According to Employment Opportunity Commission (EEOC) each year.

A telephone poll conducted by Lois Harris and Associates on 782 workers revealed:

- 31% of the female workers claimed to have been harassed at work
- 7% of the male workers claimed to have been harassed at work
- 62% of targets took no action
- 100% of women claimed the harasser was a man
- 59% of men claimed the harasser was a woman
- 41% of men claimed the harasser was another man

Of the women who had been harassed:

- 43% were harassed by a supervisor
- 27% were harassed by an employee senior to them

- 19% were harassed by a coworker at their level
- 8% were harassed by a junior employee

Studies suggest anywhere between 40-70% of women and 10-20% of men have experienced sexual harassment in the workplace.

6. ACTIONS TAKEN BY VICTIM OF SEXUAL HARASSMENT

There is relatively little material for women, men or organizations on how to deal with social-sexual behaviours at work. Women may find advice on how to avoid sexual harassment or how to deal with sexual jokes helpful, but given the root causes of such behaviours (men, sexualized work environments); such advice should instead be given to male managers of organizations (Burke, 1995). Organizational efforts to reduce sexual harassment, flirting, and sexual joking must come from managers who have the power to change an over-sexualized work environment. These exemplars can set the tone of appropriate language, conduct and appearance. The creation of policy guidelines and their distribution, the dissemination of supportive literature, addressing these issues in management training seminars, and embodying appropriate attitudes and behaviours in the culture of the organization are necessary elements in reducing the negative consequences of subtle and not-so-subtle social-sexual behaviours at work. Policy guidelines must also be implemented and fully supported if they are to be useful in reducing social-sexual behaviours in professional service firms.

People who are offended, humiliated or intimidated by workplace behaviour rarely bring their concerns to the attention of senior staff and managers due to the following reasons: $\frac{3}{4}$ fear of work-related reprisals; $\frac{3}{4}$ distrust of management; $\frac{3}{4}$ not wanting to be seen as a troublemaker; $\frac{3}{4}$ wanting to fit in; $\frac{3}{4}$ mistrust of grievance procedures; $\frac{3}{4}$ guilt that something they did encouraged the behaviour; $\frac{3}{4}$ low self esteem; $\frac{3}{4}$ social conditioning; $\frac{3}{4}$ differing cultural values about what they think is acceptable behaviour; or $\frac{3}{4}$ a feeling that harassment is a 'normal' part of workplace culture (and that nothing can be done about it).

In response to the observation that few complaints are lodged, Riger (1991) recently highlighted gender dilemmas in sexual harassment policies and procedures. Riger proposes that the reasons for the lack of use of sexual harassment grievance procedures lie not in the victims but in the procedures themselves. The reasons for the lack of this grievance procedures is because men and women differ in their interpretation of the definition of harassment, and, given their generally greater power, men's ideas about what constitutes harassment are likely to prevail. Attribution theory also suggests that men will be more likely to see sexually harassing behaviours as having a situational cause; thus, women are seen as provoking the behaviours. In addition, grievance procedures for dealing with sexual harassment are likely to be written in gender-neutral terms to make them applicable to both women and men; however, women and men may have different reactions to the same procedures. Informal sexual harassment procedures try to solve a problem, whereas formal procedures typically attempt to decide on the guilt or innocence of the alleged harasser. Because women typically lack power, using a formal procedure may be seen as risky and they might prefer to use informal procedures. With informal procedures offenders suffer few negative consequences for their actions and victims may have little to gain from complaining. It is obviously possible to develop more effective policies and procedures, but even these will not eliminate sexual harassment. Instead, exclusive efforts at prevention need to be mounted at the individual, situational and organizational level. The most important factor in reducing sexual harassment is an organizational environment which promotes equal opportunities for women (Gutek, 1985).

CONCLUSION

This study confirms the predictions of the four-factor model by highlighting the fact that sexual harassment is a complex problem which is influenced by many factors. First, it was found that women workers are sexually harassed regardless of their educational background (and by implication their job status). Second, the sexist attitudes of male co-workers and the existence of an unprofessional environment are

the main contributors to sexual harassment. Third, the study found that the more sexually provocative a woman worker dresses in the workplace, the more likely she would be harassed.

The occurrence of sexual harassment in the workplace at all occupational levels incur some form of cost to companies, as the morale and interpersonal relationships among co-workers suffer. This in turn has serious implications on the team spirit and cooperation of employees. In the long-term, aggravated by the departure of competent workers, the competitive advantage of the corporation will ultimately be affected. Furthermore, sexual harassment is an indication of unequal power between male and female workers, implying women's subordinate status in the organization and society in general.

In view of the findings of this study, several recommendations could be put forward. Managers of organizations could implement some measures in the workplace to counteract the risk factors of women workers. For example, managers could lay down the rules of expected behavior, enforce the necessary discipline, rearrange the work area to allow women workers to work in full view of their colleagues, and encourage women workers to dress appropriately at the workplace.

A proper system for dealing with sexual harassment cases should be installed at the workplace. The formation of comprehensively structured in-house mechanisms by individual organizations, together with action committees representing a wide spectrum of workers in terms of levels, occupations and sex is imperative if employers are serious in their intention of circumventing the problem of sexual harassment of their female staff in the short-term. In addition, the organization should also spell out clearly the procedure of investigation of the victim and the harasser, the consequent disciplinary action that could be taken, as well as any remedial action for the victim such as counseling for either or both the individuals involved. The details of such a system should be disseminated clearly to the staff.

In the long-term, prevention remains an effective way to deal with sexual harassment, such as changing the sexist attitudes and belief system of society in general. This could

be achieved through education to enhance public awareness of sexual harassment among the youths in schools and higher education institutes, as well as the working adults in both public and private organizations. The government, as the largest employer in the country with nearly one million workers, could take a major lead by enforcing clear policies and procedures on sexual harassment. In addition, it should quickly legislate the Code of Practice which was launched more than five years ago, but hitherto remains non- compulsory so that minimum standard practices could be adopted for dealing with the various aspects of sexual harassment, besides providing legal protection for women workers.

Trade unions and employee group could form action committees that are gender balanced. Besides working with employers to minimize unwanted behaviors at the workplace, they could take on functions such as receiving complaints and ensuring that these complaints are investigated and addressed. In addition, the role of society at large cannot be overlooked in terms of moral support, as it is vital for those who have been sexually harassed to remove any associated stigma and rebuild their self-esteem.

REFERENCE

1. Regina Rahimi, Delores Liston (2003), *Race, Class And Emerging Sexuality: Teacher Perceptions And Sexual Harassment In School*,
2. *Effects Of Sexual Harassment*, 13 Jun 2013, <http://www.sexualharassmentsupport.org/>
3. *sexual Harassment At The Workplace*, 13 Jun 2013, workharassment.net,
4. *Effects Of Sexual Harassment*, 13 Jun 2013, <http://www.northwestern.edu/womenscenter/issues-information/sexual-harassment/effects-sexual-harassment.html>
5. *Sexual Harassment: Myths And Realities*, 13 Jun 2013, <http://counseling.uoregon.edu/dnn/SelfhelpResources/SexualAssaultSexualAbuse/SexualHarassmentMythsandRealities/tabid/390/Default.aspx>
6. Carol Roach, *The Psychological Effects Of Sexual Harassement In The Workplace*, 14 Jun 2013, <http://voices.yahoo.com/the-psychological-effects-sexual-harassement-in-5349259.html>
7. ***Psychological Factors In Sexual Harassment***, 13 Jun 2013, <http://psychologyinfo.com/forensic/harassment.html>
8. John K. Murphy And Beth L. Murphy, *Legal And Psychological Effects Of Workplace Harassment*, 13 Jun 2013, http://www.fireengineering.com/articles/print/volume-163/issue-3/departments/Fire_Service_Court/legal-and-psychological-effects-of-workplace-harassment.html.
9. *Sexual Harassment At Work And Posttraumatic Stress*: 10 Jun 2013, <http://www.merchantcircle.com/blogs/Rodd.Nina.T.PhD.310-378-7172/2012/12/Sexual-Harassment-at-work-and-Posttraumatic-Stress-/129900>

10. Ellie L. Young, PhD, NCSP, Melissa Allen, PhD, NCSP, & Betty Y. Ashbaker, PhD Brigham Young University (2004), *Sexual Harassment*,
11. Mohd Nazari Ismail¹, Lee Kum Chee² and Chan Foong Bee³ (2007), *Factors Influencing Sexual Harassment In The Malaysian Workplace*
12. , Jason N. Houle¹, Jeremy Staff¹, Jeylan T. Mortimer², Christopher Uggen², and Amy Blackstone³ (2011)*The Impact Of Sexual Harassment On Depressive Symptoms During The Early Occupational Career*
13. Ms Lekha Laxman. Asso. Prof Dr. Hishamuddin Md Som. Puan Maisarah Mohamed Saat. Mr Low Hock Heng, *A Study On Sexual Harassment In Small And Medium Enterprises Of Malaysia*

PREDICTING ENGLISH ORAL COMMUNICATION SKILLS OF ENGINEERING STUDENTS FROM USAGE FREQUENCY AND SELF-CONFIDENCE LEVEL

Maizam Alias, Nor Azura Osman and Marlina Mohamad

maizam@uthm.edu.my, marlina@uthm.edu.my

Faculty of Technical and Vocational Education

Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

Abstract

Good English oral communication skills are important to be successful global engineers, a challenge to many engineering students whose first language is not English. Informal training through daily interactions is often said to be of significant value to language acquisition besides formal training. However, since responding to an informal training opportunity is voluntary in nature, affective variables such as self-confidence may play a role in the individual's decision to be an active or passive participant in the informal training opportunity. The purpose of this study was to determine the contribution of usage frequency of the English language in daily interactions and self-confidence level on second language acquisition. A group of 122 engineering students from one university in Malaysia were enrolled as survey participants for the study. Level of oral communications skills were obtained from their results in the Malaysian University Entrance Test and self-confidence level as well as usage frequency was measured using self report questionnaires. The results showed that there were moderately strong but statistically significant correlations between self-confidence level and usage frequency ($r = .50$, $p = .00$); oral communication skills and usage frequency ($r = .57$, $p = .00$) and oral communication skills and self-confidence level ($r = .60$, $p = .00$). Regression analysis indicates that usage frequency and self-confidence are significant contributors towards the prediction of oral communication skills with 44% of the variance in oral communication skills explained by the two predictors. Both usage frequency and self-confidence level are concluded to be useful predictors for oral communication skills.

Introduction

English oral communication skills are important to engineers (Hissey, 2000 and Riemer (2002) especially today where globalization means co-workers could be anyone from anywhere in the world. With greater possibilities of global interactions, the need for engineering graduates to be proficient in the English language has indeed increased over the years. However, engineering graduates in general and especially those whose first language is not English have been found to be lacking in English oral communications skills (Kazamia, 2012). Many calls have been made to improve communications skills among graduate engineers. Understanding of how English as a second language can be acquired and what predicts oral communication skills are useful for the design of instructional activities.

Mangubhai (2006) in his review provides some insights on second language acquisition where one of it is the importance of communicative acts in the development of second language acquisition. Mangubhai (2006) further state that second language proficiency is impossible if communicative acts regarding the language are confined to classroom time. Additional opportunities for communicative acts are necessary for second language speakers to be proficient and social context can provide such opportunities. According to Spolsky (1998), social context provides learning opportunities and the interplay between learner and situation provided by learning opportunities will contribute towards linguistics outcomes. For example, Sawir (2004) who looked at the effect of allo-repetition (two party repetitions) on oral proficiency in informal training, found that increase in allo-repetition increases oral proficiency in second language learning. Informal learning opportunities are abundance in everyday life and may come in the form of daily interactions between the learner and other people or the learner and “materials” such as newspapers, magazines and television. Therefore, informal learning could be an important element to be considered in second language acquisition.

According to the second language acquisition theory by Krashen, (1981), affective variables such as motivation, self-confidence and anxiety play a facilitative, but non-causal role in second language acquisition. He hypothesizes that learners with high motivation, self-confidence, a good self-image, and a low level of anxiety are better equipped for success in second language acquisition although this positive affect on its own is not sufficient, for acquisition to take place. This is supported by Coleman (1997) who suggests that self-confidence may be a solution to reducing anxiety, which according to him is a factor inhibiting communication in the language concerned. Hackett (1995) finds that there is a positive relationship between self-confidence and learning of a language. In short individual differences such as self-confidence may play a larger role on informal training outcomes as self-choice dominates and therefore, self-confidence level may influence choice to participate in informal training.

The purpose of this study was therefore to determine the contribution of self-confidence and usage frequency towards the prediction of oral communication skills. In addition to increased understanding of the relationships, quantifying the contribution of usage frequency and confidence level towards oral communication skills in the second language would be beneficial from the teaching and learning perspectives such as in the predictions of language skills especially for training needs identification. Identifying the predictors for second language skills may be helpful in devising early interventions for language skills development and studying second language proficiency at the university level is particularly important because university education is the last chance students have at developing themselves before going into the work place.

The specific objectives of this study were,

- (i) to determine the relationship between usage frequency of English in everyday life, self-confidence level and oral communications skills

- (ii) To assess the contribution of usage frequency and confidence level towards oral communication skills

Conceptual framework

In this study, confidence level is hypothesized to be the independent variable, usage frequency the mediating variable and oral communication skills as the dependent variable.

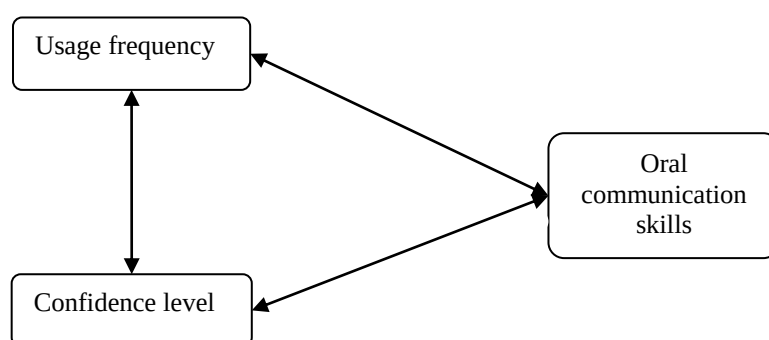


Figure 1 Conceptual framework

Methodology

The study used a non-experimental design method focusing on the relationships between three variables namely; usage frequency of English in daily life, level of self-confidence in the use of English and oral communication skills in English. The study employed both primary and secondary data. Secondary data were obtained on oral communication skills from the participants' results of the Ministry of Education University Entrance Test (MUET). Primary data were obtained on *usage frequency* and *confidence level* using self-report questionnaires.

Population and sample

The target population was made up of engineering students from higher institutions in Malaysia. The sample consisted of 122 randomly selected engineering students from Tun Hussein Onn University of Malaysia. The sample was expected to be representative of the population because university entrance and placements are determined on common set of criteria that are applicable to all universities. Therefore, there was no reason to believe that engineering students in UTHM would be different in terms of second language acquisition compared to engineering students from the other universities.

Research instrument

Two research instruments, a Self-confidence Assessment Instrument (SAI) and a Usage Frequency Questionnaire (UFQ) were specifically designed for the study to gather data on the two variables. The SAI consisted of 10 items that measure self-confidence in the

respondent's ability to speak, write, read and comprehend text in English. The reliability based on the Cronbach Alpha method for the SAI is 0.82 which means the SAI can be considered to highly reliable. All items were in Bahasa Malaysia and respondents gave their level of agreements to the items on a 5-point Likert scale with 1 being "strongly disagree" and 5 "strongly agree". Examples of the self-confidence items for the specific skills elements are given in Table 1.

Table 1 Examples of items in the SAI

Speaking item:	I have confidence in my ability to converse in English
Writing item:	I use English in emails communications
Reading and comprehension item:	I read reference book that are written in English

The Usage Frequency Questionnaire consisted of 15 items that measure usage of English in everyday life. Dimensions investigated were speaking, reading, reporting and writing. All items were in Bahasa Malaysia and respondents gave their level of agreements to the items on a 5-point Likert scale with 1 being "Never (0%)" and 5 "Most of time" (>75% of the time)". Examples of items from the Usage Frequency Questionnaire are given in Table 2.

Table 2 Examples of items in the Usage Frequency Questionnaire

Speaking:	I use English to speak to my lecturers
Reading:	I read books and magazines that are written in English
Reporting:	I write my laboratory report in English
Writing:	I reply to my emails in English

The reliability of the Usage Frequency Questionnaire on the Cronbach Alpha scale is 0.9 indicating that it is highly reliable.

Results

Demographic information

Out of the 122 students, 51 were males and 71 were females. Males and females made up 41.8% and 58.2% of the sample respectively. The sample does not reflect the gender proportion of the engineering population in the university but rather the proportion of males and females engineering students who have sit for their MUET test. Typical university engineering students' population is 70% male and 30% female.

The first objective of the study was to determine the strength of relationships between the three variables, *usage frequency*, *confidence level* and *oral communication in English*. Figure 1 shows the scatter diagram for the relationship between oral communication skills in English and usage frequency; Figure 2 shows the relationship between self-confidence level and usage frequency and Figure 3 shows the relationship between self-confidence level and oral communication skills in English. These figures indicate that there are positive linear relationships between the three variables.

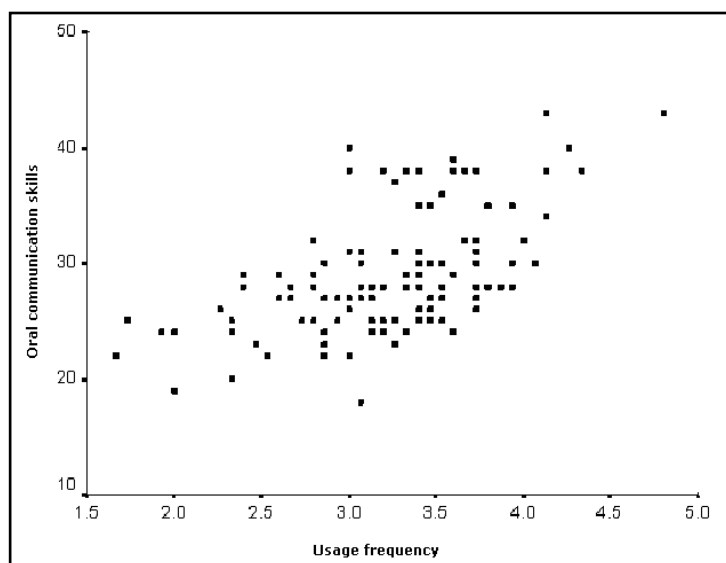


Figure 1 Scatter diagram for the relationship between oral communication skills in English and usage frequency

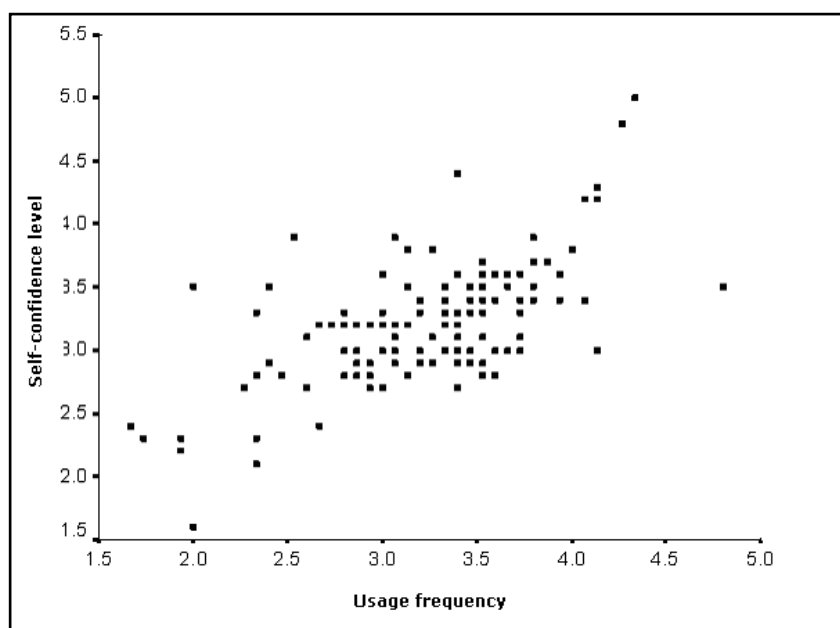


Figure 2 Scatter diagram for the relationship between Self-confidence level and Usage frequency

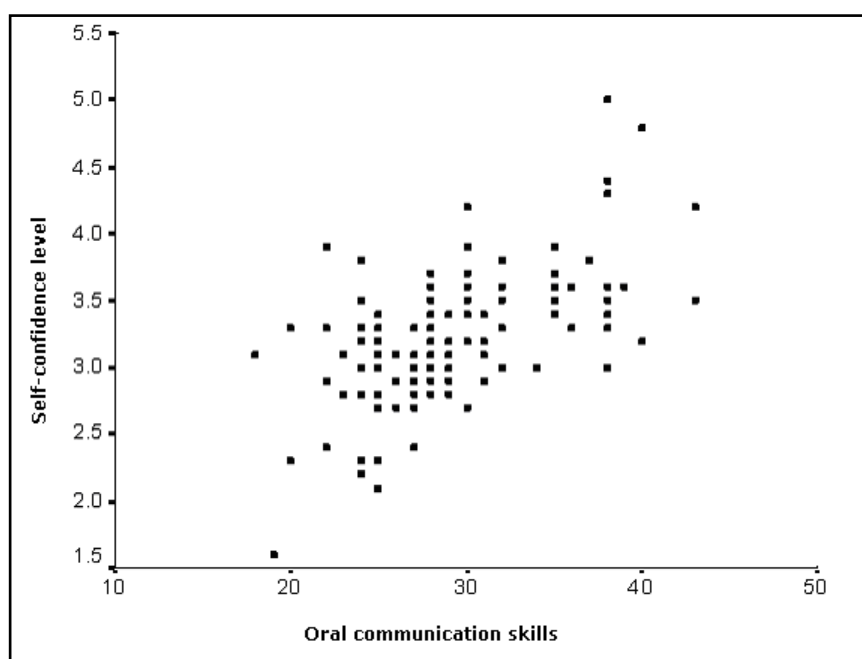


Figure 3 Scatter diagram for the relationship between Self-confidence level and Oral communication skills in English

The correlation coefficients were estimated using the non-parametric alternative to the Pearson Product Moment method which is the Spearman Rank correlation method as the scale of measurement was at the ordinal level; thus the data were not normally distributed. The data analysis results using Spearman Rank correlation method (Table 1) show that there are moderately strong but statistically significant correlations between self-confidence level and usage frequency ($r = .55$, $p = .00$); oral communication skills and usage frequency ($r = .60$, $p = .00$); oral communication and self-confidence level ($r = .57$, $p = .00$). The relationships and correlations coefficients are illustrated in Figure 4.

Table 3 Spearman Rho correlation coefficients between usage frequency, confidence level and oral communication skills in English, $n=122$.

	Oral communication skills	Usage frequency	Confidence level
Oral communication skills	1.000	.57*	.60*
Usage frequency		1.00	.50*
Confidence level			1.00

*Statistically significant at the .01 level of significance ($p=.000$)

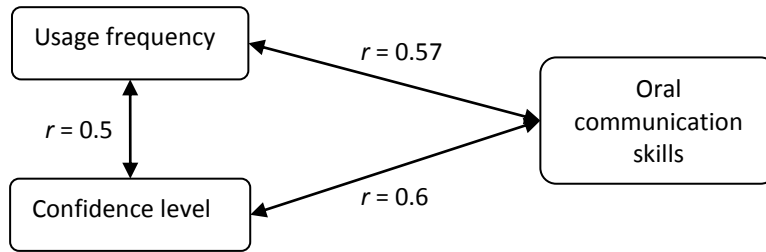


Figure 4 Relationship between Confidence level, Usage frequency and oral communication skills

The second objective was to determine the contributions of usage frequency of English in everyday life and confidence level towards oral communication skills. The outcome variable is English oral communication skills and the predictor variable are confidence level and the mediating variable is usage frequency. Multiple linear regression entry method was used for the analysis and the results are shown in Table 2. The results show that usage frequency and confidence level are contributors towards the prediction of oral communication skills with 44% of the variance in oral communication skills being taken care of by the two variables. In other words, usage frequency and confidence level can be used to accurately predict oral communication skills among engineering students in UTHM.

Table 4 Regression model for predicting English oral communication skill

Predictor	B	SE(B)	β
Constant	5.499	2.465	
Usage frequency	0.222	0.054	0.364
Confidence level	0.394	0.093	0.373

$p < 0.05$; $F(46.897, 119)$, $MSE = 15.420$, $p = 0.000$, $Adj. R^2 = 0.431$, for the regression model

Discussion

As expected, confidence level and usage, frequency contributes significantly towards the prediction of English oral communication skills. The finding is in line with the study by Huang (2010) which found that the frequency of using English outside the classroom and motivation in speaking English were the powerful predictors of the use of oral communication strategies among sophomore students.

Conclusion

The study set out to determine the relationship between confidence level and usage frequency in the development of oral communication skills in English. Both usage frequency and self-confidence level are concluded to be good predictors for oral communication skills. This study provides empirical evidence of the positive contributions of daily interactions on oral communication skills. Future studies may

look at other predictors for second language oral communication skills development through informal training.

References

- Athiemooram, L. (2003). The implementation of a drama-in-education programme to improve the oral communication skills of students at a tertiary institution. FIPLV conference (2003), Rand Afrikaans University (2nd - 5th July 2003). http://www.uni-oldenburg.de/zsn/download/Logan_RAU_Conference_Paper.pdf
- Carrell, P. L. (1991) Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics* 12(2):159-179. Oxford University Press
- Coleman, J. A. (1997) Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30, 1: 1-20 (1997), Cambridge University Press.
- Hissey, T. W. (2000) Enhanced Skills for Engineers," *Proceedings of the IEEE*, Vol. 88, No. 8, August 2
- Huang, Chiu-Ping. (2010) Exploring Factors Affecting the Use of Oral Communication Strategies, *Dragon China University of Science and Technology*, Issue 30.
- Kazamia, V. (2012) Training Engineers on Communication Skills in English, Proceeding of *SEFI 40th Annual Conference*, Thessaloniki, Greece, 23-26 September 2012.
- Krashen, S. D. (1988). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- MacIntyre, P. D. (1995) How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79(1) (Spring, 1995) 90-99.
- Payne, J. S. and Whitney, P. J. (2002). Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development. *CALICO Journal*, 20(1), 7-32
- Payne, J. S. & Ross, B. M. (2005). Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development. *Language Learning & Technology*, Vol. 9, No. 3, September 2005, pp. 35-54
- Riemer, M. J. (2002). English and communication skills for global engineer. *Global Journal of Engineering Education* 6(1), 910-100,
- Sawir, E. (2004). Keeping up with native speakers: The many and positive roles of repetition in the conversations of EFL learners. *Asian EFL Journal* 6(4) Article 1. Online at http://www.asian-efl-journal.com/december_04_ES.php
- Spolsky, B. (1998). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford University Press: Oxford
- Reid Wilson (2000). A Summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language Acquisition" online at <http://www.languageimpact.com/articles/rw/krashenbk.htm>

**KAJIAN KUALITI PERSEKITARAN DALAMAN
TERHADAP REKA BENTUK
STUDIO LUKISAN KEJURUTERAAN
IDEAL DI SEKOLAH MENENGAH TEKNIK**

Mohd Hanif Bin A Karim, *Azman bin Hasan*, Jamil Bin Abd Baser
ab040033@hotmail.com, azmanh@uthm.edu.my, jamil@uthm.edu.my

Fakulti Pendidikan Teknikal & Vokasional,
Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

Abstrak

Persekitaran yang sihat mampu untuk menjana aktiviti pembelajaran dan pengajaran yang kondusif. Kajian terdahulu menunjukkan wujudnya hubungan yang signifikan di antara persekitaran yang dibina dan perkembangan pembelajaran pelajar. Kertas kerja ini bertujuan untuk mengenalpasti kesesuaian reka bentuk studio lukisan kejuruteraan mengikut persepsi pelajar dan guru seterusnya menghasilkan cadangan reka bentuk studio lukisan kejuruteraan ideal di sekolah menengah teknik. Selain itu, menentukan perbezaan antara tahap penerimaan pelajar dengan tahap penerimaan guru terhadap reka bentuk studio LK ideal. Rekabentuk kajian adalah kajian tinjauan. Populasi kajian melibatkan pelajar tingkatan 4 dan guru yang mengajar matapelajaran Lukisan Kejuruteraan di Sekolah Menengah Teknik seluruh Malaysia. Sampel dipilih menggunakan pensampelan rawak mudah. Data dikumpul menggunakan instrument dua set borang soal selidik dan temubual berstruktur untuk menyokong dapatan data soal selidik.

Kata Kunci : Kualiti Persekitaran Dalaman, Reka bentuk, Studio

1. Pendahuluan

Pendidikan merupakan satu keperluan dalam kehidupan. Ianya melibatkan satu proses pengajaran dan pembelajaran sama ada secara formal atau pun tidak formal. Berdasarkan Kamus Pelajar Edisi Kedua, pendidikan bermaksud perihai atau perbuatan mendidik. Manakala berdasarkan Kamus Dewan Edisi Empat, pendidikan diertikan sebagai pertama perihai mendidik, kedua; ilmu pendidikan dimaksudkan sebagai ilmu didik, ilmu mendidik pengetahuan mendidik dan yang ketiga; diertikan sebagai didikan, latihan, ajaran. Ee Ah Meng (1996) pula menyatakan pendidikan sebagai satu proses mengasuh dan membimbing pelajar agar dapat berkembang dengan baik sama ada dari segi mental, fizikal, emosi atau rohani.

Usaha bagi melahirkan generasi yang mapan dengan ilmu di dada bukan sahaja mencakupi aspek akademik seseorang pelajar malah terlibat beberapa aspek lain seperti jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial. Sehubungan itu, pendidikan di seluruh Malaysia telah diselaraskan dengan mewujudkan Falsafah Pendidikan Negara berdasarkan Akta Pendidikan dan Laporan Pendidikan yang bertujuan untuk

mewujudkan insan yang seimbang harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani berdasarkan kepercayaan dan kepatuhan kepada Tuhan. Usaha ini adalah untuk melahirkan rakyat Malaysia yang berilmu, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri (self-well-being) serta memberi sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran masyarakat dan negara.

Dalam era globalisasi kini, kepentingan pendidikan tidak dapat dinafikan lagi kerana setiap perkara memerlukan ilmu dan kemahiran untuk membolehkan seseorang itu maju ke hadapan. Justeru, dalam merealisasikan matlamat negara untuk menjadi sebuah negara maju menjelang 2020, pelbagai usaha dijalankan oleh pihak Kementerian Pelajaran dalam memastikan sistem pendidikan di Malaysia tidak ketinggalan jauh berbanding dengan negara luar. Antara langkah yang diambil oleh pihak kementerian ialah dengan memperkenalkan Sistem Pensijilan Terbuka bagi Sijil Peperiksaan Malaysia (SPM).

SPM merupakan sistem peperiksaan kebangsaan yang utama, yang ditadbir secara berpusat dengan elemen penilaian kerja kursus yang ditadbir oleh sekolah dan diambil pada akhir pendidikan sekolah menengah. Ia digunakan untuk kemasukan ke institut pengajian tinggi berdasarkan pencapaian kombinasi mata pelajaran dalam SPM yang sesuai dengan kursus yang hendak diikuti, penentu kelayakan untuk mendapatkan biasiswa dan untuk tujuan pekerjaan. Sistem yang diperkenalkan pada tahun 2000 ini menawarkan mata pelajaran vokasional, teknikal dan teknologi kepada pelajar-pelajar sebagai mata pelajaran pilihan. Salah satu daripada mata pelajaran yang ditawarkan sebagai mata pelajaran pilihan ialah Lukisan Kejuruteraan. (Sumber: Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2001).

2. Latarbelakang Masalah

Lukisan Kejuruteraan diperkenalkan dalam Sistem Pensijilan Terbuka bertujuan untuk melahirkan pelajar yang mempunyai kemahiran asas dalam bidang Kejuruteraan Awam, Elektrik dan Jentera. Hal ini demikian disebabkan sektor kejuruteraan menjadi antara sektor yang menawarkan banyak pekerjaan di negara kita. Kepesatan industri negara secara tidak langsung meningkatkan permintaan untuk jurutera dan juruteknik. Dengan memperkenalkan Lukisan Kejuruteraan pada peringkat sekolah menengah, secara tidak langsung ia dapat memberi peluang kepada pelajar untuk melanjutkan pelajaran dalam bidang kejuruteraan dan juga dapat membantu pelajar-pelajar ke arah kerjaya yang lebih cerah. (Sumber: Kementerian Pelajaran Malaysia, 2001)

Lukisan Kejuruteraan merupakan subjek asas kepada kursus-kursus dalam bidang kejuruteraan. Sehubungan dengan itu, seseorang pelajar perlu melengkapkan diri dengan konsep asas Lukisan Kejuruteraan kerana ianya dapat memudahkan pelajar mengikuti pembelajaran yang lebih kompleks dalam matapelajaran kejuruteraan lain kerana pembelajaran Lukisan Kejuruteraan dapat membantu pelajar untuk memahami konsep-konsep dalam teori dan amali kejuruteraan. Lukisan Kejuruteraan (LK) ialah salah satu mata pelajaran elektif dalam kumpulan II yang ditawarkan bagi pelajar tingkatan empat dan tingkatan lima dalam Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM). Mata pelajaran ini dirancang berdasarkan kepada Falsafah Pendidikan Kebangsaan iaitu untuk mewujudkan rakyat Malaysia yang seimbang dari segi perkembangan intelek, emosi, rohani dan jasmani (Bahagian Kurikulum Pendidikan Teknikal dan Vokasional, 2003).

Lukisan Kejuruteraan boleh meningkatkan tahap intelek seseorang pelajar dengan menggunakan daya imaginasi yang tinggi. Semasa belajar Lukisan Kejuruteraan aspek emosi seperti kesabaran, ketekunan dan ketelitian boleh diterapkan ke dalam diri seseorang pelajar khususnya semasa kerja-kerja melukis yang perlu dilakukan secara cermat dan berhati-hati dengan menggunakan peralatan Lukisan Kejuruteraan. Sementara itu aspek rohani seperti kejujuran, amanah dan bertanggungjawab juga boleh diterap dalam diri pelajar semasa melakukan kerja-kerja dalam Lukisan Kejuruteraan. Akhirnya aspek jasmani adalah hasil daripada daya imaginasi pelajar yang akan diterjemahkan melalui psikomotor atau fizikal dengan

melukis semula apa yang dibayangkan ke atas kertas dengan menggunakan peralatan Lukisan Kejuruteraan.

Matlamat utama mata pelajaran ini diperkenalkan adalah untuk melengkapi pelajar dengan pengetahuan dan kemahiran asas yang berkaitan serta melahirkan pelajar yang boleh berkomunikasi secara bahasa grafik dalam bidang kejuruteraan. Penguasaan dan kemahiran asas yang diterapkan dalam mata pelajaran Lukisan Kejuruteraan ini bertujuan untuk membolehkan pelajar berinteraksi dengan penuh keyakinan dalam teknologi semasa di samping memupuk minat pelajar dalam bidang kejuruteraan (Bahagian Kurikulum Pendidikan Teknikal dan Vokasional, 2003).

Kepentingan Lukisan Kejuruteraan dalam bidang kejuruteraan memang tidak boleh dinafikan kerana ia adalah merupakan bahasa perhubungan dalam bidang kejuruteraan. Lukisan Kejuruteraan ialah asas dalam segala reka bentuk bidang kejuruteraan. Ia berfungsi sebagai satu bahasa perhubungan dan penyampai maklumat kepada mereka yang terlibat dalam bidang kejuruteraan (Mohd Noh & Md. Nasir, 2002). Menurut Lieu, Dennis K. & Sorby, Sheryl (2009), lukisan kejuruteraan merupakan kaedah untuk merekabentuk alatan, menganalisis alatan dan mempersembahkan alatan. Perkembangan lukisan kejuruteraan kebelakangan ini menjadi faktor utama yang menyumbang ke arah pembangunan rekabentuk dan komunikasi dalam bidang kejuruteraan.

Lazimnya kecemerlangan akademik pelajar diukur melalui pencapaian pelajar dalam sesuatu peperiksaan. Analisis keputusan Peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia 2012 menunjukkan bahawa hanya 27.5% pelajar aliran teknikal yang dapat menguasai matapelajaran Lukisan Kejuruteraan dengan baik. Majoriti pelajar yang mengambil subjek Lukisan Kejuruteraan hanya dapat mencapai skor memuaskan. Implikasinya, para pelajar ini akan menghadapi kesukaran dalam usaha untuk melanjutkan pelajaran dalam bidang teknikal disebabkan kebanyakan institusi pengajian tinggi meletakkan syarat minimum sekurang-kurangnya memperoleh A- dalam subjek LK peringkat SPM bagi permohonan kemasukan. Hal ini demikian disebabkan subjek LK ini mempunyai kesinambungan dalam kurikulumnya terhadap subjek teknikal yang lain. Ianya menjadi bahasa komunikasi utama dalam bidang teknikal (Sumber: Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia, 2011).

Menyedari kepentingan dan impak mata pelajaran Lukisan Kejuruteraan ini, banyak kajian telah dijalankan untuk mengkaji punca berlakunya fenomena ini. (Barrett, Zhang, Moffat, & Kobbacy, 2013) menyatakan wujudnya hubungan yang signifikan di antara persekitaran yang dibina dan perkembangan pembelajaran pelajar. Model Persekitaran Dan Pencapaian Manusia yang diperkenalkan oleh beliau menekankan rekabentuk kelas yang memenuhi aspek seperti semulajadi (kualiti udara, pencahayaan, bunyi & suhu), tahap rangsangan (warna, kerumitan & tekstur) dan individualisasi (hubungan, pilihan & fleksibiliti) untuk menimbulkan suasana selesa terhadap pelajar dan guru.

Keselesaan yang wujud pada sesebuah bangunan merupakan satu perkara yang amat penting bagi penghuni atau penggunaanya. Bangunan yang sihat membuatkan manusia lebih selesa terutamanya dalam aspek komunikasi (Bill Holdsworth & Anthony Sealey, 1992). Untuk mewujudkan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dan hubungan sosial yang sihat, keselesaan dalam bangunan dan persekitarannya perlu dititikberatkan ketika merekabentuk dan mengubahsuaikan bangunan. Bangunan, persekitaran sekolah dan kelas yang menarik boleh merangsang aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang baik (Lackney & Ph, 1999). Ini disebabkan suasana bangunan yang kotor, tidak tersusun, bising, dan panas boleh menyebabkan wujudnya keadaan yang kurang selesa bagi pelajar dan guru. Pelajar akan cepat berasa bosan dan menjadi kurang fokus dalam pembelajaran seterusnya akan menjadi penyebab kepada kewujudan masalah disiplin seperti ponteng kelas.

Keselesaan yang wujud dalam bangunan juga boleh membantu dalam peningkatan budaya ilmu di kalangan pelajar (Rosini Abu, Ramlah Hamzah, 1998). Keadaan persekitaran dan fizikal bangunan kelas yang selesa boleh memberikan pelajar

motivasi untuk belajar bersungguh-sungguh. Keselesaan merupakan sesuatu yang abstrak dan berbeza mengikut persepsi tahap kepuasan individu. Menurut Kamus Dewan (1992) terbitan Dewan Bahasa dan Pustaka, keselesaan membawa maksud sebagai keadaan tidak sempit, lega, luas, enak, sedap dan juga senang.

3. Penyataan Masalah

Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) yang telah dilancarkan oleh Menteri Pendidikan Malaysia merangkap Timbalan Perdana Menteri Malaysia, Tan Sri Dato' Haji Muhyidin bin Haji Mohammad Yassin menyatakan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) akan bekerjasama dengan badan kerajaan yang berkaitan seperti pihak berkuasa tempatan bagi memastikan semua agensi kerajaan terlibat dalam perancangan dan pembinaan infrastruktur sekolah yang standard.

KPM sedar bahawa standard sepunya yang seragam tidak boleh diterjemahkan kepada pendekatan satu saiz untuk semua. Keperluan infrastruktur mungkin berbeza mengikut lokasi dan jenis sekolah. Peningkatan standard sepunya infrastruktur ini mencerminkan bahawa kerajaan serius dalam membangunkan infrastruktur di sekolah bagi meningkatkan mutu pendidikan di Malaysia. Mutu pendidikan ini disinonimkan dengan tahap pencapaian pelajar itu sendiri. Namun begitu, terdapat persoalan tentang standard sepunya ini yang berbeza-beza mengikut jenis sekolah terutamanya bagi sekolah beraliran teknikal seperti sekolah menengah teknik.

Umumnya, fokus penyediaan fasiliti untuk pelajar aliran teknikal lebih banyak tertumpu kepada bengkel mahupun studio disebabkan kebanyakan kurikulumnya adalah berbentuk amali. Oleh yang demikian seharusnya standard sepunya bagi sekolah beraliran teknikal juga mestilah berfokuskan kepada pemantapan infrastruktur bengkel selaras dengan kurikulumnya. Pengkaji turut mendapati kurangnya kajian mengenai masalah infrastruktur sekolah ini dijalankan di Malaysia berbanding di luar negara. Selain itu, didapati tidak ada kajian khusus telah dibuat berkaitan dengan infrastruktur di sekolah beraliran teknikal terutamanya bagi studio lukisan kejuruteraan. Justeru, pengkaji berminat untuk mengkaji kesesuaian infrastruktur studio sedia ada di SMT menurut persepsi pelajar dan guru menggunakan Model Kano dan seterusnya menghasilkan satu cadangan rekabentuk ideal studio lukisan kejuruteraan di SMT.

4. Objektif Kajian

Matlamat kajian adalah untuk menghasilkan cadangan rekabentuk infrastruktur ideal studio lukisan kejuruteraan di sekolah menengah teknik. Justeru, objektif kajian ini adalah:

- a) Mengenalpasti kesesuaian reka bentuk studio LK ideal berdasarkan persepsi pelajar terhadap aspek kualiti persekitaran dalaman*
- b) Mengenalpasti kesesuaian reka bentuk studio LK ideal berdasarkan persepsi guru terhadap aspek kualiti persekitaran dalaman*
- c) Menghasilkan satu cadangan reka bentuk studio LK ideal berdasarkan persepsi pelajar dan guru terhadap aspek kualiti persekitaran dalaman*
- d) Mengenalpasti tahap penerimaan pelajar terhadap reka bentuk studio LK ideal*
- e) Mengenalpasti tahap penerimaan guru terhadap reka bentuk studio LK ideal*
- f) Mengenalpasti perbezaan antara tahap penerimaan pelajar dengan tahap penerimaan guru terhadap reka bentuk studio LK ideal*

5. Metodologi Kajian

Dalam melaksanakan kajian ini, kajian tinjauan yang melibatkan kaedah kuantitatif digunakan. Kajian berbentuk tinjauan digunakan oleh pengkaji kerana cara ini berkesan dan praktikal untuk mendapatkan maklumat (Fowler, 1998). Menurut Majid Konting (2009), kajian tinjauan bermatlamat untuk mengumpulkan maklumat mengenai pembolehubah-pembolehubah yang berkaitan dengan sesuatu fenomena tanpa menyoal mengapa pembolehubah tersebut wujud. Kenyataan ini disokong oleh Abdul Ghafar (1999) yang menyatakan penyelidikan menggunakan pendekatan kuantitatif berlaku apabila responden hanya perlu menyatakan pendirian mereka membuat andaian bahawa terdapat satu situasi persamaan yang wujud di kalangan mereka baik dari segi tindakan, kemahiran ataupun persepsi tentang sebarang fenomena atau objek.

Namun demikian, kaedah kualitatif juga digunakan dalam kajian keperluan sebagai data untuk menyokong data kuantitatif yang dicerap. Dengan menggunakan pelbagai kaedah, rekabentuk kajian akan menjadi lebih kukuh serta hasil dapatan akan lebih bermakna dan lebih dipercayai (Perone.J & Tucker.L, 2003).

Tinjauan juga boleh mengambil data dalam satu masa tertentu dengan menggunakan soal selidik. Ianya sesuai digunakan dalam kajian ini kerana dapatan kajian merupakan maklumat fenomena yang sedang berlaku daripada persepsi responden iaitu guru dan pelajar tingkatan 4 sekolah menengah teknik. Selain itu,

kaedah analisis dokumen serta temubual turut dilakukan bagi mendapatkan data berbentuk kualitatif.

5.1 Populasi & Persampelan Kajian

Populasi boleh didefinisikan sebagai satu set yang menunjukkan cerapan atau ukuran yang tertentu ke atas sekumpulan individu atau objek (Majid Konting, 2009). Menurut Creswell, (2008), populasi kajian bermaksud satu kumpulan individu yang mewakili kriteria yang sama dengan tujuan kajian yang dijalankan. Kajian ini melibatkan populasi pelajar tingkatan 4 dan guru sekolah menengah teknik di seluruh Malaysia seramai 2156 orang pelajar dan 142 orang guru dari 10 buah sekolah teknik (Bahagian Pendidikan Teknik & Vokasional, KPM). Populasi ini dipilih berdasarkan relaven tujuan kajian.

Berdasarkan jadual Krejcie & Morgan, minima saiz sampel untuk populasi 2156 orang adalah 327 orang. Dalam kajian ini, seramai 400 orang pelajar dari 10 buah sekolah menengah teknik di seluruh Malaysia dijadikan sebagai sampel kajian. Kaedah persampelan rawak mudah digunakan untuk memilih sampel 40 orang pelajar dan 14 orang guru dari setiap 10 buah sekolah menengah teknik.

5.2 Instrumen Kajian

Menurut Chua (2006), instrumen kajian merupakan alat ukur yang digunakan bagi memastikan sama ada data dan maklumat yang diperlukan dalam kajian dapat diperolehi atau sebaliknya. Instrumen pertama untuk kajian ini adalah dengan menggunakan dua set borang soal selidik yang diedarkan kepada responden, dan apa yang paling penting semasa proses mengedarkan borang soal selidik ini adalah kerjasama yang diberikan oleh responden untuk menjawab. Instrumen kedua bagi kajian ini adalah temubual berstruktur untuk menyokong dapatan data soal selidik.

6. Prosedur Kajian

Sesuatu pelaksanaan yang berkesan memerlukan struktur perancangan yang teratur. Dalam kajian ini, kerangka kerja yang digunakan diadaptasi daripada Kerangka Kerja Bagi Penilaian Prestasi Reka Bentuk Kemudahan Studio Arkitek (Hassanain & Mohammed, 2012). Rajah 1.0 menunjukkan kerangka kerja ini yang terdiri daripada satu set pelbagai aktiviti untuk mencapai pendekatan yang sistematik bertumpukan kepada penggunaan reka bentuk studio lukisan kejuruteraan ideal. Ianya dibangunkan untuk menyediakan satu petunjuk kejayaan dan kegagalan utama dalam pelaksanaan kajian reka bentuk studio lukisan kejuruteraan ideal ini.

Kajian ini akan dijalankan dalam 4 fasa iaitu, :

- a) Fasa 1; mengenalpasti keperluan rekabentuk studio lukisan kejuruteraan,
- b) Fasa 2; mengumpul data,
- c) Fasa 3; menganalisis data yang diperolehi daripada aktiviti-aktiviti sebelumnya serta laporan mengenai tahap kepuasan pengguna terhadap rekabentuk ruang dan infrastruktur studio lukisan kejuruteraan

- d) Fasa 4; membangunkan pelan tindakan dalam bentuk cadangan untuk memperbaiki rekabentuk studio lukisan kejuruteraan.

7. RUMUSAN

Kertas kerja ini hanyalah satu cadangan awal. Kajian sebenar akan dilaksanakan setelah dipersetujui dan diperhalusi dari aspek signifikan dan relevan pelaksanaannya dalam melaksanakan metodologi kajian. Berdasarkan rujukan literasi yang dilakukan membuktikan permasalahan yang wujud daripada persekitaran studio mempengaruhi tahap pencapaian pelajar dalam mata pelajaran Lukisan Kejuruteraan.

RUJUKAN

- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689.
- Hassanain, M. A., & Mohammed, M. A. (2012). A multi-phase systematic framework for performance appraisal of architectural design studio facilities, 324–342
- Mohd Noh Sarip, & Md. Nasir Abd Manan. (2002). Lukisan Kejuruteraan tingkatan empat. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Holdsworth, Bill.Sealey, Antony. (1992). Healthy buildings : a design primer for a living environment / Bill Holdsworth, Antony Sealey. United Kingdom : Longman
- Ee, Ah Meng. (1996). Psikologi pendidikan 1 : psikologi perkembangan (semester 1). Siri diploma pendidikan. Shah Alam : Fajar Bakti, 1996
- Rosini Abu, Ramlah Hamzah (1998). “Pedagogi 1: Kurikulum & Pengurusan Bilik Darjah.” Petaling Jaya : Logman.
- Lieu, Dennis K. Sorby, Sheryl. (2009). Visualization, modelling, and graphics for Engineering Design. United State of America : Delmar Cengage Learning.
- Kementerian Pelajaran Malaysia, (2013). Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025.
- Majid Konting (2000). “Kaedah penyelidikan pendidikan.” Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Chua, Y. P. (2006). Research Methods. Shah Alam: McGraw-Hill Education
- John W. Creswell (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Lincoln, SAGE Publications
- Mohd Najib bin Abdul Ghaffar (1999) “Penyelidikan Pendidikan.” Skudai Universiti Teknologi Malaysia

LAMPIRAN

FASA 1 : MENGENALPASTI KEPERLUAN REKABENTUK STUDIO LK

KEPERLUAN PRESTASI TEKNIKAL

- Keselesaian termal
- Keselesaian penglihatan
- Keselesaian bunyi
- Keselamatan kebakaran

KEPERLUAN PRESTASI FUNGSI

- Kualiti & susunatur infrastruktur
- Kemasan dalaman
- Ruang sumbang saran
- Perkhidmatan sokongan



FASA 2 : MENGUMPUL DATA

- Pemeriksaan menyeluruh : menjalankan pemeriksaan menyeluruh dengan tujuan untuk mengenal pasti masalah utama dalam rekabentuk ideal studio lukisan kejuruteraan

Interaksi dengan pengguna



Penilaian

- Soal selidik : membangun dan menghantar soal selidik kepada pelajar untuk memperoleh maklum balas mengenai rekabentuk infrastruktur studio lukisan kejuruteraan

Mengenalpasti soalan soal selidik



Ujian rintis soal selidik

- Temubual : menjalankan temu bual terhadap pelajar sebagai pengguna rekabentuk



FASA 3 : Menganalisis data yang diperolehi daripada aktiviti-aktiviti sebelumnya serta laporan mengenai tahap kepuasan pengguna terhadap rekabentuk ruang dan infrastruktur studio lukisan kejuruteraan



FASA 4 : membangunkan pelan tindakan dalam bentuk cadangan untuk memperbaiki rekabentuk studio lukisan kejuruteraan

**PEMERKASAAN KOMPETENSI K-PEKERJA DI MALAYSIA
MENGUNAKAN PENDEKATAN PENDIDIKAN INTEGRASI HOLISTIK;
PENYEPADUAN
ILMU WAHYU (*REVEALED KNOWLEDGE*) DALAM
SISTEM LATIHAN DUAL NASIONAL (SLDN)**

Jailani bin Md. Yunos , Akhmal Annas bin Hasmori

akhmalannas@yahoo.com, jailani@uthm.edu.my

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional,
Universiti Tun Hussein Onn Malaysia (UTHM)

ABSTRAK

Merujuk kepada Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK), pendidikan di Malaysia merupakan satu usaha berterusan ke arah memperkembangkan lagi potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi, dan jasmani berlandaskan kepercayaan dan kepatuhan kepada Tuhan. Bagi membangunkan potensi individu secara holistik, proses pendidikan dan latihan juga memerlukan pendekatan yang holistik; iaitu penyepaduan ilmu wahyu (*revealed knowledge*) sebagai asas kepada pembangunan ilmu intelektual yang berkaitan dengan kerjaya. Kekuatan SLDN ialah bagaimana pelatih didedahkan kepada persekitaran pembelajaran bersifat dual yang seterusnya memberi ruang dan peluang kepada pelatih untuk meneroka dan memahami realiti persekitaran kerja yang dilaksanakan di industri dan di pusat latihan. Oleh yang demikian, kertas konsep ini akan cuba meneroka keperluan serta kepentingan untuk melaksanakan pendekatan penyepaduan ilmu wahyu dalam SLDN bagi memperkasakan keberkesanannya. Ini juga adalah penting untuk memastikan bahawa proses pembangunan potensi K-Pekerja Holistik SLDN sentiasa berada pada tahap yang optimum iaitu sentiasa seimbang

dalam memenuhi keperluan majikan atau industri; tanpa mengabaikan keperluan fitrah penciptaan manusia oleh Pencipta.

Kata Kunci: Pendekatan Pendidikan Integrasi Holistik, Penyepaduan Ilmu Wahyu (*Revealed Knowledge*), Sistem Latihan Dual Nasional (SLDN), K-Pekerja Holistik.

PENGENALAN

Rancangan Malaysia Kesembilan (RMK-9) telah menggariskan lima teras bagi membantu usaha kerajaan ke arah mencapai Wawasan 2020 iaitu untuk menjadikan Malaysia sebagai sebuah negara maju. Lima teras tersebut ialah meningkatkan ekonomi dalam rantai nilai lebih tinggi; meningkatkan keupayaan pengetahuan dan inovasi negara serta memupuk minda kelas pertama; menangani masalah ketidakseimbangan sosioekonomi yang berterusan secara membina dan produktif; meningkatkan tahap dan kelestarian kualiti hidup; dan mengukuhkan keupayaan institusi dan perlaksanaannya.

Bertepatan dengan teras-teras RMK-9 ini secara keseluruhannya, negara kita perlu mempertingkatkan kualiti dan kuantiti modal insan yang dibangunkan untuk menghadapi pelbagai cabaran globalisasi yang mendatang. Modal insan yang dibangunkan bukan sahaja perlu memiliki keupayaan pengetahuan dan kemahiran yang berkualiti, malah juga perlu memiliki ciri-ciri keperibadian yang unggul dan holistik. Hal ini juga bertepatan dengan falsafah pendidikan yang digunapakai di negara ini seperti yang dinyatakan dalam Akta Pendidikan 1996 iaitu Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK). Secara keseluruhannya, FPK menyatakan bahawa:

“Pendidikan di Malaysia merupakan suatu usaha yang berterusan ke arah memperkembangkan lagi potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk mewujudkan insan yang seimbang dan harmonis dari aspek jasmani, rohani, emosi, dan intelektual berasaskan kepercayaan dan keyakinan kepada Tuhan”

Pada masa kini, kita telah menyaksikan pelbagai bentuk revolusi, reformasi dan inovasi yang berlaku terhadap kepelbagaian sistem Pendidikan Teknikal dan Latihan Vokasional (TVET) yang digunapakai di negara ini. Di samping itu, terdapat juga pelbagai proses penilaian, pemerhatian, penambahbaikan dan peningkatan yang berterusan telah dilakukan oleh pelbagai pihak berwajib bagi memastikan sistem TVET di Malaysia terus relevan dan signifikan dalam mencapai apa yang telah dicita-citakan. Walaubagaimanapun, terdapat beberapa aspek penting dalam pembangunan modal insan berkualiti yang selari dengan hasrat FPK telah diabaikan atau tidak diberi perhatian secara serius dalam proses pelaksanaan sesuatu sistem TVET yang digunapakai.

Sistem pendidikan dan latihan kemahiran sedia ada dilihat terlalu memberi fokus kepada pencapaian akademik yang berasaskan pengetahuan intelektual dan kemahiran tetapi kurang memberikan perhatian terhadap pembangunan potensi spiritual seseorang manusia. Akibatnya, sistem ini menjadi tidak ubah seperti kilang pelajar cemerlang pelajaran yang tidak mampu menyumbang secara optimum kepada proses pembangunan keilmuan dan seterusnya tidak terbuka untuk menghayati proses pembangunan diri secara berterusan.

PENDEKATAN PENDIDIKAN INTEGRASI HOLISTIK; SUATU KAEDAH PENYEPADUAN ILMU WAHYU (*REVEALED KNOWLEDGE*) DALAM ILMU INTELEKTUAL

Matlamat Pendidikan

Secara asasny, tujuan pendidikan adalah untuk perubahan sikap dan tingkahlaku manusia. Namun yang demikian, proses perubahan sikap dan tingkahlaku tersebut haruslah didasarkan kepada sesuatu ilmu yang penuh berhikmah sehingga

mampu menyentuh hati dan akal fikiran seseorang pelajar itu terhadap Penciptanya. Natsir dalam bukunya *Fiqhud-Dakwah* (1984) menyatakan bahawa hikmah itu lebih dari semata-mata ilmu. Ia adalah ilmu yang sihat, ilmu yang sudah dicernakan, ilmu yang padu dengan rasa, sehingga ia mampu menjadi daya penggerak dalam melakukan sesuatu yang bermanfaat dan berguna.

Oleh yang demikian, pendidikan seharusnya bertujuan untuk mendidik manusia agar mampu memahami makna di sebalik apa yang dipelajarinya secara formal dan seterusnya memperkembangkan lagi potensi dirinya, menerokai dan menyintai kebenaran serta mampu bertindak secara adil dan bijaksana (Syed Naquib Al-Attas, 2012). Perkara ini turut disokong oleh Rohana (2009) yang menyatakan bahawa pendidikan seharusnya membawa manusia menyedari akan bukti dan tanda-tanda kewujudan Tuhan (Pencipta) melalui proses penerokaan ilmu pengetahuan. Secara ringkasnya, pendidikan bukan sekadar berkaitan latihan pemikiran atau kemahiran tetapi turut mencakupi aspek pembangunan jati diri pelajar dengan secara menyeluruh.

Pendekatan Pendidikan Integrasi Holistik

Menurut Rohana (2010), masyarakat telah mula sedar akan keperluan pendekatan pendidikan holistik di mana dengan jelas di dalam FPK menyatakan bahawa proses pendidikan merupakan satu usaha untuk membangunkan keseluruhan potensi individu yang merangkumi aspek jasmani, rohani, emosi dan intelektual berasaskan kepercayaan dan keyakinan kepada Tuhan. Pendekatan pendidikan berbentuk holistik adalah sangat penting kerana ia merupakan proses menanamkan kefahaman tentang kesihatan spiritual secara teoritikal, praktikal, dan empirikal melalui proses pendidikan bagi menjamin perkembangan akal budi yang sejahtera (Afzamiman, 2012).

Menurut Hamdani (2002), pendekatan pendidikan holistik ini juga perlu digunakan dengan tujuan untuk memberikan perubahan positif dalam diri setiap pelajar yang akhirnya mampu diterjemahkan secara fizikal, jiwa, dan rohani dengan seimbang. Menurut Beliau juga, perubahan ini seterusnya akan dapat membantu mereka dalam memberi manfaat kepada diri, keluarga, lingkungan sosial, dan persekitaran fizikal secara menyeluruh. Perkara ini turut disokong oleh Habsah dan Aminuddin (2009) yang menyatakan bahawa pendidikan holistik di Malaysia disandarkan kepada kepercayaan kepada Tuhan dan padaNyalah terletaknya kasih sayang dan kebijaksanaan teragung.

Tajul dan Nor (2002) mendefinisikan pendekatan sebagai satu tujuan dalam membawa pembangunan kejiwaan pelajar melalui pengajian dan latihan ilmu intelektual supaya mereka menyedari dan mengakui kewujudan Tuhan serta hakikat kehidupannya di dunia ini iaitu sebagai seorang pemimpin; khalifah. Menurut Rohana (2010), pendidikan holistik dalam perpekstif Malaysia merupakan penyepaduan di antara ilmu wahyu (*revealed knowledge*) yang menjadi asas kepada pembangunan ilmu intelektual seperti fizik, kimia, biologi dan berbagai-bagai ilmu yang berkaitan dengan bidang kerjaya pada hari ini. Secara ringkasnya, pendidikan holistik berhasrat untuk menghubungkan manusia dengan Penciptanya secara spiritual melalui penerokaan ilmu intelektual.

PEMBANGUNAN KOMPETENSI K-PEKERJA DALAM SISTEM LATIHAN DUAL NASIONAL (SLDN)

Secara teorinya, SLDN merupakan satu label baru kepada *National Apprentice Scheme* (NAS) iaitu program latihan perantis yang telah mula diaplikasikan di Malaysia sebaik sahaja negara ini memperoleh kemerdekaan pada tahun 1957 (Ahmad, 2005). Namun jika dilihat secara praktikalnya, SLDN merupakan satu sistem latihan perantis yang mana konsep dualnya telah mengalami satu proses penyelidikan, pembangunan

dan transformasi yang panjang dan matang di negara asal usulnya iaitu Jerman (Alexandra, 2006). Konsep asas yang menjadi tunjang kepada sistem latihan ini ialah ianya cuba mengintegrasikan dan memanipulasikan hubungan di antara dua pihak iaitu pihak majikan atau industri dengan pusat latihan kemahiran atau vokasional (Rahim et. al, 2007).

Salasilah kewujudan sistem ini secara formalnya boleh dilihat dengan mengimbas kembali sejarah hubungan kerjasama di antara Malaysia dengan Jerman yang dilakukan pada tahun 1996 (Pang, 2010). Hasil daripada pertemuan yang dilakukan, satu hasil penyelidikan telah ditemui yang mana ianya mengesyorkan bahawa hubungan kerjasama di antara Malaysia dan Jerman harus diperkukuhkan lagi dengan pembentukan pasukan Projek Sistem Dual atau *Dual System Project* (DSP) yang mana ianya telah membawa kepada permulaan projek Sistem Latihan Dual Nasional (Ahmad, 2005). Seterusnya, Kabinet Malaysia telah meluluskan pelaksanaan SLDN pada tarikh 19 Mei 2004 yang mana ianya telah mula diaplikasikan pada tahun 2005 (Pang, 2010; Ahmad, 2005).

Tujuan utama SLDN adalah untuk menghasilkan K-Pekerja Holistik yang mana definisinya di Malaysia ialah seorang pekerja yang kompeten dalam bidang teknikal, metodologi pembelajaran, kemahiran sosial dan nilai sosial (Rahim et. al, 2007; Pang 2009; Ahmad, 2005). Secara ringkasnya, SLDN yang menggunakan konsep *dual system* dari negara Jerman ini boleh dianggap sebagai satu sistem latihan yang holistik kerana ianya bukan sahaja mementingkan aspek pembangunan kemahiran semata-mata, tetapi sistem ini turut menekankan aspek integrasi di antara pengetahuan, kemahiran, nilai dan bahasa dalam proses pembelajaran. SLDN menggunakan *National Occupational Core Curriculum* (NOCC) iaitu Kurikulum Teras Pekerjaan Kebangsaan yang dibangunkan berasaskan kepada polisi semasa kerajaan dalam program pembangunan peringkat nasional dan dilakukan oleh sekumpulan pakar dalam sesuatu bidang pekerjaan (Pang, 2009).

Ringkasnya, keunikan yang menjadi kekuatan SLDN adalah bagaimana hubungan kerjasama yang berkesan dapat dibina di antara pihak kerajaan, pihak industri dan pusat latihan dalam mencari kata sepakat bagi sama-sama menghasilkan tenaga kerja yang berkualiti untuk dilabel sebagai K-Pekerja Holistik. Ianya juga selari dengan apa yang telah diungkapkan dalam laporan RMK-9 yang menyebut matlamat pembangunan modal insan adalah untuk memperkembang potensi diri, melengkapkan diri dengan pelbagai kemahiran dan membentuk ciri keperibadian dan perpekstif hidup yang membolehkan mereka berjaya dalam kehidupan dan mampu memajukan lagi negara di mata dunia.

ISU DAN IMPLIKASI PENDEKATAN PEMBANGUNAN MODAL INSAN KONVENSIONAL DI MALAYSIA

Dua Pemikiran Penggubal Dasar

Wujud dua pemikiran yang mempengaruhi proses penggubalan dasar pendidikan di Malaysia. Pemikiran yang pertama menyatakan bahawa pendidikan adalah hanya untuk memenuhi kepentingan ekonomi manakala pemikiran yang kedua pula menyatakan bahawa pendidikan adalah untuk pembangunan manusia dan perkembangan ilmu (Amla, 2010). Polemik atau konflik di antara kedua-dua aliran pemikiran ini telah menjadi semakin ketara dengan wujudnya kepelbagaian sistem pelaksanaan dan penilaian pendidikan yang digunapakai di negara ini.

Aliran utilitarian juga berpendapat bahawa matlamat pendidikan adalah untuk menyediakan teknokrat, birokrat, saintis, ahli ekonomi dan ahli professional yang berkepakaran tinggi dan sentiasa menepati kehendak industri dan pasaran pekerjaan. Pada hemat mereka, golongan inilah yang berkeupayaan untuk menyumbang kepada pembangunan ekonomi, perindustrian dan perdagangan negara. Aliran kemanusiaan

pula berpendapat bahawa matlamat pendidikan tidak semestinya memerlukan penerapan sesuatu kemahiran khusus dalam sesuatu bidang pekerjaan dan menyediakan pekerja industri. Ianya dilihat sebagai suatu pengalaman yang mempunyai perkaitan dengan pilihan gaya hidup dan dorongan psikologi untuk seseorang memperkembangkan potensi dirinya (Amla, 2010).

Pemisahan Penilaian Aspek Ketuhanan; Potensi Spiritual

Proses perkembangan potensi modal insan yang hanya memberi fokus kepada pencapaian akademik berasaskan kemahiran dan pengetahuan yang terpisah daripada aspek pembangunan spirtual telah menghasilkan manusia yang gagal memahami hakikat kewujudannya yang bersifat spiritual (Rohana, 2010). Menurut Beliau lagi, keadaan ini dirumitkan lagi dengan wujudnya kepelbagaian bidang ilmu yang terus berkembang secara terpisah sehingga sukar untuk memperlihatkan unsur integrasi penyepaduan ilmu dalam proses perkembangannya.

Modal insan tidak seharusnya didefinisikan secara mudah sebagai modal yang bernilai ekonomi semata-mata, ianya juga perlu dilihat dari sudut kualiti keihsanan yang tinggi supaya sumbangannya tidak hanya terbatas kepada hasil produktiviti malah juga mempunyai sentuhan keinsanan yang tinggi (Sidek Baba, 2011). Menurut Beliau lagi, fokus yang diberi kepada pembangunan yang bersifat *high tech* atau teknologi tinggi harus diseimbangkan dengan pembangunan yang bersifat *high touch* atau sentuhan keinsanan supaya hasrat pembangunan potensi modal insan bersifat holistik dapat direalisasikan.

Fitrah Penciptaan Manusia dan Pembangunan Ilmu

Secara fitrahnya, setiap makhluk bergelar manusia memikul dua peranan iaitu yang pertama sebagai hamba kepada yang Maha Pencipta dan yang kedua sebagai

khalifah yang dipertanggungjawabkan untuk melaksanakan peranannya kepada diri sendiri, orang lain dan seluruh alam dengan secara adil dan bijaksana (Rohana, 2010). Kedua-dua peranan fitrah penciptaan manusia ini seharusnya dijadikan dasar utama kepada proses pembangunan modal insan supaya matlamat pendidikan yang telah dinyatakan boleh dicapai dan pada masa yang sama sentiasa berada di atas landasan yang betul.

Dalam merealisasikan fitrah penciptaan manusia, proses pembangunan ilmu juga perlu dikembalikan kepada fitrah dengan secara integratif. Pada fitrahnya, agama Islam menawarkan dua sumber ilmu kepada manusia iaitu Al-Quran dan Sunnah Rasulullah SAW. Ilmu Mengurus Diri (Fardu Ain) dan Ilmu Mengurus Sistem (Fardu Kifayah) yang boleh didapati dari sumber fitrah ini seharusnya diungkapkan secara bersepadu dan menyeluruh ke dalam proses pembangunan modal insan sedia ada supaya kualiti modal insan yang dihasilkan bukan sahaja bersifat holistik, malah memiliki kualiti keinsanan yang tinggi terhadap hidup dan kemanusiaan (Sidek Baba, 2011).

Agenda Globalisasi

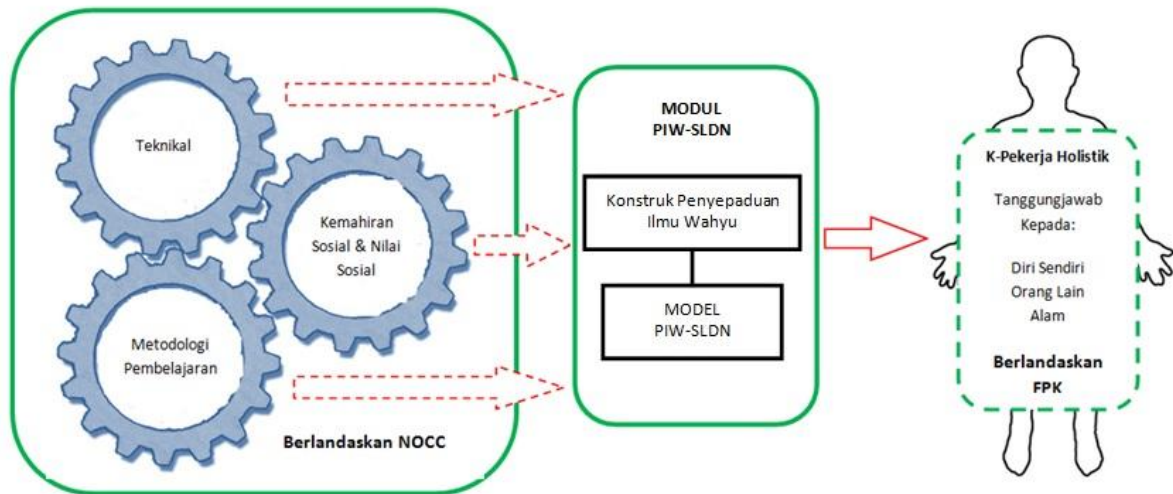
Menurut Sidek Baba (2011), secara realitinya agenda globalisasi bukan sekadar suatu agenda politik-ekonomi-budaya semata-mata. Ianya juga membawa fahaman anti agama yang dapat dilihat dalam fahaman liberal dan sekularisme. Perkara ini harus dipantau dengan secara serius dari masa ke masa kerana ianya bertujuan untuk menjadikan umat Islam hidup dan membangun tanpa roh agama. Generasi muda yang merupakan bakal pengganti kepemimpinan negara harus terus dibimbing dengan nilai-nilai agama supaya mereka mampu mengolah arus perubahan dan memacu pembangunan negara berdasarkan acuan sendiri dengan penuh bijaksana.

REJUVENASI PELAKSANAAN SLDN; MENYANTUNI ROH FALSAFAH PENDIDIKAN KEBANGSAAN (FPK)

Rejunevasi dalam konteks budaya akademik tidak bermakna untuk meremajakan sesuatu sistem tetapi lebih kepada menunjuk jalan kepada keberanian untuk berubah dan mengamalkan kaedah dan pendekatan serta persekitaran ekosistem yang baru. Dalam konteks ini, SLDN dilihat mempunyai kualiti yang baik dalam membangunkan potensi modal insan iaitu sebagai seorang K-Pekerja Holistik. Namun yang demikian, terdapat beberapa ruang dalam proses perlaksanaanya yang boleh dipertingkatkan lagi dengan menggunakan Pendekatan Pendidikan Integrasi Holistik; penyepaduan Ilmu Wahyu (Revealed Knowledge) dalam Ilmu Intelektual. Ringkasnya, pendekatan ini dilihat berkemampuan dalam meniup roh ketuhanan sebagaimana yang termaktub dalam FPK ke dalam sistem latihan kemahiran berpotensi sedia ada iaitu SLDN.

Kerangka Konseptual Pendekatan Penyepaduan Ilmu Wahyu (PIW) Dalam SLDN

Pembolehkan bersandar bagi konsep pendekatan ini ialah kualiti kompetensi bakal K-Pekerja Holistik SLDN dan tahap kefahaman mereka terhadap potensi spiritual dalam pendekatan penyepaduan ilmu wahyu. Pembolehkan tidak bersandar pula ialah pendekatan penyepaduan ilmu wahyu dalam SLDN yang digunapakai terhadap bakal K-Pekerja Holistik SLDN. Sebuah model dan modul yang melibatkan komponen tanggungjawab bakal K-Pekerja Holistik SLDN terhadap diri sendiri, masyarakat dan alam berlandaskan kepercayaan dan keyakinan kepada Tuhan akan dibangunkan. Gambarajah 1.1 di bawah menunjukkan kerangka konseptual bagi pendekatan ini.



Rajah 1.1: Kompetensi K-Pekerja Holistik SLDN

(Diadaptasi dari Rahim et. al, 2007)

Dengan tidak mengetepikan hukum ekonomi, pembentukan modal insan berkualiti memerlukan mereka untuk meneroka dan seterusnya memahami dengan mendalam potensi spiritual yang terdapat dalam diri mereka sendiri. Hal ini disokong oleh Hayati (2009) yang menyatakan bahawa potensi spiritual manusia perlu dikembangkan atas landasan keyakinan kepada Tuhan bagi membentuk sifat-sifat terpuji seperti kerjasama, tidak hipokrit, tidak menurut hawa nafsu dan seterusnya mampu bertindak sebagai seorang pemimpin yang adil dalam mentadbir alam.

KESIMPULAN

Pembangunan akal, hati, dan jasmani merupakan prasyarat kepada pembangunan modal insan berkualiti. Apabila keseluruhan potensi ini dibangun secara integratif dan bersepadu, ia bakal melahirkan insan holistik yang dapat menyumbangkan bakat dan potensinya dengan bijaksana (Sidek Baba, 2006). Menurut Beliau lagi, terdapat dua asas utama yang diperlukan dalam kehidupan manusia, yang pertama ialah asas pembangunan diri dan akhlak; manakala yang kedua pula ialah asas pembangunan ketrampilan sama ada ilmu saintifik, teknikal dan vokasional. Oleh yang

demikian, kedua-dua asas ini harus dibangunkan dengan seimbang bagi menghasilkan modal insan berkualiti yang menepati hasrat FPK secara keseluruhannya.

RUJUKAN

Ahmad B. Othman. 2005. *The National Dual Training System: An alternative Mode of Training for Producing K-Workers in Malaysia?* Published in Aminah, et al. 2005. *Human Resource Development: Practices and Directions for a Developed Malaysia*. Serdang: Universiti Putera Malaysia.

Alexandra Uhly, Klaus Troltsch & Gunter Walden. 2006. *Challenges to the German Dual System*. Netherlands: Springer.

Amla Mohd. Salleh. 2010. *Pendidikan Kerjaya dan Pembangunan Modal Insan*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

Habsah Ismail dan Aminuddin Hassan. 2009. *Holistic Education in Malaysia*. European Journal of Social Sciences – Volume 9, Number 2.

Hamdani Bakran Adz-Dzakiey. 2002. *Prophetic Intelligence (Kecerdasan Kenabian); Menumbuhkan Potensi Insan Melalui Pengembangan Kesehatan Rohani*. Al Manar; Indonesia.

Hayati Aydin. 2009. *Self/(Ego) Conciousness in Muslim Scholars Notably in Bediuzzaman Said Nursi*. Journal; Studies in Islam and The Middle East; Volume 6, Number 1.

Mohammad Natsir. 1984. *Fiqhud Da'wah*. YKPI Surakarta; Indonesia.

- Mohd Afzamiman bin Aripin. 2012. *Modul Pendekatan Pendidikan Integrasi Holistik Dalam Latihan Perguruan Pendidikan Teknik dan Vokasional Di UTM*. Projek Sarjana; Universiti Teknologi Malaysia.
- Pang Chau Leong, Jailani Bin Md Yunos & Georg Spottl. 2009. *Comparative Review of The National Occupational Skills Standard (NOSS) – Based Training System and The National Dual Training System (NDTS) in Malaysia: Issues and Themes*. Malaysia Labour Review.
- Pang Chau Leong, Rajamorganan Narunan & Simon Sim. 2010. *Background Paper For Malaysia: Skills Development In The Workplace In Malaysia*. ILO/SKILLS-AP/Japan Regional Technical Workshop and Study Programme on Skills Training in The Workplace Overseas Vocational Training Association, Chiba, Japan.
- Pusat Perkembangan Kurikulum. 1988. *Falsafah Pendidikan Negara*. Malaysia: Kementerian Pendidikan.
- Rahim M. Sail, Abdul Rahman Md. Aroff, Asnarulkhadi Abu Samah, Azimi Hamzah, Sidek Mohd Noah & Zakaria Kasa. 2007. *Sistem Latihan Dual Nasional; Buku Panduan Kemahiran Sosial dan Nilai Sosial dalam Pendidikan Teknikal dan Latihan Vokasional*. Malaysia; Kementerian Sumber Manusia.
- Rohana Hamzah. 2009. *Development and Evaluation of The Holistic Self Development Modules: A Study Among Arts and Design Students*. Universiti Teknologi Mara. Shah Alam: Tesis Doktor Falsafah.
- Rohana Hamzah. 2010. *Mengenali Manusia; Asas Pembangunan Pendidikan Berkualiti*. Penerbit UTM Press; Skudai.

Sidek Baba, 2006. *Pendidikan Rabbani: Mengenal Allah Melalui Ilmu Dunia*. Shah Alam: Karya Bestari Sdn. Bhd.

Sidek Baba, 2011. *Tajdid Ilmu dan Pendidikan*. Kuala Lumpur; Yayasan Ilmuan.

Syed Muhammad Naquib Al-Attas. 2012. *Falsafah dan Amalan Pendidikan Islams: Satu Huraian Konsep Asli Islamisasi* (Wan Mohd Nor Wan Daud, Penterjemah). Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

Tajul Ariffin Noordin & Nor 'Aini Dan. 2002. *Pendidikan dan Pembangunan Manusia: Pendekatan Bersepadu*. Bandar Baru Bangi: As-Syabab Media.

TAHAP KEMAHIRAN PROFESIONAL GURU-GURU KEMAHIRAN HIDUP BERSEPADU DALAM PELAKSANAAN PENTAKSIRAN BERASASKAN SEKOLAH (PBS)

Jamil Abd Baser, Azman Hasan, Rasidayanty Saidon

Noorazman Abd Samad, Khairuddin Harun, Ramlan Zainal Abidin

jamil@uthm.edu.my, azmanh@uthm.edu.my, fauzyan@yahoo.com.my

noorazman@uthm.edu.my, hairuddin@uthm.edu.my, ramlan@uthm.edu.my

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional

Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

ABSTRAK

Kemahiran profesional yang perlu dimiliki oleh seorang guru terdiri daripada kemahiran belajar, kemahiran berfikir, kemahiran merancang, kemahiran pemudahcaraan, kemahiran berkomunikasi dan kemahiran mengurus. Sehubungan dengan itu, guru-guru Kemahiran Hidup Bersepadu (KHB) seharusnya memiliki kemahiran dalam semua bidang yang dinyatakan bagi memastikan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran seterusnya dapat meningkatkan kualiti Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). Oleh yang demikian, kajian ini akan dijalankan untuk mengenal pasti kemahiran profesional keguruan yang diperlukan oleh guru-guru KHB dalam melaksanakan PBS dan mengenal pasti tahap kemahiran profesional mereka. Kajian berbentuk tinjauan diskriptif ini mengambil guru yang mengajar di sekolah sekitar Daerah Batu Pahat sebagai sampel kajian di mana mereka adalah terdiri daripada guru yang mengajar KHB yang terlibat dalam PBS. Kajian rintis akan dijalankan bagi mendapatkan kebolehpercayaan dan kesahan item serta keupayaannya mengukur konstruk berbantuan Program Winstep versi 3.48 dengan Pendekatan Analisis Model Rasch. Item yang dibina adalah berdasarkan kepada konstruk kemahiran belajar dan mengajar, kemahiran berfikir serta mengurus, menilai, merancang serta berkomunikasi. Keseluruhan item soal selidik yang dibangunkan menjadi instrumen kajian serta menggunakan skala likert lima mata. Hasil kajian ini, pengkaji menjangkakan akan dapat mengenalpasti beberapa konstruk yang disahkan oleh pakar dan secara empirikal terhadap kemahiran yang diperlukan oleh guru serta tahap kemahiran mereka yang melaksanakan PBS bagi mata pelajaran KHB.

Kata kunci: Pentaksiran Berasaskan Sekolah, Kemahiran Hidup, Kemahiran Profesional

Pengenalan

Ahmad (2010) menyatakan, pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) bagi mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu (KHB) memerlukan guru yang

mempunyai kemahiran profesional keguruan dalam menjalankan proses pengajaran, pembelajaran dan penilaian. Antaranya, guru mata pelajaran ini perlu berkemahiran dalam pengurusan masa dan merancang setiap pengajaran agar ianya berjalan lancar dan mencapai objektif yang disasarkan serta sentiasa mahir menjalankan pentaksiran yang digariskan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia. Neil (2002) dan Abdul Rashid (2003) menambah, bagi menyempurnakan tugas yang diamanahkan, seseorang ahli profesional perlu mengikuti latihan tertentu untuk memperolehi kemahiran-kemahiran dalam sesuatu profesion. Guru-guru yang berpengalaman, cekap dan pakar dalam sesuatu bidang mata pelajaran perlu mempunyai pengetahuan yang kukuh dan luas tentang kurikulum bagi membolehkan mereka melaksanakan tugasnya dengan berkesan.

Latar Belakang Masalah

Kajian Yahaya (2007) menunjukkan tahap keyakinan guru yang mengajar mata pelajaran ini berdasarkan topik-topik yang terdapat dalam sukatan memperoleh tahap keyakinan sederhana dan rendah. Beliau mendapati guru mempunyai tahap keyakinan yang rendah terutama dalam pengajaran elektronik dan kerja paip. Hal ini kerana kebanyakan guru tidak mempunyai kemahiran dan pengalaman untuk mengajar mengikut topik-topik yang terdapat dalam sukatan KHB dan juga terdiri daripada guru yang bukan bidang teknikal. Hussin (2004) pula mendapati penambahan pengetahuan boleh berlaku melalui pendedahan dan guru harus bersedia menambah pengetahuan dengan menghadiri kursus, bengkel, seminar, persidangan dan forum yang melibatkan pendidikan. Penambahbaikan pelaksanaan pentaksiran di peringkat sekolah dan dalam bilik darjah memerlukan guru mendapat latihan yang sepenuhnya agar mereka bersedia menjalankan proses pengajaran dan seterusnya pentaksiran. Selain daripada kekangan dari segi kemahiran guru dan keyakinan untuk mengajar mata pelajaran ini, kebanyakan guru tidak mendapat latihan yang secukupnya untuk melaksanakan pentaksiran.

Saad (2002) mendapati bahawa di samping kekurangan pengetahuan yang mendalam di dalam sesuatu bidang, guru-guru tidak mempunyai masa yang mencukupi untuk memberikan perhatian yang lebih kepada pelajar yang lemah dan melakukan semula sesuatu kriteria yang dinilai. Guru-guru mata pelajaran ini yang terlibat dalam sistem KBSM berhadapan dengan masalah tidak dapat menghabiskan sukatan pelajaran kerana terpaksa memperuntukkan masa yang lebih kepada tajuk-tajuk yang perlu dibuat pentaksiran. Bagi memastikan semua pelajar dapat melaksanakan proses PBS dengan sempurna, guru-guru KHB terpaksa membuat penyelarasan masa yang sesuai dengan tahap pencapaian pelajar agar tidak terdapat pelajar yang ketinggalan atau tidak dapat menyiapkan bukti pentaksiran (evidens) dalam PBS. Dengan ini kemahiran guru dalam mengurus masa dan merancang aktiviti pengajaran dan pembelajaran sangat penting agar keperluan menghabiskan sukatan pelajaran dan pelaksanaan PBS dapat diselaraskan.

Kajian Abdul Rahman dan Jaafar (2008) mendapati majoriti (51.6%) guru mengakui bahawa mereka kurang mahir dalam semua bidang kemahiran hidup dan ini secara tidak langsung menjejaskan pelaksanaan PBS. Pengkaji juga telah menjalankan satu tinjauan awal terhadap guru-guru KHB. Hasilnya menunjukkan terdapat permasalahan yang timbul dari aspek pelaksanaan pentaksiran ini yang dapat dikenal pasti melalui maklum balas dan reaksi yang telah diberikan. Mereka tidak mempunyai latihan yang khusus dalam sesuatu bidang kemahiran dan juga masalah timbul semasa melaksanakan pengajaran yang menggunakan komputer. Satu inisiatif sendiri diambil untuk belajar dengan rakan guru lain atau ahli keluarga yang mahir dengan tujuan untuk mendalami bidang ini.

Objektif Kajian

Objektif kajian ini ialah:

- (i) mengenal pasti kemahiran profesional keguruan yang diperlukan oleh guru-guru KHB dalam melaksanakan PBS; dan
- (ii) mengenal pasti tahap kemahiran profesional guru-guru KHB dalam melaksanakan PBS.

Kajian Literatur

Pengertian istilah pentaksiran atau *assessment* adalah berasal daripada perkataan Greek “Assidere” iaitu bermaksud “duduk di sisi” (Adimin, 2011). Ghafar, (2011) pula mendefinisikan pentaksiran adalah proses mengukur atau proses penilaian; proses yang sistematik yang melibatkan pengumpulan, penganalisan dan penterjemahan keterangan tentang tahap pencapaian pelajar terhadap objektif pengajaran. Proses ini berperanan membantu seseorang sama ada guru atau pentadbir membuat keputusan secara holistik tentang keseluruhan perkara yang telah dilaksanakan bagi proses penambahbaikan pada masa akan datang. (Airasian, 2004) menyatakan bahawa pentaksiran adalah pengumpulan, sintesis dan interpretasi maklumat di mana pengujian, pengukuran dan penilaian memainkan peranan untuk membantu guru dalam membuat keputusan pembelajaran. Pentaksiran meliputi pelbagai prosedur yang digunakan untuk memperolehi maklumat tentang pembelajaran pelajar (pemerhatian, penilaian prestasi atau projek, ujian kertas dan pensel) dan pembentukan nilai pertimbangan mengenai kemajuan pembelajaran (Linn & Miller, 2005).

Ahmad (2010) menerangkan bahawa pentaksiran bagi mata pelajaran KHB ini dijalankan untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan pelajar secara berterusan di samping memberi maklum balas tentang keberkesanan pengajaran guru. Pelaksanaan PBS ini dijalankan melalui *evidens* proses dan *evidens* projek. Setiap *evidens* ini terbahagi dua iaitu *evidens* murid dan *evidens* bahan. *Evidens* murid merujuk kepada keupayaan sebenar murid tentang apa yang dia tahu dan boleh buat secara lisan atau perlakuan manakala *evidens* bahan pula merujuk kepada apa-apa bukti produk atau

proses seperti foto, grafik, artifak, laporan dan lain-lain yang dihasilkan oleh murid dalam melaksanakan sesuatu tugas.

Senin (2008) menyatakan, istilah profesionalisme daripada perspektif guru mempunyai makna yang berbeza-beza mengikut konteks seperti perilaku profesional, status profesional, kualiti profesional, penilaian profesional dan tanggungjawab profesional. Oleh itu, guru perlu menyiapkan diri dengan keperluan profesionalisme melalui program-program pembangunan profesional agar kompeten dan selari dengan perkembangan dunia pendidikan pada masa kini.

Nik Pa dan Idris (2008) menyatakan, guru-guru di Malaysia perlu menguasai sebanyak mungkin aspek berkaitan kemahiran dan teknologi supaya dapat melaksanakan perubahan-perubahan kurikulum yang diperkenalkan dari semasa ke semasa. Berdasarkan kajian Singh (2007), kemahiran belajar juga terdiri daripada cara-cara guru menerima dan memahami isyarat serta merancang strategi-strategi belajar. Perubahan sistem pendidikan di Malaysia memerlukan guru mereformasikan diri ke arah pandangan, sikap dan daya usaha melengkapkan diri dengan ilmu pengetahuan dan kemahiran mengajar yang canggih, demi mempertingkatkan keupayaan dan prestasinya dalam bidang kerja yang kian mencabar. Menurut Blandford (2009), guru-guru yang mempunyai cukup kemahiran pedagogi dan pengetahuan dalam bidang pelajaran yang mereka ajar akan dapat menjalankan tugas mengajar dengan memuaskan.

Hussin (2004) berpendapat program pendidikan guru yang bermutu hendaklah mampu menghasilkan guru yang bermutu dan berkualiti, iaitu profesional dari segi kemahiran, ilmu pengetahuan dan sikap. Cabaran kepada guru dalam pendidikan kini merangkumi usaha melengkapkan diri dengan kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi, menangani masalah disiplin dan gejala sosial, pengurusan sekolah yang berkesan, harapan menggunung masyarakat dan banyak lagi. Menurut Abdul Ghafar (2004), kompetensi menjadi faktor yang penting sebagai pentanda dalam menghadapi persaingan dan cabaran dalam menuju dunia global. Gabungan kompetensi dari aspek pengetahuan, kemahiran dan sikap perlu ada pada setiap guru bagi menghadapi persaingan dan melahirkan keberkesanan dalam pengajaran.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian yang akan dijalankan adalah berbentuk tinjauan deskriptif yang menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian. Di samping itu, pengkaji juga membuat analisis dokumen berkaitan kemahiran profesional guru. Teknik persampelan rawak akan digunakan dalam kajian ini, di mana setiap populasi yang disenaraikan dalam rangka persampelan berpeluang dipilih sebagai sampel. Rasional menggunakan kaedah ini adalah untuk memastikan pengkaji mendapat maklumat yang diperlukan berdasarkan soalan kajian kerana sampel yang diambil terdiri daripada guru dari bidang teknikal

yang mengajar mata pelajaran KHB di 25 buah Sekolah Menengah Kebangsaan di Daerah Batu Pahat, Johor.

Instrumen Kajian

Dalam kajian ini, pengkaji telah memilih untuk menggunakan instrumen soal selidik yang terdiri daripada 106 item berskala 5 mata. Responden perlu memilih jawapan paling sesuai dengan pilihan diri berdasarkan kepada skala diberi. Kesemua item yang dibina memerlukan maklum balas responden menggunakan skala likert lima mata iaitu 5-Sangat Setuju, 4-Setuju, 3-Kurang Setuju, 2-Tidak Setuju dan 1-Sangat Tidak Setuju. Jawapan yang seragam dari segi format yang digunakan apabila menggunakan skala ini membolehkan pemprosesan data dilakukan dengan teratur. Skala jenis ini adalah skala yang dapat digunakan untuk mengukur sikap, pendapat, dan persepsi seseorang atau sekelompok orang mengenai sesuatu gejala atau fenomena pendidikan (Likert, 1932).

Kajian rintis

Kajian rintis akan dijalankan ke atas 30 responden yang terdiri daripada guru-guru yang mengajar mata pelajaran KHB di Sekolah Menengah Kebangsaan di daerah Batu Pahat, Johor yang telah dipilih secara rawak daripada populasi sebenar. Abdul Ghafar (2003) dalam kajiannya menyatakan, jumlah responden seramai 30 sudah mencukupi untuk dianalisa kesahan dan kebolehpercayaan. Kajian rintis digunakan untuk menguji kaedah terbaik mentadbir instrumen, mengenal sampel dan kesesuaian kaedah analisis. Responden akan diberikan set soal selidik yang sama dengan set soal selidik sebenar untuk memastikan tahap kebolehpercayaan dan kesahan soal selidik yang digunakan. Oleh itu, bagi memastikan instrumen kajian yang digunakan mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan, satu kajian rintis perlu dijalankan sebelum kajian sebenar dilaksanakan. Analisis yang menggunakan perisian *WinStep* dengan pendekatan Model Pengukuran Rasch bertujuan untuk mendapatkan nilai kesahan dan kebolehpercayaan bagi item yang dibina, *Item polarity* digunakan untuk menentukan sama ada item tersebut mengukur konstruk yang ingin diukur, *Item measure* (melibatkan kepada indeks *infit* dan *outfit*) dan *item correlation* bertujuan untuk melihat sama ada terdapat item pengujian yang bertindan dengan item lain

JANGKAAN DAPATAN KAJIAN DAN KESIMPULAN

Hasil daripada kajian ini, pengkaji menjangkakan akan dapat mengenalpasti kemahiran-kemahiran profesional yang diperlukan guru dalam melaksanakan pentaksiran dan tahap kemahiran profesional mereka dalam melaksanakan PBS bagi mata pelajaran KHB. Oleh yang demikian, setiap guru yang mengajar mata pelajaran KHB perlu meningkatkan kualiti kemahiran diri dari segi teori dan juga praktikal. Ini bertujuan memastikan agar pelaksanaan proses pembelajaran dan pengajaran dapat memenuhi objektif pembelajaran yang digariskan dan seterusnya pelaksanaan PBS berjalan dengan lancar dan telus. Guru-guru perlu sentiasa berfikiran positif dan

menganggap masalah yang timbul merupakan cabaran yang perlu dihadapi dan jalan penyelesaian yang diambil adalah cara yang terbaik yang akan memberi manfaat kepada pendidikan pelajar dan profesion guru.

RUJUKAN

- A. Rashid, N., Lee, K. C., Mahayudin, Z. & Noordin, Z. (2012). *Falsafah Pendidikan di Malaysia*. Shah Alam: Oxford Fajar Sdn. Bhd.
- Abdul Ghafar, M. N. (1999). *Penyelidikan Pendidikan*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Abdul Ghafar, M. N. (2003). *Reka Bentuk Tinjauan Soal Selidik*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Abdul Ghafar, M. N. (2011). *Pembinaan & Analisis Ujian Bilik Darjah* (2 ed. Vol. 371.26). Skudai: Penerbit UTM Press.
- Abdul Rahman, M. A & Ali, Z. (2010). *Pelaksanaan Pentaksiran Kerja Kursus Kemahiran Hidup Bersepadu Di Sekolah Menengah Luar Bandar Daerah*
- Abdul Rahman, M. A & Jaafar, K. (2008). *Pelaksanaan Pentaksiran kerja Kursus Kemahiran Hidup Bersepadu Sekolah Menengah Dalam Bandar Di Daerah Kuantan, Pahang*. Universiti Teknologi Malaysia: Tesis Sarjana Muda.
- Abdul Rashid, A. R. (2003). *Falsafah Budaya Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Abdullah, S. & Mohd., A. (2005). *Guru Sebagai Mentor*. Bentong: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Adimin, J. (2011). *Peperiksaan vs Pentaksiran*. Dicapai pada April 29, 2013, di http://www.tutor.com.my/tutor/dunia.asp?y=2008&dt=0303&pub=DuniaPendidikan&sec=Perspektif&pg=ps_01.htm.
- Ahmad, A. (2010). *Pentaksiran Pembelajaran*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Airasian, P. W. (2004). *Classroom Assessment: Concepts and Applications*. Boston: McGraw Hill Companies.
- Begum, M. & Farooqui, S. (2008). School Based Assessment: Will it Really Change the Education Scenario in Bangladesh? *International Education Studies*, 1(2), 45-53.
- Blandford, S. (2009). *Managing Professional Development in School* (Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad, Trans). London: Tylor and Francis Books Ltd.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch Model Fundamental Measurement in the Human Sciences*. 2nd Ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chua, Y. P. (2006). *Kaedah Penyelidikan: Temubual*. Buku 1. Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed), *Educational and psychological measurement*. 30(1). ms. 607-610.
- Ee, A. M. (1998). *Pedagogi III. Pengujian, Penilaian, Pemulihan, Pengayaan dan*

- Hussin, S. (2004). *Pendidikan di Malaysia: Sejarah, Sistem dan Falsafah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Idris, N. (2010). *Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Jamaluddin, M. K. A. M. (2011). Sistem Pendidikan di Malaysia: Dasar, Cabaran, dan Pelaksanaan ke Arah Perpaduan Nasional. *Sosiohumanika*, 4(1), 33-48. Dicapai pada Mei 12, 2013, di <http://www.sosiohumanika-jpssk.com/>.
- Jantan, A. (2005). *Pengetua Sekolah yang Efektif*. Pahang: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Kamus Dwibahasa. (1999). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Katiman, W. & Othman, N. (2003). *Program Pendidikan Guru Teknik dan Vokasional Yang Cemerlang*. Bangi: Fakulti Pendidikan UKM.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Dicapai pada April 28, 2013, di <http://www.moe.gov.my/userfoles/file/PPP/Preliminary-Blueprint-BM.pdf>.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Dasar Pendidikan Kebangsaan*. Dicapai pada Mei 20, 2013, di <http://www.moe.gov.my/bppdp/dasar/BUKU%20DASAR.pdf>.
- Konting, M. (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research. *Educational and psychological measurement*. 30(1). ms. 607-610.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Achives of Psychology*, 140, m.s 1-55. Dicapai pada 27 Mei 2013 di <http://www.psychology.about.com/od/lindex/g/likert-scale.htm>.
- Linacre, J. M. (2003). *Winsteps Computer Program Version 3.48*. Dicapai pada Mei 18, 2013, di <http://www.winsteps.com/>.
- Linacre, J. M. (2010). Rasch Model with an Error Term. *Rasch Measurement Transaction*. 983-989.
- Linn, R. L. & Miller, M. D. (2005). *Measurement and Assessment in Teaching*. London: Prentice Hall.
- Mohd Kosnin, A. & Che Ahmad, M. (2010). *Tahap Kesiediaan dan Kemahiran Amali Guru-guru PKPG Sekolah Rendah Mengajar Kemahiran Hidup Di Sekolah Menengah*. Universiti Teknologi Malaysia: Tesis Sarjana Muda.
- Mohd Kosnin, A. & Che Ahmad, M. (2010). *Tahap Kesiediaan dan Kemahiran Amali Guru-guru PKPG Sekolah Rendah Mengajar Kemahiran Hidup Di Sekolah Menengah*. Universiti Teknologi Malaysia: Tesis Sarjana Muda.
- Mok, S. S. (1996). *Pendidikan Di Malaysia*. Subang Jaya: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Mok, S. S. (2003). *Ilmu Pendidikan untuk KPLI Sekolah Rendah: Komponen 1 & 2*. Subang Jaya: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Mok, S. S. (2007). *Pengantar Pendidikan Teras*. Subang Jaya: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Neil, J. S. (2002). *Exploring Research Sixth Edition*. New Jersey: Prentice Hall.

- Nik Pa, N. A. & Idris, N. (2008). *Perjuangan Memperkasakan Pendidikan di Malaysia: Pengalaman 50 Tahun Merdeka*. Kuala Lumpur: Utusan Publications Sdn. Bhd.
- Saad, J. (2002). *Kefahaman Guru Terhadap Kriteria Penilaian Projek Kerja Kursus Kemahiran Hidup di Peringkat Penilaian Menengah Rendah*. Universiti Teknologi Malaysia: Tesis Sarjana Muda.
- Schulze, S. (2003). Views on the Combination of Quantitative and Qualitative Research Approaches. *University of South Africa, Progressi*. 25(2). ms.8-20.
- Schumacker, R. E. (2005). *Item Response Theory*. Applied Measurement Associates. Dicapai pada Mei 15, 2013, di <http://www.appliedmeasurementassociates.com/>.
- Senin, A. (2008). *Pembangunan Profesional Guru*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Singh, J. R. K. (2007). *Panduan Ulangkaji Ilmu Pendidikan untuk Kursus Perguruan Lepas Ijazah (KPLI)*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Siraj, S. & Ibrahim, M. S. (2012). *Standard Kompetensi Guru Malaysia*. Dicapai pada Mac 22, 2013, di http://www.medc.com.my/medc/seminar_medc/fromCD/pdf/159.pdf.
- Sulaiman, E. (2003). *Modul Pengajaran Asas Pedagogi Jabatan Asas Pendidikan, Fakulti Pendidikan*. UTM: Cetak Ratu Sdn. Bhd.
- Sulaiman, E. (2004). *Pengenalan Pedagogi*. UTM: Penerbit UTM.
- Tengku Kasim, T. S. A & Md. Yusoff, Y. (2007). *Kaedah Mengajar dan Kemahiran Interpersonal Guru*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education: An Introduction*. London: Pearson/Allyn and Bacon.
- Yahaya, A. (2007). *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Sdn. Bhd.

Strategies for Managing Stress for Optimal Job Performance

Kamarolzaman Hj. Mohd. Jidi, Husin Junoh. Nur Zakiah Hani Kamarolzaman,

kamarol@uthm.edu.my, husin@uthm.edu.my, zhani@yahoo.com

Faculty of Technical And Vocational Education, UTHM

Abstract

Studies have shown that stress is an inevitable part of life. It is the inability of individual to cope with threat (real or imagined) which results in series of responses and adaptations. It can lead to feelings of depression, frustration and anxiety. As much as the physical effects of this ‘epidemic’ are often emphasized, the economic consequences are also alarming. It has been discovered that not all stress are bad, some are actually needed to move forward in life. Thus, stress can be seen as a friend and foe; it is found among the rich and the poor. The purpose of this paper is to discuss the concept of stress and its causes, how to identify the signs and symptoms and the strategies for eliminating it.

Keywords: eustress, epidemics, psychosomatics, hyperactivity, mood swinging, phobia, religion coping

1. Introduction

Stress has been defined as a “global epidemic” by United Nations International Labour Organization. As much as the physical effects of this epidemic are often emphasized, the economic consequences are also alarming. In the United Nations’ report of 1993, stress at work is described as “XX century disease” (Mihailovic (2005). Excessive burden of mental system caused by stress affects productivity, quality of work done, process of it, number of mistakes made, and the number of injuries at work. Workplace stress cost United States of America’s employers an estimated \$200 billion per year in absenteeism, low productivity, staff turnover, workers’ compensation,

medical insurance and other stress related expenses (Maxon, 1999). Considering this, stress management may be businesses' most important challenge of the 21st century.

Stress is an inevitable part of life (Oloyede and Akinbile, 2010). It can lead to feelings of frustration, depression and anxiety. Stress can take a toll both physically and emotionally, causing psychosomatic illness (Ola, 2008). The term "psychosomatic" is coined from the Greek words "psycho" which means "mind", and "soma" which means "body". Psychosomatic illness results from the influence of the mind on the body. No matter what the adverse effects of stress may be, it is part of life. An unwritten law of life is that it is friction that produces stretching which brings about enhanced performance in life (Afeniforo, 2006). This position agrees with that of Ademola (2005) who maintains that human lives are filled with pressures and problems. According to him, these problems and pressures can produce either positive or negative results depending on the biological and psychological make-up of individuals.

Stress is a self-induced action that develops as soon as one notices problems. It is, therefore, important to always anticipate problem and device ways of solving them before they come. Many people hold the opinion that only the "big men" are susceptible to tension and stress. This is a wrong belief because several factors could set stress in motion in one's life (Ola, 2008). The purpose of this paper is to discuss the concept of stress, causes, signs and symptoms and strategies for managing it. Understanding all these will assist employees and organizations to adopt preventive mechanisms against stress.

2. Concept of Stress

Ademola (2005) described stress as the inability to cope with threat (real or imagined) which results in series of responses and adaptations. Melinda, Ellen and Jeanne (2010) remarked that it is the emotional and physical strain caused by our responses to pressures from the outside world. Common stress reactions according to them include tension, irritability and inability to concentrate. In the opinion of Morgolis, Kroes and Hurrell (1975) stress is non-specific biological, emotional and

behavioural process that occurs when physical or psychological well-being is disrupted or threatened. Ola (2008) cites stress as nervous tension that results from internal conflicts from a wide range of external situations. It can simply be put as wears and tears within the body that results from responses to external situations.

Stress is an anxious reaction of people to what happens to them or what they fear might happen. It can also be viewed as the condition or feeling in which one is when one believes that demands in one's life exceed personal and social means which one has at one's disposal. Morgolis et al, (1974) reported that in 1959, a Doctor Hans Selye began with the first explanation of stress. His work started from the developmental phenomenon of stress and its consequences. He noted that in each reaction to stress, three phases could be detected,

- Phase of panic reaction or alarm stage;
- Phase of resistance or resistance stage; and
- Phase of exhaustion or exhaustion stage.

These are referred to as General Adaptation Syndrome (GAS). The phase of panic reaction is the starting phase, which does not last long and in which the body is preparing itself for a stressful situation by recuperating. During the phase of resistance, the body starts fighting stress and tries to adapt to it. If the pressure weakens, it means that the personality is overcoming stress. If the stress lasts, a long and tormenting adaptation takes place, which can have a lot of unwanted consequences. Finally, the phase of exhaustion sets in if the mechanisms of adaptation fail. The phenomenon of adaptation is a sign that the body has used up all its defense and is exhausted. Fletcher and Scott (2010) study reveals that a long fight with stress can lead to stress diseases.

2.1 Stress as a Friend

Research indicates that not all stress is bad (Melinda, Ellen, and Jeanne, 2010 and Baqutayan, 2011). The “friendly” stress is called Eustress. It is a short term stress that provides immediate strength. It rises at the point of increased physical activity, enthusiasm and creativity. Eustress is a positive stress that arises when motivation and

inspiration are needed (Asagba and Atare, 2010). It prepares the bones, muscles, tendons and senses to carry out extra exertion without being strained. This type of stress is what comes to play when preparing for competitions and interviews. According to Maxon (1999), no one reaches peak performance whether, an athlete, an office worker or a manager without it.

2.2 Stress as a Foe

The bad stress is referred to as distress (Jeanne, Melinda, Lawrence, 2010). This is a negative stress brought about by constant readjustment or alteration in a routine. Distress creates feelings of discomfort and unfamiliarity. Large amounts of adrenalin are produced during distress. This puts the body in overdrive, burning loads of calories needed to run the nervous system. Blood sugar as well as glycogen reserves are depleted during distress. During distress there is an increase in aggression, anxiety, rage and other strong emotions. These emotions are fine if tempered and directed positively. However, if uncontrolled they can lead to inappropriate and destructive behaviors. It can also lead to very serious chronic illness (Satovic, 2005).

3. Causes of Stress in Work-place

Stress occurs under certain circumstances; these include life changes, hassles, goal-setting, workload, role conflicts, career development, children/family pressures, relationship difficulties, inability to accept uncertainty, unrealistic expectation, negative self-talk, etc (Margolis, Kroes and Hurrell, 1974).

3.1 Life Changed

In our today's society, a number of events that people consider to be positive, including marriage, retirements, pregnancy, outstanding personality and achievement may cause stress (Asagba and Atare, 2010).

3.2 Hassles

These are frustrating everyday situations and events that interfere with ability to function effectively or to attain goals. Experience has shown that daily hassles contribute a significant amount to overall stress. An example is public servants looking for lost files, replacing crashed diskette, and how to answer query from superior officers.

3.3 Job Stress

Stress varies from one occupation to another. It appears that the most single factor that may likely lead to job stress is poor fit between an individual and the job environment (Margolis, Kroes and Hurrell, 1974). If one has inadequate talent or training for his job, it is expected that the output will be low and this may lead to stress.

3.4 Career Development

Several career issues can act as a source of stress. These may include job insecurity, over-promotion, under-promotion etc. In Nigeria, society places a great deal of emphasis on achievement and ability to succeed in all aspect of life. Due to inability to meet expectation an individual may become stressed.

3.5 Workload

Because of economic downturn many governments all over the world are reducing employment opportunities for their citizenry. Most times, workers are made to do more than what they are to do under a normal situation.

4. Signs and Symptom of Stress

The signs and symptoms of stress according to Asagba & Atare, (2010), Ademola (2005 & 2010), and Melinda et al (2010) can be categorized into four groups, i.e., cognitive, physical, emotional and behavioural.

4.1 Physical Signs and Symptoms

Physical illness can be caused by non-physical problems, so it is important to have a medical doctor treat conditions such as ulcers, compressed disks, or other physical disorders. The physical problems listed below may result from stress.

- Aches and pains
- Diarrhea or constipation
- Nausea and dizziness
- Chest pain and rapid heart beats
- Loss of sex drive
- Frequent colds
- Sweaty palms
- Weight gain or loss
- Weakness
- Tiredness and chronic fatigue
- Breathlessness
- Hyperactivity
- Muscular tension

4.2 Cognitive Signs and Symptom

Stress may also affect the mental gamut of individuals in the following ways:

- Memory problems
- Inability to concentrate
- Poor judgment
- Seeing only the negative
- Anxiety
- Constant worry
- Fearful anticipation
- Loss of objectivity; etc.

4.3 Emotional Signs and Symptoms

The under-listed emotional symptoms can make someone uncomfortable and can affect one's performance at work or during play activities.

- Mood swinging
- Irritability,
- frustration
- “Butterflies”
- Agitation
- Feeling of overwhelm
- Sense of loneliness and isolation
- Depression
- Anger and resentment
- Inability to relax
- Feeling tensed and on edge
- Substance abuse
- Phobias

4.4 Behavioural Symptoms

The antisocial behavior display in stressful situations can cause rapid deterioration of relationships with family, friends, co-workers or even strangers. Some of which are:

- Eating disorder
- Sleeping too much or too little
- Procrastination or neglecting responsibilities
- Increased arguments
- Domestic or workplace violence
- Overreaction

5. Strategies for Managing Stress

Stress control is key to successful career. Psychologists have identified two ways in which people cope with stress. In the first approach, a person may decide to suffer or deny the experience of stress. Alternatively, one may decide to face the realities and proffer solutions to it (Pestogee, 1992). Instead of taking stimuli and tranquilizers to eliminate stress, people should learn other better ways of avoiding stress and diminishing its damaging effects. The following methods have proved to be efficient for eliminating stress:

5.1 Mental Training

Mental training is the use of the “mind’s eye” in a range of psychological techniques designed to induce relaxation and increase confidence (Jarvis, 2000 and Onifade, 2005). It refers to all those quasi-sensory and quasi-perceptual experiences of which we are self-consciously aware of and which exists for us in the absence of those stimulus conditions that are known to produce their genuine sensory or perceptual counterparts (Richardson, 1985). It may include techniques such as mental imagery, visualization etc. By this method, people can be trained on how to mentally overcome a stressful situations and not how to avoid them, considering the fact that in many professions, it is impossible to do so because of the nature of work.

5.2 Physical Activity

Aderinola (2011) remarked that human body is designed to move-just like those of automobiles and if they don’t move, they become stiff and rusty. Studies designed to examine the actual psychological buffering mechanisms linking leisure physical activities indicated that participation in physical activities has the capacity to reduce stress (Coleman, 1993). As well, people whose physical activity involvement enhanced friendship networks and enjoyment of activities were found to report less depression and fewer physical depression and fewer physical symptoms when under stress (Iso-Ahola and Parks, 1996). Participation in physical activities stimulates the discharge of

matter that work as natural anti-depressive-noradrenalin, endorphin and enkephalin. It can greatly reduce stress and degree of reaction to it (Public Library of science, 2010).

Several studies support the fact that comprehensive work-based leisure-time activities can yield promising health behavior changes (NASPE, 2003 and Ericksen & Brunsgaard, 2004). A study has found that taking long walks can be effective at reducing anxiety and blood pressure (Smith, 2002), while another study indicates that brisk walk of as little as 20 minutes duration can leave people feeling more relaxed, refreshed and energetic for up to two hours (Ericksen and Brunsgaard, 2004). Other recent findings reveal the potential of participation in physical exercises to contribute to positive health not merely the absence of diseases but associated with the capacity to enhance life satisfaction and ability to improve individual's capacity to withstand stress (Barcelona, 2002; Gautam, Sarto & Kai, 2007 and Harworth, 2008).

5.3 Writing

Research has shown that writing about stressful situations can help overcome stress and enhance quick recovery from illness caused by stressful situations. 10-15 minutes of writing per day is recommended, as one can transfer one's feelings and emotions during stressful situations on papers (Horwitz, Ellen, Melinda, 2010).

5.4 Discussion

By expressing one's thoughts and sharing them with family members and friends, one can better understand one's feelings (Fletcher and Scott, 2010). Discussion about observations, thoughts and reactions toward stressors and trauma is of great importance (Pestonjee, 1992).

5.5 Rest and Relaxation

All living things have a rhythm of activity and rest and human beings are not exception to this natural law. Aderinola (2011) opined that without rest, the body is at a disadvantage and is less able to conserve its good health and resist diseases, and if the

body should develop an illness, the healing process is more difficult or simply does not take place at all. It is important to retain and ensure sleep rhythm which provides enough sleep and time to relax. Sleep provides a number of important psychological and physiological functions (Beersna, 1998). Frank (2006) suggested several possible perspectives on sleep function.

The first, a somatic theory of function, highlighting the restorative relationship between sleep and the immune and endocrine systems. The second theory is a neuro-metabolic one, proposing that waking imposes a neural and metabolic cost that is “paid” for via subsequent sleep. This includes both detoxification and restoration of the nervous system. The final theory (cognitive theory) suggests that sleep plays a vital role in learning, memory and synaptic plasticity.

According to Aderinola (2011) listed the contributions of rest and relaxation as follow:

- (i) It allows the body to renew itself. Waste products are removed, repaired are effected, enzymes are replenished, energy is restored
- (ii) It aids in the healing of injuries, infections and other assaults on human body, including stress and emotional traumas
- (iii) It strengthens human body immunes system, helping protect one from disease.
- (iv) It can increase longevity. People who regularly sleep seven to eight hours each night will have lower death rates that those whose average either less than seven hours

5.6 Diet

The performance of individuals in human endeavour rests solely on what they eat (Famayo and Adubi, 2008). Thus, it is very important to eat regularly to avoid ill-health. The type of food and the time they are consumed or eaten them are very important. If a person intends to have good health, his/her meal should be regularly timed and distanced. There is much importance to be attached to the kind of food we take (Johnson, 2006), but the time of consuming the food, has a much more important bearing on human health (Morgan, 1972). Dietary factors which may improve sleep

and stress include eating a balance diet containing vegetables, grains and consuming B-vitamin, iron, magnesium, zinc, calcium and copper.

5.7 Reduced Commitments

For many years there has been extensive research on organizational commitment since there was a strong belief that commitment has relevant importance for both the organization and employees. For organizations, organizational commitment is believed to have significant relationship with performance, reduced turnover and absenteeism rate which will in turn contribute to productivity growth (Omolara, 2008 and Ahmad, Amin and Ismail, 2010).

From employees perspective, being committed to one's job and organization represents a positive relationship that would potentially add more meaning to life, for instance, increase in self-worth and satisfaction (Maxon, 1999). However, excessive commitments, whether it is overtime at work, working on several projects at a time, or other working activity often creates anxiety and tension (Draker, 2005). It is therefore very important that activities are prioritized to avoid stressful situations. Strategic management experts are of the opinion that time management can do much in reducing stress.

5.8 Professional Help

Stress can be difficult and discouraging if the situation is not controlled. The best thing to do is to ask for professional assistance. Getting professional assistance will help to reduce the symptoms and total reduction of everyday stress (Mihaukovic, 2005).

5.9 Develop a Heart of Gratitude

We must always acknowledge who we are, what we are and express gratitude for it so that the universe can give us all that we want and need. Gratitude is a powerful tool that helps one break down the wall of resistance. It can be used as a

transformational tool that will shift emotional state and increase self-esteem. As one appreciates life from the heart, the more the magnetic energy of appreciation attracts fulfilling life experiences to one (Paddisson, 2010).

5.10 Religion Orientation

Pargament (1998) emphasized that religion can be used as a buffering process to reduce the level of stress and strain at work. He gave three roles of religion in the coping process. Religion can serve (i) as part of elements of coping, (ii) as contributor to coping, (iii) as product of coping. Higher order factor analyses have revealed that positive religious coping strategies which reflect confidence and self-esteem can turn religion to a coping support for people undergoing stressful life events (Pargament, 1998; Ano and Vasconcelles, 2005).

6. Conclusion

Reviews on the earlier research findings indicate that workplace stress constitute a major nuisance to economic growth and development. Thus, knowing the causes of stress, its signs and symptoms and the strategies for eliminating it, will help employees and organizations to take appropriate steps to alleviate stress experience. By this, organizations will not only have satisfied, committed and productive workers, but also reduce cost related to stress.

References

Ademola, A. (2005). Performance under stress: What the coaches should do. A paper delivered at the seminar on mental skill training in sport organized by *National Institute for Sport*, Lagos.

- Ademola, A. (2010). *The role of physical activity and exercise in the management of work stress* (pp.139-148). A book of reading in honour of Professor Veroniocal C. Igbanugo, Department of Human Kinetics and Health Education, University of Ibadan.
- Aderinola E. A. (April, 2011). Health: By choice; not by chance. A Public lecture on “Healthy Living” Presented to Federal University of Technology, Akure Community in Ondo State, Nigeria.
- Ahmad, U. N. U., Amin, S. M., & Ismail W. K. W. (2010). Technostress and organizational commitment: A proposed framework. *The Journal of the Malaysian Institute of Management*.
- Ano, G. G., & Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment in stress: A meta-analysis, *J. Clin. Psychol*, 61, 1-20.
<http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20049>
- Asagba, B. O., & Atare, U. (2010). Exercises in stress management (pp. 401-407). A book of reading in honour of Professor Veronica C. Igbanugo, Department of Human Kinetics and Health Education, University of Ibadan.
- Baqutayan, S. M. S. (2011). The Importance of religion orientation in managing stress. *International Journal of Psychological Studies*, 3(1).
- Draker, J. (2006). *Vestina devotvornog direktora*. Novi Sad: Graph Style.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routhledge.
- Ericksen, W., & Brunsgaard R. (2004). Do physical leisure time activities prevent fatigue. A 15-month prospective study of nurses aids. *British Journal of Sports Medicine*, 38, 331-336.
- Fletcher, D., & Scott, M. (2010). Psychological stress in sport coaching: A review of concept, research And practice. *Journal of Sport Sciences*, 28(2), 127-137.
- Famayo M. O., & Adubi. (2008). Relationship between good nutritional standard and athletes performances in sport competition. *Journal of Physical Education*

- and Research*, 13(1), 1912-1919.
- Frank M. G. (2006). The mystery of sleep function: Current perspectives and future directions. *Reviews in Neurosciences*, 17, 375-392.
- Gautam, R. Sarto, T., & Kai. I. (2007). Public Health. Retrieved from <http://www.biomedicentral.com>
- Halson, S. L. (2008). Nutrition, sleep, and recovery. *European Journal of sport science*, 8(2), 119-126.
- Harworth, J. (2008). *Work, Leisure and Well-being*. Economic and Social Research Council and Manchester Metropolitan University.
- Horwitz, L., Ellen J. M. A., Melinda, S. M. A., & Roberts S. M. A. (2010). *How to reduce and manage job and workplace stress*. Retrieved from <http://www.helpguide.org>
- Iso-Ahola, S. E., & Park J. K. (1996). Leisure-related social support and self determination as buffer to stress-illness relationship. *Journal of Leisure Research*, 28, 169-189
- Jarvis, M. (2000). *Sport psychology*. London, Routledge Publishers.
- Jeanne, S., Melinda S. M. A., & Lawrence, R. (2010). Fast and effective ways to rapidly reduce stress. Retrieved from <http://www.helpguide.org>
- Johnson, M. (2006). *Nutrition*. Graduate Student Reviewer, University of Minnesota.
- Maxon, R. (1999). *Stress in the workplace: A costly epidemic*. Fairleigh Dickinson University publication.
- Melinda S. M. A., Ellen J. M. A., & Jeanne, S. (2010). *Understanding stress*. Retrieved from <http://www.helpguide.org>.
- Mihankovic, D. (2005). *Psihologija u organizaciji*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- Morga, W. P. (1972). *Ergogenic Aids and Muscular Performance*. New York.
- NASPE. (2003). How Teens and Adults feel About Physical Activity & Education: A Survey Concluded for NASPE. *The Sport Journal*, 6(2).

- Ola S. P. (2008). *Goal setting: A practical approach* (pp. 115-127). Akure, Golden Prince Nig. Ltd.
- Oloyede, R. O., & Akinbile, P. O. (2010). *Management of stress at work among Adeyemi College of Education staff* (pp. 401-407). A book of reading in honour of Professor Veronica C. Igbanugo, Dept of Human Kinetics and Health Education. University of Ibadan.
- Omolara, B. E. (2008). Influence of workplace stress on organizational commitment at Olabisi Onabanjo University Ago-Iwoye, Ogun State Nigeria. Paper presented at the *2008 EABR & TLC Conference Proceedings*, Rothenburg, Germany.
- Onifade A. (2005). Mental imagery for performance enhancement in sports. A paper delivered at the seminar on mental skill training in sport organized by National Institute for Sport, Lagos.
- Paddison, S. (2010). The hidden power of heart: Discovering an unlimited source of intelligence. *Christmas lecture synopsis*.
- Pargament, K. L. (1997). *The psychology of religion and coping: theory, research and practices*. Guildhall Press, London.
- Pestonjee, D. M. (1992). *Stress and coping*. New Delhi: sage.
- Satovic, A. (2005). Stres na radman mjestu. Tuzla: psitijatrijska klinika, UKC Tuzla, Medicinskitakultet U Tuzli.
- Smith J. C. (2002). *Stress Management: A comprehensive handbook of techniques and strategies*. New York: Springer.

IMPORTANCE OF COMMUNICATION IN DEVELOPING PERFORMANCE ORGANIZATION OF A POINT OF VIEW AS MANAGER

Kamarolzaman Hj. Mohd. Jidi, Husin Junoh, Sapon Ibrahim, Suraya Kamarolzaman
kamarol@uthm.edu.my, husin@edu.my, sapo@uthm.edu.my, suraya@yahoo.com

Technical and Vocational education
Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between organizational communication to organizational and job performance among subordinates. Design of this study is a survey interview. The research instrument consists of 15 subordinates in ADL HANIS ENTERPRISE comprising interviews conducted by the researcher. There are four elements that are used in the study of spoken language communication, written communication, communication, listening and effective communication between managers and subordinates. The results showed that there is a positive relationship between the four elements used to enhance performance. Work performance can be improved by adopting elements of this research is applied through can delve own human feelings with the background, different ideas and personality and forged strong relationships with all subordinates in the organization and the top speeds being professional. Readiness and skills a person is not effective enough to do something without a clear understanding of what he would do and how to perform. Therefore, communication plays an important role in improving the performance of the work produced by subordinates its role to the organization

Keyword: Communications, work performance, organization

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk melihat hubungan komunikasi dalam organisasi dengan prestasi kerja kepada organisasi di kalangan pekerja bawahan. Rekabentuk kajian ini berbentuk kajian temubual. Alat kajian terdiri daripada 15 orang pekerja bawahan di ADL HANIS ENTERPRISE yang merangkumi sesi temubual yang dilaksanakan oleh pengkaji. Terdapat empat elemen yang digunakan dalam kajian ini iaitu komunikasi bahasa pertuturan, komunikasi menulis, komunikasi mendengar dan keberkesanan

komunikasi antara pengurus dan pekerja bawahan. Hasil kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif di antara keempat-empat elemen yang digunakan dalam meningkatkan prestasi kerja. Prestasi kerja dapat ditingkatkan dengan mengamalkan elemen-elemen yang diterapkan melalui kajian ini pengkaji dapat menyelami perasaan sendiri terhadap manusia yang mempunyai latar belakang, idea dan personality yang berbeza dan menjalinkan perhubungan yang mantap dengan semua pekerja bawahan di dalam organisasi dan pihak atasan bersikap lebih professional. Kesiediaan dan keterampilan seseorang tidaklah cukup efektif untuk mengerjakan sesuatu tanpa pemahaman yang jelas tentang apa yang akan dikerjakan dan bagaimana mengerjakan. Oleh itu, komunikasi memainkan peranan yang penting dalam meningkatkan prestasi kerja yang dihasilkan oleh pekerja bawahan dengan peranannya kepada organisasi.

Katakunci: Komunikasi, prestasi kerja, organisasi

1.0 INTRODUCTION

Communication within organization aims to deliver the right information on time to enhance the organization performance. According to Pincus (1986), communication to the top, horizontal communication and downward communication has a strong positive relationship with job performance. In an organization, it is very necessary communication from management to the recommendations from subordinates can help decision and planning organization. The true and accurate information from their subordinates can also help organizations resolve the conflicts at the top management and make the right decisions in carrying out the organization.

Communication is an important aspect and element in functionality of an organization. Communication effectiveness and organizational effectiveness has a close relationship and mutual influence. According to Harcourt, Krizan and Merrier (1996), managers spend 95 percent of their work time to communicate, while their subordinates are using 60 percent of their work time in various forms of communication. This shows that the process of communication within the organization as a rational coordination of the activities of a group of people to achieve a common goal and responsibility through

communication hierarchy that involves the delivery of information or messages between the employee and the employee, group by group or organization to organization.

Issues in organizational communication has attracted many researchers such as Farace and MacDonald (1974), Gemmill (1970), Locke and Schilit (1982) and Eisenberg et.al (1983) conducting research study related with communication. Pace and Faules (1994) stated that, the type of two-way communication such as open communication, clear and mutual trust will be able to influence commitment employee to the organization. This is because when a worker receives the positive feedback about the specification scope of work in the organization. This involves will increased the process of communication between the top (management / employer) with subordinates. In addition, subordinates will also increase the organizational commitment and should clear about their related work information.

Many of these studies have shown that communication in a relationship and influence on individual and organizational performance (Down & Hain, 1981, Winter 1980; Jenkin 1977; Jain 1973). Results showed that more closely the relationship between supervisors & workers, the higher the performance (Alexander, Helms & Wilkin 1989; Richmond, Wagner & McCrosky 1983; Plunkett 1982, Goldhaber 1979; Falcione, Daly & Mc Crosky 1977; Muchinsky 1977; Falcione 1974a, 1974b).

2.0 PURPOSE OF REVIEW

To observe the improvement performance related work among workers with good communication between management and subordinates

3.0 RESEARCH METHODS

In this study, researchers using the observation of communication processes within the organization and its relationship to organizational performance improvement among

subordinates in ADL HANIS ENTERPRISE. The study involved observation of communications channel consists of 4 parts of spoken language, writing, listening and teamwork to the subordinate observations of ADL HANIS ENTERPRISE. Researchers conducted interviews to obtain feedback on the research and gather all the information gathered to enable an analysis obtained through the discussion method.

4.0 SCOPE OF STUDY

The sample consists of 15 ADL HANIS ENTERPRISE subordinates of Malay race and Muslims. The collection of samples is the result of interviews between managers and subordinates to obtain result through observation.

5.0 MATERIALS OF STUDY

Materials of study during the survey interview are divided into 4 parts:

Part A: Language Spoken

Part B: Writing

Part C: Listening

Part D: Effective Communication between Managers and subordinates

6.0 PROCEDURES OF STUDY

This study was conducted for 4 weeks in which researchers look and informal interviews between the subordinate include materials that have been listed by the researcher to obtain observational results. The aim is to identify the effectiveness of communication between managers and subordinates can improve the performance of employees in an organization.

7.0 DISCUSSION

In the book "Self Management" by Mohd Yusof Othman, communication within the organization can be defined as "a force that connects the leader to the led to be able to move the power to order to achieve common objectives." In organizations, communication is a tool with which leaders led. Leaders must have a clear vision and values about what is to be achieved by the organization. Leaders need to ensure that those under them in order to understand the organization to effectively implement their responsibilities to achieve the organization's objectives. Thus, leaders must first understand what the organization would like to be served by his leadership (Mohd Yusof Othman. 2003:34)

Communication is divided into two forms. The first form of communication is verbal or also known as verbal communication. Oral communication means any communication that is delivered to the audience by using language. Therefore, the study conducted interviews show all employees fluent native language and can converse with both the English language. In an interview conducted various races researchers found that working in an organization is able to speak the native language fluently and it facilitates the management of the work of the management.

The second form of communication is non-verbal communication otherwise known as non-verbal communication. Non-verbal communication can be defined as any communication that is delivered to the listener without using spoken language such as text, and symbols. Therefore, the results of interviews conducted finds all employees can write letters using the Malay language without common error.

When communicating, we need to understand the other person before others understand us. In the book, "The 7 Habits of Highly Effective People" written by Stephen Covey (1990), he says "Seek first to understand, then to be understood ', that means trying to understand first, then try to understand. To make communication more effective, communicators must understand first the nature and soul of the listener situation before

listeners understand themselves whistleblowers (Mohd Yusof Othman. 2003:35). Thus, the ability to listen to each employee communications in order to hear the instructions clearly presenter is trying to convey. It also allows an employee is willing to listen to opinions and views and to understand the context or is trying to convey the message effectively. This is a result of the findings from interviews conducted by the researcher.

Another important function of the effectiveness of communication between managers and subordinates is that it can improve the existing relationship. The most fundamental error in communication is the message delivered by the presenter is not clearly understood or misunderstandings arise in understanding it. As a result, it can give rise to conflict. Therefore, good communication environment can determine a person's ability and confidence in the performance of the organization with the automatic performance can be improved.

8.0 CONCLUSION

Finally it can be concluded that the process of communication spoken communication, written communication, communication, listening and communication effectiveness enhance job performance has a close relationship with individual behavior in the organization. It is important for organizations for looking communication processes that are appropriate to be addressed to improve the performance of the organization of work among employees. The success of an organization is dependent on the communication approach used by positive or negative communication. Therefore, people should use good communication in order to protect the interests of the organization.

REFERENCE

Abdullah Hassan dan Ainon Mohd. 2001. Komunikasi Untuk Pemimpin. Kuala Lumpur; PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Mohd Yusog Othman. 2003. Pengurusan Diri. Selangor: Aras Mega Sdn Bhd

Adeline Chew Ling Ling. 1998. Komunikasi dalam organisasi dan hubungannya dengan komitmen pekerja kepada organisasinya. Latihan Ilmiah Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Alexander, E.R., Helms, M.M. & Wilkin, R.O. (1989). The relationship between supervisor communication and subordinate performance and satisfaction among professionals. *Public Personnel Management* 18(4) Winter: 415-429.

Anatol, K.W.E. Applbaum, R.L. & Koehler, J.W. (1981). *Organizational Communications: Behavioral Perspective*. Ed. Ke 2. New York: Holt, Rinehart & Wionston.

Argyle, M (1974). *The Sosial Psychology of work*, Suffolk. The Penguin Press.

Arifin Hj. Zainal. (1985). Pekerja dan pekerjaan. *Pendekatan Psikologi Personel*. Petaling Jaya. Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.

Menentusahkan Faktor-Faktor Pemilihan Kerjaya Perguruan Dalam Kalangan Pelajar Sarjana Pendidikan Teknik Dan Vokasional Di UTHM

Azman Hasan, Jamil Abd Baser, Noraliza Rajibi,
Noorazman Abd Samad, Khairuddin Harun, Ramlan Zainal Abidin
jamil@uthm.edu.my, azmanh@uthm.edu.my, norlizarajibi@yahoo.com,
noorazman@uthm.edu.my, hairuddin@uthm.edu.my, ramlan@uthm.edu.my

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional
Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

Abstrak: Kajian ini dilaksanakan untuk mengenalpasti faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan yang menjadi pendorong utama pelajar Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional memilih kerjaya ini. Kajian ini juga mengesahkan sama ada faktor yang dihasilkan merupakan faktor utama dalam pemilihan kerjaya perguruan. Dalam menentukan konstruk, kaedah kualitatif melalui dua pendekatan digunakan, iaitu berdasarkan analisis dokumen dengan membuat kupasan kajian literatur; dan temu bual. Analisis faktor model Rasch dengan menggunakan Analisis Komponen Utama digunakan dalam kajian ini bagi memastikan dan mengesahkan faktor. Ia bertujuan menentukan keunidimensian faktor dan mengenal pasti kemungkinan wujud faktor lain yang boleh memberi kesan kepada konstruk. Berdasarkan dapatan analisis dokumen dan temu bual, faktor bagi pemilihan kerjaya perguruan yang dikenal pasti telah dikumpulkan kepada tiga faktor utama iaitu Faktor Instrinsik iaitu melibatkan dorongan dalaman, Faktor Ekstrinsik iaitu melibatkan dorongan luaran dan Faktor Altruistik merupakan dorongan yang mementingkan kepentingan orang lain berbanding diri sendiri. Melalui analisis faktor yang dijalankan pula, mendapati kesemua faktor yang dihasilkan telah menepati kriteria yang ditetapkan oleh Model Rasch iaitu bersifat unidimensi. Berdasarkan kajian, faktor yang paling dominan adalah Faktor Ekstrinsik serta tiada perbezaan jantina bagi setiap faktor. Kesimpulannya melalui kajian ini, faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan telah dapat dikenal pasti dan disahkan dimana faktor-faktor tersebut tidak bersifat bias terhadap jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan.

Kata Kunci: Faktor Pemilihan kerjaya Perguruan, Analisis Komponen Utama, Model Pengukuran Rasch

1. Pengenalan

Pemilihan kerjaya sebenarnya merupakan salah satu perkara yang perlu dipandang serius oleh setiap pelajar atau individu iaitu bermula dari peringkat sekolah hingga ke peringkat Institut Pengajian Tinggi (IPT) atau dari peringkat kanak-kanak hingga ke peringkat dewasa. Pemilihan kerjaya ini sebenarnya sedikit sebanyak yang akan menentukan corak kehidupan dan peranan setiap individu di masa hadapan (Mohd Noah, 2002). Tidak kurang pentingnya juga dalam proses pemilihan kerjaya perguruan

bagi pelajar-pelajar Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional ini. Oleh itu, setiap pelajar yang akan memilih profesion perguruan sebagai pemilihan kerjaya mereka perlu mengetahui apakah peranan, tugas dan tanggungjawab sebagai seorang guru. Tetapi Ahmad Zanzali & Rahmat (2010) berpendapat setiap individu mempunyai pilihan tersendiri dalam memilih kerjaya yang bersesuaian dan boleh memberi jaminan kehidupan yang lebih baik kepada mereka pada masa hadapan. Pemilihan kerjaya sebenarnya ibarat kayu pengukur dalam proses menentukan corak kehidupan seseorang individu itu berjaya dalam hidupnya ataupun sebaliknya.

Selain itu setiap pemilihan kerjaya yang dibuat oleh pelajar haruslah menepati setiap kriteria yang memenuhi ciri-ciri pemilihan kerjaya yang tepat supaya apabila mereka bekerja nanti tidak akan berlaku pelbagai masalah di tempat kerja seperti pertukaran kerja (Mohd Noah, 2002). Disamping itu, perkara ini juga yang boleh mendatangkan pelbagai masalah dalam pengajian mereka seperti berlaku pertukaran bidang pengajian dan keputusan pelajaran mereka juga tidak seperti yang diharapkan iaitu cemerlang. Walaubagaimanapun, pemilihan kerjaya ini perlulah memikirkan kesan dan akibat yang mungkin berlaku dikemudian hari jika pemilihan kerjaya yang dibuat tanpa mengikut kemampuan dan keupayaan diri, terutama sekali pemilihan kerjaya dalam bidang perguruan. Ini adalah kerana kerjaya ini perlu disertai dengan minat yang mendalam di dalam bidang pekerjaan yang ingin diceburi terutama sekali dalam bidang perguruan.

Sebenarnya dalam proses pemilihan kerjaya ini telah terdapat pelbagai teori yang bersesuaian dengan personaliti manusia. Teori-teori ini telah ada sejak tahun 1900 (Aripan, 2012). Dari faktor-faktor inilah lahirnya beberapa faktor penyebab dalam pemilihan kerjaya. Antara teori yang terkenal dalam pemilihan kerjaya di dunia dan di Malaysia adalah Teori Holland, Teori Ginzberg, Teori Tret dan Faktor serta banyak lagi. Tidak lupa juga dalam pemilihan kerjaya perguruan seperti yang telah diamalkan dalam Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) bagi menilai pelajar yang sesuai untuk mengikuti bidang pendidikan ialah dengan menggunakan pendekatan pemilihan kerjaya yang sesuai iaitu ujian INSAK. Tujuannya adalah untuk mengetahui tahap minat seseorang individu terhadap kerjaya perguruan (Mok, 2008).

Syed Mahadi (1998), ada menyatakan dalam proses pemilihan kerjaya setiap individu sebenarnya dipengaruhi oleh berbagai faktor atau pembolehubah Holland (1973) dan Roe (1954) juga berpendapat seperti Syed Mahadi (1998) bahawa setiap faktor atau pembolehubah memang penting dalam proses pemilihan kerjaya individu.

Mat Jizat (1994) telah menyatakan bahawa tugas dan tanggungjawab utama seorang guru dan pendidik adalah proses untuk mendidik dan membentuk anak-anak dari segi jasmani dan rohani serta mental dan juga sosial. Sikap beginilah yang perlu ada di dalam diri setiap pendidik sepanjang masa dan waktu. Kegagalan guru mendidik pelajar akan menyebabkan murid-murid terpesong dari landasan yang betul. Manakala Yaakub & Ayob (1993) berpendapat hanya guru sahaja yang mampu memberi perkhidmatan yang terbaik kepada masyarakat dan memberi kesan yang baik kepada perkembangan personaliti individu dari segi mental dan fizikal.

Sebenarnya tanggungjawab mendidik anak bangsa bukanlah sesuatu perkara yang boleh diambil mudah. Apabila kita telah menandatangani perjanjian sebagai seorang

pendidik, jatuh bangun sesuatu bangsa terletak di atas bahu kita (Ahmad, 2005). Peranan sebenar pendidik adalah merupakan individu yang terlibat secara langsung dalam pelaksanaan kurikulum dan program pendidikan di sekolah. Peranan yang dijalankan oleh seorang guru dalam sesebuah sekolah amat penting terutama dari segi pencapaian, matlamat dan aspirasi sekolah (Mok, 2003).

Justeru itu, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia (UTHM) menawarkan kursus Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional yang merupakan penyumbang utama guru teknikal ke sekolah-Sekolah Teknik dan Vokasional, Politeknik dan juga kolej-Kolej Komuniti. UTHM memegang tanggungjawab yang besar untuk mendidik dan melatih bakal-bakal guru serta latihan yang diberikan bukan sahaja dari segi pengetahuan malah kemahiran dalam bidang teknikal dan mempunyai sikap ideal sebagai seorang guru. Program pengajian yang ditawarkan adalah bertujuan untuk memberi ilmu pengetahuan dan menyediakan pengalaman bagi membolehkan bakal guru memperoleh pengetahuan dan kemahiran asas yang berkaitan dengan profesion perguruan. Disamping itu, pelajar perlu menjalani latihan praktikal yang lazimnya dikendalikan semasa cuti semester.

2. Penyataan Masalah

Berdasarkan kepada latar belakang masalah di atas, apa yang menjadi isunya disini adalah apakah faktor-faktor yang menjadi pendorong pelajar-pelajar Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional memilih bidang perguruan ini sebagai pemilihan kerjaya mereka sedangkan jaminan penempatan selepas tamat pengajian tidak lagi terjamin. Selain dari itu, pelajar-pelajar ini juga telah mengetahui yang mereka terpaksa bersaing dengan graduan pendidikan di institut pengajian yang lain bagi mendapatkan tempat dalam profesion perguruan setelah tamat belajar nanti seperti dasar sistem terbuka yang telah dinyatakan dalam Rancangan Malaysia ke 10 (RMK-10) (Mustapha, 2010).

Disamping itu, pelajar yang memilih kerjaya perguruan ini perlu menyediakan diri yang cukup mantap dari segi mental dan fizikal serta lengkapkan diri dengan kemahiran yang setanding dengan perkembangan semasa bagi menghadapi cabaran dalam bidang perguruan dan bersedia dalam mendapatkan pekerjaan (Ahmad Zanzali dan Hasmi, 2010). Selain itu, mereka yang memilih profesion ini perlu lebih bersedia untuk menghadapi apa jua jenis cabaran dalam proses mendidik dan mengajar pelajar yang berada di kawasan pendalaman (Abdul Razzaq et.al, 2010).

Perkara inilah yang menjadi sebab kajian ini hendak dijalankan bagi mengkaji mengenai apakah faktor-faktor yang mendorong pelajar Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional membuat pemilihan kerjaya ini. Apa yang lebih menarik lagi adalah pelajar-pelajar sarjana ini tidak mempunyai latar belakang pendidikan semasa peringkat Ijazah Sarjana Muda.

3. Tujuan Kajian

Kajian ini bertujuan mengenalpasti faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan bagi tujuan pembinaan instrumen faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan. Kajian ini juga akan mengesahkan sama ada faktor yang dihasilkan merupakan faktor utama bagi pemilihan kerjaya perguruan ini serta mengenalpasti faktor yang paling dominan dan adakah terdapat perbezaan antara jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan ini.

4. Objektif Kajian

Kajian ini dikaji bertujuan untuk:

- (i) Meneroka faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan dalam kalangan pelajar Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional (FPTV) di UTHM.
- (ii) Mengesahkan faktor pemilihan kerjaya perguruan dengan menggunakan cara Analisis Komponen Utama, PCA (*Principal Component Analysis*).
- (iii) Menenalpasti faktor yang paling dominan di antara faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan.
- (iv) Menenalpasti perbezaan jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan.

5. Metodologi Kajian

Dalam menentukan faktor atau konstruk, pendekatan *Classic Test Theory* (CTT) dengan menggunakan kaedah kualitatif digunakan untuk mendapatkan data. Konstruk dikenal pasti dan dibentuk melalui dua pendekatan, iaitu (i) berdasarkan analisis dokumen dengan membuat kupasan kajian literatur melalui integrasi model dan teori-teori berkaitan faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan; dan (ii) temu bual terhadap pensyarah yang pakar dalam bidang pendidikan dan kerjaya perguruan ini. Hasil daripada pendekatan ini, pengkaji telah menggariskan faktor yang telah dikenal pasti sebagai faktor pemilihan kerjaya perguruan. Konstruk yang dibentuk tersebut merupakan faktor yang penting yang menjadi pendorong dalam pemilihan kerjaya perguruan ini dan diukur dengan mudah melalui maklum balas serta respond pelajar berdasarkan soal selidik yang dibina.

Bagi mengesahkan faktor-faktor pemilihan kerjaya yang dihasilkan, pengkaji menggunakan pendekatan *Item Respons Theory* (IRT) model Rasch dengan melakukan Analisis Komponen Utama (*Principle Component Analysis*) pada *residual* berdasarkan data kuantitatif hasil dari tinjauan melalui soal selidik faktor-faktor pemilihan kerjaya yang telah dihasilkan. Langkah yang dilakukan dalam proses PCA adalah dengan merujuk kepada (i) peratus Varians Mentah dijelaskan oleh pengukuran (*Raw Variance*

explained by measures); (ii) peratus Varians tidak dijelaskan dalam kontras pertama (*Unexplained variance in 1st contrast*); dan (iii) nilai eigen Varians tidak dijelaskan dalam kontras pertama. Daripada nilai dan dapatan hasil analisis PCA, maka faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan dapat disahkan dan kerangka faktor pemilihan kerjaya perguruan dapat ditentukan.

Untuk menganalisis faktor mana yang paling dominan di antara semua faktor yang dikaji penyelidik telah melihat nilai *mean measure* bagi setiap faktor. Nilai *mean measure* yang mempunyai nilai negatif merupakan faktor yang paling dominan iaitu faktor yang paling dipersetujui oleh responden manakala jika nilai *mean measure* yang mempunyai nilai positif ia merupakan faktor yang kurang dominan atau kurang dipersetujui oleh responden. Oleh itu penyelidik telah menyusun nilai *mean measure* bagi setiap faktor mengikut susunan dari nilai negatif ke nilai yang paling positif. Selain itu penyelidik juga membuat penilaian terhadap aras tahap bagi setiap responden dengan berpanduan Wiersma (2000) iaitu jika nilai mean skor yang diperolehi lebih dari 3 jadi aras item ini berada pada aras tinggi. Untuk mendapatkan nilai *mean* skor penyelidik telah mengira jumlah skor akan dibahagikan dengan bilangan responden.

Bagi mengenalpasti perbezaan jantina antara faktor pemilihan kerjaya perguruan ini penyelidik mengikut kriteria yang telah ditetapkan iaitu dengan Melihat nilai *t* mesti lebih besar dari 2 dan nilai *p* pula perlu lebih kecil dari 0.05. Jika nilai ini tidak memenuhi syarat yang telah ditetapkan seperti dalam kriteria maka dapatlah dirumuskan bahawa tidak ada perbezaan di antara jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan yang dikaji.

6. Dapatan Kajian

6.1 Pembentukan konstruk pembimbing berkesan

i. Dapatan Data Analisis Dokumen

Penyelidik telah membuat beberapa analisis dokumen dari bahan bacaan yang diperolehi dari kajian-kajian lepas dan jurnal dari dalam dan luar negara yang berkaitan dengan faktor pemilihan kerjaya perguruan. Semua ini adalah bertujuan untuk menentukan apakah faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan dalam kalangan pelajar Sarjana Pendidikan Teknik Dan Vokasional di UTHM. Selain itu, penyelidik juga telah memperoleh dapatan data melalui analisis hasil temubual daripada beberapa orang pakar dalam pemilihan kerjaya perguruan ini.

Melalui analisis dokumen ini, penyelidik telah meringkaskan hasil dapatan kajian dalam jadual 6.1 iaitu jadual hasil perbandingan faktor-faktor pemilihan kerjaya melalui kajian lepas. Antara kajian yang berkaitan faktor pemilihan kerjaya adalah kajian yang ditulis oleh Hj. Sabar & Khalid (2005), Syed Mahadi (1998), Stefan (2008), Hj. Yahaya & Ghaffar (2008), Buntat & Hassan (2008), Ripin & Abdul Fatakh (2011), Gordon (1993), dan Akintomide & Oluwatosin (2011).

Berdasarkan dari kupasan dan petikan literatur tersebut, pengkaji telah menyenaraikan beberapa faktor yang kerap dan banyak dinyatakan oleh pengkaji

terdahulu sebagai faktor-faktor pemilihan pemilihan kerjaya perguruan, antaranya ialah faktor minat, dorongan keluarga, ganjaran, dorongan masyarakat dan kawan-kawan serta kerjaya perguruan itu sendiri. Hasil dari kupasan ini, pengkaji telah membentuk tujuh konstruk yang dapat menyokong kepada faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan ini.

Jadual 6.1: Hasil perbandingan faktor pemilihan kerjaya melalui kajian lepas

Bil	Konstruk Faktor Pemilihan Kerjaya Perguruan	Hj. Sabar & Khalid (2005)	Syed Mahadi (1998)	Stefan (2008)	Akintomide & Oluwatosin (2011)	Buntat & Hassan (2008)	Nisbah kekerapan
1	Minat	X	X	X	X	X	5/5
2	Ibubapa/ Keluarga	X	X		X	X	4/5
3	Pelajar	X	X	X	X	X	5/5
4	Masyarakat	X	X	X	X	X	5/5
5	Kawan-Kawan	X	X	X		x	4/5
6	Ganjaran	X	X	X	X	X	5/5
7	Guru		X	X	X	X	4/5

Kaedah pembentukan jadual konstruk ini adalah berpandukan jurnal dan kajian yang telah ditulis oleh Hasan (2012).

ii. Dapatan Data Temu bual

Penyelidik juga telah menjalankan temubual terhadap tiga orang pakar dalam bidang perguruan dan pemilihan kerjaya ini iaitu orang yang mempunyai banyak pengalaman dalam bidang perguruan ini bagi mengetahui apakah faktor-faktor yang mempengaruhi seseorang dalam pemilihan kerjaya perguruan ini. Pakar-pakar ini adalah terdiri daripada pensyarah -pensyarah yang begitu berpengalaman dalam bidang perguruan ini. Faktor-faktor yang diperolehi dari hasil temubual adalah lebih kurang sama dengan hasil analisis data dokumen melalui pembacaan hasil kajian lepas. Ulasan dibawah menunjukkan hasil respon yang di berikan oleh pakar-pakar berkenaan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi pemilihan kerjaya perguruan.

Terdapat banyak faktor yang menjadi pendorong atau penyebab dalam pemilihan kerjaya ini, tidak kiralah kerjaya perguruan mahupun kerjaya bukan bidang perguruan. Selalunya mereka yang memilih sesuatu kerjaya adalah berdasarkan kepada minat, kepuasan dalam diri bila dapat melakukan apa yang diminati, dorongan dari pelbagai pihak tidak kira dari ibubapa atau keluarga, kawan-kawan

dan masyarakat. Selain itu, ada juga yang memilih sesuatu kerjaya adalah kerana kelebihan atau ganjaran yang akan diperolehi bila memilih kerjaya ini. Ingin menjadikan cikgu atau pendidik itu sendiri sebagai idola juga adalah faktor yang mendorong pemilihan kerja guru ini.

(R1T1)

Dalam situasi sekarang ramai yang ingin jadikan kerjaya cikgu ini sebagai kerjaya pilihan mereka. Sebab mengapa mereka memilih kerjaya ini adalah kerana mereka benar-benar meminati kerjaya ini terutama suka akan kanak-kanak dan mendapat dorongan yang kuat dari luar. Antara dorongan yang selalu menjadi penyebab adalah kerana desakan yang kuat dari ahli keluarga terutama ibubapa dalam kerjaya guru ini. Selain itu, kelebihan juga menjadi faktor pendorong juga dalam pemilihan kerjaya. Mereka yang pilih kerjaya cikgu ini juga mungkin disebabkan oleh mereka ini ingin memberi sumbangan dengan apa yang mereka tahu kepada murid.

(R2T1)

Peribadi seseorang yang ingin menjadi guru selalunya bersifat penyayang dan hanya fikir kepentingan orang lain melebihi diri mereka sendiri. Orang yang nak jadi pendidik ini selalunya suka akan kanak-kanak dan gemar bersosial dengan orang ramai. Ada juga yang memilih kerjaya ini adalah kerana mereka ingin sentiasa berdamping dengan orang ramai terutama orang cerdik pandai. Mereka ini selalu menganggap kerja cikgu cukup mulia kerana dapat menyampaikan ilmu kepada orang lain dan ilmu yang disampaikan akan diguna sehingga bila-bila. Ada juga yang pilih sesuatu pekerjaan itu kerana menjadikan seseorang yang dikagumi sebagai idola dan ingin menjadi seperti orang itu.

(R3T1)

Melalui data temubual, penyelidik telah membuat rumusan seperti yang disenaraikan dalam jadual 6.2 iaitu jadual perbandingan faktor-faktor pemilihan kerjaya melalui temubual. Perbentukan jadual matrik kekerapan konstruk ini adalah berpandukan jurnal dan kajian yang telah ditulis oleh Hasan (2012).

Jadual 6.2: Perbandingan faktor-faktor pemilihan kerjaya melalui temubual

Bi l	Konstruk Pembimbing Berkesan	R1	R2	R3	Nisbah Kekerapa n
1	Minat	X	X	X	3/3
2	Ibu-Bapa/ Keluarga	X	X		2/3

3	Ganjaran	X	X		2/3
4	Masyarakat	X	X	X	3/3
5	Kanak-Kanak/Pelajar	X	X	X	3/3
6	Guru	X		X	2/3
7	Institusi	X	X	X	3/3

Berdasarkan kedua-kedua hasil dapatan ini, penyelidik telah membuat ringkasan iaitu dengan merumuskan kesemua faktor-faktor ini kepada tiga konstruk utama iaitu Faktor Instrinsik, Faktor Ekstrinsik dan Faktor Altruistik di mana faktor Instrinsik telah menerangkan tentang faktor minat, faktor Ekstrinsik pula, menerangkan mengenai dorongan dari luar iaitu seperti ibubapa, keluarga, kawan-kawan, masyarakat serta faktor ganjaran dan kelebihan. Manakala Faktor Altruistik pula menerangkan mengenai faktor kebajikan orang lain terutama terhadap pelajar dan masyarakat serta institusi ini sendiri. Kesemua konstruk ini adalah bermaksud faktor dalaman, faktor luaran dan juga faktor yang merupakan seseorang itu lebih mengutamakan kebajikan orang lain dari kebajikan diri sendiri.

6.2 Pengesahan Konstruk

Bagi mengesahkan konstruk atau faktor dalam pemilihan kerjaya perguruan seperti yang telah dinyatakan dalam objektif kajian yang kedua, maka Analisis Komponen Utama (*Principal Component Analysis*) dilakukan bagi tujuan tersebut. Analisis ini adalah bertujuan untuk mengesahkan dan memastikan konstruk atau faktor yang diukur bersesuaian dengan matlamat kajian dan item yang dihasilkan adalah bersifat tidak bersandar. Selain itu, ia juga bertujuan untuk menentukan keunidimensian faktor dan mengenal pasti kemungkinan wujud faktor lain yang boleh memberi kesan kepada konstruk. Sebelum membuat analisis, pengkaji telah memastikan semua item mempunyai nilai *PT-Mea Corr.* yang positif, *fit* dengan model dan bersifat tunggal.

Berdasarkan kriteria yang dinyatakan oleh Linacre (2010), konstruk pada dasarnya bersifat unidimensi apabila peratusan varians mentah dijelaskan oleh pengukuran (*raw variance explained by measure*) bagi Model Rasch adalah lebih daripada 40%, peratus varians tidak dijelaskan dalam kontras pertama (*first contrast unexplained variance*) adalah kurang daripada 10%, dan nilai *eigen* kontras pertama (*first contrast eigenvalue*) adalah kurang daripada 3.0.

Berdasarkan kepada hasil dapatan analisis komponen utama terhadap konstruk faktor pemilihan kerjaya seperti yang dilaporkan dalam Jadual 4.3, mendapati peratus varians mentah dijelaskan oleh pengukuran berdasarkan Faktor Instrinsik ialah 63.5%, Faktor Ekstrinsik 63.5% dan berdasarkan kepada Faktor Altruistik ialah 63.5%. Nilai *eigen* kontras pertama pula ialah 2.6 dan peratus varians tidak dijelaskan dalam kontras pertama pula adalah 8.5% bagi Faktor Instrinsik. Manakala *eigen* kontras untuk faktor kedua dan ketiga ialah 2.4 dan 2.5 serta peratus varians tidak dijelaskan dalam kontras pertama untuk faktor kedua ialah 9% dan 8.8% untuk faktor ketiga.

Berdasarkan kepada dapatan kajian ini, menunjukkan bahawa kesemua faktor adalah bersifat unidimensi.

Secara ringkasnya, hasil dapatan analisis komponen utama bagi setiap faktor telah dinyatakan seperti dalam jadual 6.3 di bawah. Berdasarkan jadual ini, dapatan bagi setiap faktor menunjukkan dengan jelas bahawa keseluruhan faktor adalah bersifat unidimensi kerana telah memenuhi kriteria yang telah ditetapkan oleh model pengukuran Rasch seperti yang ditetapkan dalam Linarc (2010). Oleh itu faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan telah dibuktikan bahawa setiap item yang dibentuk bersifat tidak bersandar dan *fit* kepada model serta konstruk yang dihasilkan juga bersifat unidimensi.

Jadual 6.3: Analisis komponen utama bagi konstruk faktor

	Faktor Intrinsik	Faktor Ekstrinsik	Faktor Altruistik
Peratus Varians Mentah	63.5%	63.5%	63.5%
Varians Yang Tidak Dijelaskan Dalam Kontras Pertama	8.5%	9%	8.8%
Nilai <i>Eigen</i> Kontras	2.6	2.4	2.5

6.3 Mengenalpasti faktor yang paling dominan

Penyelidik telah membuat analisis bagi mengenalpasti faktor yang paling dominan dan bertujuan untuk menjawab persoalan kajian yang ketiga. Hasil dapatan mendapati bahawa Faktor Ekstrinsik adalah faktor yang paling dominan kerana nilai *mean measure* yang diperolehi adalah (-0.61) kerana nilai bacaan negatif merupakan nilai yang sangat dipersetujui dan paling dominan. Manakala jika nilai bacaan positif pula merupakan nilai bacaan yang kurang dipersetujui oleh responden. Oleh itu, faktor yang kurang dominan adalah merupakan Faktor Intrinsik kerana nilai *mean measure* yang diperolehi ialah 0.97.

Penyelidik juga ada mencari nilai *mean* skor yang bertujuan untuk menentukan tahap bagi setiap faktor yang dikaji. Dari keseluruhan faktor yang dikaji didapati semua faktor berada pada tahap tinggi. Kriteria bagi tahap ini adalah berdasarkan kepada Wiersma (2000), iaitu nilai *mean score* yang melebihi 3 adalah berada pada tahap tinggi. Ini menunjukkan nilai *mean score* bagi setiap faktor konstruk mempunyai nilai lebih besar dari 3. Jadual 6.4 dibawah, menunjukkan ringkasan bagi faktor-faktor yang paling dominan dan aras tahap bagi setiap faktor.

Jadual 6.4: Faktor dominan dan tahap

Faktor	<i>Mean Measure</i>	<i>Mean Skor</i>	Tahap
Ekstrinsik	-0.61	4.32	tinggi
Altruistik	-0.03	4.09	tinggi
Instrinsik	0.97	3.41	tinggi

6.4 Mengenalpasti perbezaan jantina

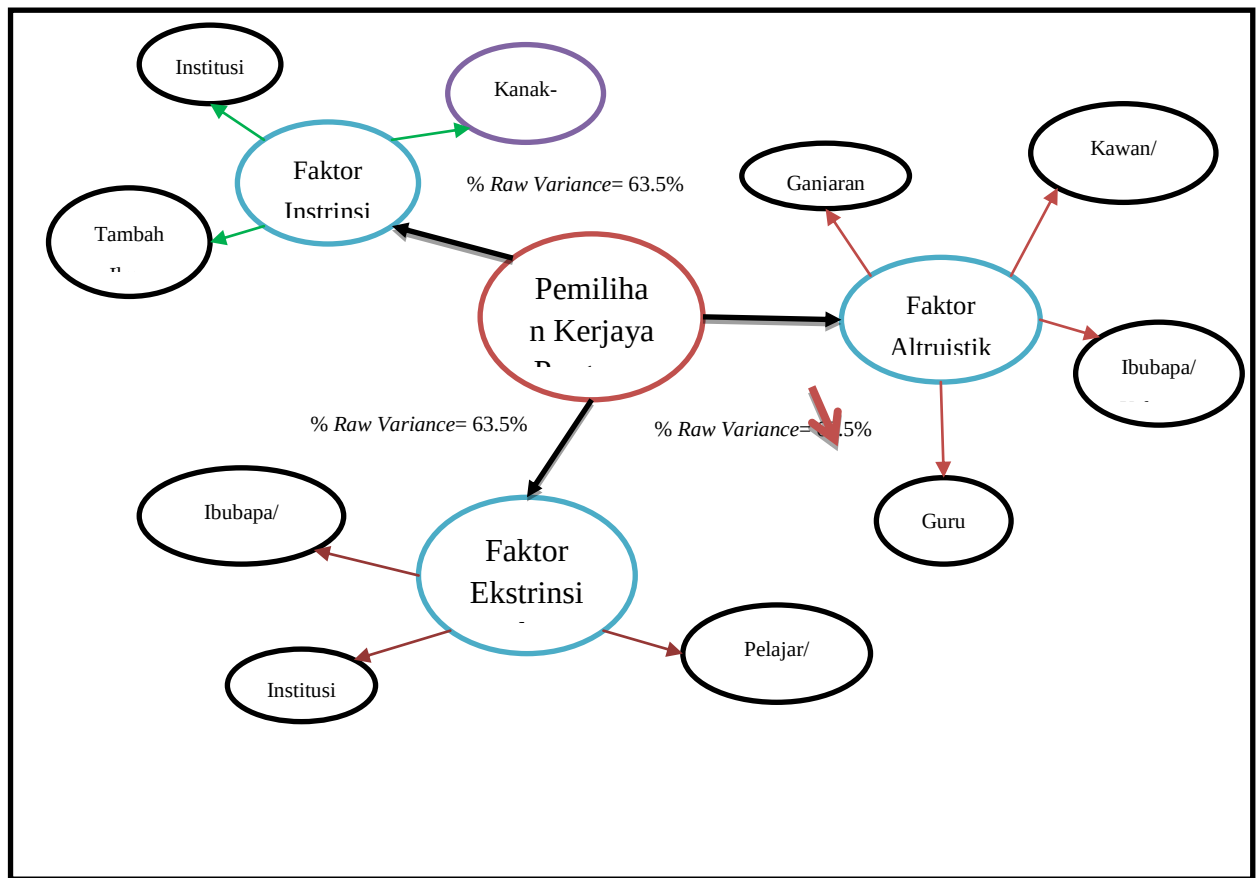
Penyelidik telah membuat analisis bagi mengenalpasti adakah terdapat perbezaan antara jantina untuk faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan dalam kalangan pelajar Sarjana Pendidikan Teknik Dan Vokasional bagi mengenalpasti perbezaan ini kriteria yang telah ditetapkan adalah nilai t mesti lebih besar dari 2 ($t > 2$) dan nilai p pula perlu lebih kecil dari 0.05 ($p < 0.05$). Jika nilai ini telah memenuhi syarat yang ditetapkan maka dapatlah dirumuskan bahawa tidak ada perbezaan di antara jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan. Jadual 6.5 di bawah menunjukkan ringkasan perbezaan antara jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya.

Jadual 6.5: Perbezaan jantina bagi faktor pemilihan kerjaya perguruan

Faktor	jantina	<i>DGF Size</i>	jantina	<i>DGF Size</i>	t	p
Intrinsik	1	0.00	2	0.00	0.00	1.00
Ekstrinsik	1	0.00	2	0.00	0.00	1.00
Altruistik	1	-0.04	2	0.00	0.40	0.69

Jantina: lelaki = 1
Perempuan = 2

Hasil dari analisis kajian ini penyelidik dapat merumuskan bahawa dalam faktor-faktor pemilihan kerjaya ini tidak terdapat perbezaan antara jantina. Keputusan ini diperolehi apabila membandingkan nilai t dan p seperti dalam kriteria di atas. Oleh yang demikian, penyelidik telah berjaya menghasilkan kerangka pemilihan kerjaya perguruan seperti dalam rajah 6.1 di bawah.



Rajah 6.1: Kerangka Faktor Pemilihan Kerjaya Perguruan

7. Kesimpulan

Dalam kajian ini, konstruk bagi faktor pemilihan kerjaya telah dapat dikenal pasti berdasarkan rumusan analisis dokumen dengan membuat kupasan kajian literatur melalui integrasi model dan teori-teori berkaitan faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan dan temu bual terhadap pakar. Berdasarkan dapatan hasil kajian juga, pengkaji membuat kesimpulan bahawa objektif kajian yang dibentuk telah dapat dicapai, iaitu faktor pemilihan kerjaya perguruan telah dapat dihasilkan iaitu terdiri daripada (i) minat; (ii) dorongan ibubapa atau keluarga; (iii) minat terhadap pelajar; (iv) masyarakat; (v) kawan-kawan; (vi) ganjaran dan (vii) guru-guru. Semua faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan yang didapati ini telah dirangkumkan menjadi tiga faktor utama iaitu (i) Faktor Instrinsik yang terdiri dari dorongan dalaman seperti minat dan minat juga terbahagi kepada beberapa jenis minat antaranya minat terhadap pelajar, institusi dan minat untuk menambah ilmu dalam bidang berkaitan, (ii) Faktor Ekstrinsik merupakan dorongan atau pengaruh luaran iaitu terdiri dari dorongan ibubapa atau keluarga, kawan-kawan, masyarakat, kelebihan atau ganjaran serta guru, dan (iii) Faktor Altruistik merupakan seseorang yang lebih memikirkan kepentingan orang lain

berbanding diri sendiri seperti seseorang yang minat kerjaya perguruan ini kerana ingin berbakti dan sumbangkan ilmu kepada pelajar.

Kerangka Faktor Pemilihan Kerjaya Perguruan yang terhasil melalui pengesahan terhadap konstruk juga telah dapat dibuktikan melalui analisis PCA yang dilakukan di mana kesemua parameter yang dikenal pasti telah menepati kriteria yang telah ditetapkan oleh model Rasch. Kesemua nilai yang diperolehi melalui analisis tersebut adalah lebih daripada 40% pada peratusan varians mentah dijelaskan oleh pengukuran (*raw variance explained by measure*) bagi model Rasch, kurang daripada 10% pada peratus varians tidak dijelaskan dalam kontras pertama (*first contrast unexplained variance*) dan kurang daripada 3.0 pada nilai eigen kontras pertama (*first contrast eigenvalue*). Ini membuktikan bahawa konstruk yang dihasilkan bersifat unidimensi dan tidak terdapat faktor lain yang dikesan dalam faktor pemilihan kerjaya perguruan.

Selain itu penyelidik juga dapat mengetahui faktor yang paling dominan antara semua faktor yang dibentuk iaitu dengan melihat nilai *mean measure* yang mempunyai nilai negatif merupakan faktor yang paling dominan iaitu faktor yang paling dipersetujui oleh responden manakala jika nilai *mean measure* yang mempunyai nilai positif ia merupakan faktor yang kurang dominan atau kurang dipersetujui oleh responden. Oleh itu penyelidik telah menyusun nilai *mean measure* bagi setiap faktor mengikut susunan dari nilai negatif ke nilai yang paling positif. Selain itu penyelidik juga membuat penilaian bahawa semua faktor yang dibentuk berada pada tahap tinggi dengan berpanduan Wiersma (2000) iaitu jika nilai mean skor yang diperolehi lebih dari 3 jadi aras item ini berada pada aras tinggi.

Disamping itu, penyelidik juga dapat mengetahui bahawa semua faktor pemilihan kerjaya perguruan yang dibentuk tidak ada perbezaan antara jantina ini semua kerana nilai yang diperolehi tidak memenuhi syarat atau kriteria yang telah ditetapkan iaitu nilai t mesti lebih besar dari 2 dan nilai p pula perlu lebih kecil dari 0.05.

Secara keseluruhannya, faktor pemilihan kerjaya perguruan telah dapat dihasilkan dalam usaha untuk mengenalpasti faktor atau penyebab yang mempengaruhi pemilihan kerjaya perguruan dalam kalangan pelajar Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional di UTHM. Faktor yang dibina juga telah berjaya disahkan dan dibuktikan di mana faktor yang dihasilkan adalah merupakan faktor yang bersifat unidimensi dan mampu mengukur apa yang hendak diukur serta faktor-faktor tersebut tidak bersifat bias terhadap jantina bagi setiap faktor-faktor pemilihan kerjaya perguruan. Walau bagaimanapun, walaupun Faktor Pemilihan Kerjaya Perguruan telah disahkan melalui analisis faktor model Rasch berdasarkan Analisis Komponen Utama yang mengesahkan unidimensionaliti konstruk, item bersifat tunggal dan membuktikan tiada dimensi lain yang wujud pada konstruk namun, kajian lanjutan juga boleh dilakukan dengan melakukan analisis faktor melalui pendekatan *Confirmatory Analisis Factor* (CFA) bagi menguji korelasi antara faktor seterusnya mengesahkan model jika saiz sampel yang diambil untuk kajian adalah bersesuaian.

8. Rujukan

- Mohd Nooh. S, (2002). *Perkeembangan kerjaya : Teori dan Praktis*, Serdang Penerbit Universiti UPM
- Ahmad Zanzali, N.A dan Rahmat, N. (2010). *Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Pemilihan*.
- Kerjaya Perguruan Di Kalangan PelajarPelajar Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia .Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*
- Aripan. (2012). *Teori Kerjaya*. Dicapai pada Jun 2, 2012: www.v2.career2zoom.com/index.php/teori-kerjaya
- Mok, S.S. (2008). *Bimbingan dan Latihan Persedian MEdSI dan Temuduga*. Penerbitan Multimedia Sdn Bhd. m/s 26-56
- Mok, S.S. (2003). *Ilmu Pendidikan Untuk KPLI (Komponen 3 : Profesionalisme Keguruan) Sekolah Rendah*. Kuala Lumpur : Kumpulan Budiman SDN.BHD.
- Syed Mahadi, S.N. (1998). *Faktor Pemilihan Kerjaya Pelajaran*. Universiti Sains Malaysia: Tesis Sarjana.
- Holland, J.L. (1973). *Making Vokasional Choices: A Theory of Careers*. New Jersey: Prentice-Hall
- Roe, A. (1954). *A new Classification of Occupation*, Jurnal Of Counselling Phychology, 1, page 215-220
- Mat Jizat, A. (1994). *Peningkatan Profesionalisme Kerjaya Guru dari Perspektif Kualiti. Kertas Kerja untuk Sekolah Kebangsaan Perling pada 25 hb Jun 1994*.
- Ahmad, J.T. (2005). *Perkaitan Antara Kepuasan Kerja Dengan Tekanan Kerja Dalam Kalangan Tenaga Pengajar Teknikal dan Industri di Kolej Universiti Malaysia. Kertas Kerja: Universiti Teknikal Malaysia Melaka*.
- Yaakub, N.F. dan Ayob, A.M. (1993). *Guru dan Perguruan* Edisi Kedua, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mustapha, O. (2010). *Rancangan Malaysia Kesepuluh (RMK-10) dan Pendidikan: Matlamat dan Teras*. Program Seminar Siswazah Universiti Malaya.

Ahmad Zanzali, N.A. & Hasmi, N.H. (2010). *Faktor-Faktor Yang Telah Mempengaruhi Pelajar-Pelajar Tahun 3 SPM Dan 4 SPM Mengambil Kursus Sarjana Muda Sains Serta Pendidikan (Matematik) Di UTM Skudai*. UTM.

Abdul Razzaq, et.al. (2010). *Kesediaan Guru Pelatih Terhadap Penempatan Di Sekolah Bukan Pilihan: Kajian Ke Atas Guru Pelatih Tahun Akhir Fakulti Pendidikan Teknikal , Universiti Tun Hussein Onn Malaysia*. UTHM.

Wiersma, W. (2000). *Research in Education: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon. Wainer, H, & Braun, H. I. (1988). *Test Validity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hj Sabar, S. & Hj Khalid, M. (2005). *Kertas Konsep Faktor-faktor Graduan Berkerjaya Memilih Kursus Perguruan Lepas Ijazah Pengkhususan Sekolah Rendah*. Jurnal Penyelidikan MPBL, Jilid 6, 2005.

Stefan, D. & Stefan, C.W. (2008). *Self-Selection into Teaching: The Role of Teacher Education Institutions*. Dicsussion Paper No. 3505

Hj. Yahaya, A. & Ghaffar, M.N. (2008). *Ciri-ciri Personaliti dalam Pemilihan kerjaya Pelajar, Gaya Pembelajaran Pelajar dan Hubungannya dengan Pencapaian Akademik*. UTM

Buntat, Y. & Hassan, K. (2008). *Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Pemilihan Kerjaya Perguruan Di Kalangan Pelajar Tahun Dua Sarjana Muda Teknologi Serta Pendidikan, Fakulti Pendidikan, Fakulti Pendidikan*.

Ripin, M.N. & Abdul Fatakh, A.F. (2011). *Faktor Pendorong Pemilihan Kerjaya Perguruan Di kalangan Pelajar Tahun Satu Fakulti Pendidikan*. UTM Skudai. UTM.

Gordon, J.A. (1993). *Why Did You Select Teaching as A Career? Teachers of Color Tell Their Stories*. Research Jurnal Report, Ed 383 653.

Akintomide, A.G. & Oluwatosin, S.A. (2011). *Teacher Characteristics And Students'choice Of Teaching As A Career In Osun State*. Department of Educational Foundations and Counselling Obafemi, Vol. 4, Nos. 1& 2.

Hasan, A. et.al. (2012). *Pembentukan Dan Pengesahan Konstruk Pembimbing Berkesan Dalam Pelaksanaan Pembelajaran Berasaskan Kerja Di Industri*. Education Jurnal. UTHM

Linacre, J.M. (2010). *A user's guide to WINSTEPS: Rasch-model computer program*. Beaverton: Oregon.

If You Think PBL Is Right for Your Students, Think Again.

Lai Chee Sern, Razali Hassan, Kamarolzaman Hj. Jidi,
Lee Ming Foong, Johnson Lim Soon Chong

University Tun Hussein Onn Malaysia,
Faculty of Technical and Vocational Education,
lcsern@uthm.edu.my, razali@uthm.edu.my, kamarol@uthm.edu.my,
mflee@uthm.edu.my, Johnson@uthm.edu.my

Abstract

Problem based learning (PBL) has been widely practised and extensively researched in a variety of disciplines for over past four decades. However, its evidence of effectiveness still remains inconclusive. This literature review paper debates the effectiveness of problem-based learning on learners' academic performance. Specifically, the discussion in this paper puts the focus on the basic concept of PBL and the effectiveness of PBL based on the existing research findings. Apart from that, cognitive load theory will be discussed as it is generally believed that cognitive load induced by any learning strategy has an impact on learner's performance. The effectiveness of PBL from the perspective of Cognitive Load Theory will be presented. In addition, this paper also puts forward some theoretical ideas on when to utilise PBL during the process of teaching and learning, and how the implementation of PBL can be improved by integrating with other learning strategies.

Key words: Problem-based learning, cognitive load, effectiveness, mental effort

1 Introduction

Job markets are becoming increasingly competitive, particularly in the manufacturing sector, due to the technological developments and rising education and skill requirements (Lai & Yap, 2004). Individuals equipped only with the basic skills, such as reading, writing and numeracy, will face difficulty in securing a job. Apart from these basic skills, one must also master the skills of communication, critical and creative thinking and, more importantly, problem solving in order to be capable of responding to a problem quickly, correctly, and with little or no supervision (Jonassen, 2004).

Gale, Wojan, and Olmsted (2002) have conducted a survey of over 3,000 USA manufacturing establishments to explore the associations between worker skill requirements and the use of manufacturing and telecommunication technologies, work organisation, and other management practise. The survey reported an increasing demand on worker's problem solving skills in addition to computer and interpersonal skills in manufacturing sector. Similarly, Mohamed Rashid and Mohd Nasir (2003) also reported that the problem solving skill, along with teamwork and communication skills, are listed at the top of the list of competencies needed for employment in manufacturing sector.

The above examples show the significance of problem solving skills for the manufacturing workforce. As even those who are well-schooled in the basic academic skills (e.g., maths and reading) might still lack the problem solving skills sought by cutting-edge manufacturing firms, there are strong reasons to suggest that pragmatic and effective actions should be undertaken by those institutions responsible for training the next generation of highly skilled workers. Given that the technical workers in the manufacturing sectors are often asked to solve problems, there is an obvious need for instructional designers to develop methods to help students become more effective problem solvers. To this end, a number of researchers (e.g., Hmelo-Silver, 2012; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Savery, 2006) have suggested that learning through real life problems might be an effective way of acquiring problem solving skills. Instructionally, this can be accomplished through PBL, which promotes problem solving skill acquisition through the development of self-learning strategies, while requiring students to apply knowledge and solution strategies to new situations (Blumberg, 2000; Mergendoller, Maxwell, & Bellisimo, 2001).

2 The Concept of Problem-Based Learning

PBL is gaining wider acceptance across the world of education; however, it is not always clear what constitute PBL, as it has been used to designate heterogeneous forms of learning in various educational institutions (Hmelo-Silver, 2012; Maudsley, 1999). Different institutions adopted their own model of PBL and defined differently based on their modified model. For this reason, it is fairly difficult to find a precise definition of PBL (Michel, Bischof & Jakobs, 2002). This is partially due to the ambiguous understanding of PBL by some educationists and researchers, and also due to the modification of PBL to accommodate different contexts and disciplines (Savery, 2006). The use of PBL varies markedly not only between disciplines, but also within the same discipline. For example, some institutions have completely switched their curriculum to PBL (e.g., Hallinger & Lu, 2012), others have used various hybrid approaches utilising both PBL and lecture-based learning (e.g., Samarasekera & Karunathilake, 2011), while some have implemented PBL only in individual courses (Padmavathy & Mareesh, 2013) and used technological enriched learning environment (e.g., Liu, Wivagg, Geurtz & Chang, 2012).

In reviewing the origins of PBL, its pioneers, Barrows and Tamblyn (1980), refer to PBL as:

“the learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem. The problem is encountered first in the learning process and serves as a focus or stimulus for the application of problem-solving or reasoning skills, as well as for the search for or study of information or knowledge needed to understand the mechanisms responsible for the problem and how it might resolved.”

(p. 18)

For Barrows and Tamblyn, the idea behind PBL is that the problem drives the learning. That is, students are exposed to a problem before they develop the relevant domain knowledge on their own. The students are expected to gain knowledge through the process of solving the given problem, which functions as a stimulus to encourage students' thinking and engagement through the entire process of learning. It is important to note that teacher is not the primary source of information and that teacher-centred lecturing approach is not used in PBL; in fact, students are free to seek relevant information from various sources.

Specifically, PBL begins by requiring students to work on a real life problem, which is usually complex, ill-structured, and involves interdisciplinary contents. At this stage, students commonly have limited prior domain knowledge, because the domain knowledge has not yet been imparted to them. During the problem solving process, students attempt to identify the nature of the problem, which is preferably done in a group setting guided by a facilitator. After recognising the goal of the problem, the students have to develop and formulate some feasible strategies to solve the problem and determine what information they need to collect and which methodology they should apply. In the process of finding solutions, the students continue collecting and processing information that might be related to the problem. Eventually, all students are required to discuss and evaluate their final solutions with the assistance of a facilitator. Through this process, the students may develop profound and relevant knowledge of the subject area (Cocke, Li, Dede, & Alicli, 2002; Ertmer & Simons, 2006; Hong, Chu, & Liu, 2005). In short, the operational concept of PBL can be summarised into five processes: first, identification of a problem; second, formulation of a strategy; third, collection of information; forth, problem solving; and lastly, evaluation of solutions.

Despite the emergence of a variety of PBL models, Barrows (2002) has recently identified four primary elements that constitute a minimum standard for PBL. Those elements are:

- *Student-centred learning approach:*
In PBL, students determine the main issue of the problem on their own and decide what has to be learned in order to solve it. Thus, it is the responsibility of the students to acquire any missing knowledge that is needed to solve a given problem.
- *Using ill-structured problems in learning:*
Ill-structured problems may have more than one correct solution, which tends to motivate students to search for additional possible solutions. Ill-structured problems are also used to stimulate learners to think critically and analytically about the causes of and the solutions for the problem.
- *Facilitator supports:*
Instead of lecturing and spoon-feeding, a teacher guides students by leading them towards thinking creatively during problem solving. The teacher is expected to inspire students with meta-cognitive questions and, in turn, gradually reduce guidance.
- *Authentic problems:*
Authentic problems are derived from the real world and usually involve multiple disciplines. Such problems require students to study multiple topics in order to solve the problems successfully, which in turn might help develop a well-defined, well-organised, and applicable cognitive structure of knowledge.

PBL is seen by some as an effective didactical method to foster knowledge and problem solving skill acquisition, particularly in medical education (McParland, Noble, & Livingston, 2004; Mergendoller, Maxwell, & Bellisimo, 2006). However, mixed past results make it difficult to come to a conclusive judgement about PBL. The following section will focus on the issue concerning the effectiveness of PBL.

3 Effectiveness of Problem-Based Learning

Over the past few decades, substantial research has been conducted to evaluate the effectiveness of PBL. Some previous research put the stress on examining the effectiveness of PBL itself, without comparing it with other learning strategies (see Gallagher, & Gallagher, 2013; Mergendoller, Maxwell, & Bellisimo, 2001); while other studies employ comparative methods to investigate the impacts of PBL on learning outcomes in comparison to other pedagogical strategies. For example, Moreno-Lopez, Somacarrera-Perez, Diaz-Rodriguez, Campo-Trapero, and Cano-Sanchez, (2009) conducted a study to evaluate the academic performance of PBL and lecture-based learning in Dentistry. They reported that students' academic results were better when PBL was employed, in comparison to lecture-based learning. Similarly, Li, Li, Chen, Xie, Li and Chen (2013) has also conducted a study to compare the

effects of PBL and lecture-based learning methods on academic results and student perceptions in a dermatology course. The research showed that compared to those receiving lectures only, all PBL participants had better results for written examination, clinical examination and overall performance.

Although the effectiveness of PBL is apparently positive, one should note that most of the studies were based on medical education (Hmelo-Silver, 2004; Pross, 2005). It is arguable whether or not those research outcomes would prove representative for students from other disciplines. According Mergendoller, Maxwell, and Bellisimo (2000) and Visser (2002), the research findings from the application of PBL in medical school context should not be generalised to other students because students in medical schools are often a relatively elite group due to typically the strict admissions standards. Therefore, students enrolled to medical schools are likely to have higher formal educational achievement as well as academic skills than the general school population. This trend may play a significant role in determining the impact of any pedagogy on the cognitive and metacognitive development of the students. This issue has triggered a significant debate over whether the ‘classic version’ of problem-based learning, which is based on medical education, is applicable to other disciplines, such as manufacturing technology.

On the other side of the coin, the notion that PBL enhances student learning performance remains in dispute, as a volume of contradictory findings found from the literature illustrates (e.g., Berkson, 1993; Colliver, 2000). For instance, Michel, Bischof, and Jakobs, (2002) concluded that “the results demonstrate that factual knowledge was similar in both groups (PBL and lecture-based learning) at the end of their classes” (p.169). This conclusion is consistent with several studies that have reported no significant differences between problem-based and lecture-based learning in terms of students’ learning performance (see Cruickshank & Olander, 2002; Dyke, Jamrozik, & Plant, 2001). Additionally, three meta-analyses have been conducted to compare the effectiveness of problem-based and lecture-based learning (see Albanese & Mitchell, 1993; Culver, 2000; Vernon & Blake, 1993). The findings from these meta-analyses have unanimously concluded that there was no statistically significant difference between the two learning approaches in either factual knowledge acquisition or clinical performance. The findings from the aforementioned meta-analyses are supported by a great number of other studies that found no convincing evidence that PBL improves a student’s knowledge base and clinical performance. On the other hand, the analysis of comparing PBL and lecture-based learning done by Dochy, Segers, Van den Bossche, and Gijbels, (2003) indicates that the results on skills were positive, but the results on knowledge were weak.

In addition to the inconsistent and incomplete knowledge about the effectiveness of PBL approach, Newman (2003) has reported in his review and meta-analysis that:

“the limited high quality evidence available from existing reviews does not provide robust evidence about the effectiveness of different kinds of PBL in different contexts with different student groups.”
(p. 6)

In his review of literature, Newman discovered that most of the studies were methodologically flawed; for instance, a number of research papers provide insufficient data to calculate effect size. Albanese (2000) also commented on some PBL research design flaws, such as lack of randomisation of experiment subjects, variation in exposure to the experimental treatment and a prolonged period of experimentation, which would allow extraneous variables to affect the outcomes. Similar with Newman’s findings, Sanson-Fisher and Lynagh (2005) assert that some of the previous research was methodologically flawed and cannot be used to argue the superiority of PBL.

In addition to these methodological defects, the PBL research findings might have also been affected by the lack of instrument validity and reliability. It has been argued that some measurement tools were insufficiently sensitive and incapable of measuring the intended learning outcomes in the studies (Berkson, 1993). This commonly resulted from the practice of utilising measurement instruments found in research articles, books, and on the internet without thoroughly verifying their validity and reliability (Belland, French, & Ertmer, 2009). It is unfortunate that the quality of the measurement instruments, sometimes, has not been given sufficient attention by the previous users. Using low validity and unreliable instruments may have directly impacted the result, which could have brought about a false interpretation of the result and led to an inaccurate conclusion.

Due to the inconsistency and low quality of evidence that PBL works better than conventional instructional approach, one could assume that there is no superiority of PBL approach in terms of transfer performance. Thus, it is worth exploring some of the possible explanations for the lack of performance of PBL.

One of the possible reasons could be that the theoretical foundations that underpin PBL are insufficiently well-established. Barrows (2000), a pioneer of PBL, explains that he and the other developers of the original McMaster PBL curriculum had no background in educational psychology or cognitive science. They simply presumed that learning through solving clinical problems in small groups would make medical education more interesting and relevant for their students. Additionally, the philosophical and theoretical underpinnings of PBL were not explicit in the early PBL literature (Rideout & Carpio, 2001). As PBL has expanded into other disciplines, education theorists – who often place emphasis on different aspects of teaching and learning – have begun to derive a theoretical justification for this method of learning (Newman, 2003). Essentially, the PBL approach has begun to build upon the base of

constructivism and socio-cultural theories within the education paradigm (Camp, 1996; Hmelo & Evensen, 2000; Savery & Duffy, 1995). Constructivist learning emphasises that human learns by building new knowledge upon a previous foundation of knowledge. Problems used in PBL create a state of disequilibrium, which cannot be solved until a new cognitive structure is constructed. This view of learning sharply contrasts with one in which learning is the passive transmission of information from one individual to another. Socio-cultural theory, on the other hand, focuses on the dialectic process between the individual and society, and the effect of social interaction, language, and culture on learning. This theory emphasises the influence of social interaction on human thinking and cognitive processes. Group problem solving processes and group discussion in PBL provide a framework for social interaction, which is subsequently transformed into internal mental process.

In addition to these two theoretical foundations, Poikela and Poikela (1997) proposed another two additional theoretical conceptions of learning related to PBL, namely, behaviourism and experientialism. The fundamental concepts of behaviourism are ‘stimulus’ and ‘conditioning’. Since the focus of PBL is on reflection (stimulus-response system of learning), the authors assert that PBL is a behaviouristic method of learning. Alternatively, the concept of experientialism maintains that cognition objectives are achieved by reflecting on experiences. That is, reaching the learning objective is dependent upon the learner’s ability to reflect upon his/her experience, observations, cognition and experimentation in learning. Therefore, for Poikela and Poikela, the key to PBL is reflection, which provides an additional source of theoretical support for PBL.

There are at least two issues raised by the abovementioned arguments pertaining to the theoretical underpinnings of PBL. First, there is no firm agreement on which theoretical foundation should be applied to underpin PBL. The diversity of theoretical foundations applied to PBL in the literature clearly indicates that the learning theory supporting PBL is still shaky. Second, the theories derived by various PBL users do not illustrate how a learner’s cognitive structure is organised during the learning phase. In other words, PBL is implemented with no reference to cognitive architecture or human memory architecture. As Kirschner, Sweller and Clark (2006) said, “any instructional procedure that ignores the structures that constitute human cognitive architecture is not likely to be effective” (p. 76). In PBL, students are first presented with a real-world and ill-structured problem, which integrates multidisciplinary knowledge, before the learning of content knowledge takes place (Savery, 2006). Ill-structured problems are complex problems that cannot be solved by a simple algorithm and are not necessarily to have only one absolute correct answer (Hmelo-Silver & Barrows, 2006). That means, the students must interact with a great number of variables to solve the problem; such tasks consume huge working memory resources and leave little space for students to learn new things. This is to say that heavy working memory load does not contribute to the accumulation of new information in long-term memory, due to the congestion of

interacting elements, and this may not promote learning eventually (Sweller, van Merriënboer, & Paas, 1998).

To enhance learning, it is important to reduce working memory load. In other words, working memory needs to be freed up to allow beneficial cognitive activities taking place, such as the organisation of information and the construction of new knowledge. To deal with this issue, PBL strategy needs to undergo some modifications, especially from the aspect of problem presentation which can induce the saturation of working memory.

4 Cognitive Load Theory

Based on CLT, the working memory capacity in human brain is limited in the number of elements it can hold simultaneously and it places high demands on working memory when a task that contains high number of interacting elements that have to be processed in working memory simultaneously. On the other hand, long-term memory provides humans with the ability to vastly expand the processing ability. This memory allows incorporation of multiple elements of information into a single element with a specific function (Pass, Renkl, & Sweller, 2003). In other words, the long-term memory is sophisticated cognitive structure that allows a person to perform high level of skills such as analysing and problem solving.

Recent theoretical developments have conceptualised the idea of cognitive load further by distinguishing between intrinsic, extraneous, and germane load (Pass, Renkl, & Sweller, 2003). Intrinsic load refers to the complexity of learning contents or instructional task in relation to a learner's prior knowledge and depends on the number of interacting elements that have to be processed simultaneously and kept active in working memory during the learning process (Sweller, 1988). For instance, problem-solving task will require processing of numerous information elements and it is more complex compared to memorising factual information. Thus, problem-solving task imposes more intrinsic cognitive load.

Extraneous load is referred to as an ineffective cognitive load because this load is unnecessary and it interferes with schema acquisition and automation (Paas, Renkl, & Sweller, 2003). Extraneous load is usually imposed by the design of instructional task or by the activity which is not directly related to learning or schema acquisition. For example, any instructional task that requires students to look for problem solution and search for reasoning of an explanation is likely to impose a heavy extraneous load because working memory resource must be used for activities that are not relevant to schema acquisition. Paas and Van Gog (2006) add that extraneous load does not hamper learning when the instructional task is low in intrinsic load or less complex, but it does hamper learning when the complexity of task or intrinsic load is increased. Hence, reducing extraneous load is imperative for high complexity task.

Apart from intrinsic load which is imposed by the complexity of a to-be-learned content and extraneous load which is imposed by the irrelevant learning activities, there is another cognitive load which is beneficial to schema acquisition and enhances learning. This effective cognitive load is regarded as germane load (Paas, Renkl, Sweller, 2003). Unlike intrinsic load and like extraneous load, germane load is induced and influenced by instructional design. For example, requiring learner to provide rationale behind worked-out solution steps will be able to induce germane load, provided that learner is capable of providing adequate explanation (Chi et al. 1989).

5 Effectiveness of PBL From the Perspective of Cognitive Load Theory

The use of unresolved problem as stimulus for learning has received a few negative critics. A number of researchers (e.g. Van Gog, Paas, & Merriënboer, 2008) argue that learning by solving problem is not effective for problem solving skill acquisition, especially when learners are in the initial stage of cognitive skill (e.g. knowledge and problem solving skills) acquisition.

At the beginning of cognitive skill acquisition process, learners try to understand the domain knowledge without yet trying to apply it and this is usually dominated by reading and discussion activities (VanLehn, 1996). Novice learners with low prior knowledge lack experience and effective schema, therefore, instruction that consists mainly of problem-solving elements is known to be ineffective for learning because novices always attempt to solve the problem using weak strategies such as means-ends analysis. The use of means-ends analysis in problem solving process will involve learners to interact actively and simultaneously with a number of information such as the problem variables, the solution operators, the goals of the problem, and the relation between these information in working memory. At the same time, they must also figure out some feasible ways to solve the problem. Such strategy might induce high extraneous cognitive load which consume enormous working memory capacity (Renkl, Stark, Gruber, Mandl, 1998). During problem solving process, the student's knowledge about solving that problem will be triggered. Based on information processing system, information from long-term memory will be transferred to working memory for further process. Due to limitation of the working memory capacity, the working memory can easily become overloaded because there are too many information interaction taking place in the working memory when a learner retrieves information related to the problem and interacts that information with the current problem s/he is trying to solve. In such a case, some information might be left out and has to be reaccessed or reactivated. Reactivation of information can only be done effectively provided that there is sufficient working memory. Such high demand of working memory makes the problem solving process more difficult.

In addition, the complex and ill-structured problem used in PBL usually cannot be solved by a simple algorithm and the learners tend to work out the problem through different ways before they come up with the final solution. Such task requires huge working memory resources and leaves insufficient memory space for students to learn new things. Heavy working memory load does not contribute to accumulation of new information in long-term memory due to the congestion of interacting elements and this may not promote learning eventually (Sweller, Van Merriënboer, & Paas, 1998).

6 Conclusion: Is PBL an Ineffective Learning Strategy?

Is PBL an ineffective learning strategy? The answer to this question is simple: NO. In fact PBL is a very effective didactical method if it is applied to the right person and at the right time. Expert learners with profound and well-organised domain knowledge and problem solving schema are the right persons to be exposed to PBL approach. This is because the expert learners can effectively interact with more pieces of information as they are able to integrate those interrelated information as one “chunk” of information. Accordingly, this will reduce the working memory utilisation and as a result, more memory space is available for beneficial cognitive activities, such as organising information and constructing new knowledge. Moreover, due to the fact that expert learners possess more problem solving experiences, they tend to use effective problem solving strategies without burdening working memory resource whenever they are confronted with problem because they are able to recognise the nature of the problem and they tend to generate correct hypotheses more often (Bedard & Chi, 1992). In other words, it is not advisable to apply PBL strategy to novice learners due to their scarcity of domain knowledge and problem solving schema.

Similarly, PBL is arguably not appropriate to be implemented at the initial stage of cognitive skill acquisition. When the novice learners are forced to solve a problem, they tend to use ineffective problem solving methods (e.g. means-end analysis). As previously mentioned, using ineffective problem solving methods may bring about high extraneous cognitive load which will deteriorate learning performance. In short, it is not recommended to apply PBL at the beginning of a lesson or semester because students need to acquire fundamental domain knowledge before we are capable of solving any problem. At the beginning of learning process, it is particularly important to provide guidance and scaffolding to the students.

In order to assist students to acquire domain knowledge and problem solving schema, worked examples can be used at the starting of the learning process as it does not cause high extraneous cognitive load. Learning with worked examples (example-based learning - EBL) is effective to be implemented together with explanatory activities (e.g. providing explanations by teacher, or generating explanations by students). These explanatory activities not only allow students to comprehend the problem solution procedures, but also enable them to understand the reasons and concepts used behind

every solution step. Thus, the students are able to construct new domain knowledge as well as problem solving schemas.

In sum, given that EBL produces positive impact on novice learners who have low prior knowledge, and PBL is fruitful to be applied to experienced learners who possess deep domain knowledge and schema, therefore, it is conjectured that the shortcomings of PBL and can be mitigated by blending both learning strategies. This is to say that the worked-out problem is used at the initial stage of knowledge acquisition or at the beginning of the learning process; whereas the unresolved problem is used at the final phase of the learning process after the students have gained sufficient knowledge.

To date, empirical evidence to prove the efficiency and effectiveness of integrating EBL into PBL is fairly scarce. Clearly, this blended learning approach requires further investigation to examine its impact on student learning performance.

7 References

- Albanese, M.A. (2000). Problem-based Learning: Why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education*. Vol:34, pp.729-738
- Albanese, M.A., & Mitchell, S. (1993). Problem Based Learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues. *Academic Med*. Vol: 68, pp.52-81
- Barrows H.S., & Tamblyn R.M. (1980) *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
- Barrows, H.S. (2002). Is It Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL? *Distance Education*. Vol: 23(1), pp.119-122
- Bedard, J., & Chi, M.T.H. (1992). Expertise. *Current Directions in Psychological Science*. Vol: 1(4), pp.135-139
- Belland, B., French, B.F., & Ertmer, P.A. (2009). Validity and Problem-Based Learning Research: A Review of Instruments Used to Assess Intended Learning Outcomes. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. Vol: 3(1), pp.59-89
- Berkson, L. (1993). Problem Based Learning: Have the Expectations Been Met? *Academic Med*. Vol: 68 (10), pp. s79-s88
- Blumberg, B. (2000). Evaluating the Evidence That Problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. In D.H. Evensen and C.E. Hmelo (Eds). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academic press

- Camp, M.G. (1996). Problem Based Learning: A Paradigm Shift or A Passing Fad?. *Medical Education Online*. Vol: 1(2), pp.1-5
- Chi, M.T.H., Bassok, M., Lewis, M.W., Reimann, P., & Glasser, R. (1989). Self-explanation: How students study and use examples in learning to solve problem. *Cognitive Science*. Vol: 13, pp.145-182
- Cocke, D.L., Li, K., Dede, K., & Alicli, E. (2002, March). *Multimedia-Electronic Media Classroom for Computer-Aided Problem Based Learning*. Paper presented at the ASEE Gulf-Southwest Annual Conference, The University of Louisiana at Lafayette. [online]. Retrieved 21st June 2013 from <http://www.aseegsw.org/Proceedings/IIIA6.pdf>
- Colliver, J. A. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Research and theory. *Academic Medicine*. Vol: 75(3), pp.259-266
- Cruickshank, B.J., & Olander, J. (2002). Can Problem-based Instruction stimulate higher order thinking? *Journal of College Science Teaching*. Vol: 31(6), pp.374-377
- Culver, J.A. (2000). Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Research and theory. *Academic Medicine*. Vol: 75, pp.259-266
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of Problem Based Learning: A Meta-analysis. *Learning and Instruction*. Vol: 13, pp.533-568
- Dyke, P., Jamrozik, K., & Plant, A.J. (2001). A randomized Trial of a problem-based learning approach for teaching epidemiology. *Academic Medicine*. Vol: 76(4), pp.373-379
- Ertmer, P.A., & Simons, K.D. (2006). Jumping the PBL Implementation Hurdle: Supporting the Efforts of K-12 Teachers. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Vol: 1(1), pp.40-54
- Gale, JR. H.F., Wojan, T.R., & Olmsted, J.C. (2002). Skills, Flexible Manufacturing Technology, and Work Organization. *Industrial Relations*. Vol: 41(1), pp.48-79
- Gallagher, S. A. , & Gallagher, J. J. (2013). Using Problem-based Learning to Explore Unseen Academic Potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(1).
Available at: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1322>
- Hallinger, P. , & Lu, J. (2012). Overcoming the Walmart Syndrome: Adapting Problem-based Management Education in East Asia. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(1). Available at: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1311>
- Hmelo, C.E., & Evensen, D.H. (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hmelo-Silver, C. E. (2012). International Perspectives on Problem-based Learning: Contexts, Cultures, Challenges, and Adaptations. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(1). Available at: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1310>
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*. Vol: 16(3), pp.235-266

- Hong, J.C., Chu, S.T., & Liu, T.C. (2005, June). *Strategies For Construction Problem-Based Learning Curruculum*. Paper presented at the International Conference on Problem-Based Learning, Lahti, Finland. Retrieved 19th May 2012, from http://www.lpt.fi/pblconference/full_papers/13_full_papers.htm
- Jonassen, D.H. (2004). *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*. San Francisco, CA: John Wiley
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An analysis of the failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Teaching. *Educational psychologist*. Vol: 41(2), pp.75-86.
- Lai, M.C., & Yap, S.F. (2004). Technology Development in Malaysia and the Newly Industrializing Economies: A Comparative Analysis. *Asia Pacific Development Journal*. Vol: 11(2), pp.53-80
- [Li, J.](#), [Li Q.L.](#), [Li, J.](#), [Chen, M.L.](#), [Xie, H.F.](#), [Li, Y.P.](#), & [Chen, X.](#) (2013) Comparison of three problem-based learning conditions (real patients, digital and paper) with lecture-based learning in a dermatology course: a prospective randomized study from China. *Med Teach*. 35(2), pp 963-970. doi: 10.3109/0142159X.2012.719651
- Liu, M. , Wivagg, J. , Geurtz, R. , Lee, S. , & Chang, H. M. (2012). Examining How Middle School Science Teachers Implement a Multimedia-enriched Problem-based Learning Environment. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2). Available at: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1348>
- Maudsley, G. (1999). Do we all mean the same thing by Problem Based Learning? A review of the concepts and a formulation of the ground rules. *Academic Med*. Vol: 74(2), pp.178-185
- McParland, M., Noble, L.M., & Livingston, G. (2004). The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. *Medical Education*. Vol: 38. pp.859-867
- Mergendoller, J., Maxwell, N.L., & Bellisimo, Y. (2001). Problem-based learning: Modifying the medical school model for teaching high-school economics. *The Social Studies*. Vol: 92(2), pp.73-78
- Mergendoller, J., Maxwell, N.L., & Bellisimo, Y. (2006). The Effectiveness of Problem-based Instruction: A comparison Study of Instructional Methods and Student Characteristics. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Vol: 1(2), pp.49-69
- Mergendoller, J.L., Maxwell, N.L., & Bellisimo, Y. (2000). Comparing Problem-based Learning and traditional instruction in high school economics. *Journal of Educational Research*. Vol:93(6), pp.374-382
- Michel, M.C., Bischof, A., & Jakobs, K.H. (2002). Comparison of Problem- and Lecture-Based Pharmacology Teaching. *Trends in Pharmacological Sciences*. Vol: 23(4), pp.168-170.
- Mohamed Rashid, N.B., & Mohd Nasir, A.H. (2003). *Lifelong Learning in Malaysia*. Paper presented at the International Policy Seminar Co-Organised by

- IIEP/UNESCO and KRIVET on Making Lifelong Learning a Reality, 24-26th June 2003, Seoul
- Moreno-Lopez, L.A, Somacarrera-Perez, M.L, Diaz-Rodriguez, M.M, Campo-Trapero, J., Cano-Sanchez, J. (2009) Problem-based learning versus lectures: Comparison of academic results versus time devoted by teachers in a course on Dentistry in Special Patients. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*. 14(11), 583-587
- Newman, M. (2003). *A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of problem Based Learning*. (Special Report 2). Newcastle upon Tyne, UK: Learning and Teaching Support Network, University of Newcastle Upon Tyne.
- Paas, F., & van Gog, T. (2006). Optimising worked example instruction: Different ways to increase germane cognitive load. *Learning and Instruction*. Vol: 16(2), pp.87-91.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent developments. *Educational Psychologist*. Vol: 38(1), pp.1-4
- Padmavathy, R.D. & Mareesh .K (2013) Effectiveness of Problem Based Learning in Mathematics. *International Multidisciplinary e – Journal*. 2(1), pp 45-51
- Poikela, E., & Poikela, S. (1997). Conceptions of Learning and Knowledge – Impacts on the Implementation of Problem-based Learning. *Zeitschrift Für Hichschuldidaktik*. Innsbruck: StudentVerlag. pp.8-22
- Pross, H. (2005). Problem-based Learning homepage. Queen’s University. Retrieved 25 Jan 2013, from <http://meds.queensu.ca/medicine/pbl/pblhome.htm>
- Renkl, A., Stark, R., Gruber, H., & Mandl, H. (1998). Learning from worked-out examples: The effects of example variability and elicited self-explanations. *Contemporary Educational Psychology*. Vol: 23, pp.90-108
- Rideout, E., & Carpio, B. (2001). The problem-based learning model of nursing education. In E. Rideout (Ed.), *Transforming nursing education through problem-based learning* (pp. 21-49). Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers
- Samarasekera, D.D & Karunathilake, I M (2011) Medical Education in Practice: Hybrid PBL – HubFormat an innovative design for effective Small Group Learning, *South East Asian Journal of Medical Education*, 5, 1, pp. 2-9.
- Sanson-Fisher, R.W., & Lynagh, M.C. (2005) Problem-based Learning: a dissemination success story?. *Medical Journal of Australia*. Vol: 183(5), pp.258-260
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. *Educational Technology*. Vol: 35, pp.31-38
- Savery, J.R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Vol: 1(1), pp.9-20
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*. Vol: 12, pp.257-285
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G., & Paas, F. (1998). Cognitive Architecture And Instruction Design. *Educational Psychology Review*. Vol: 10, pp.251-296

- Van Gog, T., Paas, F., & van Merriënboer, J.J.G. (2008). Effects of studying sequences of process-oriented and product-oriented worked-examples on troubleshooting transfer efficiency. *Learning and Instruction*. Vol: 18(3), pp.211-222
- VanLehn, K. (1996). Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*. Vol: 47, pp.513-539.
- Vernon, D.T., & Blake, R.L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine*. Vol: 68, pp.550-563
- Visser, Y.L. (2002). *Effects of Problem-based and lecture-based instructional strategies on problem solving performance and learner attitudes in a high school genetic class*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, 1-5 April 2002. Retrieved 15th Jan 2013, from <http://www.learndev.org/dl/aera-pbl-ylv.pdf>

Interaksi dalam modul Sains mPembelajaran Kolaboratif (CmL):

Implikasi kepada pembangunan pengetahuan

Dorothy DeWitt^a, Saedah Siraj^b and Norlidah Alias^a

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya 50603 Kuala Lumpur, Malaysia

^a Pensyarah Kanan, ^b Dekan, Professor

//dorothy@um.edu.my //saedah@um.edu.my // drnorlidah@um.edu.my

Abstrak

Kemahiran komunikasi perlu semasa ahli-ahli sains mengadakan perbincangan dan berkerjasama dalam pembinaan pengetahuan sains. Modul mPembelajaran kolaboratif (CmL) modul dengan alat komunikasi dalam talian (forum perbincangan, wiki, dan mesej teks) membolehkan interaksi semasa perbincangan diadakan untuk pembelajaran sains. Kajian ini adalah bertujuan untuk menentukan sama ada kolaborasi dan komunikasi dalam talian boleh mewujudkan interaksi dan apakah jenis interaksi yang diwujudkan. Kajian ini merupakan sebahagian daripada kajian pendekatan penyelidikan pembangunan. Data yang dikutip daripada fasa pelaksanaan dengan dua puluh (20) murid yang terpilih daripada murid tahap pencapaian rendah, sederhana dan tinggi dalam sains. Perbincangan dalam talian semasa melaksanakan modul CmL diperhatikan dan transkrip komunikasi dalam talian dianalisis mengikut jenis interaksi dan proses. Ini diikuti dengan temubual untuk mengesahkan maklumat dan memastikan samaada pembelajaran berlaku. Hasil kajian menunjukkan bahawa pelajar berinteraksi dengan kandungan, pengajar, dan pelajar lain dalam forum perbincangan. Walau bagaimanapun, hanya interaksi pelajar-kandungan dikesan di wiki, dan pelajar-pengajar dalam teks mesej SMS Kuiz. Hasil daripada temu bual mengesahkan bahawa pembelajaran telah berlaku semasa menggunakan modul CmL ini. Kelebihan CmL adalah interaksi digalakan untuk membina pengetahuan dalam sains disamping menunjukkan sifat inkuri dan penemuan ilmu sains. Kajian ini adalah penting kerana ia menunjukkan bahawa komunikasi dalam talian alat boleh menggalakan interaksi semasa pelajar berkerjasama untuk belajar sains. Implikasi kepada guru dan pensyarah

adalah bahawa kaedah pengajaran perlu mewujudkan pelbagai interaksi daripada interaksi sosial ke kognitif. Peralatan teknologi boleh menjadi platform bagi meningkatkan interaksi kognitif tahap tinggi.

Kata kunci: mPembelajaran, Pembelajaran Kolaboratif, Interaksi, Wiki, SMS kuiz, Forum Perbincangan

1. Pengenalan

Ahli-ahli sains perlu mempunyai kemahiran berkomunikasi yang baik. Komunikasi adalah penting untuk membina makna daripada perbincangan saintifik hasil penemuan eksperimen. Kemahiran berkomunikasi juga diperlukan untuk mempertahankan hujah-hujah saintifik (Nielsen 2012). Kemahiran komunikasi dan kolaborasi adalah penting untuk memperkembangkan kemahiran saintifik. Ini adalah kerana penemuan saintifik tidak berlaku secara berasingan dengan seorang ahli sains yang membuat kesimpulannya, tetapi berlaku hasil daripada interaksi antara ahli-ahli sains yang lain dalam komuniti kepakarannya (Sharma & Anderson, 2009). Pada hakikatnya, proses saintifik berlaku apabila terdapat komunikasi dan kolaborasi di kalangan ahli-ahli sains (Hogan & Fisher-Keller, 2005). Seorang ahli sains perlu mempertahankan penemuan kesnya daripada perspektif penyelidikan dan cuba meyakinkan ahli sains lain, dan ini bermakna kemahiran komunikasi yang khusus adalah diperlukan (Sharma & Anderson, 2009).

Dalam usahanya untuk menulis laporan yang meyakinkan hujahnya, seorang ahli sains perlu mempunyai kemahiran menulis. Komunikasi bertulis akan merupakan sumber penting untuk rujukan di kalangan ahli sains yang lain (Kubli, 2005). Walau bagaimanapun, adalah diperhatikan bahawa dokumen saintifik dalam bentuk asal masih tidak popular kerana ianya susah untuk dibaca dan difahami oleh kayalak ramai, malah di kalangan ahli-ahli sains (Goodney & Long, 2003). Seorang pelajar sains perlu mempunyai kedua-dua kemahiran membaca dan menulis untuk komunikasi yang berkesan dalam usaha untuk menyumbang kepada pembinaan pengetahuan dalam komuniti saintifik (Dodick, Argamon & Chase, 2009).

Kemahiran berkomunikasi perlu ditekankan untuk menerap sifat sains. Guru

mempunyai persepsi sifat pengetahuan sains adalah dualistik (Emdin, 2010). Di Malaysia, guru-guru seolah-olah menggalakkan pelajar untuk menghafal fakta sains dan menganggap bahawa masa tidak mencukupi untuk pengajaran sains di dalam kelas (Lee, 1991; Sopia, 2002; Tan, 2002). Hanya sedikit sahaja masa untuk berkomunikasi dan berkerjasama dalam kelas, dan interaksi sosial tahap kognitif yang rendah sahaja dilaksanakan (Emdin, 2010).

Hanya sedikit sahaja kajian dilakukan mengenai komunikasi dalam pengajaran sains, dan kurang lagi kajian yang melibatkan komunikasi dalam talian. Walau bagaimanapun, komunikasi dalam talian boleh digunakan untuk menangani masalah seperti masa yang terhad bagi melaksanakan kolaborasi dan komunikasi dalam kelas, dan mengalami sifat sains dalam komunikasi supaya bakal ahli sains dapat menyumbang kepada bidang pengetahuan sains. Penggunaan alat komunikasi dalam talian boleh mengoptimumkan pembelajaran sains dan meningkatkan kemahiran pemikiran dan motivasi (Driscoll, 2007; Guzdial dan Turns, 2000; Kaye, 1992; Jonassen, 2000; Jonassen, Lee, Yang, & Laffey, 2005; Osbourne dan Hennessy, 2003; Slotta & Linn, 2000).

Adakah kolaborasi melalui penggunaan alat-alat komunikasi dalam talian seperti kuiz mesej teks, forum perbincangan dan ruang kerja kolaboratif dalam talian, iaitu wiki, adalah berguna untuk pembelajaran sains? Modul mPembelajaran kolaboratif (CmL) dibangunkan berdasarkan input mengenai alat-alat teknologi yang biasa diakses oleh pelajar dalam konteks spesifik ini. Modul ini dilaksanakan dengan sekumpulan pelajar untuk menentukan jenis interaksi dan proses yang berlaku. Adalah dipercayai bahawa alat komunikasi dalam talian membolehkan interaksi semasa kolaborasi dan membolehkan sifat sains diterapkan selaras dengan cara ahli sains membina pengetahuan. Kajian ini adalah berbeza daripada kajian lain kerana yang pertamanya ia memberi tumpuan kepada komunikasi dalam talian untuk mengajar topik pemakanan dalam bidang sains untuk menggambarkan sifat sains melalui pendekatan penyelesaian masalah menggunakan komunikasi bertulis. Kedua, komunikasi kolaboratif dalam talian digunakan dalam persekitaran yang autentik kepada pelajar

yang sudah biasa dengan penggunaan peralatan teknologi. Ketiga, interaksi komunikasi dalam talian disiasat untuk menentukan tahap proses kognitif yang mungkin menyumbang kepada pembinaan pengetahuan.

Kajian ini adalah penting kerana ia akan menentukan sama ada komunikasi dalam talian boleh digunakan untuk pengajaran sains. Guru-guru sains boleh menggunakan dapatan kajian ini untuk mereka bentuk instruksi yang membolehkan penerapan sifat sains dan membenarkan komunikasi di kalangan rakan sebaya. Sebagai ahli sains, komunikasi dalam talian dalam bentuk bertulis sudahpun merupakan amalan komuniti ahli penyelidik sains.

Dalam kajian ini, modul mPembelajaran kolaboratif (CmL) telah direkabentuk untuk mengajar sains untuk menangani keperluan untuk komunikasi kolaboratif di dalam kelas. Masalah masa yang tidak mencukupi untuk kolaborasi, komunikasi dan lain-lain interaksi di dalam kelas boleh diselesaikan menggunakan alat komunikasi dalam talian. Di samping itu, modul CmL menggunakan alat teknologi seperti forum perbincangan, wiki, dan mesej teks untuk komunikasi bertulis dan kolaborasi. Ini juga menangani keperluan untuk meningkatkan kemahiran komunikasi bertulis di kalangan pelajar sains.

Kajian ini bertujuan untuk menentukan sama ada modul CmL yang dibangunkan dengan menggunakan pembelajaran kolaboratif dan mudah alih (mobil) adalah berkesan untuk pembelajaran sains. Pendekatan penyelidikan rekabentuk dan pembangunan telah digunakan (Ritchey, 1997; Wang & Hanafin, 2005) di mana modul telah dibangunkan berdasarkan latar belakang dan konteks pelajar dalam menggunakan teknologi. Semasa pelaksanaan modul, jenis interaksi dan proses komunikasi dalam talian di kalangan pelajar-pelajar dalam konteks kajian direkodkan dan dianalisis untuk menentukan proses-proses kognitif yang berlaku.

Modul CmL mengaplikasi tiga jenis alat teknologi yang membolehkan jenis interaksi yang mungkin berbeza untuk menentukan sama ada komunikasi bertulis membolehkan pembelajaran dalam sains. Soalan-soalan kajian ialah:

- Apakah jenis interaksi dalam alat-alat teknologi komunikasi dalam modul CmL

ini?

- Apakah proses (kognitif, sosial, pengajaran, sikap dan lain-lain) semasa interaksi dalam komunikasi dalam talian dalam modul CmL ini?
- Adakah modul CmL yang berkesan untuk pembelajaran?

2. Komunikasi Pembelajaran Sains

Komunikasi adalah penting dalam proses mendapatkan pengetahuan saintifik. Komunikasi dalam bidang sains memerlukan perbendaharaan kata dan struktur bahasa serta kaedah tertentu untuk pemahaman (Nielsen, 2012). Perbendaharaan kata sains adalah pengetahuan saintifik lisan (*scientific verbal knowledge*) khusus kepada disiplin sains. Pengetahuan saintifik lisan adalah aspek pertama yang diperlukan untuk membina makna daripada pengalaman dalam bidang sains (Goodney & Long, 2003; Hoyle & Stone, 2000; Karpov & Haywood, 1998; Nielsen, 2012). Pengetahuan saintifik lisan bersama struktur bahasa membolehkan pelajar membina frasa dan ayat yang bermakna untuk komunikasi pendapat mereka, membangunkan konsep sains dan memberi maklum balas (Hogan & Fishkeller, 2005; Hoyle & Stone, 2000; Karpov & Haywood, 1998).

Perbincangan yang menggunakan interaksi bertahap tinggi membolehkan pelajar mengingat dan memudahkan pemindahan konsep yang dibincangkan (Emdin, 2010). Oleh itu, perbincangan mengenai konsep, aktiviti dan pengalaman sains boleh meningkatkan pembelajaran. Walau bagaimanapun, Emdin (2010) telah perhatikan bahawa pelbagai jenis dan tahap interaksi dilaksanakan semasa perbincangan dalam kelas. Interaksi tahap tinggi adalah seperti memohon penjelasan dan pemahaman makna semasa proses sains, manakala interaksi tahap rendah tidak melibatkan perbincangan mengenai sains tetapi kebanyakannya isyarat dan bunyi bising. Hasil kajian Emdin (2010) mengenai interaksi di dalam kelas sains di sebuah sekolah bandar menunjukkan bahawa interaksi tahap yang tinggi meningkatkan pembelajaran tetapi interaksi tahap rendah di kalangan pelajar tidak meningkatkan pembelajaran dan ingatan. Kajian ini disahkan dengan dapatan kajian lain yang menunjukkan bahawa

komunikasi dalam bidang sains meningkatkan kualiti pembelajaran berbanding dengan hafalan fakta-fakta sains (Kubli, 2005; Sharma & Anderson, 2009).

Sebaliknya, perbincangan yang mempunyai interaksi tahap tinggi akan cuba mencungkil makna, mentafsir dan menganalisis dapatan eksperimen, dan menyumbang kepada fakta sains baru. Tidak ada peraturan atau hukum untuk menjanakan fakta sains yang baru: perbincangan yang membina makna mengenai maklumat dalam dunia semulajadi yang akan menyumbang kepada pembinaan pengetahuan saintifik (Sharma & Anderson, 2009). Oleh itu, interaksi semasa perbincangan seperti bersoal, menyokong hujah dan membahas, akan menggalakkan pembinaan pengetahuan sains. Interaksi seperti menyelesaikan perbezaan pendapat untuk mencapai persefahaman membangunkan kemahiran berfikir secara kritis (Hoyle & Stone, 2000; Kampourakis, 2010; Karpov & Haywood 1998; Kim & Song, 2005).

Sifat sains menunjukkan bahawa ilmu pengetahuan sains adalah penuh dengan teori, namun bersifat tidak kekal. Sains sebagai budaya manusia dipengaruhi oleh unsur-unsur kebudayaan setempat (Lederman, 2007). Oleh itu, sifat mengenai pengetahuan sains perlu didedahkan kepada pelajar melalui proses penemuan pengetahuan baru. Walau bagaimanapun, pengetahuan baru mungkin bercanggah dengan pengetahuan dan teori yang sedia ada, dan ini akan memerlukan pentafsiran semula pengetahuan (Emdin, 2010). Tafsiran pengetahuan ini akan dipengaruhi oleh persepsi pelajar mengenai sifat ilmu pengetahuan sains.

Empat jenis sifat ilmu sains adalah: dualisme, kepelbagaian (*multiplicity*), relativisme, dan relativisme kontekstual (Oliveira, Akerson, Çolak, Pongsanon, & Genel, 2011). Dalam dualisme, pengetahuan adalah mutlak dan kebenaran adalah koleksi fakta. Pendekatan kepelbagaian menganggap pengetahuan sebagai pelbagai dan tidak tetap, hanya kebenaran ditentukan oleh pihak yang berkuasa. Pendekatan relativisme melihat pengetahuan sebagai bersifat sementara dan kebenaran sebagai sesuatu yang relatif kerana setiap orang adalah berhak kepada pendapatnya, samada betul atau salah. Pendekatan relativisme konteks menganggap pengetahuan sebagai

kompleks, kontekstual, dan terbuka kepada penilaian semula di mana ketepatannya, samada betul atau salah, bergantung kepada pertimbangan dalam konteks.

Keadaan sebenarnya adalah persepsi guru di Malaysia adalah ilmu sains bersifat dualisme. Guru-guru lebih suka mengajar fakta-fakta sains dengan menekankan kepada kerja secara hafalan di kalangan pelajar dan kurang membenarkan mereka berkomunikasi dan bekerjasama untuk membangunkan hipotesis dan membuat kesimpulan daripada eksperimen (Lee, 1991; Sophia, 2002; Tan, 2002). Ilmu pengetahuan sains dalam alam semula jadi tidak bersifat dualistik tetapi relatif kerana ilmu sains tidak mutlak dan mempunyai hanya jawapan betul dan salah (Oliveira et al., 2011; Sharma & Anderson, 2009). Oleh itu, instruksi perlu direka untuk mengambil kira dan membetulkan kesalah fahaman guru-guru sains mengenai sifat ilmu sains (Oliveira et al., 2011)

Kesimpulannya, pengetahuan sains dibina melalui perbincangan di kalangan ahli sains supaya kesimpulan daripada penemuan saintifik boleh dibuat melalui kemahiran komunikasi tahap tinggi, iaitu untuk mengemukakan hujah dan mempertahankan tuntutan dengan cadangan saintifik yang wajar (Emdin, 2010; Kampourakis, 2010; Sharma & Anderson, 2009). Pelajar sains harus sedar mengenai sifat relatif alam sains dan berani membentangkan dan mempertahankan penemuan mereka sebagai satu proses berkomunikasi dalam budaya sains. Kemahiran ini diperlukan kerana ahli sains dalam dunia sebenar berinteraksi dengan komuniti ahli sains dan berkomunikasi dengan budaya sains (Emdin, 2010; Sharma & Anderson, 2009). Oleh itu, pelajar sains juga perlu memahami dan mengamalkan budaya penemuan saintifik serta berkomunikasi dan beworkolaborasi dengan rakan-rakan bagi membina pengetahuan saintifik (Emdin, 2010; Nielsen, 2012). Komponen komunikasi bersifat sains perlu dimasukkan dalam pengajaran sains untuk mengelakkan salah tanggapan bahawa sains adalah hanya pengetahuan dan proses (Nielsen, 2012).

3. Komunikasi Sains di dalam kelas

Dalam sains, secara kebiasaan, kemahiran berkomunikasi tidak diajar secara formal. Pelajar memperolehi pengetahuan lisan saintifik (perbendaharaan kata) dan

struktur bahasa sains dengan memerhatikan corak dan model semasa interaksi sosial (Karpov & Haywood, 1998; Sharma & Anderson, 2009). Komunikasi dan kolaborasi sepanjang interaksi sosial membantu pelajar dalam mengenal pasti corak bahasa sains untuk dimodel dan untuk membina pengetahuan lisan saintifik peribadi (Hogan & Fishkeller, 2005; Hoyle & Stone, 2000). Pada masa yang sama, rakan-rakan menyokong dengan membantu memahami tugas semasa interaksi (DeWitt & Siraj, 2008; Karpov & Haywood, 1998).

Pengajaran sains di bilik darjah perlu mengambil kira kepentingan membangunkan kemahiran komunikasi. Satu rekebentuk bagi pengajaran sains adalah perlu untuk mewujudkan komunikasi dan kolaborasi berkesan di dalam kelas sains. Vygotsky percaya bahawa pelajar perlu diajar konsep sains dengan cara yang sama seperti pengajaran bahasa asing (Kubli, 2005). Ini adalah kerana perbendaharaan kata adalah "alat pemikiran" (Kubli, 2005) yang dimanipulasi untuk membina makna. Pengajaran harus membolehkan interaksi dengan pelajar lain, tutor dan bahan-bahan pembelajaran (Kim & Song, 2005; Sharma & Anderson, 2009).

Pendekatan komunikasi kolaboratif seperti dialog Socrates dan penyelesaian masalah menjadikan pembelajaran bermakna (Kubli, 2005; Sharma & Anderson, 2009). Penyelesaian masalah yang berpusatkan pelajar terbukti berkesan kerana pelajar mengambil tanggungjawab untuk pembelajaran sendiri (Johnson & Johnson, 2004). Tugas yang bermakna memperkayakan idea kreatif yang boleh dikongsi dalam kumpulan semasa aktiviti penyelesaian masalah (Jonassen et al., 2005; Kaye, 1992; Palloff & Pratt, 1999; Puntambekar, 2006; Siraj & Norman, 2012; Vaughan, 2010; Woo & Reeves, 2007). Interaksi sosial boleh meningkatkan kefahaman semasa pelajar konsep-konsep sains dan prinsip sebagai pembelajaran menjadi bermakna.

Dalam kajian ini, dialog Socrates dan penyelesaian masalah akan dijalankan dalam talian pada forum perbincangan dan wiki. Interaksi dalam talian ini akan kekal dalam bentuk bertulis untuk semua pelajar untuk melihat dan mencoraki model interaksi. Komunikasi bertulis juga penting dalam membangunkan kemahiran menulis pelajar. Sumber-sumber seperti buku-buku teks telah digunakan untuk memberi

maklumat dan motivasi pelajar (Kubli, 2005). Dalam kajian ini, sumber-sumber web melalui maklumat dan pautan pada laman web ini akan digunakan sebagai sumber untuk membantu pelajar.

Pengajaran sains dalam konteks dan budaya pelajar akan meningkatkan pembelajaran. Satu kajian di kalangan pelajar yang mengamalkan budaya hip-hop tetapi memberi tumpuan kepada komunikasi, menunjukkan yang pengintegrasian pengajaran dengan budaya ini boleh meningkatkan penyertaan murid dalam kelas sains (Emdin, 2010).

Alat komunikasi dalam talian telah digunakan untuk pembelajaran kolaboratif dalam bidang sains. Kajian telah menunjukkan bahawa alat dalam talian seperti wiki dan forum perbincangan boleh menyokong pembelajaran sains (Guzdial & Turns, 2000; Slotta & Linn, 2000). Pelajar dapat memperbaiki tugas mereka, memberi maklum balas dan mengadakan perbincangan yang sah (Osbourne & Hennessy, 2003). Ini membolehkan tahap pemikiran reflektif membina pemikiran kritis (Jonassen, 2000; Jonassen et al., 2005), dan meningkatkan motivasi dalam pembelajaran (Driscoll, 2007; Kaye, 1992).

Pembelajaran kolaboratif adalah pembinaan pengetahuan, kemahiran dan sikap yang berlaku akibat daripada interaksi dalam kumpulan (Jonassen, Lee, Yang, & Laffey, 2005; Kaye, 1992) manakala pembelajaran mobil, atau *mLearning*, adalah pemerolehan pengetahuan dan kemahiran baru pada mana-mana dan bila-bila masa (Geddes, 2004; Saedah, 2005). *mLearning* boleh berlaku sama ada dengan menggunakan telefon bimbit, atau komputer berangkaian untuk mengakses internet bukan sahaja daripada sekolah, tetapi dari rumah, perpustakaan, pusat akses, atau siberkafe pada bila-bila masa. Apabila pembelajaran kolaboratif dan mobil digabungkan, m-pembelajaran kolaboratif atau *Collaborative mLearning* (CmL) dimana pengetahuan dan kemahiran diperolehi di mana sahaja dan pada bila-bila masa hasil daripada interaksi melalui komunikasi masyarakat dan pelajar. Ini termasuk interaksi dalam talian pada wiki, perbincangan forum dan mesej teks melalui telefon bimbit.

Budaya pembelajaran dalam persekitaran kolaboratif untuk interaksi sosial boleh dilaksanakan dengan peralatan dalam talian (Bonk et al., 2009; Pifarré & Li, 2012). Pelajar secara beransur-ansur menjadi pakar kerana mereka mengambil bahagian dalam proses pembelajaran aktif semasa mereka membina pengetahuan (Bonk et al., 2009; Pifarré & Li, 2012; Zhang et al., 2007). Kerana mereka mengumpul dan menilai maklumat dan pengetahuan, pelajar menyerap dan menggunakan pengetahuan dalam menyelesaikan masalah (Biasutti & El- Deghaidy, 2012). Pada masa yang sama rakan-rakan dan pengajar mereka menyokong pelajar untuk membantu mereka mencapai status pakar (Whipp, & Lorentz, 2009; Pifarré & Li, 2012; Zhang et al., 2007).

Menggunakan komunikasi dalam talian dalam pembelajaran mempunyai banyak kelebihan. Kemahiran membaca dan menulis serta memahami konsep dipertingkatkan (Imperatore, 2009; Lee, 1999; Shihab, 2009); pelajar juga membangunkan kebolehan penaakulan dan pemikiran kritis (Bonk et al., 2009; Biasutti & El- Deghaidy, 2012; Higdon & Topaz, 2000; Zhang et al., 2007), mendapat keyakinan dalam menggunakan alat dalam talian berkesan (Ertmer et al., 2011), serta menjadi lebih kreatif kerana mereka mentafsir dan menyusun semula maklumat yang dikumpul untuk dibentangkan dalam cara yang berbeza, dan bekerjasama dengan orang lain (Biasutti & El- Deghaidy, 2012; Pifarré & Li, 2012).

Potensi sepenuhnya komunikasi dalam talian untuk pengajaran sains perlu disiasat lanjut untuk mengkaji kesan komunikasi dalam talian kepada proses sosial dan kognitif dalam pembelajaran (Ertmer et al., 2011). Jenis dan kualiti interaksi dalam alat berasaskan web yang berbeza juga mungkin berlainan dan perlu disiasat (Huang, 2010). Sebagai contoh, wiki telah digunakan di sekolah menengah untuk kerja kolaborasi dan komunikasi untuk mendokumentasikan proses penyiasatan sains (DeWitt, 2010; Hannafin et al., 2009). Wiki adalah satu laman web awam yang boleh diakses dan disunting oleh sesiapa pun. Pelajar boleh menghantar maklumat, dan rakan-rakan mereka boleh menambah kepada dokumen dan mengeditnya. Wiki membolehkan kerjasama yang akan direka dalam arahan untuk pembinaan pengetahuan, dan

maklumat ini boleh dikongsi dengan penonton di dalam sebuah portal dalam talian (Bonk et al., 2009). Wiki membolehkan perkongsian pengetahuan dan maklumat melalui laman web, dan mengubah pengetahuan pelajar yang terlibat dalam mewujudkan laman web yang untuk menjana, berkongsi dan membentuk pengetahuan (Bonk et al., 2009). Interaksi ini menyerupai proses menjana pengetahuan yang dilalui ahli sains.

Walau bagaimanapun, kekurangan interaksi antara pelajar yang terlibat dalam aktiviti komunikasi dalam talian telah terbukti dikaitkan dengan kekurangan motivasi untuk menyumbang dalam wiki, terutamanya kalau pelajar kurang pengetahuan dalam perkara di bincang (Ertmer et al., 2011; Huang, 2010). Pelajar kurang selesa dengan anggapan negatif sekiranya jawapan salah (Ertmer et al., 2011).

Forum perbincangan merupakan platform untuk papar dan berkongsi maklumat. Perbincangan forum boleh dilihat oleh semua orang dan sesiapa pun boleh menyumbang kepada perbincangan. Ada forum yang menghad aksesnya kepada ahli berdaftar sahaja. Knowledge Integration Environment (KIE) adalah satu platform dalam talian dengan forum perbincangan bagi pembelajaran sosial bagi sains (Slotta & Linn, 2000), merupakan simpanan sumber web, dan menyediakan sokongan dalam bentuk tips dan panduan kepada aktiviti. Para pelajar yang menyertai mendapati sistem ini berguna untuk pembelajaran sains kerana mereka dapat menilai merujuk kepada laman web yang berkesan (Slotta & Linn, 2000). Satu lagi forum perbincangan, CaMile, adalah berkesan untuk pembelajaran sains kerana ia menggalakkan pelajar berkomunikasi dan bekerjasama dalam projek penyelidikan sains (Guzdial dan Turns, 2000). Walau bagaimanapun, kedua-dua platform tidak menggunakan fitur mesej teks.

Mesej teks dihantar melalui telefon bimbit Short Messaging System (SMS) juga boleh digunakan untuk mengajar sains. Mesej teks telah digunakan untuk pengajaran bahasa (Capuano, Gaeta, Miranda, & Pappacena, 2004); apabila digabungkan dengan alat-alat lain, mesej teks adalah berkesan untuk pembelajaran (Arrigo, Gentile, Taibi, Chiappone & Tegolo, 2004; Rau, Gao & Wu, 2008). Oleh itu, adalah mungkin untuk

menggunakan mesej teks dengan lain-lain alat dalam talian seperti wiki dan forum perbincangan.

mPembelajaran secara kolaboratif telah berjaya dilaksanakan dengan penggunaan alat-alat media sosial seperti wiki dan forum perbincangan (Guzdial & Turns, 2000; Slotta & Linn, 2000; Spa, 2004; Turcotte, 2012; Zhang et al., 2007). Pendekatan pembelajaran dialog Socrates, penyelesaian masalah dan pembelajaran berasaskan projek sesuai digunakan dalam ruang kerja kolaboratif supaya interaksi sosial untuk menggalakkan refleksi dan pemikiran kritis berlaku (Jonassen et al., 2005; Osbourne & Hennessy, 2003; Siraj & Norman, 2012). Ini akan meningkatkan motivasi pelajar (Driscoll, 2007; Kaye, 1992; Mayer, 2011).

Dalam konteks Malaysia, kurang hasil penyelidikan yang menggabungkan alat dalam talian pada platform CmL untuk mengajar sains. Adalah diharapkan kajian ini akan memberikan persepsi baru bagi sains. Sifat relativisme sains boleh digalakkan dalam forum perbincangan supaya pendapat yang berbeza di kalangan pelajar digalakkan untuk menunjukkan terdapat pelbagai kemungkinan dan jawapan kepada masalah, dan bukan hanya sifat dualistik dengan hanya satu jawapan yang betul.

Modul CmL direka bentuk berdasarkan teori pembelajaran sosial konstruktivis untuk menggalakkan komunikasi dan kolaborasi (Schunk, 2000). Pertama, mesti ada aktiviti yang mencukupi untuk perbincangan untuk membantu pelajar dalam membina kefahaman peribadi konsep dan prinsip sains (Hoyle & Stone, 2000). Kedua, peluang untuk corak dan model perlu disediakan dengan sokongan individu. Sokongan akan membantu pelajar yang mempunyai masalah dengan bahasa sains (Ellerton, 2003; Hoyle & Stone, 2000; Merrill, 2002). Peluang juga perlu diberikan untuk pelajar mengaitkan pengetahuan sains dengan pengalaman peribadi mereka sendiri (Ellerton, 2003; Merrill, 2002). Akhirnya, perlu ada interaksi sosial untuk memberi motivasi dan melibatkan pelajar dalam menjalankan aktiviti dengan jayanya dan membina pengetahuan sains yang bermakna (Brown, 2006).

Modul CmL merangkumi tugas penyelesaian masalah dan perbincangan kumpulan dalam talian. Pembelajaran berlaku daripada artifak seperti bahan

pengajaran, tugas di wiki dan komen mengenai forum dan mesej teks semasa sokongan disediakan melalui interaksi dengan rakan sebaya dan pengajar.

Dalam pembelajaran jarak jauh, teori jarak transaksi menerangkan keperluan untuk interaksi. Satu jarak pendek transaksi (TD) bermaksud komunikasi yang lebih baik antara pelajar dan pengajar. Dalam komunikasi dalam talian, jurang yang boleh dikurangkan melalui dialog antara pelajar dan pengajar dalam bentuk interaksi (D), struktur kandungan kursus dan penghantaran (S), dan pengajar yang sesuai dan autonomi pelajar (A) (Moore, 1993). Interaksi dalam persekitaran dalam talian akan diperhatikan untuk menentukan sama ada pembelajaran berlaku. Tiga jenis interaksi boleh berlaku: di antara pelajar dan kandungan, di antara pelajar dan pelajar lain, serta antara pelajar dan pengajar (Moore & Kearsley, 2005). Dalam kajian ini, rangka kerja ketiga-tiga jenis interaksi telah digunakan untuk menentukan interaksi dalam modul CmL ini. Interaksi ini telah dianalisis untuk menentukan kognitif, sosial, pengajaran dan proses sikap.

4. Rekabentuk dan Kaedah Kajian

Kajian ini merupakan sebahagian daripada penyelidikan pembangunan di mana modul CmL telah dibangunkan berdasarkan data daripada analisis keperluan daripada sample dalam konteks kajian (Ritchey, 1997; Wang dan Hanafin, 2005). Berdasarkan maklumat mengenai alat komunikasi pelajar sudah biasa dengan, modul telah dibangunkan dan kemudian dilaksanakan dengan kumpulan bilangan pelajar yang kecil, iaitu seramai 20 pelajar.

Modul CmL mengenai topik Pemakanan dalam bidang sains telah direka berdasarkan Prinsip Instruksi Pertama (Merrill, 2002) dan teori pembelajaran konstruktivis sosial (Schunk, 2000). Modul ini terdiri daripada lima pengajaran dalam talian, sesi bersemuka semasa mesyuarat orientasi awal pengenalan modul, dan mesyuarat akhir.

Ketiga-tiga alat komunikasi dipilih berdasarkan penemuan analisis keperluan fasa: wiki, forum perbincangan dan mesej teks. Modul CmL akan mempunyai tugas

yang merupakan masalah untuk diselesaikan melalui kerja kumpulan di wiki. Soalan perbincangan yang merupakan masalah kecil yang berkaitan dengan tugas utama akan dipaparkan di forum perbincangan. Di samping itu, SMS Kuiz , melalui mesej teks, ditolak ke telefon bimbit pelajar. Maklum balas boleh diberikan semasa proses pembelajaran pada semua alat oleh rakan-rakan dan pengajar.

Modul CmL sains telah dilaksanakan dengan sekumpulan 20 pelajar, yang terdiri daripada bilangan pelajar cemerlang, sederhana dan bertahap rendah dalam sains. Komputer riba dengan akses internet telah disediakan kepada peserta untuk mengakses modul CmL semasa waktu sekolah manakala mesej teks hanya akan dihantar ke telefon bimbit sejurus selepas waktu sekolah kerana telefon bimbit tidak dibenarkan di sekolah. Semasa pelaksanaan, data yang dikumpul daripada rekod komunikasi mengenai alat yang digunakan dan jurnal peribadi, serta temu bual dengan pelajar. Komunikasi bertulis telah dikodkan jenis interaksi dalam talian (Moore & Kearsley, 2005) yang dianalisis untuk menentukan kognitif, sosial, proses pengajaran, dan sikap. Pengkodan dan analisis yang telah dibuat disahkan oleh penyelidik kedua.

Rangka *Community of Inquiry* (COI) digunakan untuk menerangkan kehadiran proses sosial, kognitif dan pengajaran untuk menyiasat interaksi dalam talian (Garrison et al., 2010). Shedletsky (2010) menambah kategori wacana kepada yang asal, dengan sikap untuk membolehkan aspek afektif diukur, dan kategori lain-lain untuk bunyi bising yang merupakan komunikasi yang tidak dapat dikenal pasti dan tidak bermakna (Pinzon-Salcedo, Barros, Zarama, de Meza, Carulla, & Bejarano, 2008). Senarai lengkap interaksi dalam Jadual 1.

Temubual telah dijalankan selepas pelaksanaan modul untuk menilai keberkesanan menggunakan kerangka penilaian kebolegunaan (Chai & Chen, 2004; Norlidah, Saedah & Vanitha, 2011). Penilaian akhir pengguna dalam retrospektif telah dijalankan melalui temu bual dan dianalisis untuk menentukan reaksi pengguna terhadap keberkesanan modul CmL untuk pembelajaran.

Dalam kajian ini, jenis interaksi dan tahap proses kognitif yang berlaku dalam komunikasi dalam talian telah disiasat. Pengesanan keberkesanan modul CmL

menggunakan komunikasi dalam talian untuk pembelajaran sains yang telah dilakukan melalui penilaian kebolegunaan.

Jadual 1. Kategori untuk analisis komunikasi dalam talian (Shedletsky 2010)

Kategori	Huraian
Proses Kognitif	Komponen kognitif pemikiran kritis seperti berikut: • Pencetus Mesej menggalakkan berfikir tentang isu-isu, mengemukakan masalah • Penerokaan Mesej yang menghubungkan maklumat berkaitan tetapi tidak disokong, usaha mencari maklumat • Integrasi Mesej yang disokong dan membina atas mesej yang sebelumnya; pembinaan penyelesaian yang mungkin • Resolusi Mesej membangunkan hipotesis dan mencadangkan cara-cara untuk menguji dan mempertahankan hipotesis - satu penilaian untuk penyelesaian
Proses sosial	Ciri-ciri interaksi sosial yang menggalakan perpaduan komuniti.
Proses Pengajaran	Reka bentuk pengalaman pembelajaran, penyampaian dan pemudahcaraan bagi pelajar
Proses Warcana	Respons antara pelajar, dan antara pelajar dan pengajar

5. Keputusan

Pelaksanaan modul CML itu dilakukan dengan 20 pelajar untuk menjawab persoalan kajian berikut: Apakah jenis-jenis interaksi dalam alat teknologi komunikasi dalam modul CmL? Apakah proses (kognitif, sosial, pengajaran, sikap dan bunyi bising) semasa interaksi dalam komunikasi dalam talian dalam modul CmL ini? Semasa fasa pelaksanaan, transkrip komunikasi dalam talian, jurnal dan temuramah telah dikodkan dan dianalisis mengikut kategori COI.

Alat teknologi yang berbeza membolehkan bentuk interaksi yang berlainan. Bilangan interaksi yang tertinggi adalah dengan mesej teks (339 mesej), diikuti oleh

forum perbincangan (30 mesej) dan wiki (29 mesej). Walaupun bilangan yang paling banyak interaksi berlaku dengan mesej teks, forum perbincangan membolehkan pelbagai jenis interaksi: interaksi di kalangan pelajar, dengan pengajar, dan dengan kandungan yang diperhatikan (Jadual 2).

Jadual 2. Jenis-jenis interaksi di alat komunikasi teknologi yang berbeza dalam modul CmL

Jenis-jenis interaksi	Forum Perbincangan			Wiki		Kuiz SMS
	Pelajar - Pelajar %	Pelajar - Pengajar %	Pelajar - Kandungan %	Pelajar - Kandungan %	Pelajar - Pengajar %	
Sosial Kognitif	7.7	0.0	0.0	0.0	2.9	
• Pencetus	0.0	20.0	16.7	0.0	0.0	
• Penerokaan	0.0	0.0	8.3	10.3	0.9	
• Integrasi	7.7	20.0	75.0	37.9	51.3	
• Resolusi	38.4	0.0	0.0	0.0	0.0	
Pengajaran	15.4	0.0	0.0	0.0	43.9	
Sikap	23.1	40.0	0.0	34.5	0.3	
Lain-lain	7.7	20.0	0.0	17.2	0.6	
Jumlah	100	100	100	100	100	

Dalam wiki hanya satu jenis interaksi, iaitu interaksi pelajar – kandungan berlaku. Para pelajar seolah-olah tidak berinteraksi dengan pelajar lain. Walau bagaimanapun terdapat interaksi dalam talian dengan kandungan semasa penyelesaian tugas. Salah satu sebab untuk kekurangannya interaksi adalah bahawa ahli-ahli kumpulan telah bincang penyelesaian mereka untuk tugas wiki sama ada dengan menggunakan mesej teks atau secara bersemuka sebelum membuat pos penyelesaian di wiki: "Kami dalam satu kumpulan, kita tidak menggunakan komputer. Kita bercakap dan duduk berhadapan, dan satu ahli akan menulis apa yang kita bincang mengenainya."

Kuiz SMS mencatatkan jumlah tertinggi interaksi, terutamanya pelajar - pengajar. Bilangan interaksi adalah yang tertinggi di kalangan semua alat-alat. Peratusan proses kognitif tertinggi dalam mesej teks itu adalah bagi integrasi oleh pelajar (51.3 %), diikuti dengan proses pengajaran dengan pengajar (43.9 %). Mesej teks seolah-olah menjadi pilihan di kalangan pelajar kerana ia peribadi (*personalized*) untuk pelajar. Kajian ini menunjukkan bahawa mesej teks boleh digunakan untuk proses kognitif bagi penyelesaian penyelesaian dengan pelajar.

Proses kognitif tahap tinggi dicatatkan dalam semua interaksi alat teknologi (Jadual 2). Tahap proses kognitif tertinggi yang berlaku dalam forum perbincangan bagi penyelesaian masalah. Proses sosial dikesan semasa forum perbincangan dan mesej teks digunakan, tetapi tidak dalam wiki. Walau bagaimanapun, ini tidak mungkin menunjukkan bahawa tidak ada proses sosial semasa interaksi, tetapi kemungkinan interaksi luar talian. Proses pengajaran adalah yang tertinggi (43.9 %) dalam Kuiz SMS di mana interaksi utamanya adalah antara pelajar - pengajar.

Bagi menjawab soalan kajian terakhir, iaitu adakah modul CmL berkesan untuk pembelajaran, interview dengan pelajar dilaksanakan. Pada masa yang sama, kekuatan pembelajaran dengan modul Sains CmL iaitu dapat membantu dalam pemahaman sains. Dapatan soalan kajian yang awal menunjukkan ada proses kognitif, yang merupakan petunjuk bahan pembelajaran mungkin boleh berlaku. Ini disokong oleh pelajar, “Apabila saya lakukan modul ini, ia meningkatkan pengetahuan saya. . . modul membantu dalam ulangkaji topik”. Di samping itu, penggunaan modul menggalakan murid membuat rujukan: “Ia membuat saya membuka buku saya. Saya tidak akan membuka kecuali jika saya mempunyai peperiksaan” dan “Saya boleh melakukan banyak penyelidikan dalam talian.”

Pembelajaran melalui perbincangan dalam talian dapat membantu daya ingatan: “Saya ingati lebih baik selepas perbincangan. Ada soalan yang satu ini dalam peperiksaan saya teringat kembali segera.” Interaksi dengan kandungan seperti kuiz SMS dapat membantu ; “Secara jujur, saya fikir Kuiz SMS membuatkan saya ingat.”

Kekurangan interaksi tidak bermakna pembelajaran tidak berlaku: “Saya tidak menghantar apa-apa jawapan tetapi saya melihat jawapan yang lain. Ia membantu.” Modul ini memotivasi pelajar: “Ia menarik. Saya mempunyai sesuatu untuk memenuhi masa saya.” Ini adalah kerana strategi yang berbeza digunakan: “Anda dapat mempelajari berbeza, dan bukan hanya dari buku ini. Jadi, anda boleh menggunakan internet, dan sesuatu yang berbeza.” Tambahan lagi, peralatan yang digunakan adalah senang diakses: “Maklum balas segera telefon kami adalah hanya di dalam poket, jadi kita boleh membalas serta-merta.”

Masalah teknikal dalam menggunakan forum perbincangan serta masalah dengan pemahaman bahasa pengantar, iaitu Bahasa Inggeris telah dikenalpasti. Sesetengah pelajar tidak menghantar apa-apa jawapan kepada forum pada semua. Walau bagaimanapun, ia telah disahkan bahawa pelajar membaca posting rakan-rakan mereka, dan mendapat manfaat daripadanya. Sebaliknya, beberapa pelajar mempunyai tanggapan bahawa sekiranya membaca jawapan orang lain, ini dianggap meniru. Kepercayaan mereka adalah bahawa pembelajaran adalah bersifat individu dan tidak untuk dikongsi bersama dengan orang lain. Ini mendedahkan kepercayaan dualisme ilmu sains di kalangan pelajar.

Bahan-bahan pembelajaran dan persekitaran di dalam modul Sains CmL memberikan pelajar peluang untuk melihat dan membentuk corak pengetahuan lisan dan kandungan saintifik. Corak ini terbentuk semasa perbincangan manakala pelajar bekerjasama dalam tugas mereka, dan manakala mereka secara senyap-senyap melihat perbincangan di kalangan rakan-rakan mereka. Kedua-dua perbincangan dalam talian dan luar talian dan sokongan adalah untuk pembelajaran formal. Walau bagaimanapun, sesi tidak rasmi menyumbang kepada pembelajaran formal dalam modul. Perbezaan antara pembelajaran formal dan tidak formal menjadi kurang jelas di dalam modul tetapi lancar bersepadu untuk pembelajaran yang berkesan. Pembelajaran adalah satu aktiviti sosial di mana unsur-unsur dalam alam sekitar, termasuk jawapan peserta boleh artifak "pengantara" pembelajaran .

Modul CmL adalah berkesan untuk pembelajaran sebagai proses kognitif dan peluang untuk pembelajaran telah disediakan.

6. Kesimpulan dan Implikasi

Teknologi boleh digunakan untuk mengajar sains kerana pelajar sains di sekolah menengah di Malaysia mempunyai kemahiran menggunakan alat-alat komunikasi.

Interaksi sosial adalah penting untuk pembelajaran sains. Komunikasi di dalam modul CmL pada wiki, forum perbincangan, dan mesej teks Kuiz SMS membolehkan pelajar menggunakan proses kognitif (Hogan dan Fishkeller, 2005; Hoyle & Stone, 2000; Karpov & Haywood, 1998). Hanya melalui komunikasi lisan dengan pengetahuan saintifik dalam bahasa sains boleh renungan dan pemikiran kritikal berlaku di kalangan pelajar.

Dalam proses kolaborasi dan menyelesaikan masalah, interaksi sosial menyumbang kepada pembangunan proses kognitif bagi pelajar untuk memperoleh pengetahuan dan kemahiran baru. Interaksi yang membolehkan pembelajaran kolaboratif melibatkan proses kognitif seperti membentuk konsep, menyelesaikan masalah dan membangunkan pemikiran kritis (Hoyle & Stone 2000; Karpov & Haywood 1998; Kim & Song 2005). Proses kognitif yang berbeza tahap dilaksanakan. Pertama, mesej yang mencetuskan pemikiran dan menggalakkan komunikasi dan berfikir tentang isu-isu. Ini diikuti penerokaan untuk menyambung dan mencari maklumat, integrasi untuk membina penyelesaian yang mungkin pada mesej sebelumnya, dan resolusi untuk menguji dan mempertahankan hipotesis (Shedletsky, 2010).

Hasil kajian ini mengembangkan hasil kajian lain menunjukkan bahawa komunikasi dalam talian boleh digunakan untuk membangunkan kemahiran pemikiran kritis (Heckman & Annabi, 2005; Jonassen, 2000; Jonassen et al., 2005; Shedletsky, 2010). Dalam penggunaan modul CmL, Pelajar - Pelajar, Pelajar - Pengajar, dan interaksi Pelajar -Kandungan diperhatikan (Moore & Kearsely, 2005).

Walau bagaimanapun dalam kajian ini, satu dapatan penting ialah alat yang berbeza mampu jenis interaksi dan proses. Penggunaan forum perbincangan melibatkan semua tiga jenis interaksi: Pelajar - Pelajar, Pelajar - Pengajar, dan Pelajar - Kandungan. Di samping itu, terdapat sebahagian besar daripada proses kognitif tahap tinggi dalam interaksi: interaksi pelajar - pelajar(38.4%); dan interaksi pelajar - kandungan (75.0 %). Ini menunjukkan bahawa CmL adalah berkesan untuk pembelajaran.

Terdapat juga proses kognitif tahap yang lebih tinggi dalam mesej teks SMS Kuiz (51.3 %). Di samping itu, kekerapan penggunaan adalah yang tertinggi di kalangan semua alat-alat (339 jawapan). Teks mesej SMS Kuiz mempunyai banyak potensi untuk kegunaan masa depan kerana populariti dan tahap proses kognitif. Mesej teks muncul untuk menjadi alat yang paling berkesan untuk mengurangkan jarak transaksi (Moore, 1993) sebagai pelajar tidak akan merasa jarak talian pengajar kerana mereka mampu untuk berinteraksi sepenuhnya dalam dialog peribadi dengan pengajar, dan mempunyai autonomi ke atas pembelajaran mereka.

Wiki sering digunakan dan membolehkan sesetengah jenis interaksi (37.9 %). Sifat kolaborasi yang membolehkan pelajar bekerjasama dalam menyelesaikan masalah bermakna mereka tahu kerja mereka sedang disiarkan kepada semua di wiki. Walau bagaimanapun, tidak semua ahli-ahli kumpulan akan menyumbang kepada tulisan di wiki ini. Ini adalah kerana kerja-kerja kumpulan telah dijalankan secara bersemuka sebelum posting di wiki yang mungkin melibatkan proses kognitif dan sosial yang tidak direkodkan.

Forum perbincangan membenarkan interaksi untuk menentukan pendapat yang berkaitan dengan sifat sains. Kebanyakan pelajar menyatakan bahawa soalan yang telah dijawab di forum tidak perlu jawapan lagi. Ini mencerminkan persepsi sifat ilmu sains adalah berbentuk dualisme (Oliveira et al., 2011). Pengajar terpaksa menjadi pemudahcara forum untuk menggalakkan ahli-ahli untuk memberi pendapat dan untuk mendapatkan maklum balas daripada komuniti.

Modul CmL dan alat-alat untuk komunikasi boleh digunakan untuk membangunkan proses kognitif melalui interaksi sosial dan komunikasi di kalangan pelajar sains. Terdapat juga proses sosial dan pengajaran dan beberapa bunyi dalam komunikasi. Nota Adalah diperhatikan bahawa interaksi yang melibatkan sikap adalah tinggi dalam wiki kerana pelajar dapat menunjukkan kreativiti mereka dan memperibadikan halaman kerja mereka. Modul in membenarkan komunikasi bertulis untuk menerokai sifat ilmu sains dengan memberi pelajar tugas yang bermakna. Para pelajar menyatakan bahawa mereka memahami sains dengan lebih baik kerana terpaksa mencari maklumat. Mereka juga mengakui bahawa perbincangan dalam talian dan perbincangan bersemuka membolehkan pembelajaran dalam modul CmL ini. Pelajar mempunyai kepercayaan mengenai sifat dualisme ilmu sains, dan mereka menjangka bahawa hanya terdapat satu jawapan yang tepat dalam bidang sains.

Walau bagaimanapun, kajian ini terbatas kepada konteks kajian, iaitu di sebuah sekolah bandar. Penyelidikan lanjut adalah diperlukan untuk menentukan sama ada penemuan yang sama di sekolah-sekolah luar bandar. Satu ukuran kemahiran komunikasi dalam bidang sains perlu dibangunkan untuk menentukan sama ada modul CmL yang boleh meningkatkan komunikasi bertulis saintifik serta proses kognitif. Selain komunikasi dan proses kognitif, kajian masa depan boleh dijalankan untuk menentukan keberkesanan pengajaran sifat sains melalui alat teknologi individu atau gabungan alat-alat.

Implikasi kajian ini kepada pedagogi adalah guru perlu meningkatkan interaksi semasa pengajaran. Interaksi pelajar dengan kandungan, dan antara pelajar diperlukan selain daripada interaksi pelajar dan pengajar. Semasa interaksi tersebut, guru perlu menggalakan proses kognitif. Proses kognitif tahap tinggi boleh digalakkan dengan menggunakan strategi seperti penyelesaian masalah dan pertanyaan soalan bagi mencungkil jawapan seperti dialog sokratik. Interaksi yang melibatkan proses sikap dan emosi akan menggalakkan pembelajaran.

Kemahiran komunikasi boleh meningkatkan interaksi. Apabila pelajar memerhati dan mencoraki bahasa sains yang ditunjukkan, kemahiran komunikasi dan

kolaborasi dapat ditingkatkan. Guru perlu memberi peluang untuk meniru dan memerhati model penggunaan bahasa sains, sama ada melalui kandungan yang diberikan dan dengan mencontohi komunikasi pengajar dan rakan sebaya. Peralatan teknologi dan komunikasi seperti wiki, forum dan teks mesej dapat digunakan untuk mempamerkan bahasa yang sesuai digunakan. Tambahan lagi, peluang untuk bertanya dan mempertahankan hujah, yang diperlihatkan dalam forum, boleh memberi peluang mempertingkatkan proses kognitif. Sokongan dapat diberikan oleh rakan sebaya dan pengajar dalam peralatan teknologi ini.

Kaedah pengajaran yang digunakan perlu peluang untuk mengadakan pelbagai interaksi termasuk interaksi sosial dan kognitif. Peralatan teknologi boleh berupaya digunakan sebagai platform bagi meningkatkan interaksi kognitif tahap tinggi.

Pengiktirafan:

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, dan Kementerian Pelajaran Malaysia. Usaha ini disokong oleh geran dari UMRG, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Rujukan

- Arrigo, M., Gentile, M., Taibi, D., Chiappone, G., & Tegolo, D. (2004). mCLT: An application for collaborative learning on a mobile telephone. In Attewell J, Savill-Smith C (Eds.), *Mobile learning anytime everywhere: A book of papers from MLEARN 2004*. (pp. 11-15). London: Learning and Skills Development Agency.
- Biasutti, M., & El-Deghaidy, H. (2012). Using Wiki in teacher education: Impact on knowledge management processes and student satisfaction. *Computers and Education*, 59, 861–872.
- Bonk, C.J., Lee, M., Kim, N., & Lin, M-F.G. (2009). The tensions of transformation in three cross-institutional wikibook projects, *The Internet and Higher Education*, 12, 126–135.
- Brown, B. A. (2006). “It isn’t no slang that can be said about this stuff”: Language identity and appropriating science discourse. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(1):96 – 126.

- Capuano, N., Gaeta, M., Miranda, S., & Pappacena, L. (2004). A system for adaptive platform-independent mobile learning. In J. Attewell, & C. Savill-Smith (Eds.), *Mobile learning anytime everywhere: A book of papers from MLEARN 2004*. (pp.15-19). London: Learning and Skills Development Agency.
- Chai, C. S., & Chen, D. (2004). A review on usability evaluation methods for instructional multimedia: an analytical framework. *Instructional Journal of Multimedia*, 31(3): 231.
- DeWitt, D., & Saedah, S. (2008, May 6-8). Designing a collaborative mLearning environment for form two science. Proceeding, Working Paper, and Power Point delivered at International Conference on Educational Innovation (ICEI '08). The University of Malaya, Malaysian National Commission for UNESCO, and UNESCO Regional Office Jakarta. Legend Hotel, Kuala Lumpur. (http://www.unescoapceiu.org/bbs/board.php?botable=events&wr_id=397&page=5)
- Driscoll, K. (2007). Collaboration in today's classrooms: New web tools change the game. *Multimedia & Internet@Schools*, 14(3), 9-12. Retrieved from the Proquest database.
- Dodick, J., Argamon, S., & Chase, P. (2009). Understanding Scientific Methodology in the Historical and Experimental Sciences via Language Analysis. *Science & Education*, 18, 985–1004, DOI 10.1007/s11191-008-9146-6
- Ertmer, P. A., Newby, T.J., Liu, W., Tomory, A., Yu, J.H., & Lee, Y.M. (2011) Students' confidence and perceived value for participating in cross-cultural wiki-based collaborations. *Educational Technology Research and Development*, 59, 213-228.
- Emdin, C. (2011). Dimensions of communication in urban Science education: Interactions and transactions *Science Education*. doi: 10.1002/sce.20411
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2009). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13, 5-9. doi: 10.1016/j.iheduc. 2009.10.003

- Goodney, D.E, & Long, C.S. (2003). The collective classic: A case for the reading of Science. *Science & Education* 12, 167–184, 2003.
- Guzdial, M., & Turns, J. (2000). Computer-supported collaborative learning in Engineering: The challenge of scaling-up assessment. In Jacobson M, Kozma R. B. (Eds.), *Innovations in science and mathematics education: Advance design for technologies of learning*. (pp. 227-257). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heckman, R., & Annabi, H. (2005). A content analytic comparison of learning processes in online and face-to-face case study discussions. [Online]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2).
- Hannafin, M., Hannafin, K., & Gabbitas, B. (2009). Re-examining cognition during student-centered, Web-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 57, 767–785.
- Higdon, J., & Topaz, C. (2009). Blogs and Wikis as Instructional Tools: A Social Software Adaptation Of Just-In-Time Teaching. *College Teaching*, 57, 105-109.
- Hogan, K., & Fisherkeller, J. (2005). Dialogue as data: Assessing students' scientific reasoning with interactive protocols. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. D. Novak (Eds.), *Assessing science understanding: A human constructivist view*. (pp. 95-127). London: Elsevier.
- Hoyle, P., & Stone, C. (2000). Developing the literate scientist. In J. Sears, & P. Sorensen (Eds.), *Issues in science teaching*. (pp. 88-99). NY: RoutledgeFalmer.
- Huang, W-H D. (2010). A case study of wikis' effects on online transactional interactions, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1):1-12.
- Imperatore, C. (2009). Wikis and Blogs: Your keys to student collaboration and engagement. *Today's Classroom Teacher: Techniques*. Alexandria, VA ACTE: Association for Career and Technical Education.

- Jonassen, D.H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: Vol. 2. A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-268). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jonassen, D.H., Lee, C.B., Yang, C.C., & Laffey, J. (2005). The collaborative principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 247-270). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kampourakis, K. (2010). Mendel and the Path to Genetics: Portraying Science as a Social Process. *Science & Education*, DOI:10.1007/s11191-010-9323-2
- Karpov, Y. V., & Haywood, H.C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for instruction. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Kaye, A. R. (1992). Learning together apart. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden Papers, F90. Nato ASI Series. Proceedings of the NATO Advanced Research Workshop on Collaborative Learning and Computer Conferencing*, Copenhagen, Denmark, July 29-August 3, 1991 (pp. 1-24). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Kim, H., & Song, J. (2005). The features of peer argumentation in middle school students' scientific inquiry. *Research In Science Education*, 36(3):211-233.
- Kubli, F. (2005). Science Teaching as a Dialogue – Bakhtin, Vygotsky and some Applications in the Classroom. *Science & Education*, 14, 501–534 DOI 10.1007/s11191-004-8046-7
- Lederman, N.G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In Abell SK, Lederman NG (Eds.), *Handbook of research on science education*, (pp. 831–879) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, L. L. (1999). *Acquisition of science process skills and its relationship to cognitive development*. Unpublished M. Ed. dissertation, University Malaya, Kuala Lumpur.

- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3):43 - 60.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In Keegan D. (Ed.), *Theoretical principles of Distance Education*. (pp. 22-38). London: Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A systems view* (2nd ed). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Nielsen, K. H. (2012). Scientific Communication and the Nature of Science, *Science & Education*, DOI 10.1007/s11191-012-9475-3
- Norlidah A., Saedah S., & T. Vanitha Thanabalan (2011). An Evaluation on the Usability of Physics Module: Teachers' Retrospective. *Jurnal Pendidikan (Edisi Khas)*. Universiti Malaya, 167-181.
- Oliveira, A. W., Akerson, V. L., Colak, H., Pongsanon, K., & Genel, A. (2011). The Implicit Communication of Nature of Science and Epistemology During Inquiry Discussion. *Science Education*. DOI 10.1002/sce.21005
- Osbourne J., & Hennessy S. (2003). *Literature review in science education and the role of ICT: Promise, problems and future directions*. Bristol, UK: Futurelab. Retrieved from <http://www.futurelab.org.uk>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pifarre, M., & Li, L. (2012). Teaching how to learn with a wiki in primary education: What classroom interaction can tell us. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers and Education*; 47, 332–51.
- Rau, P. L. P., Gao, Q., & Wu, L. M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure and learning performance. *Computers and Education*, Retrieved from the Science Direct database.

- Saedah S. (2005). mLearning dalam pembangunan sekolah berteknologi di Malaysia: Prospek pelaksanaan. (mLearning in the development for schools with technology in Malaysia: Implementation prospects). *Paper presented at National Seminar on ICT in Education*, Tanjung Malim, 17-19th November.
- Sharma, A., & Anderson, C. W. (2009). Recontextualization of Science from Lab to School: Implications for Science Literacy. *Science & Education*, 18, 1253–1275, DOI 10.1007/s11191-007-9112-8
- Shihab, M. M. (2009). *Web 2.0 Tools Improve Teaching and Collaboration in High School English Language Classes*. Doctor of Philosophy, Nova Southeastern University. UMI Microform. 2009.
- Shedletsky, S. (2010). Critical Thinking in Discussions; Online verses face to face. In D. Russell, *Cases on Collaboration in Virtual Learning Environments: Processes & interactions*. Hershey: Information Science Reference.
- Schunk, D. H. (2005). *Learning theories: An educational perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. 2000.
- Slotta, J. D., & Linn, M. C. (2000). The Knowledge Integration Environment: Helping students use the internet effectively. In Jacobson MJ., Kozma RB. (Eds.) *Innovations in science and mathematics education: Advance design for technologies of learning*, (pp. 193-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sopia Mohd. Yasin. (1999). Teachers' perceptions of technology and its relationship with science in Malaysian schools. (Doctoral dissertation, University of Queensland, Australia. *Koleksi abstrak disertasi kedoktoran mengenai pendidikan di Malaysia*. Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM [Doctoral dissertation abstracts on education in Malaysia. Educational Planning and Research Division, Ministry of Education] 2002.
- Tan, J. N. (2002). The development and implementation if the primary school science curriculum in Malaysia. (Doctoral dissertation, University of East Anglia, U.K., 1999). *Koleksi abstrak disertasi kedoktoran mengenai pendidikan di Malaysia*. Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM.

- Pinzon-Salcedo, L., Barros, R., Zarama, R., de Meza, M., Carulla, C., & Bejarano, A. (2008). Using systems thinking and social network theory to improve children's mathematical problem solving skills. *Proceedings of the 52nd Annual Meeting of the International Society for the Systems Sciences (ISSS)*. University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, USA. Retrieved from <http://journals.iss.org/index.php/proceedings52nd>
- Vaughan, N. D. (2010). A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. *The Internet and Higher Education*, 13, 60-65.
- Wang, F., & Hanafin, M. J. (2005). Design-based research and technology enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4): 5-23.
- Whipp, J. L., & Lorentz, R.A. (2007). Cognitive and social help giving in online teaching: an exploratory study. *Educational Technology Research and Development*, 169-192.
- Woo, Y., & Reeves, T.C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10, 15-25.
- Zhang, J., Scardamalia, M., Lamon, M., Messina, R., & Reeve, R. (2007). Socio-cognitive dynamics of knowledge-building in the work of 9- and 10-year-olds. *Educational Technology Research and Development*, 55, 117-145.

Pendidikan Alternatif *Homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli : Analisis Keperluan

Mohd. Nazri Abdul Rahman^c Norlidah Alias^a, Saedah Siraj^b & Dorothy Dewitt^a,

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, 50603 Kuala Lumpur, Malaysia

^aPensyarah Kanan, ^bDekan, Profesor, ^cPelajar PhD

// mnazri@siswa.um.edu.my // drnorlidah@um.edu.my // saedah@um.edu.my

//dorothy@um.edu.my //

Abstrak

Pembangunan pendidikan bagi kanak-kanak Orang Asli merupakan cabaran besar setiap negara dalam merealisasikan wawasan pendidikan untuk semua. Pelbagai inisiatif telah dilaksanakan oleh pihak kerajaan, namun masih terdapat kanak-kanak Orang Asli yang tidak bersekolah dan tercicir dari alam persekolahan. Program dan inisiatif pengajaran dan pembelajaran yang direka bentuk dikatakan mengikut kerangka umum sehingga mengabaikan proses tradisi asimilasi masyarakat Orang Asli. Faktor ini membawa kepada berlakunya penolakan terhadap sistem persekolahan arus perdana. Kertas kerja ini akan meninjau isu pendidikan kanak-kanak Orang Asli dan keperluan pembangunan pendidikan alternatif *homeschooling* menerusi kajian tinjauan. Tujuan kajian ini adalah untuk menganalisis keperluan kepada pembangunan model pendidikan alternatif *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli. Kutipan data telah dijalankan melalui kaji selidik kepada 30 orang ibu bapa Orang Asli, guru Orang Asli dan guru yang mengajar kanak-kanak Orang Asli dalam daerah Jengka, Pahang. Dapatan kajian menunjukkan wujudnya keperluan pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli. Ini kerana pendidikan alternatif *homeschooling* merupakan pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang memenuhi aspirasi ibu bapa Orang Asli yang mempertahankan nilai kekeluargaan, tradisi, kepercayaan dan budaya Orang Asli daripada terhakis oleh sistem pendidikan arus perdana.

Kata Kunci: Pendidikan Alternatif, *Homeschooling*, Home Education, Pendidikan Kanak-kanak Orang Asli, Analisis Keperluan

Pengenalan

Isu pendidikan kanak-kanak Orang Asli tidak hanya terhad kepada permasalahan pencapaian akademik, pembangunan ekonomi dan penguasaan bahasa serta psikososial masyarakat Orang Asli. Penyertaan murid Orang Asli yang rendah dalam Sistem Persekolahan Arus Perdana terus menjadi permasalahan utama walaupun setelah hampir tiga dekad pelbagai penyelidikan serta pendekatan dan dasar kerajaan diadakan. Masalah keciciran kanak-kanak Orang Asli (Carey, 1976; Hood Salleh, 1980; Omar Othman, 2010; Kamarulzaman & Osman, 2008; Juli Edo, 1984) serta kadar literasi dan numerasi yang rendah (Saedah Siraj & Vanitha, 2010; Omar Othman, 2010; Juli Edo, 1984) terus membelenggu masyarakat Orang Asli.

Kertas kerja ini akan menganalisis keperluan pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli berdasarkan isu semasa pendidikan kanak-kanak Orang Asli dalam persekolahan arus perdana. Analisis artikel jurnal dan penulisan tesis, kajian-kajian berkaitan '*homeschooling*' khususnya faktor pemilihan *homeschooling* oleh ibu bapa (Barratt-Peacock, 1997; Ebinezar John 2008; Jackson, 2009; Ray, 2009; Ruslina Ibrahim, Rohani Abdul Aziz, Norlidah Alias & Saedah Siraj, 2012; Stroobant, & Jones, 2006; Norlidah Alias, Mohd Nazri Abdul Rahman & Saedah Siraj, 2013), '*homeschooling*' sebagai bentuk pendidikan alternatif di kawasan luar bandar (Kirk & Winthrop, 2006; Yvona Kostelecka, 2010) dan komuniti sebagai resos pembelajaran '*homeschooling*' (Barratt-Peacock. 1997; Harding, 2006; Fairchild, 2002; Hadderman, 2002) telah mendorong kepada pembangunan model *homeschooling* khusus kepada kanak-kanak Orang Asli. Kesesuaian pendekatan pendidikan *homeschooling* sebagai pendidikan alternatif kepada kanak-kanak Orang

Asli dalam menangani isu pendidikan kanak-kanak Orang Asli (Hasmah Abdul Manaf, 2011; Ramlah Abdul Rahman, 2009; Johari Talib, 2007; Juli Edo, 1984; Laporan dewan Rakyat, Penggal Keempat, 2011) dan permasalahan pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak Orang Asli (Azlin Hilma Hillaluddin, 2008; Vanitha, T. 2011; Saedah Siraj & Vanitha, T., 2010) telah memungkinkan pendidikan alternatif *homeschooling* diadaptasi kepada kanak-kanak Orang Asli.

Pendidikan *homeschooling* juga dikenali sebagai *home education* atau *home based school*. *Homeschooling* atau persekolahan di rumah ialah satu amalan pendidikan yang dikawal selia sepenuhnya oleh ibu bapa pada waktu persekolahan biasa dan berlangsung pada hari yang sama seperti sekolah-sekolah arus perdana yang lain (Ray, 2000; Whitehead & Bird, 1984; Norlidah Alias, et.al, 2013). Maka, kajian analisis keperluan ini dijalankan bagi mengenalpasti kesesuaian serta keperluan model *homeschooling* dalam konteks pendidikan kanak-kanak Orang Asli pada masa depan. Pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli ini berbeza dengan konsep *homeschooling* yang dipraktikan oleh sebahagian besar ibu bapa di dunia.

Tujuan Kajian

Tujuan kajian ini adalah untuk menganalisis keperluan pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli dalam kontek kajian ini. Untuk mencapai tujuan kajian ini, maka objektif kajian telah dikenal pasti. Objektif kajian adalah untuk mengenal pasti perbezaan antara isu semasa persekolahan arus perdana dan keperluan pembangunan model *homeschooling* pada masa depan bagi kanak-kanak Orang Asli.

Bagi memenuhi objektif yang digariskan ini, kajian tinjauan ini dijalankan bertujuan untuk mendapatkan jawapan bagi persoalan kajian berikut:

Apakah keperluan model *homeschooling* yang sesuai untuk pendidikan kanak-kanak Orang Asli?

- a. Apakah perbezaan antara pandangan guru dan ibu bapa Orang Asli terhadap isu semasa persekolahan arus perdana dalam konteks kajian bagi kanak-kanak Orang Asli?

- b. Apakah perbezaan antara pandangan guru dan ibu bapa terhadap keperluan pembangunan model *homeschooling* pada masa depan dalam konteks kajian bagi kanak-kanak Orang Asli?

Skop dan Batasan

Fokus kajian

ini adalah pendidikan Orang Asli suku kaum Semelai dalam daerah Jengka, Pahang. Sampel kajian seramai 30 orang responden telah dipilih yang terdiri daripada ibu bapa Orang Asli, guru Orang Asli dan guru yang mengajar kanak-kanak Orang Asli dalam daerah Jengka, Pahang.

Instrumen Kajian

Instrumen bagi kajian ini telah dibangunkan oleh penyelidik dan menjalani proses kebolehpercayaan dan pengesahan item oleh panel pakar yang di lantik. Pembinaan item soal selidik telah dianalisis keesahan item mengikut konstruk dan indeks Keesahan Kandungan (CVI) mengikut Item oleh 7 orang pakar. Seterusnya soal selidik ini dijalankan kajian rintis menggunakan sampel kajian seramai 30 orang responden iaitu ibu bapa Orang Asli, guru Orang Asli dan guru yang mengajar kanak-kanak Orang Asli dalam daerah Gombak, Selangor. Instrumen kajian ini mempunyai nilai keesahan Cronbach Alpha 0.82.

Dapatan Kajian

Bahagian pertama dalam borang soal selidik kajian ini adalah berkaitan dengan responden yang terlibat dalam kajian ini. Demografi responden melibatkan dua kumpulan utama iaitu Ibu bapa Orang asli dan guru yang mengajar kanak-kanak Orang Asli. Manakala responden guru terdiri daripada dua kategory iaitu guru Orang Asli dan

guru yang mengajar di sekolah rendah yang mempunyai kanak-kanak Orang Asli. Jadual 1 menunjukkan demografi responden kajian.

Jadual 1

Demografi Responden Mengikut Status

Kategori	Frekuensi	Peratus (%)
Status		
Ibu Bapa / Penjaga	15	50
Guru	15	50
Suku Kaum		
Melayu	10	33.3
Cina	1	3.3
India	2	6.7
Orang Asli	17	56.7

N=30

Analisis diskriptif dalam jadual 1 menunjukkan responden terdiri daripada 50% ibu bapa Orang Asli dan 50% guru yang mengajar kanak-kanak Orang Asli (termasuk guru Orang Asli). Majoriti responden dalam kajian ini adalah Orang Asli mewakili 56.7 % sampel kajian iaitu 17 responden kajian (15 orang ibu bapa Orang Asli dan 2 orang guru Orang Asli). Selebihnya adalah guru-guru yang berpengalaman mengajar kanak-kanak Orang asli iaitu yang melebihi 5 tahun pengalaman mengajar di sekolah rendah.

Data Analisis Isu Semasa Persekolahan Arus Perdana dan keperluan pembangunan model *homeschooling* pada masa depan bagi kanak-kanak Orang Asli Mengikut Pandangan Guru dan ibu bapa Orang Asli

Kajian tinjauan ini akan memberi fokus kepada persepsi guru dan ibu bapa Orang Asli terhadap isu semasa persekolahan arus perdana dan jangkaan keperluan pembangunan

model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli pada masa depan. Maka dalam konteks kajian ini, tiga dimensi persepsi guru dan ibu bapa Orang Asli dianalisis iaitu Kesesuaian Persekolahan Arus Perdana; Penyediaan Bentuk Pendidikan Alternatif bagi Kanak-kanak Orang Asli dan Kesiediaan Belajar kanak-kanak Orang Asli.

Persepsi terhadap kesesuaian Persekolahan Arus Perdana bagi kanak-kanak Orang Asli

Persepsi responden terhadap kesesuaian persekolahan arus perdana dalam konteks pendidikan kanak-kanak Orang Asli pada masa kini dan jangkaan keperluan pembangunan model *homeschooling* pada masa depan dikaji dan dianalisis.

Jadual 2

Persepsi Responden terhadap Kesesuaian Persekolahan Arus Perdana

Kesesuaian Sistem Persekolahan Arus Perdana pada masa kini dan masa hadapan bagi kanak-kanak orang asli	N	Min (Masa Kini)	SD (Masa Kini)	Min (Masa Depan)	SD (Masa Depan)
Waktu Persekolahan	30	2.57	0.82	4.27	1.08
Kurikulum	30	2.53	0.77	4.30	1.02
Jarak antara tempat tinggal dengan sekolah	30	2.43	0.77	4.50	0.94
Nilai murni	30	2.37	0.67	4.77	0.57
Kesesuaian sosio budaya masyarakat	30	2.67	0.74	4.73	0.52

Dapatan analisis kajian menunjukkan bahawa persepsi responden ‘tidak bersetuju’ terhadap situasi semasa persekolahan arus perdana bagi pendidikan kanak-kanak Orang Asli bersesuaian dengan sosio budaya masyarakat Orang Asli (Min = 2.67, SD = 0.74), kesesuaian jarak antara tempat tinggal masyarakat Orang Asli dengan sekolah arus perdana (Min = 2.43, SD = 0.77), kesesuaian kurikulum (Min = 2.53, SD = 0.77), kesesuaian waktu persekolahan arus perdana (Min = 2.57, SD = 0.82), kesesuaian nilai murni yang diterapkan (Min = 2.37, SD = 0.67) dalam persekolahan arus perdana mengikut konteks masyarakat Orang Asli pada masa kini.

Dapatan analisis kajian menunjukkan jangkaan responden terhadap keperluan pembangunan model *homeschooling* pada masa depan mengikut kesesuaian masyarakat Orang Asli adalah ‘sangat bersetuju’ dari segi kesesuaian waktu persekolahan arus perdana (Min = 4.27, SD = 1.08), kesesuaian kurikulum (Min = 4.30, SD = 1.02), kesesuaian jarak antara tempat tinggal dengan sekolah (Min = 4.50, SD = 0.94), kesesuaian nilai murni yang diterapkan (Min = 4.77, SD = 0.57) dan kesesuaian sosio budaya masyarakat Orang Asli (4.73, SD = 0.53)

Rumusannya, responden dalam konteks kajian ini secara keseluruhannya menyatakan bahawa situasi semasa persekolahan arus perdana tidak bersesuaian dengan pendidikan kanak-kanak Orang Asli dari segi kurikulum, jarak antara tempat tinggal dengan sekolah, nilai murni yang diterapkan dan sosio budaya masyarakat yang dibangunkan dalam persekitaran persekolahan arus perdana. Responden menyatakan persepsinya ‘sangat bersetuju’ terhadap jangkaan keperluan pembangunan model *homeschooling* dalam konteks kajian ini untuk memenuhi keperluan pendidikan kanak-kanak Orang Asli.

Persepsi terhadap Penyediaan Bentuk Pendidikan Alternatif bagi kanak-kanak Orang Asli

Persepsi responden terhadap kesesuaian penyediaan bentuk pendidikan alternatif dalam konteks pendidikan kanak-kanak Orang Asli pada masa kini dan jangkaan pembangunan model *homeschooling* pada masa depan dikaji dan dianalisis.

Jadual 3:

Persepsi Responden Terhadap Kesesuaian Penyediaan Bentuk Pendidikan Alternatif bagi kanak-kanak Orang Asli

Penyediaan	Bentuk Pendidikan	N	Min	SD	Min	SD
Alternatif pada masa kini dan masa hadapan bagi kanak-kanak orang asli			(Masa Kini)	(Masa Kini)	(Masa Depan)	(Masa Depan)
Pendidikan Vokasional		30	2.37	0.96	4.80	0.61
'Homeschooling' / Pendidikan di Rumah		30	2.67	0.74	4.43	0.68
Sekolah alternatif atau khas		30	2.40	0.81	4.37	0.76
Pendidikan Jarak Jauh		30	2.17	0.80	3.97	1.30

Dapatan kajian menunjukkan bahawa persepsi responden 'tidak bersetuju' bahawa wujud bentuk pendidikan alternatif dalam sistem pendidikan masa kini yang disediakan bagi kanak-kanak orang Asli. Responden 'tidak bersetuju' bahawa bentuk pendidikan jarak jauh (Min = 2.17, SD 0.80); Sekolah Alternatif / Khas (Min = 2.40, SD = 0.81); pendidikan *homeschooling* (Min = 2.67, SD = 0.74) dan pendidikan berasaskan kemahiran vokasional (Min = 2.37, SD = 0.96) disediakan khusus kepada kanak-kanak Orang Asli sebagai alternatif sistem persekolahan arus perdana.

Manakala, persepsi responden terhadap jangkaan penyediaan bentuk pendidikan alternatif yang khusus kepada kanak-kanak Orang Asli pada masa depan adalah 'sangat bersetuju'. Antara penyediaan bentuk pendidikan alternatif tersebut adalah pendidikan vokasional (Min= 4.80, SD = 0.61), *homeschooling* / Pendidikan di rumah (Min = 4.43, SD = 0.68), sekolah alternatif / sekolah khas (Min = 4.97, SD 1.30) dan pendidikan jarak jauh (Min = 3.97, SD = 1.30)

Rumusannya, responden dalam konteks kajian ini secara keseluruhannya 'tidak bersetuju' bahawa terdapat penyediaan bentuk pendidikan alternatif pada masa kini bagi memenuhi aspirasi pendidikan kanak-kanak Orang Asli. Responden juga menyatakan 'sangat bersetuju' bahawa untuk pendidikan alternatif yang khusus kepada kanak-kanak Orang Asli disediakan pada masa hadapan. Ini dapat memenuhi keperluan

pendidikan kanak-kanak Orang Asli terutamanya pendidikan alternatif *homeschooling* dalam menerapkan nilai dan amalan tradisi masyarakat orang Asli.

Persepsi terhadap kesediaan belajar bagi kanak-kanak Orang Asli

Persepsi responden terhadap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam sistem persekolahan arus perdana pada masa kini dan jangkaan kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam model *homeschooling* pada masa depan dikaji dan dianalisis.

Jadual 4

Persepsi Responden Terhadap Kesediaan Belajar kanak-kanak Orang Asli

Kesediaan Belajar Kanak-kanak	N	Min	SD	Min	SD
Orang Asli pada masa kini dan masa depan		(Masa Kini)	(Masa Kini)	(Masa Depan)	(Masa Depan)
i. kecerdasan emosi	30	1.70	0.84	3.40	1.25
ii. kecekapan interaksi sosial	30	1.37	0.56	4.50	0.68
iii. keupayaan intelektual	30	1.70	0.75	4.40	0.62
iv. kematangan	30	1.47	0.63	4.10	1.09

Dapatan analisis kajian menunjukkan bahawa persepsi responden ‘sangat tidak bersetuju’ terhadap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam sistem persekolahan arus perdana pada masa kini. Kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam persekolahan arus perdana pada masa kini tidak memberi perhatian terhadap kecekapan interaksi sosial (Min = 1.37, SD = 0.56) dalam kalangan kanak-kanak Orang Asli. Selain itu, responden juga menyatakan ‘sangat tidak bersetuju’ bahawa sistem persekolahan arus perdana pada masa kini mempertimbangkan kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam aspek kematangan diri kanak-kanak Orang Asli (Min 1.47, SD = 0.63), kecerdasan emosi (Min = 1.70, SD = 0.84) dan keupayaan intelek (Min = 1.70, SD = 0.75).

Responden menyatakan ‘setuju’ terhadap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam jangkaan model *homeschooling* pada masa depan dalam aspek kecekapan

interaksi sosial (Min = 4.50, SD = 0.68), keupayaan intelek (Min = 4.40, SD = 0.62) dan kematangan diri kanak-kanak Orang asli (Min = 4.10, SD = 1.09). Responden turut menyatakan ‘tidak pasti’ terhadap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli bagi aspek kecerdasan emosi (Min = 3.40, SD = 1.25) dalam jangkaan model *homeschooling* pada masa hadapan.

Rumusannya, responden dalam konteks kajian ini secara keseluruhannya ‘sangat bersetuju’ dengan jangkaan tahap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli dalam model *homeschooling* pada masa depan berbanding dengan tahap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli untuk mengikuti sistem persekolahan arus perdana hari ini.

Implikasi dan Rumusan

Kajian ini dijalankan bagi mengenalpasti keperluan untuk mereka bentuk model *homeschooling* yang bersesuaian bagi kanak-kanak Orang Asli. Analisis keperluan ini dijalankan dengan mengenalpasti isu semasa pendidikan kanak-kanak Orang asli persekolahan arus perdana sehingga membawa kepada masalah pendidikan kanak-kanak Orang Asli seperti keciciran daripada persekolahan arus perdana (Santha, 2001; Juli Edo, 1984; Carey, 1975; Hood Salleh, 1980; Hanizah Hashim 1999; JHEOA, 2009) dan buta huruf (Carey, 1975; Hood Salleh, 1980; Omar Othman, 2010; Juli Edo, 1984, Hanizah Hashim 1999), serta isu jati diri kanak-kanak Orang Asli (Norlidah Alias, Mohd Nazri Abdul Rahman & Saedah Siraj. 2013)

Dapatan analisis keperluan yang dijalankan mendapati sistem persekolahan arus perdana yang dipraktikkan pada masa kini tidak bersesuaian dengan aspirasi serta hasrat pendidikan masyarakat orang Asli. Kesesuaian persekolahan arus perdana dari segi kurikulum yang digunakan tidak menitikberatkan nilai dan amalan tradisi masyarakat Orang Asli, kedudukan sekolah arus perdana dengan penempatan masyarakat orang Asli dikatakan terlalu jauh serta menyukarkan ibu bapa untuk menghantar anak-anak ke sekolah. Tambah membimbangkan ibu bapa, nilai murni serta amalan pengajaran dan pembelajaran di persekolahan arus perdana gagal

menerapkan nilai murni dalam kanak-kanak Orang Asli. Nilai murni yang diajar di persekolahan arus perdana tidak menekankan kepada nilai tradisi serta sosio budaya masyarakat Orang Asli. Persekitaran persekolahan arus perdana juga tidak dibangunkan mengikut sosio budaya masyarakat Orang Asli. Oleh yang demikian, wujud keperluan untuk membangunkan model *homechooling* bagi kanak-kanak Orang Asli mengikut acuan pendidikan masyarakat Orang Asli pada masa depan. Sebahagian besar responden 'sangat bersetuju' bahawa pendidikan alternatif *homeschooling* dijangka dapat memenuhi keperluan pendidikan kanak-kanak Orang Asli pada masa depan khususnya dalam membangunkan nilai dan amalan tradisi serta sosio budaya masyarakat orang Asli dalam diri setiap kanak-kanak Orang Asli.

Analisis kajian juga mendapati bahawa wujud keperluan untuk membangunkan pendidikan vokasional yang berteraskan intelektualisme masyarakat Orang asli. Responden bersetuju bahawa sistem persekolahan arus perdana mengabaikan nilai serta amalan kebijaksanaan masyarakat orang Asli (*indigenous knowledge*). Pendidikan alternatif *homeschooling* dijangka mampu mempertahankan nilai, amalan tradisi serta kebijaksanaan masyarakat Orang Asli pada masa hadapan.

Dapatan analisis kajian terhadap tahap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli khususnya kecerdasan emosi, kecekapan interaksi sosial, keupayaan intelektual dan kematangan kanak-kanak Orang Asli dalam sistem persekolahan arus perdana tidak menepati keperluan pendidikan kanak-kanak Orang Asli. Pembelajaran dan pengajaran kanak-kanak Orang Asli di persekolahan arus perdana dijalankan mengikut tahap kesediaan kanak-kanak secara umum dalam persekolahan arus perdana. Maka, pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli pada masa depan dijangka menepati tahap kesediaan belajar kanak-kanak Orang Asli.

Kesimpulan dan Cadangan

Berdasarkan analisis keperluan yang dijalankan kepada 30 orang ibu bapa Orang Asli, guru Orang Asli serta guru yang mengajar kanak-kanak orang Asli, beberapa kesimpulan dapat dibuat berkaitan keperluan pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli. Dalam menangani isu pendidikan kanak-kanak Orang asli,

adaptasi pendidikan alternatif *homeschooling* merupakan satu bentuk cadangan pilihan pendidikan kepada kanak-kanak Orang Asli yang boleh dipertimbangkan oleh semua pihak.

Ibu bapa Orang Asli seharusnya diberi pilihan serta peluang untuk menentukan bentuk pendidikan terbaik bagi anak-anak mereka. Maka, wujud keperluan untuk membangunkan model *homeschooling* bagi kanak-kanak orang Asli bagi membolehkan ibu bapa mereka bentuk sendiri kurikulum serta nilai tradisi yang diingini dalam pembentukan jati diri anak-anaknya (Ebinezar, 2008, Norlidah Alias, et.al. 2013). Dari perspektif masyarakat Orang Asli, proses pembelajaran berlaku secara trans-generasi iaitu pengalaman, penyerapan dan perkongsian dari satu generasi ke satu generasi (Battiste, Bell & Findlay, 2002). Maka, dengan mengambilkira elemen ini, wujud keperluan untuk mereka bentuk model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli dalam konteks budaya serta nilai tradisi masyarakat Orang Asli. Di sini, keperluan pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli dengan konsep pembelajaran komuniti iaitu murid Orang Asli yang menjalani *homeschooling* dibenarkan untuk menyertai aktiviti kokurikulum, menjalani eksperimen makmal sains serta bimbingan khusus literasi dan numerasi di sekolah awam mengikut kesesuaian masa masa. Kerjasama antara pihak sekolah dengan komuniti Orang Asli dalam pendidikan kanak-kanak Orang Asli membuka dimensi baru. Situasi ini pastinya akan memberi lebih keyakinan kepada ibu bapa untuk menghantar anak-anaknya ke sekolah kerana segala kemahiran, amalan tradisi serta pegangan hidup yang ingin diwariskan kepada anak-anak dipenuhi dalam model *homeschooling* ini. Kerisauan ibu bapa terhadap pengaruh sosialisasi dan asimilasi yang menghakis budaya, tradisi serta pegangan etnik Orang Asli melalui institusi sekolah berjaya dikurangkan.

Kesimpulannya, usaha mengintergrasikan murid Orang Asli ke sekolah arus perdana '*tidak menjadi salah satu intergrasi sebenar di mana budaya yang berbeza diiktiraf, sebaliknya ia menjadi program asimilasi di mana murid orang Asli akan diserap ke dalam masyarakat dominan*' (Kirkness, 1992:14). Fenomena inilah yang menjadi isu utama dalam pendidikan anak-kanak orang Asli pada masa kini dimana ibu

bapa terus meminggirkan persekolahan awam atas alasan kelangsungan hidup. Justeru melalui pembangunan model *homeschooling* bagi kanak-kanak orang asli mampu membangunkan personaliti dalaman anak-anak dengan tradisi budaya etnik yang diwarisinya tanpa perlu mengorbankan pendidikan akademik.

Rujukan

Azlin Hilma Hillaluddin, (2008). *Penglibatan Ibu Bapa Masyarakat Orang Asli Dalam Pendidikan Anak-Anak*. Dalam Pembangunan Komuniti Marginal Di Malaysia : Ke Arah Pengupayaan Kendiri. Editor: Fauziah Saffie & Rozita Yusoff, Penerbit Universiti Utara Malaysia: Sintok, Kedah

Barratt-Peacock. J. (1997). *The Why and How of Australian Home Education*. Unpublished PhD, La Trobe, Melbourne. (Published by Beverly Paine, Learning Books, Yankalilla, SA)

Barratt-Peacock, J. (2003). Australian Home Education: A Model. *Evaluation and Research in Education*, 17 (2), 101-111.

Battiste, M., Bell, L. & Findlay, L.M. (2002). Decolonizing Education In Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education* 26 (2, 2002): 82-95.

Carey, Iskandar (1976). *Orang Asli : The Aboriginal Tribes Of Peninsular Malaysia*. Oxford University Press.

Ebinezar John A/L Y.Rajamony. (2008). *The Malaysian Experience in Home Schooling*. Tesis Phd PhD, Universiti Putra Malaysia: Kuala Lumpur.

- Fairchild, E. (2002). *Homeschooling And Public Education In Iowa: The View Of Rural Superintendents* (Unpublished Doctoral Dissertaation) The University Of Iowa, Iowa City
- Hadderman, M (2002). *Homeschooling : Trends And Issues*. Eugene, OR: Educational Management, College Of Education, University Of Oregon. (ERIC Clearsinghouse No. Ed 473 001)
- Harding, T. (2006a). *A Study Of Victorian Home Educator – Home School Law Reforms*. Paper Presented At The Home Education Symposium And Parliamentary Presentation, Camberwell Civic Centre And Victorian Parliament, Melbourne.
- Hasmah Abdul Manaf, (2011). *Hak Pendidikan Kaum Minoriti (Kanak-Kanak Orang Asli) Dari Perspektif Hak Asasi Manusia*. Kertas Kerja Ini Dibentangkan Di Persidangan Kaum Minoriti, Institut Aminudin Baki: Nov. 2011.
- Hanizah Hashim, 1999. *High Dropout Rate Among Orang Asli*. New Strait Times Jun 16
- Hood Salleh, (1980). *Orang Asli And Development*. Seminar On Economics, Development And The Consumer (17-22 Nov 1980: Penang) : Vol.1, Paper 1.
- Jabatan Hal-Ehwal Orang Asli, (2009). *Data Maklumat Asas*.
- Jackson, G. (2009). *'More than One Way to Learn': Home Educated Students' Transitions Between Home and School*. Unpublished PhD, Monash University, Clayton. <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/83110>

Johari Talib, (2007). *Bagaimana Anak-anak Orang Asli gagal di Sekolah?*. Jurnal Pengajian Umum.

Juli Edo, (1984). *Bentuk Pendidikan Dan Masalah Pencapaian Akademik Orang Asli Masa Kini*, Simposium Pembangunan Dan Masa Depan Orang Asli Di Malaysia, 26 Nov 1984, UKM

Kirk & Winthrop, (2006). Home-Based Schooling: Access To Quality Education For Afghan Girls. *Journal Of Education For International Development* (2) :2.

Kirkness, V.J., (1992). *First Nation and School: Triumphs and Struggles*. Canadian Education Association: Toronto

Laporan dewan Rakyat, Penggal Keempat, (2011). *Isu Pendidikan di Parlimen*.

Norlidah Alias, Mohd Nazri Abdul Rahman & Sadah Siraj, (2013). *Homeschooling : Pembangunan Intelektualisme Orang Asli*. Kertas Kerja Ini Dibentangkan Di Persidangan Intelektual Kebangsaan Malaysia 2013. (17-18 April 2013) Universiti Pendidikan Sultan Idris: Tanjung Malim.

Omar Othman, (2010). *Transformasi Sosial Masyarakat Orang Asli : Satu Kajian Kes Di Perkampungan Orang Asli RPS Batau, Kuala Lipis, Pahang*. Tesis PHD. Universiti Malaya

Ramlah Abdul Rahman, (2009). *Projek Rintis Kurikulum Bersepadu Sekolah Murid Orang Asli dan Penan (KAP)*. Laporan Bahagian Perkembangan Kurikulum: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Ray, B. D. (2009). *Homeschool Progress Report 2009: Academic Achievement And*

Demographics. Available from
http://www.hsllda.org/docs/study/ray2009/2009_Ray_StudyFINAL.pdf

Ray, B. D. (2000). *Homeschooling Teaching Strategies*. Washington DC, American Association Of Colleges For Teacher Education. (ERIC Clearinghouse No. ED 501189)

Ruslina, Rohani, Norlidah & Saedah. (2012). *Research and Trends in The Field of Homeschooling from 2000 to 2012: A content Analysis of Homeschooling Research in Selected Journals*, Paper presented at 1st International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE2012), Organised by State University Of Jakarta, University Malaya and Universiti of Technology Malaysia, , 21-23 May : Jakarta Indonesia.

Saedah Siraj & Vanitha, T., 2010. *A Literasi Pedagogy For Orang Asli Students: Bsome Theoretical Consideration*. Kertas Kerja Ini Dibentangkan Di Persidangan Inovasi Dalam Penyelidikan Pendidikan. (13 Julai 2010) Universiti Malaya: Kuala Lumpur.

Santha Kumar Payani Yanai (2001) Masalah Keciciran Pendidikan Dalam Kalangan Anak-Anak Orang Asli, Latihan Ilmiah (Tidak Diterbitkan) Universiti Malaya: Kuala Lumpur

Stroobant, E., & Jones, A. (2006). School Refuser Child Identities. *Discourse*, 27(2), 209- 223.

Vanitha, T. (2011). *Development Of A Digital Story Pedagogical Module To Fadilitate Reading Among Indigenous Primary School Students*. Tesis PHD. Universiti Malaya: Kuala Lumpur.

Whitehead, J. W., & Bird, W. R. (1984). *Home Education And Constitutional Liberties: The Historical And Constitutional Arguments In Support Of Home Instruction*. Westchester, IL: Crossway Books.

Yvona Kostelecka, (2010). Home Education In The Post-Communist Countries: Case Study Of The Czech Republic. *International Electronic Journal Of Elementary Education*. Vol.3, Issue 1.

Future Trends in the Management of School Finance

HusainaBanuKenayathulla

Senior Lecturer

Department of Educational Management, Planning and Policy,

Faculty of Education

University of Malaya 50603 Kuala Lumpur, Malaysia

husaina@um.edu.my

School finance is an essential component of every education system, but comprehensive guidance on what matters in school finance systems is lacking. Systems Approach for Better Education Results (Saber) theoretical framework is used to understand the basic principles in the school financial management and serves as guidance to manage the school financial system efficiently. This article discusses three basic principles in the school financial management: equity, efficiency and adequacy. The concept of equity and adequacy ensures that educational system provides at least the minimum resources needed for students' learning regardless of the socio-economic background of the students. Meanwhile the concept of efficiency determines whether the financial allocation has been utilized to the maximum level. This article uses the SABER theoretical framework to analyze the major transformations in the Malaysia Education Blueprint (2013-2025). The transformation includes changes in the way the government evaluates, distribute resources and monitor the programs and initiatives that will yield in the greatest impact on students learning.

Keywords: *school finance; equity; efficiency; adequacy; Malaysia*

Introduction

Education is a key driver of growth in our economy. The Malaysian Government has sustained high levels of investment in education over the 55 years since independence. In 2011, the amount spent, at 3.8% of GDP or 16% of total government spending, was not only higher than the OECD average of 3.4% of GDP and 8.7% of total public spending respectively, but also at par with or more than top-performing systems like Singapore, Japan, and South Korea. In 2012, with an education budget of RM37 billion, the Government has continued to devote the largest proportion of its

budget, 16% to the Ministry. This demonstrates the high level of commitment the Government has to education as a national priority. The education system has made tremendous progress since 1957. At the time of Independence, over half the population had no formal schooling, while only 6% of Malaysian children had been educated to secondary level, and a paltry 1% to the post-secondary level.

However, in 2011, Malaysia had achieved near universal enrolment at the primary level at 94%, and the percentage of students who dropped out of primary school had been significantly reduced (from 3% in 1989 to just 0.2% in 2011). Enrolment rates at the lower secondary level (Form 1 to 3) had risen to 87%. The greatest improvement was undoubtedly at upper secondary level (Form 4 to 5), where enrolment rates had almost doubled, from 45% in the 1980s, to 78% in 2011.

Despite this, Malaysian students' achievement in international assessment such as Programme for International Students Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) are not compatible with the amount allocated by the Malaysian government. Recently, international assessments are used as benchmark for comparing the outcome of student learning from different educational system. This assessment takes into consideration various cognitive skills such as application and synthesis.

In the latest PISA assessment, almost 60% of Malaysian students failed to meet the minimum benchmarks in Mathematics—the baseline proficiency required for students to participate effectively and productively in life. Similarly, 44% and 43% of students do not meet minimum proficiency levels in Reading and Science respectively. Data as of 2010 indicates that Malaysia's performance lags behind other countries that have similar or lower levels of expenditure per student, such as Thailand, Chile, and Armenia. This suggests that the system may not be allocating funds towards the factors that have the highest impact on student outcomes, such as the training and continuous up skilling of teachers. High-performing systems like Singapore, South Korea, and

Shanghai, however, do spend more per student than Malaysia. The education system is also about to embark on a major transformation effort. Consequently, Malaysia's expenditure levels should be maintained but the efficiency and effectiveness of how funds are allocated and spent should be reviewed.

In October 2011, the Malaysian Ministry of Education launched a comprehensive review of the education system in Malaysia in order to develop a new National Education Blueprint. This decision was made in the context of rising international education standards, the Government's aspiration of better preparing Malaysia's children for the needs of the 21st century, and increased public and parental expectations of education policy. According to the National Education Blueprint 2013, the Malaysian government will be fully responsible to ensure that students' outcome is maximized for every ringgit. The transformation includes changes in the way the government evaluates, distribute resources and monitor the programs and initiatives. Priority is given to the program and initiatives that will yield in the greatest impact on students learning.

This chapter introduces the basic principles in the financial management of the school. Then, the basic principles will be used as guidance to analyse the roadmap: maximizing the students' outcome for every ringgit in the Malaysia Education Blueprint 2013-2025.

Basic Principles in the school finance system

School finance is an essential component of every education system, but comprehensive guidance on what matters in school finance systems is lacking. Systems Approach for Better Education Results (Saber)-School Finance analysis identifies the strength, which can serve as examples to other school finance systems, and weaknesses, or areas to target for reform or additional in-depth research (World Bank, 2012). The theoretical framework for management of school finance can be used as guidance for

other countries that has similar characteristics. It is hoped that the data analysis using this framework can be beneficial for policy makers, researchers and other stakeholders.

Previous research in school finance states that there are three basic principles in education financing: adequacy, equity and efficiency. The concept of equity and adequacy ensures that educational system provides at least the minimum resources needed for students' learning regardless of the socio-economic background of the students (Underwood, 1995). Meanwhile the concept of efficiency determines whether the financial allocation has been utilized to the maximum level.

1. Adequacy

Education finance systems should provide sufficient resources to ensure that all students have the opportunity to receive a high quality basic education. Specific basic education standards and goals differ according to the context of each country and the costs of achieving these standards will vary by student (Baker & Green, 2008). Even though each country in this world has its own objective and standards of education, almost all the countries in the world has similar objective that is to ensure that the school finance system provides the sufficient resources to develop citizens who are able to make informed decisions as well as able to acquire the skills and knowledge to succeed in work and life.

Each country has the responsibility of defining an adequate education system. However, this depends on the development goals and available resources for those countries. Thus, each country needs to determine the total allocation that is needed to achieve certain level of achievement, as measured by student outcomes. International assessments of student learning outcomes can help inform absolute benchmarks that all countries should strive to achieve. Alternatively, given the absence of data on student performance in many low income countries, an adequate education may be defined as a

minimum set of school inputs that is required for learners to have a quality basic education (Reschovsky, 2009).

An adequate level of education is associated with the education production model. This model is usually used to estimate the total educational input that is needed to achieve certain level of learning outcomes. Examples of educational inputs are resources that are required in schools (for example, school resources, teacher quality, the socio-economic background, student ability and others). In theory, education finance policymakers set a target for student achievement, and then allocate at least the minimum resources required to meet that goal. However, in practice, education finance policymakers can only control school related factors. There are two ways to determine the adequate amount of school resources. Policymakers can tally the amount necessary to purchase the required inputs based on professional judgment, or they can benchmark against the inputs used by a successful school.

2. Efficiency

The efficient education system requires investment in educational inputs with the largest marginal return. The necessity to increase and preserve the access to quality education is becoming a huge challenge for policy makers in developing countries where education is the most important item in the government budget. It is important for governments, providers and beneficiaries to use educational resources in a manner that is transparent, accountable, and utilizes good governance. An efficient school finance system achieves higher learning outcomes with the same amount of resources. This can occur if two comparable education systems have the same test scores, but one has a lower cost per student, or if two systems have the same cost of provision, but one has higher test scores. The degree of efficiency in a school finance system will impact future allocations: if resources are not used to their potential in the present. In this case, additional resources will not necessarily improve learning outcomes. Lack of efficiency in school finance systems can be the reason why there is no clear relationship between

expenditure and educational outcomes. Efficiency is commonly measured by unit costs of educating a student, as well as process outcomes of repetition rates, class size, leakages in public expenditure, and teacher absenteeism. Inefficiencies in public spending on education can appear for several reasons. First, data can be misinterpreted if school finance systems that are more in need of resources spend more but still have lower learning outcomes. This is common in poor urban district or remote rural areas. Second, education spending can affect some groups differently. For instance, the increase of learning outcomes associated with spending on students with special needs may be quite small. Third, the composition of spending may matter. Non teacher salary inputs can be up to 10 times as efficient in terms of producing student outcomes (Pritchett & Filmer, 1999). Lastly, the effectiveness of public spending influences how efficiently resources are used (World Bank, 2003). To perform efficiently, school finance systems must support the provision of educational services with institutional arrangements. Additional governance measures are necessary to create accountability because no market incentives exist to encourage schools and education authorities to provide learning opportunities as efficiently as possible.

3. Equity

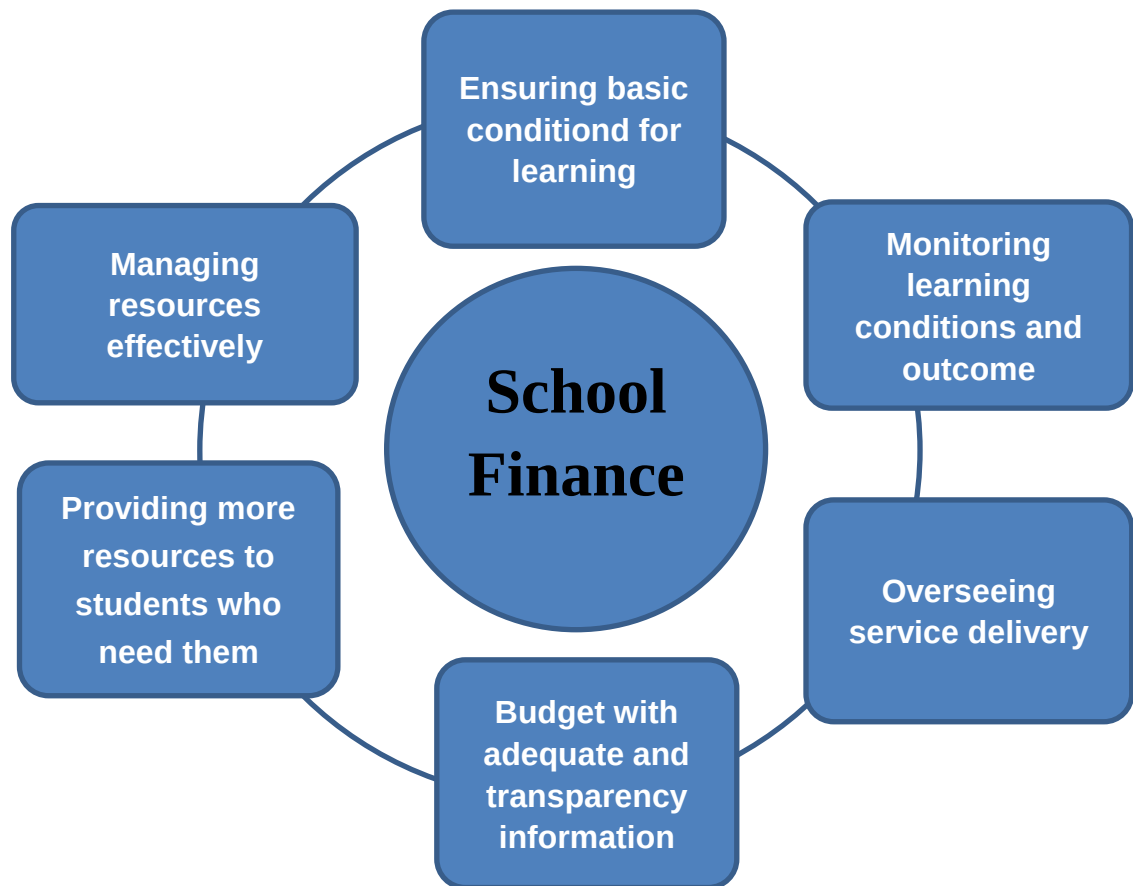
One of the important aims of financial educational system is to promote equity in the educational opportunities. Each student should be given equal chance to acquire quality education regardless of gender, ethnicity, socio-economic background or different ethnic group. Yet, there are multiple non-school factors that that influences students' learning. Inequalities in educational achievement due to differences in socio-economic background have greater impact than those due to other influences. Gender still affects attainment. In some parts of the world, girls and boys are not given equal opportunity in education even though various initiatives have been taken (Filmer, 2008; World Bank, 2011; Brown & Park, 2002). Although socio-economic background is the most influential factor in determining learning outcomes, the intersection of two or more factors can multiply the negative effect.

There are two types of equity in school finance. Horizontal equity emphasizes on equal funding across schools and school districts. Schools and school districts are considered to be similar to each other with respect to the cost of providing basic education, such as wealth, size and socioeconomic status (Toutkoushian& Michael, 2007). On the other hand, vertical equity states that for education funding to be equitable, school districts that comprise of students that are more costly to educate (such as student from lower socio economic groups or indigenous populations) should receive more funding than their counterparts to compensate for such variance (Lefkowitz, 2004; The World Bank, 2012). In other words, this means states will make adjustments in their funding formulas to allocate more money to schools with more needs. For example, Kansas increases per-pupil funding levels for students who are receiving free lunch by 10 percent (Toutkoushian& Michael, 2007). However, the decision to focus on the vertical or horizontal equity depends on the objective of financial management system.

Malaysian National Educational Blueprint (2013) emphasize on equal opportunity for education of international quality in the shift 1. The Ministry would like to improve quality provision for a few groups of students whose circumstances or needs are different from the mainstream. These groups include children in under enrolled schools, students from indigenous and minority groups including Orang Asli and Penan, gifted children and children with special needs. Programmes, schools and initiatives that cater to the additional needs of these students will allow them to benefit equally from the Malaysian education system. Currently, the mainstream schooling lack disabled-friendly facilities such as ramps, railings, handicap toilets and lifts. However, the national education blueprint promises to ensure provision of appropriate technical aids for special education students such as Braille typing machine for visually impaired students. The allocation of financial aids resources towards the allocation of special education needs will be based on careful, case by case, cost benefit analysis.

Adequacy, efficiency and equity

The financial resource that is needed depends on the surrounding and the objective of education. However, each educational financial system is responsible to determine the minimum resources that are needed to produce quality education. This system needs to take into consideration the differences in the financial allocations and students learning and promote equity in learning opportunities. Previous researches emphasize on six policy objectives that each school financial system needs to achieve to overcome the issue of adequacy, equity and efficiency.



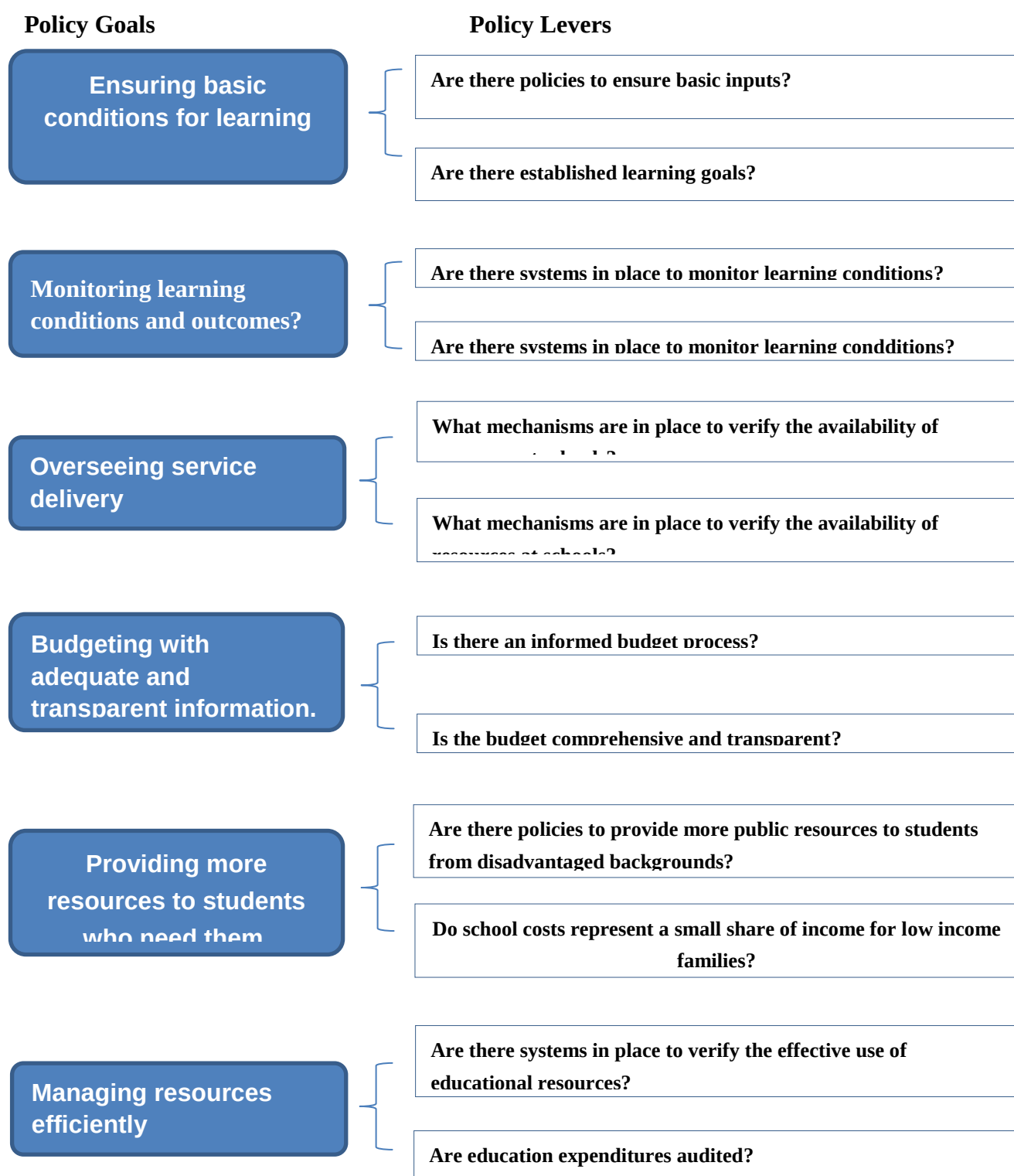


Figure 2: Summary of School Finance Policy Goals and Policy Levers World Bank, 2012, pg. 17

Policy Objective 1: Ensuring Basic Conditions for Learning

School finance management system should create conducive learning environment for the children. Even though the standard of students' achievement as well as the costs to reach those standards might vary across countries and students group, there is minimum resource that is required to encourage learning. It is difficult to estimate the precise costs for these resources. However, if students do not have access to a fundamental set of resources, they will not be able to acquire the skills and knowledge necessary to fully develop their capacities and make informed decisions.

There are 2 policy levers to assess these policy goals:

Policy Lever 1a) Are there policies to ensure basic inputs?

There needs to be policies at the government level to ensure that government is fully committed to provide equal learning opportunities for school children. This includes the commitment to provide basic infrastructure and facilities needed for learning. The process of translating inputs to learning outcome is quite complex but school financial policy needs to stipulate which inputs need to be provided so that financial allocation can be channeled appropriately. Most of the school funding formula is based on number of students enrolled or number of schools in a district.

At a minimum, policies should provide basic infrastructure, teacher and instructional materials. Three aspect of basic infrastructure contributes to learning: water supply, functional hygienic facilities, for instance, toilets or laterins as appropriate (Chaudury et al., 2006). Malaysia Education Blueprint 2013-2025 ensures that 100 percent of schools meet basic infrastructure requirements by 2015, starting with Sabah and Sarawak—that currently faces the greatest infrastructure challenges. Every school in Malaysia, regardless of location, size, or type, will meet a set of minimum infrastructure requirements to create a safe, hygienic, and conducive environment for learning. This includes access to clean, treated water; at least 12-hours

of electricity per day, along with sufficient toilets, classrooms, tables, and chairs for the student and teacher population.

The teachers' qualities are determined by the criteria used to select a public school teacher (Rockoff et al., 2009). Teachers and school leaders are the most important school-based drivers of student outcomes. Seminal research conducted in the state of Tennessee, USA in the mid-1990s showed that high-performing teachers can improve student achievement by up to 50% over a three-year period, relative to low-performing teachers. According to National Education Blueprint, the entry bar for teachers has been raised from 2013 to be among the best 30 percent of the graduates.

In addition, policies should provide teaching and learning materials including libraries, textbooks and computers. An analysis of educational expenditures shows that these resources may even be more cost effective than teachers' (Pritchett & Filmer, 1999). Some research shows that these resources may be even more cost-effective than teachers (Glewwe et al., 2007; Jamison et al. 1981; Heyneman et al., 1984). Some findings suggest that computers can be beneficial for learning especially when it is used correctly (Benerjee et al., 2005; Barrow et al., 2008). The ability to learn using computer skills is increasingly important in today's economy and school may be the first place where students from disadvantaged backgrounds are exposed to computers (OECD, 2011). According to National Education Blueprint (2013), the government plans to provide internet access and virtual learning environments via 1BestariNet for all 10,000 schools by 2013. In the very near future, every student will have access to a 4G network at their school through 1BestariNet. This network will serve as the basis for the creation of a virtual learning platform that can be used by teachers, students and parents to share learning resources, run interactive lessons, and communicate virtually. To maximize the impact from investment, the Ministry will also invest in ICT-competency training for all teachers, and gradually improve the device-to-student ratio from approximately 1:30 in 2011 to 1:10 by 2020. In order to remain cost-efficient, the

Ministry will invest in fit-for-purpose devices such as basic computers or low-cost laptops.

Policy Lever 1B: Are there established learning goals?

Defining learning goals provides guidance to the education system on how to use its resources. For example, in Ontario, Canada, education goals include improving performance on mathematics and reading assessments, and increasing the secondary school graduation rates (Education Quality and Accountability Office, 2010). Other countries with well-defined performance goals (such as France, Japan, and the Netherlands) perform well on international assessments (Resnick et al., 1995). Specific performance goals such as attaining certain level of scores in national examinations can also provide school finance to set targets.

Policy Objective 2: Monitoring learning conditions and outcomes

Accurate information on learning conditions and outcome of learning is necessary to inform policy, and policy makers are more likely to use this data for decision making (Crouch, 1997). Monitoring learning conditions and student achievement will also allow school finance systems to hold schools accountable and measure efficiency in the use of resources. Without knowledge on which inputs are available and how these inputs translate into learning outcomes, it will be difficult for school finance systems to allocate funds strategically.

Two policy levers to assess progress in this policy goal:

(A) Are there systems in place to monitor learning conditions?

(B) Are there systems in place to assess learning outcomes?

Policy Lever 2A: Are there systems in place to monitor learning conditions?

Even though there are policies that require basic educational inputs to be provided but there is no guarantee that those inputs are available in all schools. So school finance systems must track the extent to which these policies are implemented.

A system to monitor educational inputs can be a tool for accountability in the use of funding at the school level as well as a way to improve budget plans. Policymakers will be able to use the information on basic infrastructure, teacher, and teaching and learning materials availability to redirect resources to the neediest schools or appropriate intervention can be taken for schools that do not provide the desired inputs. Ultimately, monitoring learning conditions is only useful if the data are actually used by the actors in school finance system (Amin et al., 2008).

Policy Lever 2A: Are there systems in place to monitor learning conditions?

Even though there are policies that require basic educational inputs to be provided but there is no guarantee that those inputs are available in all schools. So school finance systems must track the extent to which these policies are implemented. A system to monitor educational inputs can be a tool for accountability in the use of funding at the school level as well as a way to improve budget plans. Policymakers will be able to use the information on basic infrastructure, teacher, and teaching and learning materials availability to redirect resources to the neediest schools or appropriate intervention can be taken for schools that do not provide the desired inputs. Ultimately, monitoring learning conditions is only useful if the data are actually used by the actors in school finance system (Amin et al., 2008).

In order to provide relevant feedback to the policy makers, the information system needs to collect information on educational inputs consistently. Such information enables the policy makers to channel the resources to the most needed schools and also hold schools accountable for the use of resources, such as teacher salary. Availability of administrative information on current enrollment and teacher information at the school level also allows budgets to be systematically allocated to represent school and student needs (Porta&Arcia, 2011). In addition, monitoring students' attendance is important for education policy makers since they are able to verify whether learning has occurred (Sparks, 2010). It is also important for education

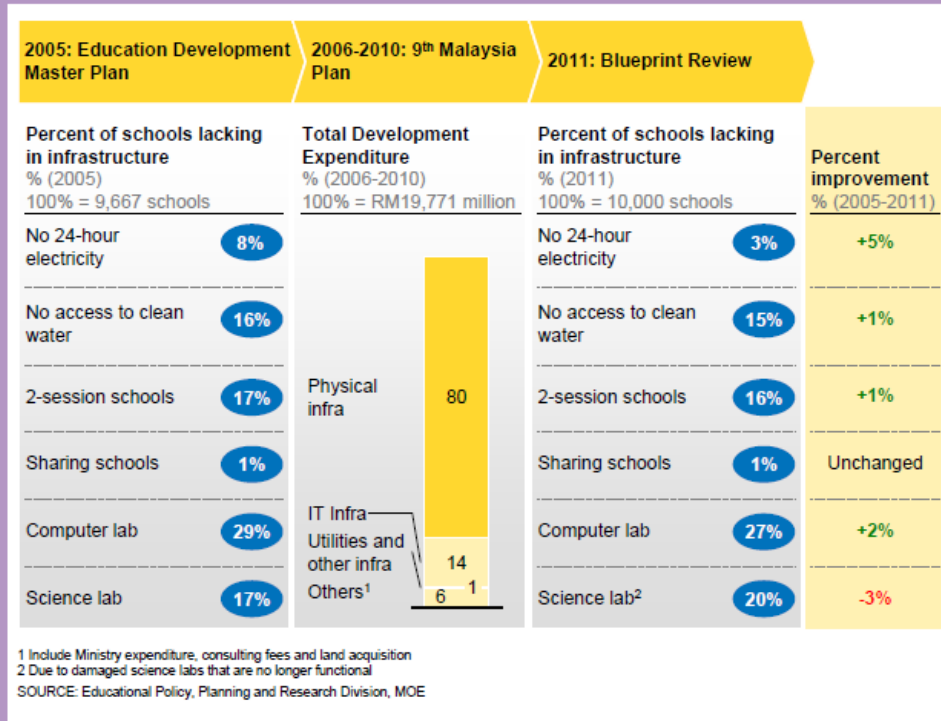
authorities to know how many students are present in cases where schools receive funding on a per student basis.

According to National Education Blueprint (2013-2025), the Ministry of Education acknowledges that there are still significant gaps in school infrastructure. A sizeable number of schools still lack basic infrastructure—an estimated 300 schools still lack access to 24-hour electricity while 1,500 schools do not have access to water suitable for drinking. In addition, many schools also lack more advanced facilities—approximately 2,700 schools do not have computer labs while 2,000 schools also lack functioning science labs. In addition, maintenance of existing facilities is also a significant concern. A 2011 Physical Infrastructure Audit report found that over 30% of all schools in Malaysia were in need of immediate repair. The Ministry allocated RM600 million in 2012 to address these concerns and will make further investments as necessary.

There is certain degree of uncertainty about whether or not the standard brief for new building is the right definition of the required minimum infrastructure. The standard brief stipulates the provision of utilities, such as 24-hour access to electricity and clean water, and facilities such as science laboratories, staffroom, canteen, library, and school playing field. However, the Smart School roadmap, introduced in 2005, included an extra commitment to provide one computer to every 20 students, along with internet access. This situation has resulted in confusion about whether or not every school needs to be upgraded to meet those specifications.

Another important element is the infrastructure that the school needs might differ based on location and types of schools. For instance, technical, vocational and special education schools needs equipment that is different from the normal schools. Thus, the government needs to be careful in identifying the instructional needs of the schools.

Identified gaps in school infrastructure

**Policy Lever 2B: Are there systems in place to monitor learning conditions?**

National level and international assessments enables the policy makers to gather and evaluate the information on what students know. Continuous assessment on students can hold policy makers accountable to parental and student stakeholders, and can be successfully linked to incentives for teachers at the school level (Carnoy & Loeb, 2002; Hanushek & Raymond, 2002). Assessment results should be available to those in planning unit to decide whether additional allocations are needed for some schools.

Policy Objective 3: Overseeing service delivery

In addition to monitoring at the level of policy, there needs to be proper monitoring at the level of implementation. An efficient school financial management system ensures that the resources are translated into educational opportunities at the provider level. Unfortunately, most of the previous research focuses either on the

educational inputs or outputs, without considering the middle step of adequate service delivery.

Two policy levers used to assess progress in this policy

(A) What mechanisms are in place to verify the delivery of resources at schools?

(B) What mechanisms are in place to verify the availability of human resources at schools?

Policy Lever 3A: What mechanisms are in place to verify the delivery of resources at schools?

School Finance system should make sure that resources are used to the most efficient extent possible. This includes the number of hours that children spend in school. Previous researches show that increasing the teaching and learning hours in school are linked to the learning gains across subjects and settings (Lavy, 2010; Bellei, 2009; Cerdan-Infantes&Vermeersch, 2007). In addition, delays in the disbursement of text books at the beginning of the year can hinder learning. Thus, all the schools and the involved parties need to ensure that text books are provided to schools on a timely manner.

According to National Education Blueprint 2013-2025, in the shift number 7, the Malaysian government will leverage ICT to scale up quality learning across Malaysia. Even though the Ministry has spent more than RM6 billion on Information and Communication Technology (ICT) over the past decade in education initiatives such as Smart Schools—one of the most capital-intensive investments the system has undertaken. However, ICT usage in schools continues to lag expectations—both in terms of quantity and quality. For example, a 2010 Ministry study found that approximately 80% of teachers spend less than one hour a week using ICT, and only a third of students perceive their teachers to be using ICT. One main reason for teachers not using the computer might be due to delay in the internet access. Thus, the

government plans to provide internet access and virtual learning environments via 1BestariNet for all 10,000 schools by 2013.

Policy Lever 3B: What mechanisms are in place to verify the availability of human resources at schools?

Teachers' attendance is essential to ensure effective teaching and learning. In some developing countries, there is high number of reported cases on teacher absenteeism which have negative impact on students learning (Chaudhury et al., 2006; Duflo & Hanna, 2005). There are also cases where teachers came late, did not teach or leave early (Bruns et al., 2011). This will result in wastage of educational resources since teachers are paid salary but they did not attend school or did not teach to the maximum capacity. Teacher salaries often comprise the majority of educational expenditures. Effective monitoring system is needed to monitor teachers' attendance. Most of the cases on teacher absenteeism happen in low income countries whereas such cases are low in developed countries.

Policy Objective 4: Budget with adequate and transparent information.

Educational budget represents the plan for implementing educational policies. Objective information with respect to resource needs should be incorporated to develop a budget that reflects educational priorities and the need to use reliable data continues throughout budget execution. Reported educational expenditures of all levels of government along budget priorities allow school finance systems to monitor the success of budget execution and make adjustments as necessary.

Policy Lever 4A: Is there an informed budget process?

Educational budget are created in a political environment to deliver education priorities, preferences, and goals, which creates opportunity for subjective distribution of resources (Gildenhuys, 1997). A clear and systematic financial management system enables various stakeholders to monitor the distribution process of resources from the ministry and eventually to schools (Alonso & Sanchez, 2011). Other budget decision-

making processes, such as negotiations or an incremental increase of the previous year's budget, may not result in allocations that accurately reflect schools' needs. Factors that influence the budget should explicitly address drivers of education expenditure, such as teaching staff, enrollment, or changes in unit costs.

Education expenditure has long-term consequences as a cumulative investment in students over their schooling years. Certain commitments may require recurring spending each year, whereas other spending such as school construction may preclude spending in future years. Therefore, education expenditure must be considered on a multi-year basis to allow for sustainability and predictability of funding (Andrews & Campos, 2003). Future educational expenditure should be budgeted and clearly linked to policy plans.

Policy Lever 4B: Is the budget comprehensive and transparent?

Publicly available information on the amount of funding enables parents and students to monitor educational resources that are available in schools and hold the school authorities accountable if there is lack of resources. It is important to ensure that allocated funding reach the schools and ultimately the students (Reinikka & Svensson, 2004 & World Bank, 2003). Budget implementation is monitored through the planned budget, its execution during the year, and its end of the year execution. Annual budget documentation should present the current year's budget including revenue data as indications of predictability and stability. In addition, outturn from the previous year's budget enables policymakers and other stakeholders to know how efficiently the planned education budget was executed in the past, and whether the budget is a true predictor of final expenditure. Lastly, the new policy initiatives should be explained as they are related to the current budget. A clear and thorough classification system for the education budget allows for tracking of spending in several ways: administrative unit, economic, functional, and program (PEFA Secretariat 2005).

Policy Objective 5: Providing more resources to students who need them

School financial system should seek to improve educational outcomes especially for students from disadvantaged backgrounds. Access and achievement in education should not be influenced by the student's socio-economic background (Oosterbeek&Patrinos, 2009). However, in most circumstances, when poverty increases, students' attendance rates decreases (Glick &Sahn, 2009). The differences in students' academic achievement are not only due to income level differences across countries but also to a greater extent by socio-economic background within countries (Filmer, 2008). Equity can be difficult to measure but the objective is to promote equal opportunities by fairly providing unequal resources to students with differing educational challenges.

Malaysian Education Blueprint (2013-2025) mentioned that the Ministry is aware that the largest equity gaps in Malaysia are due to socio-economic differences among students. In order to overcome this, the Ministry has committed itself to eliminating this inequity through various initiatives such as the provision of financial assistance to disadvantaged students (KWAPM financial aid). However; the evidence consistently demonstrates that students from poor families are less likely to perform as well as students from middle-income or high-income households. Schools with higher concentrations of low-income students were more likely to fall in Band 6 or 7 on the NKRA scale. Similarly, more than three-quarters of all high performing schools have less than a third of their students on financial aid. It appears that the largest achievement gaps in Malaysia are still those driven by socio-economic status, despite the government's significant investments thus far.

Policy Lever 5A: Are public resources available to students from disadvantaged backgrounds?

Most often, school financing system will provide additional allocations to schools that teach students from lower socio-economic background so that schools can provide targeted services such as specialized learning materials. In some countries, the school

funding formula has been modified so that additional allocations can be provided based on students' needs. For instance, in USA, the school funding formula incorporates additional allocations to Hispanic children (Odden, 2010). In less developed countries, government provides initiatives in terms of money to encourage that poor family to send their children to school (Schultz, 2004)). Various approaches can be used to identify disadvantaged students. For instance, these students can be identified based on income, ethnicity or geographical characteristics (Grosh et al., 2008). Additional provisions are also needed for special need students since their learning materials need to cater to their specific needs. The United Nations of Conventions on the rights of persons with disabilities recognizes the right of all children with disabilities to be included in the general education systems and to receive individual support they require (World Health Organization, 2011).

Policy Lever 5B: Do payments for schooling represent a small share of income for low income households?

In many countries in the world, educational expenditures only refers to governmental expenditures. Actually, educational expenditures includes household expenditures on education such as expenses for co-curriculum activities, transportation, books, supplies, uniform, private tutoring, and others. However, if these expenses comprise a large portion of household's income, then this will be a burden especially for low income households. Although these expenses may seem small, this will increase the opportunity costs for low income families and students. Thus, these students need additional assistance to pursue education.

Policy Objective 6: Managing resources efficiently.

Merely allocating resources does not guarantee that there will be learning. Tracking inputs, outcomes, and service delivery is a good start, but insufficient. Reviews of final expenditure are necessary to hold actors in the school finance system

accountable to using resources for their intended purposes. These mechanisms include how teachers and education staff are paid and monitored (Fiszbein et al., 2011).

Policy Lever 6A: Are there systems in place to verify the use of educational resources?

Financing education begins with the distribution of government funds according to resource needs, or budgeting. After funds have been allocated, they must be disbursed, eventually reaching schools and students. The governance policies that impact the transfer of education resources have a substantial influence on the quality of service delivery at the school level (Fiszbein et al., 2011). This is especially true when actual education expenditure does not resemble the planned budget, which weakens the implementation of education policy. Teachers' salaries account for the majority of education expenditures in many systems. Therefore, school finance systems should maintain a personnel database, or list of all education staff who should be paid every pay period. The personnel database should be updated frequently to account for transfers, dismissals, and new hires, and verified against the payroll database. Teachers' salaries are unlikely to be misappropriated for other purposes because teachers are usually aware of the amount of expected payments. However, there is a significant risk in salary payment or ghost workers who do not actually teach.

Aside from current educational expenditures, there are also capital educational expenditures such as construction of school buildings. Contracts for school constructions should be given to company that can provide quality services. Any awards for tender should be announced to public so that all the companies can compete for the tender. Open competition has proven to be the most efficient method for awarding these contracts.

Policy Lever 6B: Are educational expenditures audited?

Accountability means that school finance systems provide necessary resources, collect information about education services made possible with these resources, and enforce quality standards for education (World Bank, 2003). This requires reporting and auditing of financial resources. Accountability in school finance is particularly difficult because it involves both funding and service delivery at a decentralized unit, the school. In addition, many actors are involved: funding flows across levels of government, through ministries of education and finance, and finally to school administrators, who are ultimately responsible for effectively utilizing these resources.

Internal audits can provide regular feedback to education authorities on management of funds. These reports should address reliability and integrity of financial and operational information; effectiveness and efficiency of operations; safeguarding of assets; and compliance with laws, regulations, and contracts (PEFA Secretariat, 2005).

Shift 11 in the National Education Blueprint (2013-2025) focuses on increasing transparency for direct public accountability. Ministry promises to publish an annual public report on progress against Blueprint targets and initiatives, starting for the year 2013. All stakeholders will have access to regular and transparent information about the Ministry's progress against the Blueprint. This information will enable them to engage in a constructive dialogue with the Ministry on existing and forthcoming initiatives, and to get involved in their local community school or the broader education system.

Saber's theoretical framework is used to understand the basic principles in the school financial management. Even though this framework is not applied by the Malaysian government when designing the Malaysian Education Blueprint (2013-2025), most of the aspect of financial management has been analyzed by the Malaysian government. SABER theoretical framework serves as guidance for us to manage the school financial system efficiently. The subsequent section will detail out the Malaysian government plan to maximize student outcomes for every ringgit. One of the major transformations in the school financial management is incorporating the outcome

based budgeting and the differentiated budget allocation that will be implemented during the thirteen years period (2013-2025).

The Roadmap for shift 10: Maximising student outcomes for every ringgit

The Ministry will ensure greater effectiveness in education expenditure, raising the ROI, and conducting a clear socioeconomic cost-benefit analysis of each major investment. The goal is to minimise the requirement for additional funds while maximizing the ROI in critical areas such as student outcomes. The Ministry aims to achieve efficiency in financial management during the three waves as mentioned below:

Wave 1 (2013 to 2015): Quick wins in rationalization

In the short-term, the Ministry will focus on reviewing its programmes and operating expenditures in order to improve effectiveness of spending and reallocate resources to the levers that have the most impact on student outcomes. Currently, the Ministry is in the process of reviewing non-emolument operating expenditure (amounting to RM7.2 billion or 21% of the Ministry's total 2012 budget) and development expenditure (amounting to an additional RM4.6 billion or 12% of the Ministry's total 2012 budget).

Review of national policies and programmes

The Ministry will review its existing portfolio of policies and programmes to focus financial and human resources on the programmes that have the most impact on student outcomes (as outlined in this Blueprint). In the initial review in Wave 1, this reprioritisation and rationalisation exercise was guided by three core principles:

- **Effectiveness:** Each programme should have a significant, net-positive, and quantifiable impact on a key priority area as established in this Blueprint;
- **Efficiency:** Each programme should be executed in a resourceefficient manner; and

▪▪ **Integration:** Each programme should integrate smoothly and coherently with all other programmes to avoid duplication of effort and/or contradictory objectives and impacts.

In line with this review process, the Ministry has identified a number of programmes for rationalisation in Wave 1. For example, under the Teaching and Learning of Science and Mathematics in English Language policy or *Pengajaran dan Pembelajaran Sains dan Matematik dalam Bahasa Inggeris* (PPSMI), the Incentive for Education Subjects or *Bayaran Insentif Subjek Pendidikan* (BISP) provides an allowance to teachers who teach subjects in English. In 2011, over 210,000 teachers received these Mathematics and Science incentives. Given that PPSMI is in the process of being phased out, the Ministry will also reduce BISP. A 2012 review of teachers who actually teach in English indicated that only approximately 40,000 teachers actually meet the criteria for BISP. Going forward, the Ministry will restrict BISP payments only to eligible teachers, reducing the cost to the Ministry by up to RM413 million. This rationalisation process will start by end 2013. Through this rationalisation effort, the Ministry expects to reduce the annual cost of those initiatives that can be deprioritised by approximately RM579 million to RM813 million by 2015. These funds will be reallocated to other Blueprint priorities.

Revising procurement processes

The Ministry has undertaken a detailed review of individual line items to identify opportunities for cost savings. This includes potential measures such as devolving the authority for the procurement of certain goods and services to state authorities. This is to enable better matching of supply and demand. Another potential measure is to contract out certain services to the private sector in cases where the Ministry is less well-placed to provide such services. This exercise is expected to generate annual savings of RM190 million based on actual expenditure in 2011. The Ministry will also

ensure that this detailed review process cascades down to the JPN and PPD levels. The significant variances in expenditure observed at these levels indicate that there are important lessons that JPNs and PPDs can learn from each other.

Incorporating outcome-based budgeting into financial management
Outcome-based budgeting (OBB) focuses on the results desired and achieved from government spending. This will result in more credible future budget commitments and more efficient expenditure prioritisation. This initiative entails several components.

1. The Ministry will ensure that the annual operating and development budgets are aligned with the priorities outlined in this Blueprint, such that sufficient funding has been put against each of these priorities. The Ministry will also increase the transparency of the budgeting and spending process so that there is clarity of intent and process.
2. The Ministry will explicitly link funding requests to outcome-based targets. Progress against these targets will be tracked each quarter, with further funding conditional on the initiative having demonstrated intended outcomes.
3. The Ministry will link and reconcile system data in a single, integrated dashboard. This will provide the Ministry with the relevant, timely information required to enable quick analyses of effectiveness of expenditure down to the level of individual schools. An integrated online financial management and tracking system will be fully rolled out and implemented across the Ministry by 2015.
4. The Ministry will up skill all relevant administrative personnel by 2015 in critical disciplines such as management accounting and value management to ensure that they are capable of developing comprehensive, need based, and forward-looking budgets.

Wave 2 (2016 to 2020): Effecting system-wide efficiency

The Ministry will shift the focus of its rationalization efforts from delivery of “quick wins” to a system-wide exercise, including elimination of duplication in budgets between divisions as the restructuring process described in the previous section occurs. In addition, the Ministry will expand its review of cost categories from education management expenses to all other costs. As in Wave 1, the Ministry will conduct a detailed line item analysis to identify additional cost-saving opportunities. The Ministry will build on the OBB process developed in Wave 1 to strengthen its financial budgeting and management processes.

Wave 3 (2021 to 2025): Maintaining best practices

By 2021, the Ministry expects the overall reorganization, including the implementation of the revamped financial management system and processes, to be completed. As a result, resource productivity will be in line with international standards. For instance, levels of public expenditure should be in line with other education systems with a similar level of performance in international assessments. In Wave 3, the Ministry will focus on maintaining the best practices in ensuring financial efficiency that were developed during earlier Waves.

Conclusion

Financing primary and secondary schools is a complex process with multiple objectives: school finance systems strive to provide enough resources so that all children have the opportunity to learn, but at the same time, resources must be used as efficiently as possible. Policymakers do not always know the best way to improve their school finance systems, even though financing is an essential part of any education system; without resources, schools will not function. SABER-School Finance presents a clear framework for benchmarking school finance systems along six policy goals that all systems should meet. These goals promote effective strategies for channeling resources through the system, which starts with policies to ensure learning resources and outcomes, especially for disadvantaged students. This requires an informed and objective budgeting process, as well as monitoring resources on their way to the service

delivery unit, the schools. Malaysian government has launched a comprehensive review of the education system in Malaysia in order to develop a new National Education Blueprint. This decision was made in the context of rising international education standards, the Government's aspiration of better preparing Malaysia's children for the needs of the 21st century, and increased public and parental expectations of education policy. The Blueprint also offers a vision of the education system and students that Malaysia both needs and deserves, and suggests 11 strategic and operational shifts that would be required to achieve that vision.

References

- Amin, S., Das, J., and Goldstein, M. (Eds.). (2008). *An introduction to methodologies for measuring service delivery in education*. Washington DC: The World Bank.
- Andrews, M. and Campos, J. E. (2003). *The Management of Public Expenditures and its Implications for Service Delivery*. Washington, DC: The World Bank.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E., and Linden, L. (2005). *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. *NBER Working Paper 11904*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Barrow, L., Markman, L., and Rouse, C. (2008). *Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction*. *NBER Working Paper 14240*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review* (28), 629-640.
- Brown, P. H. and Park, A. (2002). Education and poverty in rural China. *Economics of Education Review* 21(6), 523-541.
- Bruns, B., Filmer, D., and Patrinos, H. A. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: The World Bank.
- Cerdan-Infantes, P. and Vermeersch, C. (2007). *More Time is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay*. *World Bank Policy Research Paper 4167*. Washington, DC: The World Bank.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K., and Rogers, F. H. (2006). Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *The Journal of Economic Perspectives* 20(1), 91-116.
- Duflo, E. and Hanna, R. (2005). *Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School*. *NBER Working Paper 11880*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).

- Filmer, D. (2008). Inequalities in Education: Effects of Gender, Poverty, Orphanhood, and Disability. In M. Tembon and L. Fort (Eds.) *Girls' Education in the 21st Century*. Washington, DC: The World Bank.
- Fiszbein, A., Ringold, D., and Rogers, F. H. (2011). Indicators, Assessments, and Benchmarking of the Quality and Governance of Public Service Delivery in the Human Development Sectors. *World Bank Policy Research Working Paper 5690*. Washington, DC: The World Bank.
- Gildenhuys, J.S.H. (1997). *Public Financial Management*. Pretoria: J. L. vanSchaik Publishers.
- Glewwe, P., Kremer, M. and Moulin, S. (2007). Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. *NBER Working Paper 13300*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER)
- Glick, P. and Sahn, D. E. (2009). Cognitive skills among children in Senegal: Disentangling the roles of schooling and family background. *Economics of Education Review* 28(2), 178-188.
- Grosh, M., delNinno, C., Tesliuc, E., Ouerghi, A. (2008). *For Protection and Promotion: The Design and Implementation of Effective Safety Nets*. Washington DC, The World Bank.
- Heyneman, S. P., Jamison, D. T., and Montenegro, X. (1984). Textbooks in the Philippines: Evaluation of the Pedagogical Impact of a Nationwide Investment. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 6(2), 139-150.
- Jamison, Dean T., Barbara Searle, Klaus Galda, and Stephen P. Heyneman. (1981). An Experimental Study of the Impact of Textbooks and Radio on Achievement. *Journal of Educational Psychology* 73 (4), 556-567.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). 2012. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia. Retrieved online from: <http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPP/Preliminary-Blueprint-BM.pdf>
- Lavy, V. (2010). Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps in Math, Science and Reading? Evidence from Developed and

- Developing Countries. *NBER Working Paper 16227*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Lefkowitz, L. (2004). School Finance: From Equity to Adequacy. Policy Brief, Mid-continent Research for Education and Learning.
- Odden, A. (2000). The New School Finance: Providing Adequacy and Improving Equity. *Journal of Education Finance*, Vol. 25, No. 4, pp. 467-487.
- OECD (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI). Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Oosterbeek, H. and Patrinos, H. A. (2009). Financing lifelong learning. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 1(1), 19-37.
- PEFA Secretariat. (2005). *Public Financial Management: Performance Measurement Framework*. Washington, DC: The World Bank.
- Porta, E. and Arcia, G. (2011). "Improving Information Systems for Planning and Policy Dialogue: The SABER EMIS Assessment Tool." Washington DC: The World Bank.
- Pritchett, L. and Filmer, D. (1999). What education production functions *really* show: a positive theory of education expenditures. *Economics of Education Review* 18(2), 223-239.
- Pritchett, L. and Filmer, D. (1999). What education production functions *really* show: a positive theory of education expenditures. *Economics of Education Review* 18(2), 223-239.
- Reschovsky, A. (2009). *Measuring the Costs of Providing a Basic Education to All Learners: Lessons from the International Literature. A Report Prepared for the Financial and Fiscal Commission*. Republic of South Africa.
- Resnick, L., Nolan, K. and Resnick, D. (1995). Benchmarking Education Standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17 (4): 438–61.

- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., and Staiger, D. O. (2009). Can You Recognize an Effective Teacher When You Recruit One? New York, NY: Columbia Business School.
- Schultz, T. (2004). School Subsidies for the Poor: Evaluating the Mexican Progresa Poverty Program. *Journal of Development Economics* 74(1), 199– 250.
- Sparks, S. (2010). Districts Begin Looking Harder at Absenteeism. *Education Week*, 20(6), 1-13.
- Toutkoushian, R. K. & Michael, R. S. (2007). An Alternative Approach to Measuring Horizontal and Vertical Equity in School Funding. *Journal of Education Finance*, Vol. 32, No. 4, pp. 395-421.
- Tsang, M. C. (1988). Cost analysis for educational policymaking: A review of cost studies in education in developing countries. *Review of Educational Research*, 58(2), 181-230.
- Underwood, J. K. (1995). School Finance Adequacy as Vertical Equity. *University of Michigan Journal of Law Reform* 28(3): 493-519.
- World Bank. (2003). *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2011). *World Development Report 2012: Gender equity and development*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2012). *Systems Approach for Better Education Results-School Finance: What Matters most in school finance*. Human Development Network. Washington, DC: The World Bank.

MEMPERKASA NILAI PALING UTAMA DAN MEMPERKASA NILAI INTERAKTIF DALAM PENDIDIKAN.

PROF. DATO' DR. SIDEK BABA, IIUM.

Nilai Paling Utama (The Supreme Values) merujuk aspek tauhidik dalam proses keilmuan dan pendidikan. Ia mendukung aspek kesatuan ilmu dan pendidikan yang mampu membangun tasawwur dan etika. Tasawwur atau *worldview* adalah sesuatu yang amat penting menghubungkan alam dengan penciptaan.

Apa yang dicipta ditanggapi sebagai sesuatu yang semulajadi atau kebetulan jadi mengambil pendekatan konvensional. Lalu metodologi yang diambil untuk mengetahui hikmah disebalik kejadian ialah rasional, empiris dan saintifik.

Aplikasi Nilai Paling Utama memahami kejadian sebagai hasil ciptaan Allah. Lalu metodologi yang diambil bersifat kualitatif yang menghubungkan setiap kejadian yang memiliki sumber hikmah. Al Quran memberi petunjuk kepada manusia akan hikmah ciptaanNya untuk difahami supaya ianya memberi pedoman kepada umat manusia.

Perkembangan ilmu dan tamadun pada masa lalu amat terkait dengan agama. Kebangkitan tamadun Islam umpamanya sejak zaman Rasulullah, para sahabat dan tabi'at tabi'in diteruskan di zaman Abbasiyyah, Andalusia dan Othmaniyyah adalah suatu gambaran dukungan Nilai Paling Utama terhadap ilmu, pendidikan dan pembangunan tamadun.

Nilai Paling Utama ini sifatnya merentasi membawa asas kesatuan. Asas kesatuan ini menghubungkan Allah sebagai Pencipta terhadap segala. Darinya lahir nilai-nilai Qurani dan Islami mendasari ilmu dan pendidikan, pemahaman terhadap alam dan kehidupan.

Tasawwur ini sangat penting dalam proses pengilmuan, pemikiran dan pendidikan. Etika dan nilai tauhidik ini menjadi faktor paling utama dalam binaan tasawwur supaya pemahaman manusia terhadap sesuatu mendukung maksud holistik. Ilmu dalam konteks tauhidik tidak sifatnya bebas nilai (value-free) tetapi coraknya adalah bertatah nilai (value-laden).

Meneliti Surah awal dan ayat awal dalam al Quran – al Alaq, 1-5, ianya memberikan kita pedoman mengenai Nilai Paling Utama menjadi sandaran pemahaman kita terhadap ilmu dan kaitannya dengan Allah – Bacalah dengan nama Tuhanmu yang

menciptakan. Baca membawa natijah ilmu. Ilmu yang didapati dan dipelajari datang dari Allah.

Tuhan yang mencipta kamu dari seketul darah (*alaqa*). Ilmu embriologi ini dari ciptaan Allah. Pemahaman manusia berasaskan Nilai Paling Utama mengenai penciptaan terhubung dengan Allah.

Ayat 3-5, dua kunci kata yang amat penting ialah *kalam* dan *a'lam* iaitu teknologi dan ilmu. Teknologi selamanya alat bukannya matlamat. Ilmu yang bersandarkan Nilai Paling Utama menjadi pedoman terbaik memahami hikmah kejadian.

Ughul Beg seorang saintis Uzbekistan menjadikan *observatory* atau balai cerap untuk mengetahui perjalaaan planet, mengetahui faktor perputaran dan cuaca menyebabkan faktor kalam dalam ertikata yang luas mampu meneroka rahsia alam yang hebat untuk pengetahuan manusia juga.

Hal yang sama apabila kita meneltii al Quran tidak saja secara harfiah atau tekstual tetapi juga tafasir iaitu kontekstual. Keupayaan menghubungkan ilmu dan alat atau teknolgi dengan persekitaran dan faktor alam menyebabkan hikmah ditemui.

Pada tanah dan pokok terdapat nilai tauhidik yang menghubungkan kejadian dengan hikmah penciptaNya iaitu Allah. Manusia terjadi dari sumber tanah (*turab*). Dari tanah tumbuh pohon-pohon yang subur. Dari daun, akar, buah dan bunga terkandung sumber-sumber yang serasi dengan manusia. Tidakkah ini membayangkan wujudnya kebesaran Allah dalam hubungan kejadian dengan manusia.

Hal yang sama dengan faktor-faktor yang ghaib yang Allah ciptakan. Semuanya diperlukan oleh manusia dan makhluk yang hidup. Ruh dan angin umpamanya adalah ciptaan Allah. Tanpa ruh manusia tidak akan hidup. Tanpa ruh otak tidak boleh berfikir dan tanpa ruh hati tidak akan merasa. Adanya ruh menyebabkan otak manusia berfikir dan adalah ruh menyebabkan hati tidak mati.

Faktor ghaibiyah tidak boleh dilihat secara tangible atau empiris atau diujikaji dalam makmal untuk diketahui data dan faktanya. Al Quran menyebut ruh ini milik Allah dan yang diketahui oleh manusia mengenainya amat sedikit sekali.

Hal yang sama tentang angin, ia wujud dan memberi kesan kepada manusia dan alam. Perkara yang tidak nampak ini impaknya besar kepada cuaca. Ia dirasakan ada tetapi

tidak boleh dilihat dengan mata kasar. Bila angin bertukar menjadi ribut dan tornado ia boleh menghasilkan musibah.

Mengambil pendekatan *tadabbur* yang dianjurkan oleh al Quran ianya adalah suatu fitrah dalam mengkaji dan berfikir. Tidak saja pendekatan *tadabbur* ini menghasilkan upaya fikir yang tinggi tetapi juga upaya zikir yang berdiri atas Nilai Paling Utama iaitu tauhid.

Nilai adalah ukurtara terhadap sesuatu dan amat diperlukan oleh manusia. Manusia membina sikap dan pendirian berasaskan nilai yang dipegangnya. Kalau nilai itu baik maka baiklah sikap dan pendirian yang diambil.

Hubungan antara manusia dibina hasil adanya nilai bersama dan sejagat yang sifatnya saling melengkapi. Menepati waktu, rajin bekerja, jujur melakukan sesuatu, berlaku adil terhadap orang lain, amanah terhadap kerja, menghormati orang lain, belas kasihan kepada orang tua dan ibubapa adalah nilai-nilai yang terpancar dari sumber tradisi, budaya, agama dan tamadun sesuatu bangsa.

Ianya amal perlu disuburkan supaya nilai-nilai persamaan yang ada diperkasakan dan nilai perbezaan tidak ditonjolkan. Sudah tentu ada perbezaan dari sudut keyakinan terhadap Tuhan umpamanya di kalangan bangsa-bangsa yang menganut agama yang berbeza. Islam menyantuni perbezaan ini dengan metodologi *Laqum deenukum walya deen* – kamu dengan kepercayaan kamu dan kami dengan kepercayaan kami.

Sikap persamaan dan etika perbezaan perlu ada. Persamaan mewujudkan interaksi yang lebih baik dan perbezaan memberikan kita sempadan yang perlu dihormati.

Asas yang diberikan oleh Islam dalam menyantuni perbezaan bangsa ini ialah sikap *litaarafu* (*Al Hujurat* :13) iaitu rasa kekenalan yang tinggi supaya nilai-nilai yang sifatnya alamiah yang terdapat pada tradisi, budaya, agama dan tamadun lain boleh diperkongsi dan memberi kebaikan kepada manusia.

Proses perkongsian ini bakal mencetuskan muafakat kemanusiaan yang tinggi dan menyebabkan asas-asas pengertian dan persefahaman terjadi dan menjadi landasan meraikan landasan tamadun yang bermanfaat.

Umat Islam contohnya dianjurkan supaya mengambil manfaat berbanding dari budaya dan tamadun orang lain yang boleh memperkayakan lagi khazanah tamadun umat

Islam. Bidang sains dan teknologi Barat dan Timur umpamanya amat berguna dalam proses membangun ketangkasan dan kekuatan umat.

Ilmu dan kemahiran yang diambil harus diberikan tasawwur yang betul dengan nilai-nilai alamiah yang bermanfaat supaya ilmu dan kemahiran itu diolah dalam Acuan Islami. Komputer umpamanya selamanya alat bukan matlamat. Ia meraikan matlamat bila perisian, kandungan isi dan programnya mampu mengangkat akal budi insan.

Teknologi siber yang sedang dikembangkan oleh Cina kini penting dipelajari oleh Umat Islam. Ianya tidak hanya bersifat *high-tech* atau teknologi tinggi tetapi kena diolah dengan *high-touch* iaitu sentuhan keinsanan yang memberikan pedoman nilai dalam memanfaatkannya. Yang sangat dipentingkan ialah nilai guna yang terdapat pada alat supaya kegunaan alat membawa kesejahteraan kepada pengguna dan umat manusia.

Nilai-nilai interaktif yang berbentuk hubungan sosial dan budaya adalah sesuatu yang amat utama menghubungkan antara manusia dengan manusia. Nilai saling menghormati, bantu membantu antara satu dengan lain, menjaga maruah jiran dan teman, tidak mempunyai prasangka buruk terhadap orang lain, memberikan hak keraian pada masa-masa tertentu adalah antara contoh nilai-nilai interaktif yang perlu subur di kalangan masyarakat.

Nilai-nilai interaktif ini harus di pupuk sejak diawal persekolahan anak-anak supaya anak-anak dididik dengan nilai-nilai interaktif yang banyak supaya proses sosialisasi berlaku secara baik dan memberi kesan dalam penghayatan nilai dan binaan etika generasi muda.

Setiap agama dan pemikiran falsafah umpamanya banyak mendukung nilai-nilai interaktif yang murni walau pun diakui ada perbezaan dari sudut sistem kepercayaan. Yang berbeza itu berbeza dan anak-anak harus dilatih menerima perbezaan itu.

Nilai-nilai interaktif yang sifatnya alamiah seperti saling hormat-menghormati, bekerjasama atas hal-hal yang baik dan bermanfaat, sifat tolak ansur atau toleransi dalam menyantuni kelainan, bercakap cara berhemah, elakkan pertentangan dan syak wasangka adalah antara nilai-nilai yang perlu dijadikan pedoman.

Sekiranya nilai-nilai interaktif ini berkembang dalam proses pengilmuan dan pendidikan anak-anak, generasi muda bakal mewakili suatu tradisi saling menghormati dan budaya kesantuan yang tinggi dan mengatasi prasangka yang tidak baik.

Memperteguh nilai-nilai interaktif dalam sistem pendidikan kita adalah sesuatu yang amat dituntut. Memperkasa nilai-nilai ini dalam interaksi sosial dan budaya menjadi sesuatu yang tidak boleh dielakkan. Jika ianya tidak terjadi, setiap bangsa dan anak-anak dari generasinya akan membentuk watak, sikap dan pendirian dari tradisi bangsa dan budayanya hingga menyebabkan proses kekenalan tidak berlaku.

KERTAS KERJA INSTITUSI
(Institutional Paper)

**MEREALISASIKAN PENEMPATAN KEPIMPINAN BERPRESTASI
TINGGI DI SETIAP SEKOLAH**

Saedah Siraj

Profesor dalam Reka Bentuk Kurikulum dan Teknologi Pengajaran merangkap Dekan
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, 50603 Kuala Lumpur, Malaysia
E-mail: drsaedah@yahoo.com Tel: +600-03-79675000. Fax: +600-03-7956 5506.

Mohammed Sani Ibrahim

Felo Penyelidik Kanan, Jabatan Pengurusan, Perancangan dan Dasar Pendidikan,
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, 50603 Kuala Lumpur,
E-mail: mohammedsani@um.edu.my. Tel: +600-03-79673894. Fax: +600-03-7967
5010.

ABSTRAK

Cabaran-cabaran dalam alaf baru termasuk globalisasi, impak teknologi maklumat yang pesat, transformasi antarabangsa ke arah k-economy, tuntutan-tuntutan terhadap pembangunan masyarakat, dan persaingan-persaingan antara antarabangsa dan wilayah, telah mengakibatkan berlakunya perubahan dalam bidang pendidikan di seluruh dunia. Dalam menghadapi perubahan-perubahan pesat dan persekitaran-persekitaran luaran yang turut berubah, perlulah paradigma pendidikan Malaysia diubah untuk memenuhi keperluan-keperluan masa depan individu-individu dan masyarakat negara ini. Dalam usaha untuk memperbaharui sistem pendidikan Malaysia, ada banyak isu yang telah dikenal pasti daripada inisiatif penandaarasan dengan amalan-amalan di negara-negara maju. Kementerian Pelajaran Malaysia telahpun melancarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Bagi memastikan pelan ini dapat dilaksanakan dengan baik, model-model baru struktur, fungsi dan pengurusan sekolah Malaysia perlu diperkenalkan dan merancang program-program persediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah yang profesional, inovatif, kreatif dan berprestasi tinggi, yang seharusnya mampu membawa sistem pendidikan negara ke tahap persada dunia untuk menghasilkan keberhasilan pelajar yang berkualiti tinggi sertamampu melahirkan warganegara yang bersifat global dan global. Oleh itu, program pembangunan kapasiti pemimpin-pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi perlu dirancang, dilaksanakan, dipantau dan dinilai bagi menjamin sekolah-sekolah Malaysia dapat mencapai matlamat sepertimana yang dihasratkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Kertas kerja ini akan(i) melihat kepada konteks perubahan dalam proses kepengetuaan sekolah dan menekankan kepada perlunya persediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin yang berkualiti

tinggi, (ii) bagaimana pemimpin-pemimpin meningkatkan kepakaran dalam aspek kepemimpinan, (iii) menerangkan tentang ciri-ciri program persediaan dan pembangunan kepemimpinan masa kini, (iv) melihat kepada kelemahan program sedia ada dan mencadangkan bagaimana kelemahan-kelemahan yang wujud perlu diperbaiki, dan (v) mencadangkan arahnya latihan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah masa depan.

PENDAHULUAN

Para penyelidik dalam bidang kepemimpinan pendidikan telah menerima hakikat bahawa kualiti kepemimpinan yang diberikan oleh pihak sekolah dan pemimpin-pemimpin di peringkat daerah adalah bergantung kepada kualiti pengalaman-pengalaman yang didapati daripada program kesediaan kepemimpinan (Archer, 2005; Azzam, 2005; Baker, Orr, & Young, 2007); Hess & Kelly, 2005a). Tujuan akhir pemimpin-pemimpin sekolah adalah untuk memperbaiki amalan-amalan semua guru dan memperbaiki pembelajaran dalam kalangan pelajar-pelajar. Cabarannya ialah bagaimana hendak menyediakan dan membangunkan pemimpin-pemimpin yang berprestasi tinggi untuk mewujudkan dan melestarikan sekolah-sekolah sebagai tempat-tempat di mana pelajar-pelajar dan guru-guru mengalami pembelajaran yang berjaya. Pembelajaran yang berjaya dibina melalui pengajaran dan pembangunan profesional yang bermutu tinggi, dan kedua-duanya bergantung kepada kepemimpinan yang efektif. Oleh itu persediaan dan pembangunan berfokus kepada pembangunan ilmu, ketrampilan dan prestasi para pemimpin berkaitan dengan:

- Kepemimpinan berpusatkan pembelajaran – hubungan antara kepemimpinan dan pengajaran dan pembelajaran;
- Kepemimpinan *distributed* – lebih banyak kepemimpinan diberi, lebih banyak pembelajaran berlaku;
- Pembangunan profesional guru, terutama dalam komuniti pembelajaran profesional
- Jaringan dan permuafakatan – yang semakin menjadi penting untuk memperkembangkan sumber daripada sekolah-sekolah dan organisasi-organisasi lain.

Semua aktiviti kepemimpinan di atas adalah cara-cara bagaimana pembangunan kapasiti dalam bentuk pembangunan modal insan, kewangan dan sumber-sumber fizikal dilakukan.

Kertas kerja ini mempunyai tujuan dan struktur seperti berikut. Pertama, ianya akan melihat kepada konteks perubahan dalam proses kepengetuaan sekolah dan menekankan kepada perlunya kesediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin yang berkualiti tinggi. Kedua, ianya melihat kembali bagaimana pemimpin-pemimpin meningkatkan kepakaran dalam kepemimpinan, terutama sekali mengenengahkan peri pentingnya proses sosialisasi dan ilmu teknikal dalam kepengetuaan sekolah. Ketiga, ianya menerangkan tentang persediaan dan pembangunan kepemimpinan masa kini, terutamanya mengambil kira jenis-jenis program yang ditawarkan kepada pemimpin-

pemimpin sekolah. Keempat, program-program sedia ada mempunyai banyak kelemahan dan mencadangkan bagaimana kelemahan-kelemahan yang wujud perlu diperbaiki. Kelima, mencadangkan arahnya latihan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah masa depan, dengan mengambil kira bagaimana cara yang terbaik untuk pemimpin sekolah belajar, dan bagaimana untuk memperbaiki penilaian terhadap impak program persediaan dan pembangunan pemimpin sekolah serta melestarikan kepemimpinan berprestasi tinggi yang telah kita bangunkan.

CABARAN-CABARAN BARU: GLOBALISASI, LOKALISASI DAN INDIVIDUALISASI

Cabaran-cabaran dalam alaf baru termasuk globalisasi, impak teknologi maklumat yang pesat, transformasi antarabangsa ke arah *k-economy*, tuntutan-tuntutan terhadap pembangunan masyarakat, dan persaingan-persaingan antara antarabangsa dan wilayah, telah mengakibatkan berlakunya perubahan dalam bidang pendidikan di seluruh dunia (Cheng & Townsend, 2000). Penggubal-penggubal polisi dan para pendidik di setiap negara perlu memikirkan bagaimana hendak mengadakan satu bentuk reformasi yang sesuai bagi menyediakan pemimpin-pemimpin mudanya supaya mampu menghadapi cabaran-cabaran tersebut dalam era baru ini (Armstrong, Thompson & Brown, 1997; Hirsch & Weber, 1999; Kogan & Hanney, 2000; Lick, 1999; Mauch & Sabloff, 1995; Mingle, 2000). Dalam menghadapi persekitaran yang cepat berubah telah menyebabkan penggubal-penggubal polisi dan para pendidik terkeliru terhadap ketidakpastian dan kekaburan dan hilang arahnya di dalam globalisasi yang pesat ini. Oleh itu, satu kerangka yang komprehensif amat diperlukan segera bagi memahami impak pembangunan-pembangunan pesat dan implikasi-implikasi untuk mengadakan inovasi dalam bidang pendidikan.

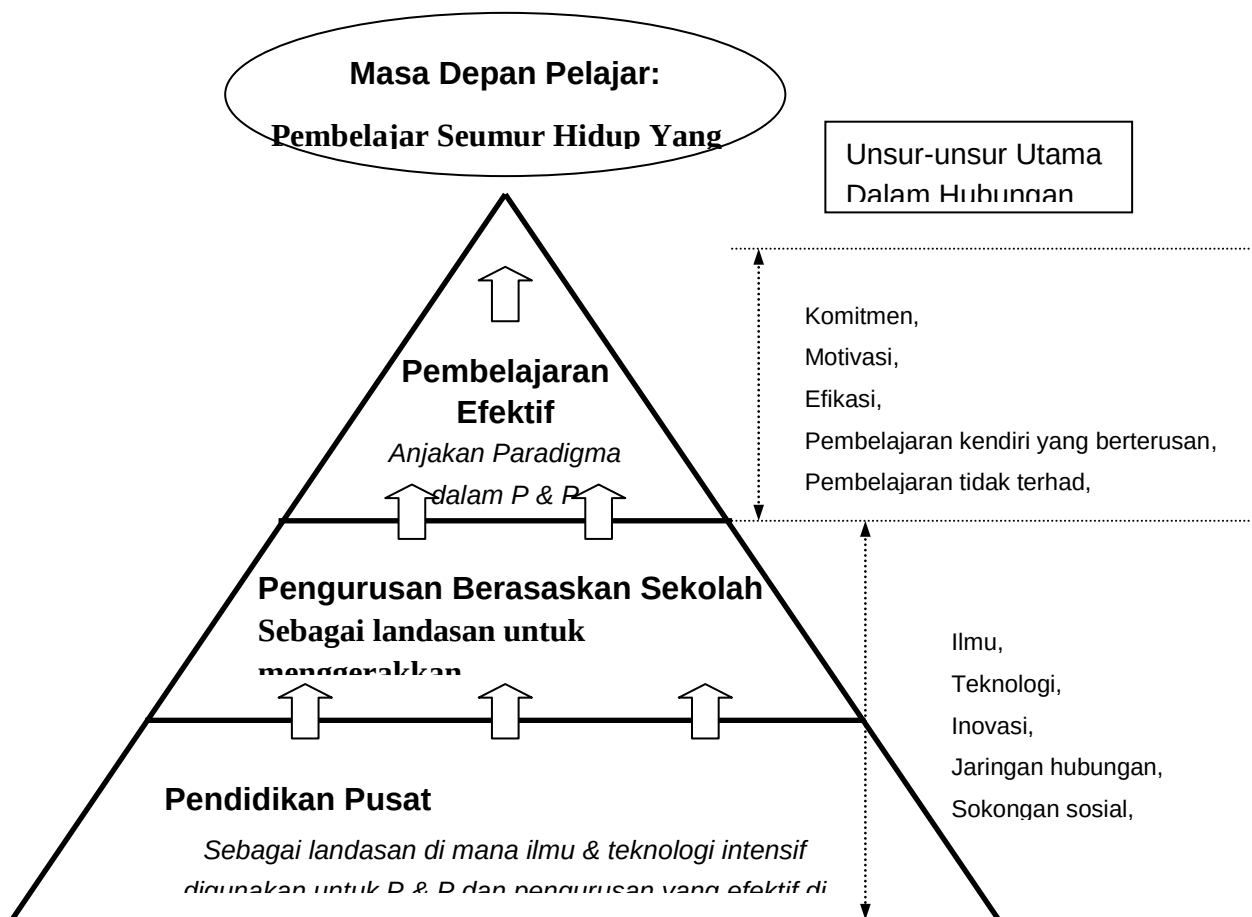
Sebenarnya dalam arena pendidikan masa kini dan masa depan, kita perlu melahirkan pelajar yang mempunyai kepelbagaian kecerdasan mengikut konteks (*Contextual Multiple Intelligence (CMI)*) di samping memasukkan proses-proses globalisasi, lokalisasi dan individualisasi dalam pendidikan.

Cabaran-cabaran dalam transformasi global dan lokal semasa memerlukan satu bentuk pendidikan untuk masa depan bagi generasi kita akan datang. Pendidikan baru ini menumpukan kepada pembinaan kecerdasan pelbagai. Kita perlu menghasilkan manusia yang dicirikan sebagai manusia teknologi, manusia sosial, manusia ekonomi, manusia politik, manusia budaya, manusia pembelajar dan manusia pelbagai konteks. Generasi baru perlu memiliki sesetengah daripada kecerdasan pelbagai bagi membolehkan mereka menghadapi pelbagai konteks dalam era globalisasi dan rencaman teknologi maklumat. Teknologi maklumat juga akan mempercepatkan proses pemantauan, penilaian, maklumbalas dengan cara yang cekap dan cepat (Embertson & Hershberger, 1999). Melalui teknologi maklumat, pelajar boleh belajar secara arah

kendiri dan dapat berhubung dengan guru, ibubapa, rakan sebaya dan lain-lain orang dewasa atau profesional dalam sesuatu komuniti yang secara langsung juga akan mempengaruhi persekitaran manusia ke atas pembelajaran sendiri secara maksimum (Mok & Cheng, 2000).

Peranan guru menjadi **triplisasi (globalisasi, lokalisasi dan individualisasi)**. Potensi mereka juga boleh dimaksimumkan untuk menggerakkan pembangunan pelajar secara optimum. Mengajar akan merupakan proses untuk memula, menfasilitatorkan, mengekalkan pembelajaran sendiri, eksplorasi sendiri, dan guru perlu memainkan peranan sebagai fasilitator atau mentor yang menyokong pembelajaran pelajar.

Oleh itu, satu teori untuk pembelajaran, pengajaran dan persekolahan yang efektif dapat diperkenalkan mengikut paradigma baru ini.



Rajah 1: Teori Untuk Pembelajaran, Pengajaran dan Persekolahan Yang Efektif

Guru-guru terpaksa menggunakan teknologi untuk mempertingkatkan pengajaran yang efektif dengan menggunakan Internet, pengajaran menggunakan *web*, telesidang, perkongsian antara budaya dan menggunakan pelbagai jenis interaktif dan alat-alat multimedia (Holmes, 1999; Ryan, Scott, Freeman, & Patel, 2000). Melalui bantuan guru, pelajar boleh belajar daripada bahan-bahan, pakar-pakar, rakan-rakan sebaya dan guru yang bertaraf dunia daripada seluruh dunia dalam mana pengajaran akan menjadi bertaraf dunia juga. Melalui penglibatan di dalam program-program penyelidikan dan pembelajaran di peringkat lokal dan antarabangsa, guru-guru akan mendapat pengalaman dan pandangan berbentuk global dan wilayah melampaui institusi masing-masing. Dalam lain perkataan, semua sekolah wajib menjadi Sekolah Bestari. Kita tidak dapat mengelakkannya. Sekolah-sekolah di Malaysia juga perlu mengamalkan **Pengurusan Berasaskan Sekolah**. Oleh itu, sekolah-sekolah memerlukan pemimpin-pemimpin yang berwibawa dan berprestasi tinggi untuk menggerakkannya menjadi realiti.

FUNGSI SEKOLAH DAN KEBERKESANAN SEKOLAH

Konsep keberkesanan sekolah atau Sekolah Berkesan masih merupakan satu konsep yang kabur walaupun konsep tersebut banyak digunakan dalam penulisan-penulisan tentang pengurusan dan kemajuan sekolah. Bagi kebanyakan orang, definisi keberkesanan sekolah atau sekolah berkesan mungkin berbeza. Konsep keberkesanan sekolah juga kadangkala dikelirukan dengan konsep *kecekapan* sekolah. Elemen-elemen penting yang selalu menjadi perbincangan mengenai konsep keberkesanan sekolah termasuklah dari segi *kriteria apa dan siapa, berkesan untuk siapa, siapa yang hendak didefinisikan, bagaimana untuk menilai, bila untuk dinilai, dan di bawah keadaan alam persekitaran apa*. Ini semua menimbulkan masalah kerana tiada satupun elemen piawai yang diterima pakai oleh semua pihak dalam membuat penilaian terhadap keberkesanan sekolah.

Sekolah adalah sebuah organisasi dalam satu konteks sosial yang penuh komplikasi dan sentiasa berubah dari semasa ke semasa. Namun begitu perkembangannya selalu dihalang oleh sumber yang terhad dan melibatkan pelbagai pihak seperti pihak berkuasa pendidikan, pentadbir sekolah, guru, pelajar, ibu bapa, pembayar cukai, pakar pendidikan, dan orang awam (Cheng, 1993). Dalam konteks sosial yang sedemikian, memahami keberkesanan sekolah adalah sesuatu yang merumitkan tanpa membincangkan apakah fungsi-fungsi sekolah.

Sesebuah sekolah mungkin mempunyai pencapaian dan keberkesanan yang berlainan untuk fungsi atau matlamat yang berbeza. Misalnya, sesetengah sekolah mungkin berupaya membantu kemajuan individu pelajar, walhal sesetengahnya mungkin cemerlang dalam menghasilkan juruteknik-juruteknik yang cekap bagi

memenuhi keperluan masyarakat atau komuniti. Maka, adalah perlu dijelaskan tujuan dan fungsi-fungsi sekolah sebelum kita membincangkan konsep keberkesanan sekolah.

Dengan merujuk kepada matlamat pendidikan, kajian organisasi dan kajian pembangunan (sebagai contoh, Bolman and Deal, 1991a; Kazamias and Schwartz, 1977; Townsend, 1994), kita boleh membahagikan fungsi sekolah kepada lima jenis iaitu fungsi teknikal/ekonomi, fungsi manusia/sosial, fungsi politik, fungsi kebudayaan, dan fungsi pendidikan, seperti yang ditunjukkan pada **Jadual 1**.

JADUAL 1 : Fungsi-Fungsi Sekolah Pada Pelbagai-Aras

	Individu (pelajar, staf, dsb.)				
Fungsi Teknikal/ Ekonomi	Pengetahuan & latihan kemahiran Latihan kerjaya Pekerjaan untuk staf	Sebagai satu tempat kehidupan Sebagai satu tempat kerja Sebagai satu organisasi perkhidmatan	Memenuhi keperluan ekonomi & instrumental komuniti	Pembekalan tenaga buruh berkualiti Modifikasi tingkahlaku ekonomi Sumbangan kepada struktur tenaga rakyat	Persaingan antarabangsa, Kerjasama ekonomi, Perdagangan antarabangsa, Pertukaran teknologi, Perlindungan bumi, Perkongsian maklumat.
Fungsi Kemanusiaan/ Sosial	Pembangunan Psikososial Pembangunan Sosial Pembangunan Potensi	Sebagai satu entiti / sistem sosial Sebagai satu hubungan kemanusiaan	Memenuhi keperluan sosial komuniti	Integrasi sosial Mobiliti sosial/ Penerusan kelas sosial Kesaksamaan sosial Pemilihan dan peruntukan sumber manusia Pembangunan & perubahan sosial	Perkampungan Global Persahabatan antarabangsa Kerjasama sosial Pertukaran Antarabangsa. Penghapusan sifat berat sebelah bagi kebangsaan / wilayah/perkauman / jantina.
Fungsi Politik	Pembangunan sikap sivik dan kemahiran	Sebagai satu tempat sosialisasi politik Sebagai satu pakatan politik Sebagai satu tempat diskusi atau kritik politik	Memenuhi keperluan politik komuniti	Kesahihan politik Pengekalan & penerusan struktur politik Menegakkan demokrasi Memudahkan pembangunan dan reformasi politik	Pakatan antarabangsa Persefahaman antarabangsa. Keamanan/ Menentang Peperangan. Kepentingan bersama. Penghapusan konflik.

Fungsi Kebudayaan	-Akulturasi -Sosialisasi dengan nilai, norma & kepercayaan	Sebagai satu pusat transmisi kebudayaan dan penghasilan semula Sebagai satu tempat pemulihan semula atau integrasi kebudayaan	Memenuhi keperluan kebudayaan komuniti	Integrasi dan penerusan kebudayaan Penghasilan semula modal kebudayaan Pemulihan semula kebudayaan	Penghargaan terhadap kepelbagai kebudayaan. Penerimaan kebudayaan merentasi negara/wilayah. Pembangunan kebudayaan global.
Fungsi Pendidikan	Belajar untuk membangunkan Modal insan Belajar bagaimana mengajar & membantu pembangunan profesional	Sebagai satu tempat pembelajaran dan pengajaran Sebagai satu tempat pencambahan pengetahuan Sebagai satu tempat perubahan dan pembangunan pendidikan	Memenuhi keperluan pendidikan komuniti	Pembangunan profesion perguruan. Pembangunan struktur pendidikan. Pencambahan pengetahuan dan maklumat. Masyarakat Ingin Belajar	Pembangunan pendidikan global Pertukaran dan kerjasama pendidikan antarabangsa. Pendidikan untuk seluruh dunia.

Di Malaysia, fungsi tambahan sekolah adalah para pemimpin sekolah dan guru-guru perlu memahami, menghayati dan melaksanakan Falsafah Pendidikan Negara, Dasar Pendidikan Negara dan Rukun Negara, berkebolehan meningkatkan kuasa pemikiran pelajar dan membuka minda mereka ke peringkat dunia internasional, berkebolehan memupuk Perpaduan dan Integrasi Nasional dalam kalangan semua pelajar tanpa mengira kaum dan agama serta perlu meningkatkan keupayaan mereka bekerjasama secara erat dengan masyarakat sekeliling (Kamaruddin Kachar, 2013).

Kategori Keberkesanan Sekolah Berprestasi Tinggi

Daripada konsep fungsi sekolah, kita boleh mendefinisikan keberkesanan sekolah sebagai kapasiti atau keupayaan sekolah untuk memaksimumkan fungsi sekolah atau ke tahap mana yang sekolah boleh melaksanakan fungsi sekolah, bila diberi satu jumlah tetap input sekolah. Oleh kerana terdapat lima jenis fungsi sekolah, keberkesanan sekolah boleh diklasifikasi menjadi lima jenis : keberkesanan teknikal/ekonomi, keberkesanan kemanusiaan/sosial, keberkesanan politik, keberkesanan kebudayaan dan keberkesanan pendidikan. Sebagai contoh, keberkesanan teknikal/ekonomi menampilkan kapasiti atau keupayaan sekolah untuk memaksimumkan fungsi sekolah jenis teknikal/ekonomi. Selanjutnya, oleh kerana terdapat lima aras fungsi sekolah, keberkesanan sekolah boleh

diklasifikasi menjadi lima aras : keberkesanan sekolah pada aras individu, pada aras institusi, pada aras komuniti, pada aras masyarakat, dan pada aras antarabangsa.

Semua pemimpin sekolah perlu berusaha menjadikan sekolah masing-masing sebagai Sekolah Berprestasi Tinggi, iaitu berusaha untuk meningkatkan pencapaian sekolah melalui peningkatan tahap autonomi dan akauntabiliti untuk membenarkan sekolah melaksanakan inovasi dalam pengurusan masing-masing, serta mampu melatihkan pelajar-pelajar menjadi cemerlang yang bertaraf antarabangsa. Oleh itu para pemimpin sekolah perlu mempunyai akauntabiliti dan kredibiliti dalam pengurusan sekolah, Saranan Kerja Tahunan (SKT) disediakan berpanduan Pengurusan Berasaskan Sekolah, mampu melibatkan sekolah ke peringkat antarabangsa secara proaktif serta mampu melaksanakan perubahan dan pembangunan.

KEPERLUAN UNTUK SATU PARADIGMA BARU

Dalam menghadapi perubahan-perubahan pesat dan persekitaran-persekitaran luaran, perlukah paradigma pendidikan diubah untuk memenuhi keperluan-keperluan masa depan individu-individu dan masyarakat dari segi pembangunan? Apakah jenis paradigma baru yang lebih relevan untuk masa depan? Bagaimanakah polisi-polisi pendidikan dianalisis, disiasat, dibangunkan dan diberi penambahbaikan secara komprehensif untuk merealisasikan manfaat yang akan didapati daripada pembaharuan untuk masa depan? Bagaimanakah seharusnya peranan dan ciri kepemimpinan pendidikan dikonseptualisasikan dan diubah untuk menghadapi pelbagai cabaran dalam amalan-amalan pendidikan? Dalam konteks baru, dengan apakah bentuk idea dan strategi baru sekolah boleh diperekayasa dan diurus dengan secara efektif dalam semua aspek utama seperti pemantauan terhadap keberkesanan sekolah, memastikan kualiti pendidikan, meningkatkan keberkesanan guru, mengimplementasikan kolaborasi antara rumah-sekolah dan menguruskan krisis di sekolah? Kita telah melihat senario perkembangan sistem pendidikan dari segi pertambahan sekolah, kelas, dan guru. Isu-isu yang dibangkitkan ada kaitan dengan isu-isu norma perjawatan guru, waktu pengajaran, jam pengajaran, nisbah guru-kelas, nisbah guru-murid, senario antarabangsa masa dan beban pengajaran. Isu lain yang dibincangkan ialah isu kurikulum standard dan penilaian berasaskan sekolah. Persoalan sekarang ialah: di manakah aras keadaan kepengetuaan sekolah kita dalam konteks wawasan negara maju dan bertamadun tinggi? Ini adalah isu-isu penting dalam reformasi sistem pendidikan dan pembangunan kepemimpinan dan pengurusan sekolah yang perlu diteliti dan dikaji dengan menggunakan perspektif-perspektif baru. Sekolah perlu distrukturkan semula dan cara pengurusannya juga turut perlu berubah. *“Redesigning the organization involves identifying reasons that the existing design does not work well and reconfiguring it in some way to improve its functioning. Basically, the purpose of structuring an organization is to improve its effectiveness. School restructure for a variety of reasons. Among the more common reasons are to decentralize school*

governance, increase teacher professionalism, empower teachers, enhance student learning, increase accountability, and make better use of time (Milstein, 1993).

PELAN PEMBANGUNAN PENDIDIKAN 2013-2025

Malaysia mensasarkan status negara maju mengikut acuan sendiri menjelang tahun 2020. Bagi merealisasikan visi ini, misi nasional memfokuskan kepada memacu daya saing Malaysia tinggi di persada dunia globalisasi serta menggerakkan penghasilan modal insan cemerlang berminda kelas pertama serta bertaraf dunia dalam kalangan masyarakatnya. Bagi merealisasikan misi Nasional, Kementerian Pendidikan Malaysia telah bertindak secara proaktif dengan menghasilkan kerangka Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (KPM, 2013) sebagai panduan serta peneraju hala tuju seluruh institusi pendidikan terutamanya di peringkat prasekolah, rendah dan menengah. Berkaitan dengan ini, sebanyak 11 anjakan yang terkandung dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 adalah:

- Menyediakan kesamarataan akses kepada pendidikan berkualiti bertaraf antarabangsa.
- Memastikan setiap murid profisien dalam bahasa Malaysia dan bahasa Inggeris.
- Melahirkan rakyat Malaysia yang menghayati nilai.
- Transformasi keguruan sebagai profesion pilihan.
- Memastikan pemimpin berprestasi tinggi ditempatkan di setiap sekolah.
- Mengupaya JPN, PPD dan sekolah untuk menyediakan penyelesaian khusus berasaskan keperluan.
- Memanfaatkan ICT bagi meningkatkan kualiti pembelajaran di Malaysia.
- Transformasi kebolehan dan keupayaan penyampaian pendidikan.
- Bekerjasama dengan ibu bapa, komuniti dan sektor swasta secara meluas.
- Memaksimumkan keberhasilan murid bagi setiap ringgit.
- Meningkatkan ketelusan akauntabiliti awam.

(Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013).

Sistem pendidikan di Malaysia pasti akan menghadapi pelbagai perubahan besar yang melibatkan perubahan struktur organisasi pengurusan pendidikan di semua peringkat melalui proses transformasi dan inovasi yang diperkenalkan oleh Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025).

ISU-ISU YANG DIKENALPASTI DAN CADANGAN PENYELESAIANNYA

Dalam usaha untuk memperbaharui sistem pendidikan Malaysia, ada banyak isu yang telah dikenalpasti melalui dapatan-dapatan kajian di samping daripada inisiatif penandaarasan dengan amalan-amalan di negara-negara maju. Antaranya ialah seperti berikut:

ISU NO: 1 Hari Persekolahan Dalam Setahun

Jumlah jam masa pengajaran setahun di Malaysia ialah: sekolah rendah (5555 jam), Sekolah Menengah (5122) dan peringkat Pra-Tertiari (1537) yang secara langsung didapati lebih rendah daripada sekolah-sekolah di Singapura, England, Scotland, New Zealand, Finland, Taiwan dan China. Oleh itu, Kementerian Pendidikan Malaysia perlu mempertimbangkan aspek ini dalam konteks untuk mempertingkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran di Malaysia iaitu menambahkan jam masa pengajaran di sekolah.

Jadual 2: Perbandingan Jumlah Jam Masa Pengajaran Antara Sistem Persekolahan Beberapa Negara

Negara	Sekolah Rendah	Sekolah Menengah	Pra-Tertiari	Jumlah Tahun Sekolah
Hong Kong	5985	6080	----	12
Singapura	5586	4497	2442	12
England	5130	4750	1900	13
Scotland	5985	3800	1900	13
Malaysia	5555	5122	1537	13
New Zealand	6234	4952	----	13
Finland	6327	2135	----	12
Taiwan	5760	7776	----	12
China (Shanghai)	4750	8322	----	12

[Sumber: KPM, *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*, 2012, h. 74]

ISU NO: 2 Waktu Jam Mengajar Guru-guru

Jelaslah bahawa jam mengajar seminggu guru-guru Malaysia adalah lebih rendah daripada guru-guru di negara-negara maju. Ini memberi kesan kepada kualiti pengajaran dan pembelajaran yang secara langsung menjejaskan kuantiti dan kualiti pembelajaran pelajar-pelajar yang secara langsung juga menjejaskan tahap pencapaian mereka dalam pelbagai mata pelajaran jika dibandingkan dengan pencapaian pelajar-pelajar di negara-negara maju. Cadangan penyelesaiannya ialah dengan menambahkan bilangan jam mengajar dan tempoh masa persekolahan seminggu daripada yang ada sekarang (Sekolah Rendah 2.4 jam; Sekolah Menengah 2.7 jam) kepada lebih daripada itu (Sekolah Rendah 5 jam; Sekolah Menengah 5 jam), dan waktu persekolahan bermula daripada 8.00 pagi hingga 5.00 petang.

Apa yang ditegaskan di negara maju ialah masa pengajaran-pembelajaran (*teaching-learning time*), iaitu lagi banyak masa P & P lagi baik prestasi pembelajaran murid. Jadual 3 berikut menjelaskan perkara ini berbanding dengan beberapa negara lain pada tahun 2009.

Jadual 3: Purata Jam Guru Mengajar Antara Negara

Negara	Purata jam mengajar seminggu setiap guru bagi sekolah rendah	Purata jam mengajar seminggu setiap guru sekolah menengah
Malaysia	2.4 jam	2.7 jam
Jepun	2.5 jam	3.0 jam
Finland	3.5 jam	3.0 jam
Singapura	3.8 jam	3.8 jam
Korea	4.1 jam	3.0 jam
Australia	4.4 jam	4.4 jam
Indonesia	5.0 jam	4.5 jam
New Zealand	5.0 jam	5.0 jam

[Sumber: KPM, *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*, 2012, h. 57]

ISU NO: 3 Beban Tugas Guru

Banyak rungutan daripada kalangan guru-guru bahawa mereka terbeban dengan ramainya pelajar di dalam kelas dan terpaksa menjalankan tugas-tugas yang tidak berfokus kepada tugas mengajar. Menurut Professor Kerry daripada Australia (2013), *“Teachers in Malaysia are focusing so much time outside the classroom, doing administrative works and do not focus too much on students’ learning. The original of purpose of schooling system should be about their learning. The schools have powerful purposes, and of course they must be driven to serve the economy, but they have to serve so much more. They must serve cultural and societal needs of the society.”* Oleh itu, cadangan penyelesaiannya ialah mengubah struktur sekolah dengan mengurangkan bilangan pelajar kepada 20 orang bagi setiap kelas dan guru-guru hanya diberi tugas berfokus kepada pengajaran dan pembangunan pelajar sahaja. Tugas-tugas lain akan dipikul oleh Pembantu Guru (satu jawatan baru yang perlu diwujudkan) dan jurulatih-jurulatih yang profesional (satu jawatan baru yang perlu diwujudkan) bagi mengendalikan program-program kokurikulum.

ISU NO: 4 Program Perkembangan Staf

Daripada perbincangan dengan pelbagai pihak termasuk guru-guru serta dapatan-dapatan kajian, didapati program perkembangan staf dalam kalangan guru-guru termasuk para pentadbir sekolah tidak dijalankan seperti apa yang dihasratkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Oleh itu, Kementerian Pendidikan Malaysia perlu memandang sirius terhadap aspek ini dan langkah-langkah pembetulan perlu diambil dengan segera bagi memastikan adanya program-program yang tersusun dan berstruktur diwujudkan bagi meningkatkan tahap profesionalisme semua Pentadbir/Pemimpin-pemimpin, guru dan staf pelaksana di sekolah. Peruntukan yang mencukupi perlu diberikan kepada sekolah-sekolah dan institusi-institusi yang lain bagi tujuan ini. Semua kordinator program perkembangan staf perlu dilatih dalam aspek Reka Bentuk Program Latihan Dalam Perkhidmatan (*Design and Development of Inservice Training*) agar aktiviti-aktiviti latihan yang dikendalikan itu benar-benar berkualiti dan memenuhi

keperluan individu, kumpulan dan sekolah/institusi. Program Kejurulatihan perlu dirancang untuk melatih jurulatih-jurulatih yang profesional. Program Mentoran (*Mentoring*) perlu diinstitusikan di dalam sistem persekolahan.

ISU NO: 5 Dasar 1 Murid 1 Sukan

Rata-rata mengikut dapatan kajian (Mohammed Sani Ibrahim 2013), didapati program kokurikulum tidak dijalankan dengan sempurna oleh kebanyakan sekolah. Untuk membetulkan keadaan ini, program kokurikulum perlu dikendalikan oleh jurulatih-jurulatih yang bertauliah. Mereka tidak semestinya terdiri daripada guru-guru siswazah terlatih yang sedia ada tetapi boleh meliputi mereka yang bukan guru yang mempunyai kelayakan jurulatihan dalam bidang-bidang tertentu (sukan, unit beruniform, olahraga dll). Dengan cara ini pelajar-pelajar akan mendapat latihan secara berstruktur dan berkualiti daripada jurulatih-jurulatih yang bertauliah. Kementerian Pendidikan Malaysia boleh mengadakan kolaborasi dengan Majlis Sukan Negara, Majlis Sukan Negeri dan Majlis Sukan Daerah. Tindakan ini dengan sendirinya akan memenuhi kehendak dasar 1 Murid 1 Sukan.

ISU NO: 6 Pengurusan Kerja Rumah

Kerja rumah adalah tugas yang diberi oleh guru-guru kepada murid-murid selepas sesuatu pengajaran dilakukan di bilik darjah. Namun demikian, pengurusan kerja rumah tidak dilaksanakan dengan sempurna dan profesional, walaupun Kementerian Pendidikan Malaysia telahpun mengeluarkan Pekeliling Khas mengenainya pada tahun 2004 (Mohammed Sani Ibrahim, Norlidah Alias & Saedah Siraj (2013). Akibatnya murid-murid Malaysia tidak dibimbing dengan sempurna untuk menguasai kandungan setiap mata pelajaran dengan kukuh. Bagi pelajar yang datang daripada keluarga yang mewah, mereka diberi kesempatan untuk mendapatkan tutoran yang terbaik daripada tutor-tutor di pusat-pusat tuisyen di luar sekolah dengan bayaran yang tinggi. Sebahagian besar daripada pelajar Malaysia pada hakikatnya tidak mendapat bimbingan yang sempurna untuk membuat kerja rumah yang mereka terima. Untuk mengatasinya, Program Tutoran perlu diperkenalkan di dalam sistem persekolahan dimana semua guru bertanggungjawab untuk memberi bimbingan lanjutan kepada pelajar-pelajar dalam jadual waktu khas yang akan dimasukkan ke dalam Jadual Sekolah.

ISU NO: 7 Pengukuhan Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris Bahasa Mandarin dan Bahasa Antarabangsa

Seperti yang kita sedia maklum, ramai pelajar Malaysia hanya belajar dua bahasa wajib iaitu Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris. Mengikut penandaarasan dengan negara maju, nampaknya sudah sampai masanya satu polisi diperkenalkan di dalam sistem persekolahan Malaysia iaitu semua pelajar Malaysia wajib menguasai tiga bahasa iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris dan Bahasa Mandarin. Pelajar-pelajar Melayu didapati

rugi dari segi bilangan bahasa yang mereka kuasai, iaitu hanya Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris. Padahal pelajar Cina dan India diberi peluang untuk menguasai tiga bahasa. Untuk memastikan rakyat Malaysia boleh bersaing di dalam bidang ekonomi dan mampu berperanan di peringkat global, pelajar-pelajar Malaysia perlu diwajibkan menguasai Bahasa Mandarin daripada peringkat sekolah rendah sehinggalah ke peringkat tertiar. Ini akan menjadi satu tindakan yang dianggap berani dan bersifat futuristik! Oleh itu di dalam sistem persekolahan masa depan, peruntukan masa tambahan akan dimasukkan ke dalam pelaksanaan kurikulum bagi mengukuhkan lagi penguasaan bahasa-bahasa tersebut yang perlu dibimbing oleh guru-guru sekolah sendiri. Selain daripada itu, pelajar-pelajar perlu juga diberi peluang untuk mempelajari Bahasa-bahasa Antarabangsa yang lain seperti Bahasa Jerman, Bahasa Turki, Bahasa Jepun, Bahasa Sepanyol, Bahasa Arab, dll. Dengan dapat menguasai bahasa antarabangsa, pelajar-pelajar boleh melanjutkan pelajaran mereka di institusi-institusi pengajian tinggi di peringkat Ijazah Sarjana dan Kedoktoran dalam mana-mana bahasa yang telah dikuasai.

ISU NO: 8 Pendidikan Kewarganegaraan

Pendidikan Kewarganegaraan perlu diperkenalkan di dalam kurikulum kebangsaan di Malaysia. Ini adalah selaras dengan kejayaan negara-negara maju seperti Finland, Korea dan Taiwan. Bagi memastikan warganegara Malaysia lebih bersikap patriotisme dan bersatupadu, pendidikan ini perlu diterapkan kepada mereka sejak kecil lagi sehingga ke peringkat tertiar. Oleh itu, mata pelajaran ini perlu dimasukkan ke dalam sistem persekolahan dan wajib dikendalikan oleh guru-guru sekolah itu sendiri. Semua guru Malaysia wajib dilatih untuk melaksanakan kurikulum Pendidikan Kewarganegaraan.

ISU NO: 9 Pembangunan Pelajar

Seperti guru-guru, pelajar-pelajar sekolah di Malaysia perlu dibangunkan dari segi mempertingkatkan mereka dalam aspek komunikasi, kerja berpasukan, kepimpinan, perkembangan kecerdasan pelbagai, kemahiran berfikir secara kritis dan kritikal, berfikir pada aras tinggi (*Higher Order Thinking Skills*), pengurusan masa, *speed reading*, pengurusan stress, kemahiran belajar dan lain-lain lagi. Setakat ini, aspek-aspek ini telah diabaikan dan tidak diambil serius oleh pentadbir/pemimpin-pemimpin dan guru-guru sekolah. Tetapi inilah yang telah menjejaskan kapasiti mereka untuk mengambil bahagian secara aktif di dalam komuniti sekolah dan di luar sekolah. Sudah sampai masanya, aspek pembangunan pelajar di perkenalkan di dalam sekolah Malaysia dengan cara yang lebih berstruktur. Satu kajian perbandingan di antara pelajar-pelajar Malaysia dan Indonesia, di dapati pelajar-pelajar Indonesia lebih baik dari segi kemahiran generik mereka jika dibandingkan dengan pelajar-pelajar Malaysia (Mohammed Sani Ibrahim & Saedah Siraj, 2012). Sistem harus berubah sekiranya kita ingin menjadikannegara kita lebih bertamaddun dan maju. Kita perlu melihat cara pendidikan Jepun yang melatih pelajar dari peringkat awal pembelajaran mereka. Perlu

adakan sistem sokongan untuk pelajar-pelajar secara individu. Guru-guru digalakkan mempunyai interaksi guru-murid yang lebih bersifat peribadi. Pastikan ramai pelajar lelaki boleh terus melanjutkan pelajaran ke peringkat menara gading. Kini 70% pelajar perempuan yang menjejaki universiti dan hanya 30% pelajar lelaki yang berjaya berbuat demikian.

ISU NO: 10 Perkhidmatan Kaunseling

Sungguhpun kaunselor dilantik di semua sekolah tetapi bilangannya tidak mencukupi. Kaunselor-kaunselor sepenuh masa yang bertauliah perlu dilantik secara sepenuh masa di sekolah-sekolah Malaysia mengikut kadar kaunselor-murid yang munasabah. Adalah dicadangkan agar kadar kaunselor-murid di sekolah Malaysia: 1 Kaunselor: 200 murid.

ISU NO: 11 Guru Penolong Kanan (Hal Ehwal Murid dan Disiplin)

Dengan bertambahnya masalah disiplin dalam kalangan pelajar di sekolah-sekolah menengah yang besar dan lampau besar, maka satu jawatan khas Guru Penolong Kanan (Hal Ehwal Murid dan Disiplin) perlu diwujudkan untuk menguruskannya. Pelajar-pelajar perlu dibimbing tentang bagaimana hendak mendisiplinkan diri sendiri serta perlu mampu mengatasi masalah murid yang lain. Komponen Latihan Membina Semangat perlu diperkenalkan untuk melatih guru-guru dan pelajar-pelajar.

ISU NO: 12 Pengurusan Asrama yang Profesional

Berdasarkan dapatan kajian (Zalizan Jelas & Mohammed Sani, 2009), didapati kebanyakan asrama harian, asrama desa dan asrama pusat tidak diuruskan dengan baik. Matlamat unggul penubuhan asrama ialah untuk membantu penghuni-penghuni asrama daripada keluarga miskin mencapai tahap pencapaian akademik mereka meningkat. Tetapi ini tidak berlaku bagi kebanyakan sekolah yang mempunyai asrama. Oleh itu, adalah dicadangkan bahawa Warden-warden dan Penyelia-penyelia Asrama dilantik berkadaran dengan bilangan penghuni yang tinggal di asrama. Semua Warden dan Penyelia perlu dilatih sebagai pengurus asrama yang berwibawa.

ISU NO: 13 Pembestarian Sekolah

Program Pembestarian Sekolah telah dimulakan pada tahun 1999. Ramai Pengetua dan Guru Besar merungut bahawa mereka menghadapi pelbagai masalah dari segi pelaksanaannya (Mohammed Sani Ibrahim, 2007; Mohd Izham Mohd Hamzah & Sufean Hussin, 2009 dan Simin Ghavifekr, 2012). Untuk mengatasinya, adalah dicadangkan bahawa perlu diwujudkan jawatan Guru Penolong Kanan atau Kordinator (Hal Ehwal ICT) dan dibantu oleh Pegawai-pegawai ICT (jawatan baru) dan juruteknik ICT.

ISU NO: 14 Guru Pendidikan Khas

Adalah dicadangkan bahawa sekolah menengah diberi beberapa orang guru Pendidikan Khas yang boleh memberi perkhidmatan pemulihan untuk murid-murid bermasalah pembelajaran dan pengkayaan untuk murid-murid pintar cerdas.

ISU NO: 15 Pegawai Perhubungan

Dengan cabaran-cabaran baru dan kerencaman tugas Pengetua/Guru Besar, hal-hal yang berkaitan dengan penglibatan ibu bapa, alumni serta kantin, perlulah diwujudkan jawatan Pegawai Perhubungan di semua sekolah menengah besar dan lampau besar.

ISU NO: 16 Pembangunan Kapasiti Pentadbir

Bagi menjayakan pelaksanaan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025), adalah wajar semua pentadbir (Pengetua/Guru Besar/Guru-guru Penolong Kanan) serta Guru-guru Kanan Mata Pelajaran diberi latihan yang sewajarnya. Semua Pentadbir perlu mengikuti Program Kelayakan Profesional Pemimpin Pendidikan Kebangsaan (NPQEL) yang dikendalikan oleh Institut Aminuddin Baki. Mereka perlu mampu memberi kepimpinan mengikut Standard Kompetensi Kepengetuaan Sekolah dan melaksanakan Standard Kualiti Sekolah Malaysia.

ISU NO: 17 Bilangan Staf Pelaksana

Kebanyakan Pengetua dan Guru Besar melaporkan bahawa sekolah-sekolah mereka tidak mencukupi dari segi bilangan staf-staf pelaksana (pembantu tadbir, pembantu makmal, pembantu teknik, juruteknik, PAR). Oleh itu, satu norma perjawatan staf pelaksana perlu diwujudkan bagi memastikan sekolah-sekolah mendapat staf-staf sokongan yang diperlukan berkadaran dengan bilangan pelajar yang ada di sesebuah sekolah.

ISU NO: 18 Penggabungan Sekolah-sekolah Kecil

Di Malaysia kini ada lebih kurang 2400 buah sekolah kecil atau kurang murid. Adalah dicadangkan, bagi tujuan keberkesanan kos, sekolah-sekolah seperti ini perlu digabungkan dalam satu sekolah yang dilengkapi dengan asrama.

ISU NO: 19 Sekolah Satu Sesi

Berdasarkan dapatan kajian, didapati sekolah satu sesi adalah lebih praktikal dan berkesan. Oleh itu adalah dicadangkan agar semua sekolah di Malaysia dijadikan

Sekolah Satu Sesi secara beransur-ansur. Satu perancangan yang holistik perlu dibuat untuk melaksanakan dasar ini.

ISU NO: 20 Mensarjanakan Semua Pentadbir dan Guru-guru Sekolah Malaysia

Bagi menjadikan sekolah Malaysia bertaraf dunia, semua pentadbir (Pengetua/Guru Besar dan Guru-guru Penolong Kanan) serta guru-guru **WAJIB** mengikuti program pensarjanaan pentadbir dan guru-guru Malaysia. Kementerian Pendidikan Malaysia bersama-sama dengan universiti-universiti awam dan Institut Pendidikan Guru perlu merancang untuk mengendalikan program sarjana untuk semua guru di Malaysia. Adalah diharapkan menjelang 2020, semua pentadbir dan guru-guru di sekolah rendah dan menengah adalah pemegang-pemegang Ijazah Sarjana. Kerajaan Malaysia perlu memikirkan untuk memberi dua kenaikan gaji bagi mereka yang memiliki ijazah sarjana atau kedoktoran. Pelbagai mod (sepenuh masa, separuh masa, program off-shore, modular, pendidikan jarak jauh dan sebagainya) perlu difikirkan untuk menawarkan program sarjana kepada para pentadbir dan guru-guru.

ISU NO: 21 Penglibatan Ibu Bapa

Adalah didapati bahawa penglibatan ibu bapa Malaysia dalam pendidikan masih berada di tahap yang rendah. Satu dasar perlu diperkenalkan agar mewajibkan semua sekolah mengambil inisiatif untuk menggalakkan penglibatan ibu bapa dalam pendidikan sekolah. Berdasarkan pengalaman sekolah-sekolah di negara-negara maju, penglibatan ibu bapa melalui hubungan rumah-sekolah telah membawa banyak kejayaan dalam mempertingkatkan pencapaian akademik serta akhlak anak-anak mereka.

ISU NO: 22 Penubuhan TASKA di Sekolah

Ramai guru didapati memerlukan perkhidmatan TASKA untuk anak-anak mereka berdekatan dengan kawasan sekolah di samping dapat menjimatkan perbelanjaan mereka. Oleh itu adalah dicadangkan, demi menjaga kebajikan guru Malaysia, TASKA perlu ditubuhkan di setiap sekolah bagi membolehkan guru-guru menghantar anak-anak mereka dijaga sepanjang hari bagi tempoh mereka bertugas di sekolah. Ini akan meringankan beban kewangan mereka serta menjadikan mereka lebih tenang menjalankan tugas di sekolah. Proses ini juga akan menjimatkan masa guru-guru.

ISU NO: 23 Pengurusan Pentaksiran

Memandangkan sistem pentaksiran di sekolah semakin canggih, maka adalah dicadangkan semua sekolah rendah dan menengah menubuhkan unit peperiksaan masing-masing dengan dilengkapi dengan kemudahan-kemudahan yang mencukupi untuk memastikan urusan pentadbiran ujian dan peperiksaan berjalan dengan sempurna dan profesional. Unit ini perlu diketuai oleh seorang Setiausaha Peperiksaan dan dibantu oleh pembantu-pembantu tadbir.

ISU NO: 24 Melengkapkan Kemudahan Dengan Kehendak Kurikulum

Walaupun kita berbangga dengan kemajuan pendidikan negara Malaysia tetapi masih banyak sekolah yang tidak dilengkapi dengan kemudahan-kemudahan dan peralatan-peralatan berdasarkan kehendak kurikulum yang dapat memenuhi keperluan abad ke-21. Kementerian Pendidikan Malaysia perlu memandang sirius terhadap rungutan pihak sekolah berkaitan dengan perkara ini.

ISU NO: 25 Sekolah-sekolah Yang Ada Tingkatan 6

Adalah dicadangkan agar Kementerian Pendidikan Malaysia menubuhkan sekolah-sekolah khas untuk mengendalikan kelas-kelas Tingkatan 6. Dengan cara ini, pihak sekolah boleh memberi tumpuan khas untuk membimbing pelajar-pelajar Pra-Universiti dengan lebih sistematik dan berkualiti.

ISU NO: 26 Guru-guru Bertauliah Untuk Menguruskan Perpustakaan

Kebanyakan perpustakaan atau pusat sumber sekolah tidak diurus dengan baik oleh pengurus-pengurusnya. Ini adalah kerana mereka tidak bertauliah dalam sains perpustakaan. Adalah dicadangkan bahawa (terutamanya di sekolah-sekolah menengah), pustakawan sekolah adalah dilantik dari kalangan guru/bukan guru yang mempunyai Ijazah Sarjana Muda dalam bidang Sains Perpustakaan. Peruntukan yang mencukupi perlu diberi untuk menambahkan stok buku/jurnal setiap tahun. Semua perpustakaan perlu dilengkapi dengan perabot, kerusi meja dan almari yang berkualiti dan perpustakaan sekolah perlu berhawa dingin.

ISU NO: 27 Penubuhan Unit Kesihatan

Majoriti daripada sekolah di Malaysia tidak mempunyai Unit Kesihatan. Ini telah menimbulkan banyak masalah yang dihadapi oleh guru-guru sekolah dalam mengendalikan urusan kecemasan yang melibatkan kesihatan murid-murid. Oleh itu, adalah dicadangkan agar semua sekolah diwajibkan menubuh unit kesihatan sekolah yang dikendali oleh seorang jururawat yang bertauliah. Peruntukan juga perlu diberikan dengan cukup untuk memastikan perkhidmatan ini tidak terganggu. Oleh itu semua sekolah perlu dibekalkan sebuah kenderaan bagi tujuan menghantar murid atau guru atau staf pelaksana ke hospital dalam kes-kes kecemasan.

ISU NO: 28 Sekolah Gred A dan Gred B

Dapatan kajian (Sufean Hussin et al 2013) mendapati bahawa mengkategorikan sekolah-sekolah kepada Gred A dan Gred B telah menimbulkan banyak masalah terutama sekali dari segi pertukaran Pengetua/Guru Besar. Para perunding mencadangkan agar kategori Sekolah Gred A dan Gred B dimansuhkan. Sekolah dikategorikan sebagai Sekolah Kecil, Sekolah Sederhana, Sekolah Besar dan Sekolah Lampau Besar. Jawatan Pengetua/Guru Besar ditentukan kepada luasnya tahap akauntabiliti mereka.

ISU NO: 29 Memperluaskan Peranan Pejabat Pendidikan Daerah

Berdasarkan perkembangan semasa dan pelbagai perubahan yang sedang direncanakan bagi memastikan keberkesanan dalam peranan dan keberhasilan sekolah, peranan Pejabat Pendidikan Daerah adalah lebih mencabar. Pejabat Pendidikan Daerah perlu memainkan peranan meningkatkan tahap prestasi sekolah di bawah pentadbiran masing-masing. Setakat ini, pihak PPD tidak banyak memainkan peranan tetapi hanya melepaskan tanggungjawab itu kepada pihak sekolah semata-mata, padahal pihak sekolah amat memerlukan bantuan teknikal daripada PPD.

ISU NO: 30 Pindaan Kepada Peruntukan Dalam Akta Pendidikan 1996

Dengan pelbagai perubahan yang akan berlaku dalam pengurusan sekolah di Malaysia, berdasarkan dapatan kajian (Sufean Hussin et al. 2013), banyak peruntukan di dalam Akta Pendidikan 1996 perlu dipinda.

ISU NO: 31 Ketidacukupan Masa Untuk Pendidikan Agama Islam dan Moral

Ramai Pengetua/Guru Besar serta guru-guru agama merungut bahawa masa untuk Pendidikan Agama Islam, Bahasa Arab, Jawi, J-Qaf dan Kafa serta Pendidikan Moral tidak mencukupi. Pengurusan Dakwah tidak dapat dijalankan dengan sempurna kerana kesuntukan masa dan tiada jawatan khas. Oleh itu, masakhas perlu diperuntukkan pada dua petang dalam seminggu untuk membolehkan guru-guru agama dan moral menjalankan urusan-urusan yang dibangkitkan itu.

ISU NO: 32 Dasar Kadar 60: 40 (Sains/Sastera)

Setakat ini dasar ini masih belum dicapai. Kementerian Pendidikan Malaysia telahpun mengambil langkah-langkah untuk membetulkan keadaan yang meruncing ini dengan mentransformasikan guru-guru sains menjadi “saintis” sebagai usaha untuk meningkatkan kualiti pendidikan sains di sekolah-sekolah awam. Perancangan strategic yang memberikan 61 cadangan untuk dilaksanakan memberi implikasi kepada tanggungjawab university-universiti tempatan untuk merealisasikannya (New Straits Times, 19 Ogos 2013). Lidah pengarang New Straits Times pada 20 Ogos 2013 telah menyebut:

“It is, therefore, the perfect sat the country produces the half a million sciences and technology graduates needed: by turning teachers themselves into scientists. Educating the educators to the highest level possible will indeed breed the expertise and depth of knowledge necessary to excite a pupil’s interest in what are now unpopular subjects. Potential teachers ought to be the cream of the crop and not those who do not qualify for other disciplines at the undergraduate level. The outcome is the pervasive incompetence in the teaching profession. Given the level of difficulty of the sciences is it any wonder that interest has tailed off the moment options are opened to pupils. To reach the targeted 60:40 ratio set by

the government, therefore, although easily achieved, does not guarantee the end result. A child may be channeled towards the sciences, but performance is contingent upon the ability to properly grasp the subject. And if teachers are teaching by rote what hope is there for a student? Indeed, it is no easy feat to produce these "scientist" teachers. Thousands are needed to produce the hundreds of thousands in human capital that will service the economy to bring the country to the next level of the value chain. In United Kingdom every effort is put into raising the pupil's interest in the sciences. Collaboration with doctoral level students, science competition, applying subjects to industrial reality by visiting factories and inviting relevant personnel as speakers are some of these initiatives, but in the end it is the quality of the teaching that makes the real difference"

Guru-guru yang akan menyertai program ini akan diberi insentif. Namun demikian, usaha ini masih dianggap tidak adil kerana "...It was unfair to only focus and reward science teachers while those teaching other subjects were not given priority" (New Straits Times, 19 Ogos 2013).

ISU NO: 33 Pendidikan Prasekolah

Semua sekolah rendah perlu memulakan kelas-kelas prasekolah. Guru-guru terlatih yang mencukupi perlu dibekalkan kepada sekolah bagi memastikan pendidikan prasekolah dapat berjalan dengan lancar. Strategi melatih dan membekalkan guru-guru prasekolah yang berijazah perlu diperhebatkan dan perlu dipikul sama oleh semua Fakulti Pendidikan di universiti-universiti awam.

STRATEGI-STRATEGI BARU DALAM REKA BENTUK STRUKTUR BARU ORGANISASI DAN PENGURUSAN SEKOLAH

Berdasarkan isu-isu yang telah dibangkitkan di atas yang merupakan cabaran-cabaran baru bagi pemimpin-pemimpin sekolah di Malaysia serta mengambil kira cadangan-cadangan penambahbaikan kepada struktur organisasi dan pengurusan sekolah, penulis mengambil ketetapan bahawa sekolah-sekolah di Malaysia perlu dikategorikan kepada empat jenis sekolah, iaitu:

Jadual 4 Empat Model Baru Struktur Sekolah

Model Sekolah	Kategori Sekolah	Bilangan Murid	Bilangan Guru
Model A	Sekolah Kecil/Sekolah Kurang Murid	Kurang daripada 150 orang murid	2-8 orang guru
Model B	Sekolah Bersaiz Sederhana	200-500 orang murid (25 Murid Setiap Kelas)	16-42 orang guru
Model C	Sekolah Bersaiz Besar	600-1500 orang murid	48-124 orang guru
Model D	Sekolah Bersaiz Lampau Besar	1600-2500 orang murid	128-204 orang guru

Berdasarkan senario perubahan dari segi struktur dan fungsi sekolah bagi keperluan masa kini dan masa depan sistem persekolahan dan kualiti pendidikan Malaysia, kita perlu menempatkan **pemimpin-pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi bagi tujuan memimpin sekolah-sekolah Malaysia yang bertaraf dunia.**

PENGETUA YANG PROFESIONAL

Untuk menjadi **Pengetua Yang Profesional** dan untuk mentransformasikan sekolah menjadi Sekolah Berprestasi Tinggi, para pengetua dan guru besar perlu melaksanakan **Standard Kualiti Pendidikan (SKPM)** sertamemahami dan mengamalkan **Standard Kompetensi Kepengetuaan Malaysia (SKKSM).**

Konsep Standard Kualiti Pendidikan Malaysia

Pada awal 2001, Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti telah memperkenalkan suatu mekanisme untuk memastikan kualiti pendidikan di institusi pendidikan khasnya sekolah untuk meningkat secara berterusan ke tahap yang tinggi. Mekanisme tersebut dinamakan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) digubal dengan mengambil kira dasar negara, iaitu Dasar Pendidikan Kebangsaan, Akta Pendidikan 1996 dan Peraturan-peraturan yang dibuatnya di bawahnya, Surat Pekeliling Am Jabatan Perdana Menteri dan Pekeliling Kemajuan Perkhidmatan Awam. Selain itu, dokumen Pembangunan 2001-2010, dan Perancangan Bersepadu Penjana Kecemerlangan Pendidikan yang diterbitkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia juga dirujuk (Azman Uzir 2010).

Pernyataan standard ini terdiri daripada dua belas elemen yang dikelompokkan berdasarkan peranannya masing-masing. Pengetua atau pengurusan sekolah hendaklah memastikan kesemua elemen berikut diamalkan. Elemen yang terkandung ialah: (1) Visi dan Misi; (2) Kepemimpinan; (3) Struktur Organisasi; (4) Perancangan; (5) Iklim; (6) Pengurusan dan Pembangunan Sumber; (7) Pengurusan Maklumat; (8) Pengurusan Program Kurikulum, Kokurikulum dan Hal Ehwal Murid; (9) Pengajaran dan Pembelajaran; (10) Pembangunan Sahsiah Murid; (11) Penilaian Pencapaian Murid; (12) Kemenjadian Murid dalam Akademik, Kokurikulum dan Sahsiah. Semua pemimpin sekolah perlu dilatih untuk mengendalikan urusan pelaksanaan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia di sekolah masing-masing.

Standard Kompetensi Kepengetuaan Sekolah Malaysia (SKKSM)

Tugas dan peranan yang perlu dilaksanakan oleh guru besar dan pengetua semakin mencabar dari sehari ke sehari kerana perkembangan pesat yang berlaku dalam sistem pendidikan, di dalam dan di luar negara (Abdullah Sani 2004; Ayob 2005; Cheng 2002; Goodlad 2004; Hussein 1997; Omardin 1997). Menurut Cheng (2002), peranan dan cabaran sebagai pemimpin sekolah semakin kompleks. Oleh itu, guru besar atau

pengetua bukan hanya perlu kepada pengetahuan profesional sahaja tetapi perlu juga memahami kehendak pelbagai pihak yang berkepentingan terhadap sekolah. Dalam hal yang sama, Goodlad (2004), pula menyatakan bahawa persediaan profesional yang lebih mendalam dan terperinci perlu dilaksanakan dalam usaha menjadikan sekolah lebih berkesan.

Hasil dapatan kajian yang dilakukan oleh Rhodes dan Brundrett (2006) yang mendapati terdapat kekurangan guru besar dan pengetua di Kanada, Australia, New Zealand dan Amerika Syarikat, ada kaitan dengan cabaran dan dugaan besar yang dihadapi oleh pentadbir-pentadbir sekolah. Bagi mereka, sebab bagi kekurangan pemimpin sekolah ini adalah kompleks dan penyelesaiannya seringkali selalu dielakkan. Di samping itu pula kecemerlangan murid dan sekolah seringkali disandarkan kepada pengurusan dan kepimpinan yang dimiliki oleh guru besar dan pengetua. Tegasnya, peranan yang perlu dilaksanakan oleh guru besar dan pengetua adalah sangat besar dan mencabar.

Sergiovanni (1984) telah mengklasifikasikan peranan-peranan guru besar dan pengetua kepada lima bidang utama iaitu dalam bentuk petugas, pendidikan, organisasi, pentadbiran dan pasukan. Peranan-peranan ini bertambah dan berubah mengikut masa, menjadikannya bertambah kompleks dan rencam. Perkara ini memberikan implikasi yang sirius terhadap kebolehan dan kemampuan guru besar dan pengetua untuk menghadapinya. Jika mereka tidak bersedia terhadap cabaran-cabaran yang bakal dihadapi, kecemerlangan murid dan sekolah sukar untuk dibangunkan. Jelas sekali mereka perlukan bantuan dan sokongan dalam menghadapi cabaran-cabaran dan harapan tinggi yang diletakkan di bahu mereka. Oleh itu, pengwujudan satu program latihan yang sesuai bagi pemimpin-pemimpin pendidikan adalah satu keperluan. Program latihan ini seharusnya didasari oleh satu standard kompetensi dalam menentukan latihan yang dibekalkan adalah relevan dengan kehendak kerja mereka. Standard ini boleh dinamakan sebagai standard kompetensi kepengetuaan.

Standard Kompetensi Kepengetuaan

Di Amerika Syarikat, *Council of Chief State School Officers* (CCSSO) telah mengeluarkan standard untuk pemimpin sekolah pada tahun 1996 yang mengandungi perkara asas berkaitan pengetahuan, kecenderungan bertindak dan pencapaian, yang akan membantu mewujudkan sekolah yang produktif dan mengukuhkan hasil pendidikan (CCSSO 1996). Standard ini dibina daripada kajian dan perbincangan personel daripada 24 buah negeri yang disesuaikan dengan kurikulum kursus pemimpin pendidikan yang dikeluarkan oleh *National Council of the Accreditation of Teacher Education* (NCATE). Terdapat enam standard yang dikemukakan oleh CCSSO yang menyatakan bahawa:

1. Pentadbir sekolah adalah pentadbir pendidikan yang mempromosi kecemerlangan murid dengan membantu pembangunan, kejelasan,

- pelaksanaan dan sebagai orang bertanggungjawab terhadap visi pembelajaran agar dikongsi bersama dan disokong oleh komuniti sekolah.
2. Pentadbir sekolah adalah pentadbir pendidikan yang mempromosi kecemerlangan murid dengan mempelopori, mengasuh dan mempertahankan budaya sekolah dan program instruksional yang mempengaruhi pembelajaran murid dan pertumbuhan profesional.
 3. Pentadbir sekolah adalah pentadbir pendidikan yang mempromosi kecemerlangan murid dengan memastikan pengurusan organisasi, operasi dan sumber-sumber bagi keselamatan, kecekapan dan keberkesanan persekitaran pembelajaran.
 4. Pentadbir sekolah adalah pentadbir pendidikan yang mempromosi kecemerlangan murid dengan membuat kolaborasi dengan fakulti (universiti) dan ahli-ahli komuniti, bertindak balas terhadap minat dan keperluan komuniti yang pelbagai dan menggerakkan sumber-sumber komuniti.
 5. Pentadbir sekolah adalah pentadbir pendidikan yang mempromosi kecemerlangan murid yang berfungsi dengan integriti, adil dan beretika.
 6. Pentadbir sekolah adalah pentadbir pendidikan yang mempromosi kecemerlangan murid dengan pemahaman, bertindak balas dan mempengaruhi politik, sosial, ekonomi, perundangan dan budaya.

Di England pula, DfES telah mengeluarkan standard untuk pemimpin sekolah yang terdiri daripada enam bidang utama. Bidang-bidang ini adalah membentuk masa depan, memimpin pengajaran dan pembelajaran, membangunkan sendiri dan bekerja dengan orang lain, mengurus organisasi, menjamin akauntabiliti dan memperkasakan komuniti (DfES 2004b). Bagi setiap bidang, keperluan pengetahuan, kualiti profesional dan tindakan yang diperlukan untuk mencapai tujuan asas telah dikenal pasti. Di Wales pula, standard kompetensi kepengetuaannya adalah sama seperti yang terdapat di England (*The National Assembly of Wales* 2004). Jika dilihat secara lebih dekat, standard kompetensi bagi Wales, Scotland dan Ireland Utara diiktiraf bagi kemasukan ke jawatan guru besar atau pengetua di England. Hal ini dapat menjelaskan kepada kita bahawa telah wujud penyeragaman secara tidak formal dan pengiktirafan daripada segi standard kompetensi kepengetuaan bagi negeri-negeri England, Wales, Scotland dan Ireland Utara.

Peranan Khusus Guru Besar dan Pengetua dalam Standard Kompetensi Kepengetuaan

Ubben dan Hughes (1987) menyatakan bahawa guru besar atau pengetua melaksanakan lima peranan khusus iaitu pembangunan staf, perkhidmatan terhadap murid, pembangunan program sekolah, pemerolehan sumber dan pengurusan bangunan serta perhubungan sekolah dengan komuniti luar. Sementara bagi Hussein (1989), kompetensi yang selalu dikaitkan dengan guru besar atau pengetua adalah misi sekolah, kurikulum dan pengajaran, pentadbiran sekolah serta hubungan dan

komunikasi manusia. Kompetensi ini dilihat sebagai ramuan penting untuk sekolah yang berkesan dan berjaya. Bagi beliau juga, pentadbiran sekolah dilihat sebagai perkara yang paling kurang penting berkaitan formulasi dan proses pelaksanaan serta pematuhan undang-undang dan peraturan.

Bagi Louis dan Miles (1990) pula, guru besar atau pengetua perlu menjadi pengurus, mereka bentuk dan melaksanakan pelan, memfokuskan kepada pencapaian tugas, berurusan dengan struktur dan sistem, ketua yang berpegang pada visi, menggalakkan perkongsian dan rasa kekitaan, melibatkan diri dengan perancangan evolusi, sentiasa peka dengan perbezaan budaya serta perubahan yang mungkin untuk jangka masa panjang. Sementara bagi Gaban (1982) menyatakan bahawa kompetensi guru besar atau pengetua terdiri daripada lapan bidang iaitu mewujudkan matlamat, menguruskan staf, menyusun atur masa dan ruang, menyusun atur bahan dan perkakasan, perkhidmatan luar pengajaran, hubungan dengan komuniti, latihan dan perkhidmatan serta penilaian program.

Bagi Robert Fox (dalam Lippit dan Johnson 1978), guru besar atau pengetua mempunyai peranan kepimpinan iaitu sebagai perancang, penganjur dan penggerak. Peranan perancang melibatkan mereka bentuk program dan projek bagi menambah baik sekolah dan iklimnya, dengan orientasi untuk masa hadapan. Peranan penganjur pula adalah bertanggungjawab untuk melihat bahagian yang berasingan dalam sistem sekolah sebagai sesuatu yang melengkap dan menyokong antara satu sama lain. Peranan penggerak pula berkaitan dengan menggunakan sumber manusia dan fiskal untuk memastikan kerja dilaksanakan. Sementara bagi Omardin (1999), seseorang guru besar atau pengetua perlu berperanan dalam pengurusan pejabat, perkhidmatan dan perjawatan, hal-ehwal pelajar, pendaftaran pelajar, akademik, kokurikulum, bimbingan dan kaunseling, skim pinjaman buku teks, biasiswa, asrama, pusat sumber, koperasi sekolah, kantin, peperiksaan, kewangan, pembangunan sekolah, persatuan ibu bapa dan guru dan pengurusan sekolah berkesan. Manakala Zaiton (2001), menyatakan bahawa guru besar atau pengetua perlu berperanan dalam bidang pengurusan kurikulum, kokurikulum, perkembangan staf, penyeliaan dan penilaian, disiplin dan kebajikan pelajar, hubungan sekolah dengan ibu bapa dan komuniti serta pengurusan kewangan.

Selanjutnya, Bahagian Sekolah (2004), KPM pula menyatakan bahawa tanggungjawab guru besar atau pengetua meliputi tujuh bidang utama iaitu pengurusan kurikulum, kokurikulum dan hal-ehwal murid, pengurusan sekolah yang merangkumi pentadbiran, kewangan, perkhidmatan dan perjawatan, perhubungan dengan ibu bapa dan masyarakat setempat, kemajuan sekolah, pengajaran serta kepimpinan pengajaran dan penyelidikan pendidikan. Manakala Ayob (2005) pula mengelaskan senarai tugas guru besar atau pengetua kepada sembilan bidang iaitu kurikulum, penilaian dan pentaksiran, kokurikulum, hal-ehwal murid, fizikal dan kemudahan, kewangan, pejabat, staf dan komuniti.

Berdasarkan pernyataan-pernyataan di atas, kesemua standard kepengetuaan yang dikemukakan sama ada di dalam atau di luar negara mempunyai banyak persamaannya. Perbezaan cuma daripada segi istilah yang digunakan, namun banyak persamaan wujud daripada segi kandungan dan tugas yang perlu dilaksanakan oleh guru besar atau pengetua. Standard-standard ini juga adalah sama seperti Standard Kompetensi Kepengetuaan Sekolah Malaysia (SKKSM) yang dikemukakan oleh IAB pada tahun 2006.

Standard ini telah dibangunkan hasil perbincangan dan konsultasi dengan pelbagai pihak termasuk pengetua kanan, guru besar dan pengetua, pegawai di Pejabat Pelajaran Daerah (PPD), Jabatan Pelajaran Negeri (JPN) dan bahagian dalam Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM). Perbincangan peringkat awal bermula pada tahun 2004 dan berakhir pada tahun 2006. Dalam SKKSM ini terdapat sembilan bidang pengurusan yang perlu dikuasai oleh pentadbir-pentadbir sekolah (IAB 2006a). Kesemua sembilan aspek pengurusan kepimpinan pendidikan ini telah dikenal pasti oleh pakar pendidikan, yang perlu dikuasai oleh setiap guru besar atau pengetua yang akan mengurus dan mentadbir sekolah iaitu:

- (1) Pengurusan dan Kepimpinan Organisasi
- (2) Pengurusan Kurikulum
- (3) Pengurusan Kokurikulum
- (4) Pengurusan Hal-ehwal Murid
- (5) Pengurusan Kewangan
- (6) Pengurusan Pentadbiran Pejabat
- (7) Pengurusan Persekitaran dan Kemudahan Fizikal
- (8) Pengurusan dan Pembangunan Sumber Manusia
- (9) Pengurusan Perhubungan Luar

Di samping itu, kesembilan-sembilan aspek ini merupakan komponen yang dipelajari oleh peserta di IAB dalam kursus yang mereka ikuti. Sebagai contohnya, dalam Program Latihan *National Professional Qualification for Educational Leaders* (NPQEL), kesembilan aspek ini diajarkan secara teori dalam masa enam bulan pertama mereka mengikuti kursus tersebut. Aspek-aspek ini juga wujud dalam Kursus Kepimpinan dan Pengurusan Pendidikan (KKPP) serta kursus-kursus jangka pendek yang lain.

PROGRAM KELAYAKAN PROFESIONAL PEMIMPIN PENDIDIKAN KEBANGSAAN (NPQEL)

Program Latihan NPQEL ini dimulakan pada tahun 1999 oleh KPM melalui pusat latihan Kementerian Pendidikan Malaysia iaitu Institut Aminuddin Baki (IAB). IAB melaksanakan program latihan ini di dua lokasi yang berasingan iaitu di Genting Highlands, Pahang Darul Makmur dan di Jitra, Kedah Darul Aman. Pada awal pelaksanaan, program ini dikenali sebagai NPQH yang mengambil sempena nama *National Professional Qualification for Headship*. Mulai diambil tahun 2008, nama

NPQH telah ditukar kepada NPQEL untuk membezakan tentang nilai tambah yang diperoleh peserta yang mengikuti program latihan ini. Peserta bagi ambilan 2008 dan seterusnya telah mendapat nilai tambah berkaitan pengiktirafan program ini yang menyamai taraf Penilaian Tahap Kecekapan (PTK). Peserta yang selesai menjalani program latihan NPQEL dengan cemerlang akan diberikan nilai yang sama seperti nilai taraf peperiksaan PTK dan diiktiraf oleh Jabatan Perkhidmatan Awam (JPA). Langkah ini diperkenalkan oleh IAB dalam usaha menaikkan nilai program ini kerana apa yang dipelajari oleh peserta adalah merangkumi keseluruhan kandungan yang diuji dalam peperiksaan PTK.

Bermula pada tahun 1999 hingga 2013, sebanyak 19 kumpulan peserta telah diambil untuk mengikuti Program Latihan NPQEL ini, seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 5. Sejumlah 3,321 orang peserta telah mengikuti program latihan ini. Daripada jumlah ini, 1,793 orang guru Siswazah (Sekolah Menengah) dan 1,528 adalah guru Bukan Siswazah (Sekolah Rendah). Peserta ini adalah terdiri daripada Pegawai Perkhidmatan Pendidikan iaitu pegawai yang dilantik oleh Suruhanjaya Perkhidmatan Pendidikan Malaysia. Secara umumnya peserta adalah pegawai yang sedang berkhidmat di sekolah, Pejabat Pelajaran Daerah (PPD), Jabatan Pelajaran Negeri (JPN), Institusi Pendidikan Guru (IPG), Politeknik, Kolej Komuniti dan juga daripada Bahagian-bahagian dalam KPM.

Jadual 5: Jumlah Peserta NPQH/ NPQEL Mengikut Tahun dan Ambilan

Kohort	Tahun	Sek. Menengah	Sek. Rendah	Jumlah
Kohort 1	1999	216	43	259
Kohort 2	2000	0	243	243
Kohort 3	2000	130	0	130
Kohort 4	2001	67	58	125
Kohort 5	2001	36	0	36
Kohort 6	2002	58	26	84
Kohort 7	2003	50	0	50
Kohort 8	2004	67	130	197
Kohort 9	2005	40	132	172
Kohort 10	2006	96	76	172
Kohort 11	2007	78	67	145
NPQEL Kohort 1	2008	83	58	141
NPQEL Kohort 2	2009	112	22	134
NPQEL Kohort 3	2010	51	17	68

NPQEL Ambilan 1	2011*	48	66	114
NPQEL Ambilan 1	2012*	52	73	125
NPQEL Ambilan 2	2012*	67	54	121
NPQEL Ambilan 1	2013*	279	216	495**
NPQEL Ambilan 2	2013*	263	247	510***
Jumlah Besar		1793	1528	3321

Sumber: Urus Setia NPQEL IAB (2013)

* Mod baru

** Telah menamatkan kursus pada Julai 2013

*** Akan menamatkan kursus pada Disember 2013

Pada tahun 2011, pihak IAB telah mengemukakan syor bagi mengubah tempoh program NPQEL dan strukturnya. Tempoh baru adalah selama 5 bulan dan mod pengajian diadakan secara bersemuka (*face to face*), e-pembelajaran dan konsultasi. Permohonan IAB kepada JPA untuk mengubah program ini telah diterima dan diluluskan oleh Ketua Pengarah Perkhidmatan Awam pada 17 Mac 2011.

Program NPQEL kaedah baru (Jadual 6) bermula dengan Ambilan 1 yang memulakan pengajian pada bulan Julai 2011. Kaedah baru merangkumi pengajian secara bersemuka dan e-pembelajaran selama 5 bulan. Tempoh bersemuka keseluruhan adalah selama 6 minggu manakala 14 minggu lagi dikendalikan secara *e-learning*. Dalam tempoh 14 minggu secara *e-learning* itu juga terdapat dua aktiviti konsultasi penting iaitu Program Penandaarasan selama 2 minggu dan Program Sandaran selama 8 minggu.

Fasa *e-learning* merangkumi pembelajaran dan aktiviti atas talian. Selain daripada nota tambahan dan bahan-bahan bacaan lain seperti surat pekeliling, artikel ilmiah dan video, terdapat juga pelbagai aktiviti latihan dan penilaian seperti kuiz, uji minda, forum dan tugas. Peserta yang mengikuti program NPQEL kaedah baru ini tidak perlu melepaskan jawatan yang mereka sandang apabila mengikuti program ini. Peserta dikehendaki mengikuti pengajian secara bersemuka di IAB dan kemudiannya kembali menjalankan tugas hakiki mereka di sekolah atau organisasi masing-masing. Oleh yang demikian, program NPQEL kini menggunakan pendekatan kursus dalam perkhidmatan seperti kursus CPD (*Continuous Professional Development*) yang lain

Struktur program NPQEL tahun 2011 adalah seperti dalam Jadual 6 berikut:

Jadual 6: Struktur NPQEL Mod Baru

FASA 1		FASA 2		PENILAIAN AKHIR
Bersemuka	<i>e-learning</i> (2 minggu di sekolah sendiri) + Penandaarasan (2 minggu di sekolah terpilih) + <i>e-learning</i> (2 minggu di sekolah sendiri)	Bersemuka Peperiksaan Fasa 1 2 minggu di IAB	<i>e-learning</i> + Sandaran 8 minggu di sekolah sendiri	Bersemuka Peperiksaan Akhir Serahan Portfolio Ujian Kecergasan Temuduga Panel Penilai 1 minggu di IAB

Satu lagi perubahan yang dilakukan kepada program NPQEL adalah dari segi pertautan program ini dengan lanjutan pengajian oleh peserta seterusnya ke Institusi pengajian Tinggi Awam (IPTA) bagi ijazah pertama dan sarjana. Mulai pengambilan Julai 2011, tidak ada lagi pertautan dengan lanjutan pengajian ke Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) dan Universiti Malaya dan ini membolehkan penyertaan dalam program NPQEL tanpa sebarang syarat had umur.

CIRI-CIRI PROGRAM KESEDIAAN DAN PEMBANGUNAN PEMIMPIN SEKOLAH MASA KINI

Kesediaan kepemimpinan secara am adalah berbentuk praperkhidmatan untuk pengetua-pengetua/guru besar baru, termasuk dari aspek sosialisasi dan induksi. Dalam konteks Malaysia majoriti daripada pemimpin sekolah tidak dilatih sebelum mereka dilantik sebagai pengetua/guru besar. Pembangunan kepemimpinan adalah melalui pembangunan profesional dalam perkhidmatan, yang berlaku sepanjang kerjaya pemimpin-pemimpin itu. Kini majoriti daripada pengetua adalah siswazah dan wujud

Program Khas Pensiswazahan Guru Besar untuk mensiswazahan guru besar secara beransur-ansur. Ada antara pengetua, guru besar dan penolong kanan dipilih untuk mengikuti Program Kelayakan Profesional Kepengetuaan Kebangsaan (National Programme Qualification for Headship) dan kini menjadi **Program Kelayakan Profesional Pemimpin Pendidikan Kebangsaan – National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL)**. Tetapi bilangannya amat sedikit. Setakat ini hanya **8.3%** daripada pemimpin-pemimpin sekolah Malaysia yang berjaya menghadiri program ini (3321/40,000 pemimpin sekolah di Malaysia=8.305%). Majoriti daripada pemimpin sekolah mengikut program-program non-formal seperti bengkel, seminar, persidangan, mentorani, dan bimbingan (Goldring, Preston & Huff, 2010). Ini hanya ditawarkan di luar sekolah, di tempat kerja atau kombinasi kedua-dua sekali, dan tempohnya meliputi dari sehari kepada minggu dan bulan. Reka bentuk program-program ini adalah secara *ad hoc* bagi memenuhi kumpulan sasaran yang dikenal pasti. Pengendali program-program ini adalah daripada pelbagai badan (Majlis Pengetua/Guru Besar), Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, Pejabat Pendidikan Daerah, universiti-universiti awam dan institusi-institusi luar yang lain.

KELEMAHAN PROGRAM-PROGRAM SEDIA ADA

Apabila diteliti dari segi kualiti program-program sedia ada, banyak kritikan telah dilemparkan oleh pelbagai pihak, yang meliputi aspek-aspek seperti: reka bentuk program, kurikulum, tenaga pengajar, standard kemasukan dan hubungan kerja.

Reka bentuk keseluruhan program

Kebanyakan program tidak ada kesinambungannya dan juga tidak relevan dengan konteks persekitaran sekolah dan realiti kehidupan kerja pengetua/sekolah dan

pemimpin-pemimpin sekolah. Program-program ini gagal untuk memberi peluang kepada pemimpin-pemimpin sekolah mengamalkan segala apa yang telah dipelajari dalam bentuk teori dan lebih berfokus untuk mengumpulkan ilmu (Hess & Kelly, 2007; Wu & Ehrich, 2009).

Kurikulum

Kandungan program lazimnya terlampau teoretikal dan tidak relevan dengan tuntutan semasa sekolah, dan tidak disusun untuk memenuhi keperluan pelbagai tahap kerjaya, latar belakang, pengalaman sedia ada dan konteks sekolah (Darling-Hammond, LaPointe, Mcyerson & Orr, 2010). Sebagai tambahan, program-program di universiti-universiti lebih berfokus kepada topik-topik pengurusan dan pentadbiran dan tidak kepada aspek isu-isu kurikulum, pedagogi dan pembelajaran (Hale & Moorman, 2003). Kerja kursus yang diberi tidak sistematik dan kurangnya kesinambungan (Hale & Moorman, 2003). Tiada mentorani diberi kepada pemimpin sekolah. Program sandaran di sekolah-sekolah terbaik tidak dirancang untuk pemimpin-pemimpin sekolah.

Tenaga Pengajar

Majoriti daripada tenaga pengajar program-program latihan untuk pemimpin-pemimpin sekolah tidak pernah mengikuti program kepengetuaan apatah lagi tiada berpengalaman dalam kepimpinan sekolah.

Standard kemasukan program

Kebanyakan pemimpin sekolah yang mengikuti program-program pensiswazahan dalam bidang pengurusan pendidikan di universiti awam (Hale & Moorman 2003) atau di Institut Aminuddin Baki (Kamaruzzaman Moindunny 2010) adalah mereka yang tidak berminat untuk berubah tetapi lebih berminat untuk mengekalkan *status quo*.

Ianya tidak mempunyai kriteria pemilihan dan proses untuk melahirkan pemimpin-pemimpin yang berprestasi tinggi. Kebanyakan mereka yang terpilih lebih bermotivasi untuk mendapatkan gaji lebih selepas mendapat ijazah.

Hubungan kerja

Sepatutnya perlu ada kolaborasi dan hubungan kerja di antara para pemimpin sekolah dengan universiti-universiti, Institut Aminuddin Baki, Institut Pendidikan Guru, sekolah-sekolah di peringkat daerah, badan-badan perniagaan dan lain-lain (Bredeson, 2000; Grogan & Andrew, 2002). Permuafakatan seperti itu bukan sahaja boleh memainkan peranan untuk memilih dan menyediakan pemimpin-pemimpin untuk sekolah-sekolah pada masa hadapan. Di Singapura, Kementerian Pendidikannya bersama-sama dengan National Institute of Education mempunyai monopoli dalam pemberian latihan. Penolong-penolong Kanan dipilih secara teliti oleh satu sistem bagi menghadiri program latihan kepengetuaan dengan syarat kemasukannya yang tinggi, dan hanya mereka yang berjaya sahaja dipilih untuk memegang jawatan pengetua atau guru besar.

Lain-lain kritikan

Kebanyakan program latihan adalah berdasarkan teori dan konteks daripada barat. Sudah sampai masanya program penyediaan pemimpin-pemimpin sekolah di Malaysia direka bentuk berdasarkan keperluan konteks persekitaran sekolah-sekolah di negara ini.

Halatuju Penambahbaikan Program Persediaan dan Pembangunan Pemimpin-pemimpin Berprestasi Tinggi di Sekolah-sekolah Malaysia

Ramai yang bersetuju bahawa jika persediaan dan pembangunan pemimpin berprestasi tinggi hendak diperbaiki, iannya perlu dirancang, distruktur dan di reka bentuk dengan teliti bersama-sama dengan rasional dan tujuan yang jelas. Walker et al. (2007)

mendakwa bahawa reka bentuk program perlu mempunyai matlamat untuk meningkatkan sekolah-sekolah untuk pembelajaran pelajar, guru dan pemimpin. Adalah dicadangkan bahawa Institut Aminuddin Baki dan universiti-universiti awam perlu memainkan peranan penting dalam mereka bentuk program-program bagi meningkatkan keyakinan diri individu-individu dengan memberi peluang kepada mereka untuk memimpin, memperluaskan konteks literasi dan pengalaman mereka, dan membangunkan tahap ketrampilan mereka. Banyak cara untuk mencapai ini yang pernah diutarakan, termasuklah (1) membina ilmu berasaskan lokal dalam lingkungan konteks budaya, (2) mendefinisikan semula teori kepemimpinan, (3) beranjak daripada pembelajaran pasif kepada aktif, (4) menghubungkan latihan dengan amalan di tempat kerja, (5) membina jaringan sokongan untuk para pemimpin sekolah (Pengetua/Guru Besar dan Timbalan-timbalannya), (6) kawalan peserta, dan (7) memperbaiki penilaian.

Pertama, berkaitan dengan sensitiviti budaya, adalah menjadi keperluan untuk membangunkan kurikulum pembangunan kepemimpinan yang bersentitikan budaya tempatan. Ini ialah kerana kebanyakan latihan kepengetuaan menggunakan idea dan cara penyelesaian yang dimport dengan sedikit modifikasi daripada barat (Hallinger, 2003^a, 2003b; Walker et al., 2007)

Kedua, berkaitan kepada teori kepemimpinan, Kaagan (1998) dan Darling-Hammond et al.(2010) menyarankan beberapa ciri program yang menggalakkan pembelajaran dewasa. Antara lain ialah bahawa program-program perlu ada '*a well-defined and well-integrated theory of leadership for school improvement that integrates the programme*'. Teori ini perlu memberi koheren dan konsisten dengan lain-lain unsur dalam program(Darling-Hammond et al., 2010, hal. 17).

Ketiga, dapatan penyelidikan menyokong agar mod-mod dalam program persediaan dan pembangunan pemimpin sekolah perlu berganjak daripada pembelajaran pasif kepada pembelajaran aktif (Hallinger, 2003^a). Contoh-contoh pembelajaran aktif ialah kajian kes, pembelajaran berasaskan masalah dan program sandaran (Heck, 2003). Walker et al. (2007) mempersoalkan bahawa oleh sebab pemimpin-pemimpin sekolah belajar dengan cara-cara yang berlainan, perlu disediakan pelbagai mod latihan yang boleh mempromosikan pembelajaran profesional secara berterusan. Lain-lain mod yang dicadangkan termasuklah fórum-forum secara elektronik, pembelajaran koperatif merentasi sekolah dan set-set pembelajaran berfokus.

Keempat, perlu dihubungkan antara latihan dan amalan di tempat kerja. Walaupun nilai pembelajaran di luar sekolah itu penting, adalah digalakkan bahawa kebanyakan pembelajaran perlu dilakukan di dalam sekolah. Oleh itu reka bentuk program-program pembangunan pemimpin-pemimpin berprestasi tinggi perlu meletakkan penekanan yang lebih kepada pembelajaran di tempat kerja. Walau bagaimanapun, untuk memaksimumkan manfaat daripada kedua-dua pembelajaran di luar dan dalam sekolah, kordinasi antara keduanya perlu dibuat (Mohammed Sani

Ibrahim, 2013). Ramai sarjana menghuraikan ini sebagai jambatan antara latihan dan amalan (Hallinger 2003^a, 2003b; Walker et al., 2007). Reka bentuk program perlu mewujudkan mekanisme dan proses-proses pembelajaran yang menghubungkan latihan kepada amalan (Hallinger 2003^a). Misalnya, program-program perlu memasukkan masalah sebenar atau fokus berasaskan cerita, peluang-peluang untuk menerima pelbagai pandangan dan meningkat kesedaran sendiri dan pembelajaran tindakan individu dan koperatif (Walker et al., 2007, hal. 671). Lagipun, para peserta perlu diberi peluang untuk membuat refleksi secara peribadi dan dalam kumpulan untuk menghayati dan mengaplikasikan apa yang mereka telah pelajari di dalam konteks mereka dan juga mempelajari melalui diskusi secara reflektif dalam kumpulan (Walker et al., 2007). Lain-lain idea adalah untuk mereka bentuk program-program yang mengkombinasikan teori, penyelidikan dan amalan klinikal. Heck (2003) mencadangkan bahawa perlu banyak kerjasama antara sekolah-sekolah di peringkat daerah dalam menguruskan program-program yang menggalakkan pembelajaran di tempat kerja (*on-the-job learning*).

Kelima, usaha yang lebih diperlukan untuk mewujudkan jaringan pembelajaran dan sokongan yang kuat, untuk membolehkan pengetua/guru besar dan pemimpin-pemimpin sekolah melalui proses transisi dalam memainkan peranan mereka, mampu mengaplikasikan ilmu dan ketrampilan yang baru diterima dan menggalakkan pembelajaran yang bermakna (Hallinger, 2003^a, 2003b; Walker et al., 2007). Ini boleh dibuat melalui *'purposefully constructed learning sets (linked by interest or a structured task), group-oriented mentoring and user-friendly electronic venues for staying connected'* (Walker et al., hal. 272). Jaringan-jaringan ini boleh antara lain di lokasi tempatan, antarabangsa, persekitaran pendidikan, industri, tahap-tahap rakan sebaya dan pemimpin-guru.

Keenam, persediaan dan pembangunan pemimpin berprestasi tinggi perlu membenarkan untuk lebih ramai peserta mempengaruhi dan mengawal terhadap pembelajaran sendiri. Apabila latihan berdasarkan keperluan pembelajaran peribadi, pembelajaran akan menjadi lebih efektif (Bush, 2009). Kawalan peserta yang lebih akan memberi kebebasan kepada para pemimpin untuk membuat keputusan tentang bentuk, tahap penglibatan, masa dan fokus pembelajaran bagi memenuhi keperluan dan penjadualan mereka. Dalam lain perkataan, reka bentuk program-program perlu memasukkan 'keluwesan dalam lingkungan struktur' (Walker et al., 2007, hal. 673). Menurut dapatan kajian Walker, Mitchel dan Turner (1999), pengetua-pengetua yang menerima pembangunan profesional adalah lebih efektif apabila ianya datang daripada apa jua agenda pembangunan yang mengambil input daripada mereka. Satu lagi kawalan peserta ialah melalui 'pembelajaran arah-kendiri' seperti yang dipopularkan oleh Goleman (2002).

Akhir sekali, memang ada keperluan untuk mengatasi kelemahan dalam penilaian terhadap program-program pembangunan kapasiti untuk para pemimpin sekolah. Proses sosialisasi sebelum dan selepas para pemimpin sekolah mula

memegang jawatan telah diterokai oleh Miklos (1998). Hart (1993) telah meninjau tentang penggantian pemimpin dengan menggunakan teori-teori daripada bidang psikologi, sosiologi dan psikologi sosial. Menurut beliau, ada beberapa faktor, termasuk utiliti, pertukaran, konsep sendiri dan interpretasi informasi dalam kalangan individu, mempengaruhi proses sosialisasi untuk pemimpin-pemimpin yang baru dilantik. Ada bukti bahawa pemimpin-pemimpin terpaksa melalui pelbagai peringkat dalam proses sosialisasi profesional sebelum mampu menjadi pemimpin yang berprestasi tinggi (Heck, 2003). Setiap pemimpin bermula pada peringkat yang berbeza, tetapi peringkat-peringkat ini meliputi *survival* melalui pembelajaran hari-ke-hari (misalnya kekecewaan, kurang kuasa, kekurangan sendiri) bergerak kepada tahap mampu mengawal dan stabil dalam memainkan peranan, dan akhirnya menjadi pakar (mengamalkan kepemimpinan pendidikan dan menjadi lebih profesional). Ini bermakna kepemimpinan pemimpin-pemimpin sekolah akan secara beransur-ansur berubah daripada tahap novis, sedang maju, kompeten, cekap dan seterusnya kepada tahap pakar.

Pembangunan kapasiti pemimpin-pemimpin sekolah

Day (2001:582) mendefinisikan pembangunan kepemimpinan sebagai '*expanding the collective capacity of organizational members to engage effectively in leadership roles and processes*'. Bolam (1999: 196) melihat pembangunan kepemimpinan dalam empat mod iaitu ilmu untuk pemahaman, untuk bertindak, penambahbaikan amalan dan membangunkan mod refleksi. Aspek-aspek penting dalam kandungan program-program pembangunan kapasiti para pemimpin sekolah ialah kepemimpinan instruksional, perundangan, kewangan, pengurusan sumber manusia dan pentadbiran.

Antara program-program yang boleh dimasukkan dalam pembangunan kapasiti para pemimpin sekolah di Malaysia ialah:

- (a) **Pembelajaran individu** – Para pentadbir perlu melanjutkan pelajaran sehingga ke peringkat Ph.D. Pelbagai saluran perlu diwujudkan untuk membolehkan para pentadbir melanjutkan pelajaran tanpa mengganggu perjalanan sekolah masing-masing. Semua universiti awam perlu memikirkan tentang program-program baharu untuk mensiswazahkan para pentadbir dan seterusnya untuk menawarkan program-program pasca siswazah kepada para pentadbir. Para pentadbir perlu meningkatkan ilmu dan ketrampilan masing-masing melalui program-program **akademik, profesional dan penyuburan diri**.
- (b) **Bimbingan Di Tempat Kerja** – Pengetua/Guru Besar yang sudah terbukti sebagai pentadbir-pentadbir yang cemerlang, perlulah dilatih untuk menjadi fasilitator atau mentor kepada para pentadbir di sekolah sendiri dan di sekolah-sekolah lain.

- (c) **Mentoran-** Mentoran merujuk kepada satu proses di mana seorang pakar memberi sokongan dan cabaran secara individu kepada ahli-ahli profesional yang lain. Sistem mentorani ini perlu diinstitusikan segera di dalam sistem persekolahan negara. Satu pendekatan yang boleh mempertingkatkan tahap profesionalisme para pemimpin sekolah dan guru-guru ialah dengan mengadakan Sistem Mentorani sekolah-sekolah. Melalui sistem ini, setiap pemimpin sekolah dan guru akan mempunyai seorang atau beberapa orang mentor di tempat kerja masing-masing bagi memberi bimbingan secara berterusan dan meningkatkan tahap profesionalisme mereka dalam menjalankan semua tugas yang diberikan kepada mereka di sekolah. Mentor untuk pemimpin sekolah boleh dilantik daripada kalangan pengetua/guru besar/penolong kanan dari sekolah lain.

Definisi mentorani yang boleh digunakan adalah seperti berikut:

“a nurturing process in which a more skilled or more experienced person, serving as a role model, teaches, sponsors, encourages, counsels, and befriends a less skilled or less experienced person for the purpose of promoting the latter’s professional and/or personal development. Mentoring functions are carried out within the context of an ongoing, caring relationship between the mentor and protégé”.

(Anderson 1987)

Atribut yang penting dalam definisi ini ialah: (a) proses asuhan, (b) bertindak sebagai model peranan, (c) ada lima fungsi mentorani (mengajar, menaja, menggalak, kaunseling, berbaik dan mesra), (d) fokus kepada perkembangan profesional dan/atau perkembangan peribadi dan (e) hubungan penyayang yang berterusan. Asuhan(*nurturing*) memberi implikasi bahawa berlakunya proses perkembangan dimana orang yang mengasuh mampu untuk mengenal pasti kebolehan, pengalaman dan kematangan psikologikal seseorang yang sedang diasuh dan boleh memberi aktiviti-aktiviti yang akan membawa kepada perkembangan diri. Yang rapat dengan proses asuhan ini ialah bertindak sebagai model peranan(*the act of serving as a role model*). Kita melihat lima fungsi asas mentorani sebagai *conjunctive* (iaitu seorang mentor perlu bersedia untuk mempamerkan mana-mana atau semua fungsi apabila diperlukan). Mentorani juga boleh berfokus kepada perkembangan profesional dan/atau perkembangan peribadi. Akhir sekali, kita menjangka bahawa mentorani perlu melibatkan hubungan penyayang yang berterusan.

Mentoring didefinisikan oleh Reyes (2003), sebagai “*as a career development opportunity that socialises new members of the profession while developing the skills and behaviours of dynamic leaders.*” Orang lain mendefinisikan mentorani

sebagai seseorang memberi nasihat, panduan, ilmu dan sokongan kepada seseorang lain, lazimnya orang yang lebih muda, dan bertindak sebagai *role model* di dalam organisasi yang sama (Brown, 2005; Holloway, 2004; Kinsella & Richards, 2004; Woodd, 1997). Menurut Playko (1991), hubungan mentor yang efektif adalah terdiri daripada tiga elemen: saling mempercayai dan menghormati, saling menghargai hubungan yang wujud, dan mempunyai persekitaran saling menyokong.

Pengetua/Guru Besar, Guru-guru Penolong Kanan, Guru Kanan Mata Pelajaran (GKMP), Guru-guru Panitia, guru-guru cemerlang adalah wajib memainkan peranan sebagai mentor kepada semua guru di sekolah.

- (d) **Konsultasi-** Aspek ini jarang digunakan di Malaysia. Pihak pentadbir sekolah boleh menggunakan khidmat konsultan yang bertauliah untuk membantu mempertingkatkan kualiti pentadbiran dan pengurusan sekolah. Ada empat fungsi utama dalam amalan konsultasi: (1) Amalan klinikal pakar, (2) Kepemimpinan profesional dan konsultasi, (3) Penyelidikan dan penilaian, dan (4) Pendidikan dan pembangunan profesional.
- (e) **E-pembelajaran untuk kepemimpinan-** Perkongsian maklumat digalakkan dalam kalangan para pentadbir dan guru-guru bagi memupuk kerjasama secara kolaboratif dalam persekitaran e-pembelajaran. Ini termasuklah menggunakan pasukan *virtual*.
- (f) **Pembelajaran Berkumpulan-** Aktiviti-aktiviti kumpulan memainkan peranan yang signifikan dalam kebanyakan program pembangunan kapasiti.
- (g) **Membina Portfolio-**Portfolio telah menjadi elemen yang signifikan dalam proses penilaian dalam pelbagai program pembangunan kapasiti dalam kalangan para pentadbir dan guru-guru. Portfolio mempunyai potensi sebagai sumbangan yang penting dalam pembangunan kapasiti pentadbir dan guru-guru.
- (h) **Program Sandaran-** Para pentadbir dan guru-guru perlu mengikuti program-program sandaran (*attachment programmes*) di institusi-institusi pendidikan terkemuka di Malaysia dan di luar negara bagi satu tempoh yang tertentu untuk membolehkan mereka mempelajari amalan-amalan terbaik yang berkaitan dengan tugas masing-masing (untuk tujuan penandaarasan atau *benchmarking*).
- (i) **Program Perkembangan Profesional yang berterusan untuk para pentadbir-**Ini perlu dirancang secara profesional oleh Kementerian Pelajaran Malaysia, Jabatan Pelajaran Negeri, Pejabat Pelajaran Daerah, Majlis Pengetua dan Majlis Guru Besar serta disokong oleh Institut Aminuddin Baki dan Universiti-universiti Awam dan Swasta.

(j) **Program induksi untuk para pentadbir**-Ini amat perlu dijalankan bagi membantu para pentadbir dalam aspek **Sosialisasi Profesional** dan **Sosialisasi Organisasi**.

(k) **Penyelidikan Dan Penulisan Tentang Kepengetuaan Sekolah dan Pendidikan Guru** -Pegawai-pegawai perkhidmatan pendidikan adalah digalakkan menjalankan penyelidikan-penyelidikan tindakan (*action research*) tentang semua aspek yang berkaitan dengan kepengetuaan sekolah dan pendidikan guru. Satu premis asas pendekatan kearah kepengetuaan sekolah dan pendidikan guru yang bersepadu ialah asas ilmunya perlu banyak mendapatkannya daripada penyelidikan. Dua jenis penyelidikan yang dianggap relevan dengan pendidikan guru: penyelidikan tentang kepengetuaan sekolah dan pendidikan guru dan penyelidikan tentang pengajaran. Perbezaannya perlu diaplikasikan kepada pelbagai fasa kepengetuaan sekolah dan pendidikan guru, jika penyelidikan itu hendak dijadikan nilai yang maksimum. Penyelidikan tentang kepengetuaan sekolah termasuklah berkaitan dengan pengurusan, kepemimpinan, pentadbiran, analisis polisi pendidikan, pengurusan sumber manusia, pengurusan maklumat, pembastarian sekolah dan sebagainya. Penyelidikan tentang pengajaran termasuklah kajian tentang guru, pelajar dan amalan-amalan bilik darjah. Idea-idea baru tentang kaedah-kaedah mengajar/pedagogi baru dalam pengajaran dan pembelajaran bagi semua matapelajaran perlu diterokai dan dihasilkan untuk penerbitan di dalam akhbar, majalah atau jurnal. Budaya penyelidikan, penulisan dan pembacaan wajib dipupuk dalam kalangan pemimpin-pemimpin sekolah dan guru-guru jika mahu mereka menjadi orang-orang yang profesional dan bertindak secara profesional.

(l) **Latihan Kejurulatihan**-Untuk menjayakan semua program perkembangan profesionalisme pemimpin-pemimpin sekolah, program latihan kejurulatihan (*Training of Trainers*) perlu diberikan kepada semua pengetua/guru besar, penolong-penolong kanan, pensyarah dan guru-guru kanan di dalam perkhidmatan pendidikan/perguruan. Ini adalah bertujuan untuk meramaikan lagi jumlah jurulatih dalam semua bidang di setiap institusi pendidikan. Mereka kemudiannya akan menjadi mentor yang bertaauliah untuk membimbing pemimpin-pemimpin sekolah dan guru-guru lain di bawah pengelolaan masing-masing. Dengan pendekatan ini, semua pemimpin sekolah dan guru boleh dibimbing untuk menjadi pemimpin/guru cemerlang dalam kadar yang singkat. Mereka yang wajib mengikuti kursus kejurulatihan ialah Pengetua-pengetua, Guru-guru Besar, pensyarah-pensyarah IPGM/Politeknik, Guru-guru Penolong

Kanan sekolah, Guru-guru Kanan Mata Pelajaran (Ketua-ketua Bidang), Ketua-ketua Panitia, Penyelaras-penyelaras Pusat Kegiatan Guru/Pusat Sumber Negeri, pegawai-pegawai Nazir dan guru-guru cemerlang.

(m) **Pemantauan Dan Penilaian Program**-Kita boleh mengadakan pelbagai program atau aktiviti untuk mempertingkatkan tahap profesionalisme pemimpin-pemimpin sekolah dan guru-guru melalui *Program Kepengetuaan dan Pendidikan Guru Yang Bersepadu* ini. Namun untuk memastikan kejayaannya, aspek-aspek pemantauan dan penilaian program (bermula dari peringkat perancangan dan seterusnya ke peringkat pelaksanaan dan seterusnya ke peringkat tamatnya kursus/program dan tindakan-tindakan susulan selepas kursus) perlu dirancang dan dilaksanakan bagi memastikan wujudnya pengawalan dalam pengurusan mutu menyeluruh. Rata-rata, kebanyakan program yang dianjurkan oleh pihak penganjur gagal mempertahankan '*kredibiliti dan akauntabilitinya*' kerana lemah dari segi pemantauan dan penilaian.

(n) **Sesi Perjumpaan Antara Pemimpin-pemimpin Sekolah Berprestasi Tinggi**-Pemimpin-pemimpin dari Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi perlu sering berjumpa untuk berbincang tentang pelbagai perkara yang berkaitan dengan kepemimpinan, pengurusan dan pentadbiran sekolah berprestasi tinggi. Begitu juga dengan guru-guru yang mengajar sesuatu mata pelajaran pada tahap/tingkatan yang tertentu perlu sering berkumpul di satu-satu tempat (sekolah, Institut Pendidikan Guru (IPG), Pusat Kegiatan Guru, Pusat Sumber Negeri, universiti) untuk membolehkan mereka berbincang sesama mereka tentang pengalaman masing-masing dalam mengajar sesuatu topik dalam matapelajaran yang berkenaan disamping untuk mendapatkan *input-input* baru daripada fasilitator-fasilitator yang pakar dalam bidang tersebut. Dengan cara ini, pemimpin-pemimpin sekolah dan guru-guru akan dapat menambahkan ilmu, keterampilan dan berkongsi pengalaman bagaimana hendak memilih pendekatan/strategi yang terbaik untuk mengatasi masalah pengurusan, kepemimpinan dan pentadbiran sekolah sertapengajaran dan pembelajaran sesuatu matapelajaran yang mereka alami di sekolah masing-masing.

"The rapid turnover of knowledge necessitate teachers to move away from the confines of their classroom and the culture of privatism, knock down boundaries, build bridges and develop a culture of

collaboration and cooperation. There is a need for interactive professionalism”.

(Fullan & Hargreaves 1993)

(o) **Latihan Untuk Penyelaras Program-program Latihan Dalam Perkhidmatan (INSET) Dan Program-program Perkembangan Profesionalisme Yang Berterusan**-Kebanyakan program-program pembangunan kapasiti pemimpin-pemimpin sekolah dan pendidikan guru dalam perkhidmatan atau program-program perkembangan profesionalisme yang berterusan untuk guru-guru gagal mencapai objektifnya disebabkan oleh pihak penganjur, penyelaras dan jurulatih/fasilitator tidak pernah dilatih dalam aspek Rekabentuk Program Latihan Dalam Perkhidmatan (*Design And Development Of INSET Programmes*) (Mohammed Sani 1992). Bahagian Pendidikan Guru pernah menghantar 20 orang pegawai Kementerian Pendidikan Malaysia untuk mengikuti kursus *Effective INSET* di University of Cardiff, United Kingdom pada tahun 1997, tetapi tidak terus diberikan tanggungjawab kepada mereka untuk memberi latihan kepada pegawai-pegawai lain di semua peringkat yang baru berkecimpung dalam bidang latihan ini. Ramai diantara mereka sudahpun bersara! Oleh kerana itulah, kebanyakan program pembangunan kapasiti pemimpin-pemimpin sekolah dan pendidikan guru dalam perkhidmatan masih dijalankan secara *`ad-hoc`*. Perkara ini perlu diperbaiki dengan segera. Satu perancangan induk perlu dibuat agar semua penganjur, penyelaras dan jurulatih/fasilitator diberi latihan yang sewajarnya agar mutu program yang dilaksanakan lebih terjamin, berkesan dan berkualiti.

(p) **Program Secara `On-Line` Tentang Kepengetuaan Sekolah**-Dengan perkembangan terbaharu dalam bidang Teknologi Maklumat Dan Komunikasi (ICT), program pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah dan pendidikan guru

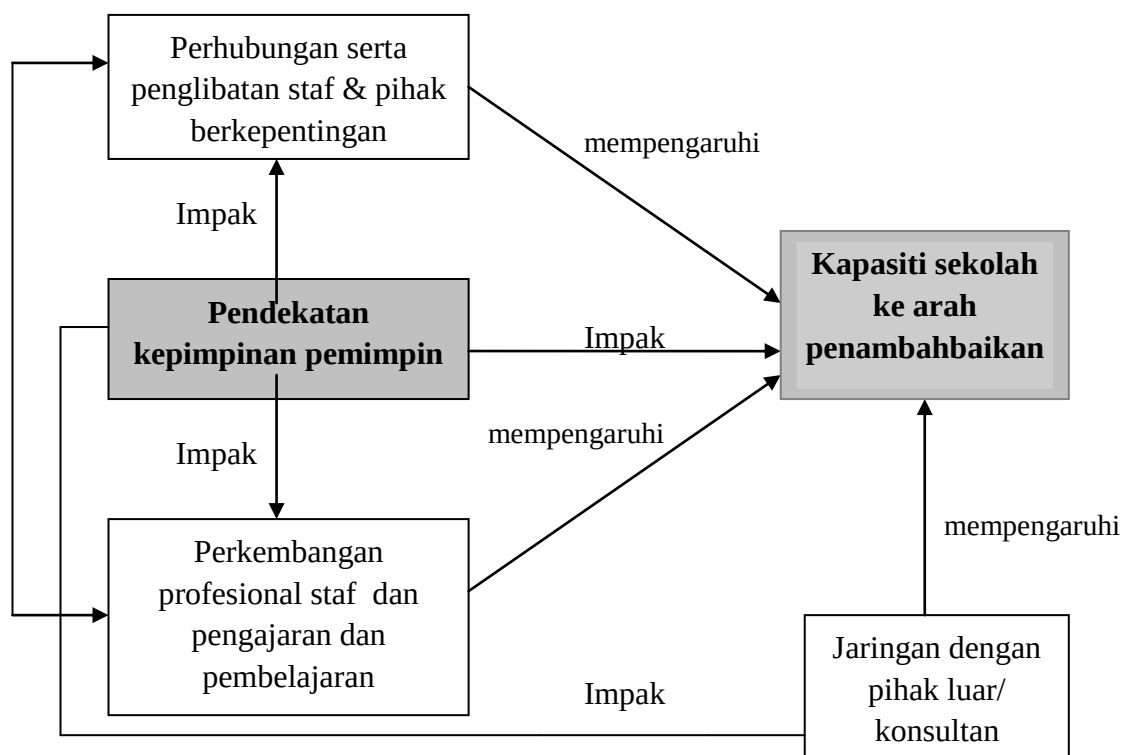
boleh disalurkan melalui web-site, home-page dan sebagainya. Pengetua/Guru Besar boleh mendapatkan maklumat berkaitan dengan tugas mereka dari pelbagai sumber melalui laman web khas yang dibangunkan untuk mereka. Guru-guru juga boleh mendapatkan segala maklumat tentang pendidikan guru dan pengajaran dan pembelajaran secara 'on-line' dan jika boleh diadakan khidmat nasihat secara langsung. *Virtual School Principals and Teacher Education* seharusnya sudah bermula di negara kita.

- (q) **Jaringan dengan Pihak Luar/Konsultan**-Sekolah yang berkesan dan cemerlang sentiasa membina jaringan atau hubungan dengan pihak-pihak luar dalam usahanya mempelajari sesuatu yang terbaik bagi diaplikasi di sekolah masing-masing. Sebagai contoh, di samping memanfaatkan kepakaran pemimpin/guru dari sekolah sendiri, kepakaran pakar-pakar dari luar sekolah juga boleh dimanfaatkan dengan menjemput mereka sebagai fasilitator dalam program-program perkembangan profesional staf di sekolah. Di samping itu, hubungan pihak sekolah dengan pihak lain seperti Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), Pusat Kegiatan Guru (PKG), Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Bahagian-Bahagian yang terdapat dalam Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) dan juga Institusi-institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA) dan Swasta (IPTS).
- (r) **Peranan Pejabat Pendidikan Daerah** –Pegawai Pendidikan Daerah serta staf-staf profesional dan staf pelaksana/sokongan di setiap Pejabat Pendidikan Daerah di Malaysia perlu memainkan peranan baru iaitu sebagai pakar rujuk kepada semua pemimpin sekolah di peringkat daerah dalam semua hal berkaitan dengan pengurusan, kepemimpinan, pentadbiran, kaunseling, pembangunan, bekalan dan pelbagai aspek yang lain yang berkaitan demi memastikan prestasi sekolah-sekolah di peringkat daerah sentiasa di tahap yang cemerlang.

Untuk membolehkan para pentadbir dan para guru terus membina kapasiti mereka, ada empat dimensi yang perlu wujud:

- (a) Persekitaran pembelajaran – Perlu ada kerelevanan di tempat kerja.
- (b) Stail pembelajaran – Perlu disesuaikan kandungan dengan pendekatan penyampaian.
- (c) Pendekatan pembelajaran yang sesuai.
- (d) Sokongan kepada proses pembelajaran.

Dalam konteks amalan dalam organisasi pendidikan seperti sekolah, ketiga-tiga elemen utama tersebut (Perhubungan serta penglibatan staf dan pihak berkepentingan; Perkembangan profesional staf dan pengajaran & pembelajaran; Jaringan dengan pihak luar / konsultan) saling berinteraksi, bertindakbalas dan melengkapi antara satu dengan yang lain pada tahap yang berbeza-beza. Dalam konteks ini, jika wujud momentum dan kombinasi yang optimum dari ketiga-tiga elemen utama tadi dalam suasana persekitaran yang kondusif dan terhasil impak positif dari pendekatan kepimpinan yang berkapasiti tinggi akan mempengaruhi secara signifikan kepada pembinaan kapasiti sekolah yang tinggi yang bergerak ke arah penambahbaikan.



Rajah 2. Model hubungan dan impak pendekatan kepimpinan pemimpin terhadap kapasiti sekolah

Keseluruhan perbincangan di atas mengenai hubungan dan impak pendekatan kepimpinan terhadap kapasiti sekolah ke arah penambahbaikan telah dirumus, dikonsepsi dan digambarkan melalui Rajah 2. Secara konseptualnya, Rajah tersebut menunjukkan bagaimana pendekatan kepimpinan organisasi sekolah memberi impak (kesan) terhadap tahap ketiga-tiga elemen utama kapasiti sekolah, iaitu: (i) Perhubungan serta penglibatan staf dan pihak berkepentingan; (ii) Perkembangan profesional staf dan pengajaran & pembelajaran; dan (iii) Jaringan dengan pihak luar / konsultan.

Keberkesanan Program-program Persediaan dan Pembangunan Kapasiti Pemimpin-pemimpin Sekolah

Ilmu berkaitan dengan keberkesanan program-program persediaan dan pembangunan pemimpin berprestasi tinggi bergantung kepada penilaian dan impaknya terhadap amalan-amalan pemimpin sekolah dan bukannya penilaian terhadap program semata-mata. Kebanyakan penilaian program adalah berdasarkan kepada tanggapan atau persepsi para peserta kursus semasa, atau pada akhir program latihan itu sendiri. Ini adalah mudah dibuat, tetapi tidak mampu untuk melihat atau menilai impaknya terhadap berlakunya perubahan amalan apabila mereka balik ke sekolah. Penyelidikan tentang cara-cara yang berwibawa untuk menilai impak program-program persediaan dan pembangunan pada masa sekarang tidak banyak dijalankan.

Penilaian peserta terhadap program-program semasa atau pada akhir program mempunyai banyak kelemahan. Pertama, persepsi positif yang diterima tidak semestinya menggambarkan tentang keberkesanan program. Kedua, pengetua/guru besar/penolong-penolong kanan mungkin melaporkan tentang penerimaan mereka terhadap beberapa pendekatan yang mereka sukai berbeza dengan apa yang dipilih oleh orang lain, dan ini juga tidak dapat menggambarkan program-program yang mereka telah hadiri itu benar-benar berkesan. Ketiga, seperti yang disebut oleh Smylie et al. (2005), tidak banyak bukti empirikal yang menunjukkan wujudnya hubungan yang positif antara pemilihan pengetua dengan penambahbaikan sebenar dalam amalan kepemimpinan di sekolah. Elemen yang terakhir inilah yang paling penting. Pembangunan profesional dalam kepemimpinan mempunyai matlamat akhirnya untuk memperbaiki alaman kepemimpinan di sekolah bukannya semata-mata untuk memberi pengalaman-pengalaman pembelajaran yang popular.

Sepertimana yang telah diterangkan sebelum ini, program-program persediaan dan pembangunan kepemimpinan telah mendapat banyak kritikan, tetapi penilaian terhadap program-program masih berkurangan. Kebanyakan penilaian berkecenderungan untuk lebih berbentuk deskriptif. Ini dengan jelas gagal untuk mengukur impak yang sebenar terhadap program-program kepemimpinan ke atas ilmu, sikap, nilai para pemimpin sekolah, yang kemudiannya memberi impak perubahan dari segi amalan-amalan kepemimpinan terhadap pembelajaran pelajar di sekolah. Walker et al. (2007) mencadangkan agar banyak kajian empirikal dilakukan untuk meninjau impak program persediaan dan pembangunan kepemimpinan ke atas ilmu, ketrampilan, nilai dan sikap pemimpin-pemimpin sekolah dan terutamanya terhadap keberhasilan pembelajaran pelajar. Perlu juga diadakan penilaian secara formatif, sumatif dan jangka panjang tentang pemindahan ilmu dalam lingkungan dan merentasi program-program. Lagipun, kajian-kajian yang meneroka hubungan antara keberkesanan program dengan pembaharuan-pembaharuan sistem yang lebih luas dan perubahan amat diperlukan.

Kelestarian Kualiti Kepemimpinan Yang Berprestasi Tinggi

Orr (2006) telah mengkaji tentang pelbagai program persediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah di seluruh Amerika Syarikat dan mendapati bahawa komponen-komponen berikut adalah terdapat di dalam program-program inovatif yang berjaya:

- Pemilihan yang ketat dengan mementingkan pengalaman kepemimpinan sebelum mengikuti program dan tahap aspirasi kepemimpinan awal dalam kalangan calon peserta;
- Fokus yang jelas, nilai kepemimpinan yang menyeluruh dan pembelajaran bagaimana program disusun;
- Kandungan berdasarkan standard dan pengalaman sandaran;
- Penyampaian secara aktif berpusatkan pelajar;
- Sokongan kepada struktur organisasi untuk melestarikan amalan berprestasi tinggi;
- Kandungan program dan pengalaman-pengalaman yang koheren, mencabar dan reflektif;
- Tenaga pengajar yang berkelayakan dan berpengalaman.

Jackson dan Kelley (2002) juga telah mengkaji beberapa program dan mendedahkan tentang persamaan yang ada dalam program-program yang berkesan seperti: (1) ekspektasi yang tinggi daripada kalangan calon peserta; (2) pemilihan peserta yang ketat; (3) kurikulum kursus yang koheren dan berurutan direka bentuk secara kolaborasi dengan pihak luar termasuk universiti; (4) kolaborasi antara tenaga pengajar dengan sekolah-sekolah di bawah setiap Pejabat Pendidikan Daerah bagi mengintegrasikan ilmu dan ketrampilan dalam kerja lapangan mengikut kehendak daerah.

Inisiatif perlu dilakukan secara berterusan untuk membantu pemimpin-pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi yang telah kita hasilkan melalui program-program persediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah berada pada tahap prestasi perkhidmatan yang sentiasa tinggi. Inisiatif ini juga secara langsung akan memberi impak kepada guru-guru, pelajar-pelajar dan staf sokongan sekolah untuk menggunakan strategi-strategi bekerjasama sebagai satu komuniti. Seluruh komuniti sekolah akan membangunkan pola-pola sosial yang baru melalui bekerja secara kolaborasi dan kerjasama-sama, hubungan sosial yang baru, peluang-peluang yang baru, dan paling penting, mempunyai perasaan rasa sepunya dan bangga berada di sekolah di samping menggunakan amalan-amalan yang lestari di tempat kerja. Tegasnya semua sektor di dalam sekolah yang dipimpin oleh pemimpin-pemimpin berprestasi tinggi akan terlibat di dalam proses perubahan dan mereka semua akan bergerak ke halatuju yang sama dan melestarikan sekolah sebagai **Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT)**.

Kesimpulan dan Penutup

Kertas kerja ini telah membicarakan dengan panjang lebar tentang konsep pembangunan kapasiti melalui program-program persediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi, membincang tentang beberapa kelemahan yang ada dan seterusnya memberi beberapa cadangan untuk penambahbaikannya. Adalah dipercayai bahawa jika ianya dapat dilaksanakan dengan sempurna, diharap akan mampu untuk mentransformasikan sistem pendidikan negara dan melestarikan semua sekolah sebagai **Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT)**.

Di dalam kertas kerja ini juga, trend kemajuan pendidikan di negara-negara maju telah mencetuskan tuntutan untuk memperbaiki fungsi dan pengurusan sekolah-sekolah di Malaysia. Hasilnya ialah Kementerian Pendidikan Malaysia telah berjaya menerbitkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Bagi memastikan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 dapat dilaksanakan dengan baik, model-model baru struktur dan pengurusan sekolah Malaysia perlu diperkenalkan dan dengan adanya program-program persediaan dan pembangunan pemimpin-pemimpin sekolah yang profesional, inovatif, kreatif dan berprestasi tinggi, dipercayai jika dilaksanakan akan mampu membawa sistem pendidikan negara ke tahap persada dunia dan mampu melahirkan warganegara yang bersifat glokal dan global. Oleh itu, program pembangunan kapasiti pemimpin-pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi perlu dirancang, dilaksanakan, dipantau dan dinilai bagi menjamin sekolah-sekolah Malaysia dapat mencapai matlamat sepertimana yang dihasratkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.

Rujukan

Abdullah Sani Yahaya (2004). *Mengurus sekolah*. Bentong: PTS Publications & Distributors Sdn Bhd.

Albrow, M. (1990). Introduction, Dalam M. Albrow & E. King (eds), *Globalization, knowledge and society*. London: Sage.

Anderson, E (1987). *Definitions of Mentoring*. Unpublished manuscript. In Kerry, T., & Mayes, A.S. (1995). *Issues in Mentoring*. London: Routledge.

Archer, J. (2005). Study blasts leadership programs. *Education Week*, 24(27), 1-18.

Armstrong, S. Thompson, G. & Brown, S. (Eds). (1997). Facing up to radical changes in universities and colleges. *Staff and educational development series*. London: Kogan Page.

Ayob Jantan (2005). *Pengetua sekolah yang efektif*. Siri Pengurusan Sekolah. Bentong: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Azzam, A. (2005). The unprepared administrator. *Educational Leadership*, 62(8), 88-89.

Baker, B., Orr, M., & Young, M.D. (2007). Academic drift, institutional production dan professional distribution of graduate degrees in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 279-318.

Bolam, R. (1999) 'Educational administration, leadership and management: towards a research agenda', in T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatton and P. Ribbins (eds), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1991) *Reframing Organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bredeson, P. (2000) Foreword, In P. Short & J. Scriber (Eds.), *Case studies of the superintendency* (hal. V-vi). Lanham, MD: Scarecrow.

Brown, F. (2005). Leveling the playing field for new principals. *Principal*, 84(5), 22-24.

Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389.

Caldwell, B.J. and Spinks, J.M. (1998) *The Self-managing School*, London: Falmer Press.

Cheng, Y.C. (1993). 'A mechanism for school-based curriculum change' *Journal on Primatry Education*, 4, 1, hal. 11-20.

Cheng, Y.C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization dan individualization*. The Netherlands: Springer.

Cheng, Y.C. & Townsend, T. (2000). Educational change and development in Asia-Pacific region: Trends and issues, Dalam Townsend, T. & Cheng, Y.C. (eds). *Educational change and developmrnt in the Asia-Pacific region: Challenges for the future*. (hal. 317-344). The Netherlands: Swets and Zeitlinger Publisher.

Cheng, Y.C. (2002). Leadership and strategy. Dlm. Bush, T. & Bell, L. (pnyt.). *The principles and practices of educational management*, hlm. 51-69. London: Paul Chapman Publishing.

Day, D.V. (2001). 'Leadership development: a review in context'. *Leadership Quarterly*, 11(4): 581-613.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M.T. (2010). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dimmock, C. (2012). *Leadership, capacity building and school improvement*, London: Routledge.

Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Harper Business.

Embertson, S.E. & Hershberger, S.L. (1999). *The new rules of measurement: What every psychologist and educator should know*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.

Goldring, E.B. , Huff, J., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352.

Goleman, D. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown.

Grogan, M., & Andrews, R. (2002) Defining preparation and professional development for the future. *Education Administration Quarterly*, 38(2), 233-256.

Hale, E.L., & Moorman, H.N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Institute for Educational Leadership, Washington DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL.

Hallinger, P. (2003a). The emergence of school leadership development in an era of globalization, 1980-2002). In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (hal. 3-22). Lisse, The Netherlands: Swets & Zietlinger.

Hallinger, P. (2003b). School leadership development. In J. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *international handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (hal. 1001-1014).

Hart, A. W. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.

Heck, R.H. (2003). Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators. In P. Hallinger (Ed.) *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (hal. 237-255). Lisse, The Netherlands: Swets & Zietlinger.

Hess, F.M., & Kelly, A.P. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record*, 109(1), 244-274.

Hirsh, W.Z., & Weber, L.E. (1999). Challenges facing higher education at the millennium. *American Council on Education/Oryx press series on higher education*. Arizona: The Oryx Press.

Holloway, J.H. (2004). Mentoring new leaders. *Educational Leadership*, 61(7), 87-88.

Holmes, W. (1999). The Transforming Power of Information Technology. *Community College Journal* 70(2): 10-15.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005) . *educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Huber, Stephan, G. (2004) *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Routledge.

Hussein Mahmood (1989). *A study of principals' perception of their competency needs in instructional leadership*.. Disertasi Doktor Falsafah, University of Michigan.

Jackson, B.L. , & Kelly, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.

Kaagan, S. (1998). Leadership development: The heart of the matter. *International Journal of Educational Management*, 12 (2), 74-81.

Kamaruddin Kachar (2013). Strategi pemupukan perpaduan dan integrasi nasional melalui pelaksanaan dasar pendidikan negara. Kertas kerja dibentang di dalam *Persidangan Perdana Mentransformasikan Sistem Pendidikan Negara*, 23-24 April 2013 di Allson Klana Resort, Seremban.

Kamaruzzaman Moindunny (2010). Keberkesanan Program Kelayakan Professional Kepengetuaan Kebangsaan (NPQH). Tesis Ph.D., fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Kamazias, A.M., & Schwartz, K. (1997) 'Intellectual and ideological perspective in comparative education: An interpretation', *Comparative Educational Review*, 21, hal. 153-76.

Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). *Laporan Pembangunan Pendidikan, 2013-2025*. Putrajaya: KPM.

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

Kementerian Pelajaran Malaysia (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan*. Putrajaya: KPM.

Kerry, Kennedy (2013). School structure and teacher competence, duties and character: Issues, challenges and the way-forward. Kertas kerja dibentang di dalam *Regional Conference on School Structure and Teacher Competence, Duties & Character (ReCSTeC) 2013*, Equitorial Hotel Bangi pada 27-28 Jun 2013.

Kinsella, M., & Richards, P. (2004). Supporting school leaders. *American School Board Journal*, 191(8), 32-35.

Kogan, M., & Hanney, S. (2000). *Reforming higher education. Higher education policy series 50*. UK: Jessica Kingsley Publishers, Ltd.

Laporan Audit Sekolah Yang Disatukan (2004, 2005). Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Lick, D. W. (1999). Transforming higher education: A new vision, learning paradigm, and change management. *International Journal of Innovative Higher Education* 1999, Fall, 13, hal. 75-78.

Louis, K. & Miles, M.B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teacher College Press.

Mauch, J.E., & Sabloff, P.L.W. (1995). *Reform and change in higher education: International perspective*. New York: Garland Publishers.

Miklos, E. (1988). Administrator selection, career patterns, succession, and socialization. In N. Boran (Ed.), *Handbook of research on education administration* (hal. 53-76). New York: Longman.

Milstein, M. (1993). *Restructuring schools. Doing it right*. Newbury Park, CA: Corwin.

Mingle, J.R. (2000). *Higher education's future in the "corporatized" economy*. Washington D.C.: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Mohammed Sani Ibrahim & Jamalul Lail Abdul Wahab (2013) *Kepimpinan Pendidikan*, Bangi: Penerbitan Universiti Kebangsaan Malaysia.

Mohammed Sani Ibrahim & Saedah Siraj (2012). *Standard Kompetensi Guru Malaysia*. Kertas Kerja dibentangkan di Seminar Kebangsaan Pendidikan Guru Anjuran Majlis Dekan-dekan Pendidikan IPTA di Zon Residence Resort, Johor Bahru, pada 7-9 Oktober 2012 anjuran universiti Teknologi Malaysia.

Mohammed Sani Ibrahim, Saedah Siraj & Hadiyanto. (2012) *Pembangunan kompetensi utama pelajar-pelajar di Universiti: Satu kajian perbandingan antara Universiti Nasional di Malaysia dan Indonesia*. Kertas kerja dibentangkan di dalam *Seminar Internasional Education for All*, yang telah diadakan di Grand Sahid International Hotel, Jakarta, Indonesia pada 22 Oktober 2012.

Mohammed Sani Ibrahim, Ahmad Zabidi Abdul Razak & Ghazali Darusalam (2013) *Pembangunan kapasiti pentadbir dan guru sekolah bagi mentransformasikan sistem pendidikan negara*. Kertas kerja dibentangkan di dalam Persidangan Perdana Mentransformasikan Sistem Pendidikan Negara yang berlangsung di Allson Klana Resort, Seremban, Negeri Sembilan darul Khusus pada 23-24 April 2013.

Mohd Izham Mohd Hamzah & Sufean Hussin (2009). *Perubahan Terancang*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

Mok, M.M. C. Cheng, Y.C. (2000). A theory of self learning in a human and technological environment: Implications for education reforms. *International Journal of Education Management*, 15(4), 172-186.

Mulford, B., & John, S. (2004). Successful school leadership. *Leading & Managing*, 10(1): 45-76.

Naisbitt, J., & Aburdence, P. (1991). *Megatrends 2000*. New York: Avon.

Omardin Ashaari. (1997). *Pengurusan sekolah: Satu panduan lengkap*. Ed. Ke-3. Kuala Lumpur: Utusan Publications and Distributors Sdn. Bhd.

Orr, M. T. (2006a). Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 87(7), 492-499.

Orr, M. T. (2006b, November 11). *Innovative leadership preparation dan effective leadership practices: Making a difference in school improvement*. Paper presented at the Annual Convention of the University Council for Educational Administration, Stanford Educational Leadership Institute, San Antonio, TX.

Playko, M.a. (1991). Mentors for administrators: Support for the instructional leader. *Theory into Practice*, 39(2), 124-127.

.

Ryan, S., Scott, B., & Freeman, H., & Patel, D. (2000). *The Virtual University: The Internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.

Reyes, A.H. (2003). The need for school leaders. *Texas Study of Secondary Education*, 10(2), 30-34.

Rhodes, C. & Brundrett, M. (2006). The identification development, succession and retention of leadership talent in contextually different primary schools – a case study located within the English West Midlands. *School Leadership and Management* 26(3): 269-287.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*. 41(5): 4-13.

Simin Ghavifekr (2013). Fasa Kitaran Polisi Dalam Sistem Pendidikan Malaysia: Kajian Kes Terhadap Sekolah Bestari. *Polisi Pendidikan*. Terbitan Jabatan Pengurusan, Perancangan dan Dasar Pendidikan, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.

Smylie, M.A., Bennett, A., Konkol, P., & Fendt, C.R. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study. In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (hal. 138-155). New York: Teachers College Press.

Spillane, J., Halverson, R., and Diamond, J. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Chicago, IL: Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.

Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532.

Stoll, L., Collarbone, P., and Bolam, R. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 41-73).

Sufean Hussin (1992, 2002). *Pendidikan di Malaysia: Sejarah, Sistem & Falsafah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.

Townsend, T. (1994) 'Goals for effective schools: The view from the field', *School Effectiveness and School Improvement*, MA, 5, 2, hal. 127-48.

Ubben, G.C. & Hughes, L. W. (1987). *The principal – Creative leadership for effective schools*. Boston: Allyn and Bacon.

UNESCO (2005 to 2010). *Education for All*. Paris: UNESCO.

Walker, A., Hallinger, P., & Qian, H. (2007). Leadership development for school effectiveness and improvement in East Asia. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (hal. 657-678). Dordrecht: Springer.

Walker, E., Mitchel, C., & Turner, W. (1999, April). Professional development and urban leadership: A study of urban administrators' perceptions of what matters most in their professional development. Kertas kerja dibentangkan di dalam mesyuarat tahunan American Educational Research Association, Montreal.

Woodd, M. (1997). Gender differences in mentoring: A biographical reflection. *Educational Management and Administration*, 25(1), 25-34.

Wu, Y., & Enrich, L.C. (2009). Principal preparation and training: A look at China and its issues, *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.

Youngs, P., and King, M. B. (2002).Principal leadership for professional development to build school capacity.*Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

Zalizan Mohd Jelas, Mohammed Sani Ibrahim, Ruhizan Mohd Yassin (2009). Keberkesanan Kos Pengurusan Asrama Sekolah di Malaysia. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Zuraidah A. Majid (2001). Masalah-masalah Profesionalisme Guru-guru Permulaan Di Sekolah-sekolah Menengah Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Kertas Projek Ijazah Sarjana Pendidikan, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Better Teaching of Thinking Skills: Calling for an Academic Resilience Model of
Malaysian Students

Shahabuddin Hashim, Seffetullah Kuldass, and Mohd Ali Samsudin

School of Educational Studies,

Universiti Sains Malaysia,

11800 Minden Penang

Abstract

This review highlights the need for developing a model of care-giving relationships of Malaysian secondary and higher education students with parents, teachers, peers, and friends. Reviewed literature shows the relationships as external academic resilience assets that allow students to succeed in cognitive tasks despite adversities. Promoting the assets facilitates the achievement of a universal objective of educational endeavours, enabling students to acquire transferable, applicable, and durable thinking skills. However, courses aiming at this objective usually leave little room for further improvement in the relationships. This negligence is attributable to the lack of optimal achievement in the skills performance of Malaysian students. The review concludes that further studies aimed at constructing the model would provide teachers with a guideline for improving the relationships, thus, making a positive difference in the lives of students who lack a care-giving relationship or satisfactory cognitive task performance.

Keywords: Malaysian students, academic resilience, resilience assets, thinking skills

Introduction

This review aims to explicate the reasons for designing an academic resilience model of Malaysian secondary and higher education students, providing an insight into a recurring issue of educational psychology about how to optimise students' cognitive learning and task performance. Rendering students academically resilient and intellectually rigorous is a universal objective of educational endeavours. This objective is central to Malaysian secondary and higher education, promoting critical thinking, problem-solving, and management skills. Notwithstanding the endeavours, the secondary and higher education students' skills performance appeared to be below the expected proficiency level. The Ministry of Higher Education ascribed this result to a lower product quality of the educational institutions.

However, ascribing educators to the lack of optimal achievement seems to be an inconclusive evaluation, as long as it lacks compelling evidence explaining how the students contribute to such a result. An evaluation without paying attention to adversities, risk factors or disadvantaged backgrounds that students experience, reducing their potential to achieve, leads to an inconclusive evaluation of the factors underlying an unsatisfactory academic achievement (Hanewald, 2011). According to literature reviewed here, the poor performance can be associated with students' overall experience of adversity, but some students can be academically resilient against all odds. How Malaysian secondary and higher education students construct, develop, and demonstrate academic resilience has yet to be investigated. This present review suggests further studies to explain how the resilience assets relate to cognitive task

performance of the students and how to help others who are not academically resilient, thereby contributing to the aim.

The present discussion consists of six parts. The first provides a perusal review of endeavours of Malaysian educational institutions to promote their students' thinking skills. The second presents the teacher role attributable to the lack of optimal achievement in the local and international context. The third raises the question as to what roles Malaysian students play in such a result. The fourth suggests some directions for better teaching of thinking skills in Malaysian schools. The fifth sets out the reasons for the resilience approach to the local context. The last part elaborates academic resilience assets for development of the model.

Promoting Malaysian Students' Thinking Skills

A universal aim of educational endeavours is to render students as academically resilient learners, effective problem solvers, critical and creative thinkers, so that they can surpass challenges in regulating their cognitive task activities as well as emotional thought processes inside and outside the classroom setting. This aims at enabling students, at all educational levels, to overcome adversities, time pressures, and uncertainties in everyday life situations, in which one is often unable to show resilience (Browne & Keeley, 1997). The satisfactory realisation of the aim is crucial for students to gain admittance to advanced education and living opportunities; therefore, it is the focal interest of educational philosophy, policy, and praxis of many countries around the world.

American educational policy has recognised the aim as central to all their educational endeavours. The policy has enjoined to develop a “thinking curriculum” focusing on teaching of critical thinking to facilitate the realisation (Borich, 1996). In a similar vein, the public educational institutions in Malaysia consider the promotion of their students’ thinking skills, rendering Malaysian students academically resilient, emotionally stable, and intellectually rigorous, as instructional necessity to actualise the vision of the National Education Philosophy (Curriculum Development Center, 1989; Educational Planning and Research Division, 1994). The integrated curriculum for secondary schools in Malaysia requires every teacher “to use teaching-learning methods and techniques which will stimulate, encourage, and develop the thinking abilities of students” (1989, p.27).

The Ministry of Higher Education in Malaysia (MOHE, 2006) enjoins the institutions to improve Malaysian students’ problem-solving, management, critical and creative thinking skills. Training in these basic thinking skills is essential for all Malaysian students (Indramalar, 1997b). Stressing the need for teaching the skills, how to critically examine, select, and organise the information, thus, regulate ideas and feelings, the ministry suggested that teachers make it their responsibility to mould students into thinking leaders (Indramalar, 1997a). All these highlights indicate the commitment of the Ministry of Education to the promotion of thinking skills.

Although since the 1980s in Malaysia there were a number of short courses and workshops on “De Bono’s CoRT thinking tools,” “critical and creative thinking,” and on “optimal learning” to prepare Malaysian public school teachers and teacher college

lecturers, more explicit teaching of the skills started in 1993, and in 1994 at teacher education colleges (Nagappan, 2001). In 1993, the Ministry of Education implemented the thinking skills programme in a more systematic manner and identified four models for the teaching (Curriculum Development Center, 1993). The first is the model that Robert Swartz and Sandra Parks developed at the National Center for Teaching Thinking in Boston, known as the “Boston Model” in Malaysia. The second is the “KWL” model; “K” stands for “knowledge,” “W” for “what,” “H” for “how,” and “L” for “learning.” The third is a twofold model: CoRT 1 (Widening the Perception) and CoRT 4 (Creative and Lateral Thinking), both developed by Edward De Bono. The last model called “Programmed Instruction in the Learning of Thinking Skills (PILTS)” was designed by two local academics, Fatimah Hashim and John Arul Phillips. In adopting these models, other intervention programmes were also considered, such as instrumental enrichment (Feuerstein et al., 1980), cognitive enrichment (Greenberg, 1989), mind mapping (Buzan, 1984) and those based on out-of-content approach (Lipman et al., 1980), and on lateral thinking and cognitive research trust (De Bono, 1987).

The Malaysian Teacher Education Division (1994) basically adopted the Boston Model for most adjustments to the existing curricula, guidelines, resource books, and to training programmes for teacher educators. This model is based on the “infusion approach” that advocates integrating the thinking skills into all teaching subjects (e.g., Bahasa Melayu, English Language, Math, Science, and History) and at all grade levels instead of applying a pre-packaged curriculum or programme. The approach suggests

that teachers teach the thinking skills together with relevant subject matter, such as giving students a chemistry problem to solve in class, not separately. Swartz and Parks (1994) contended that the approach-components – introduction to content and process, thinking actively, thinking about thinking, and applying thinking – allow teaching the same skills in distinct subject areas and at all grade levels. The Teacher Education Division made some modifications and added one more component – consolidation and enrichment activities – to the model in order to suit the local needs. To make teaching and learning materials, such as textbooks, supportive to the teaching activities, textbook writers allocated content for thinking skills in the materials. For better teaching, “Teaching and Learning Styles with Left/Right Brain Techniques” were also prepared and distributed to teachers.

In consequence, the curriculum, models, guidelines, textbooks, resource materials, and training have been provided to teachers. This allows sharing the knowledge and skills with educators in primary, secondary, and higher education. All the efforts raise the issues of how effective the programmes and approaches have been, how well teachers have been prepared, how much of knowledge and skills they have acquired and applied in teaching of thinking skills, and how proficient the students have been in learning and cognitive task performance. These questions need to be addressed to know whether or not the educational objective is achieved satisfactorily.

The Achievement in Teaching of Thinking Skills

The main criticism of the programmes and approaches is that they by no means guarantee the transfer of the thinking skills to a new context (Hu et al, 2011). Although a subject-specific approach could help students acquire the problem-solving skills for problem identification, it is not always helpful for the issue of how to deal with problems (Ruggiero, 1995). Via such an approach, the transference of an acquired domain-specific cognitive skill to other domains is less likely to happen (Lipman, 1985). Furthermore, the vast majority of students do not benefit from the intervention programmes, but just those students enrolled in higher level coursework, such as honours classes (Solorzano & Ornelas, 2004; Warburton & Torff, 2005).

In response to the criticisms of the programs and approaches, Hu et al. (2011) designed a curriculum for primary school students to teach how to transfer knowledge and skills from a context, in which it is first practiced, to a new context in both daily life and school settings. The curriculum was designed from the strengths of the programmes and approaches, and aimed to stimulate students' interest and motivation in a domain-specific subject. Notwithstanding these efforts, after a four-year intervention, the curriculum failed to enable most students even to compare and classify concepts referring to concrete objects. Moreover, there was no significant impact on the academic achievements of low achievers. The main factor adduced to explain this failure is the lack of knowledge and effective guidance of teachers about how to adapt novice students and low achievers to school life and helping them learn how to deal with academic challenges. Thus, as Cuban (1984) remarked, due to the failure in

enabling students to acquire and apply cognitive skills to challenging circumstances, either inside or outside the school environment, which is the most important issue in teaching students how to think, students can be at risk.

Therefore, as Ten Dam and Volman (2004) and Tsui (1999) highlighted, teachers and programmes should not be taken to mean that they assure those students who attend the courses with the acquisition of the necessary skills or ever-transferable and -durable achievements. A series of studies (e.g., Marland & Edwards, 1986; Stapleton, 2011; Zohar, 2004) found that most teachers, who were trained to equip students with intellectual skills, lacked sufficient understanding of what critical thinking skills mean to provide appropriate instruction for practicing the skills. This insufficiency was ascribed to students' poor performance in critical thinking skills in the United States (Marin & Halpern, 2011), Saudi Arabia (Al-Qahtani, 1995), Israel, (Zohar, 2008), Singapore (National University of Singapore, 2003), and China (Tian & Low, 2011). Marin and Halpern (2011) asserted that a large proportion of high school teachers are not effective; they inadequately prepare their students for the cognitive demands of higher education, work, and everyday living.

In particular, a considerable number of teachers are not adequately prepared or trained to apply the infusion approach to teaching of thinking skills. Nagappan (2011) reported that 41 percent of the teachers in Malaysian public secondary schools did not receive any of the training; yet, training the remaining 59 percent did not significantly influence their perceptions of their knowledge, pedagogical skills, and attitudes towards the teaching. Attributable to teachers' inadequate preparation, Malaysian secondary

(Nagappan, 2001) and higher education (MOHE, 2006; Tarmizi et al., 2008) students' performance in critical thinking skills appeared to be below the expected proficiency level. MOHE has ascribed the lack of expertise levels (problem-solving, critical thinking, and management skills) of new graduates in competitive job markets to a low product quality of the educational institutions.

However, casting light on the teacher role overshadows the student role in the lack of optimal achievement. This raises the question as to whether or not a conclusive evaluation of students' cognitive performance can be made without shedding light on the effect of students' backgrounds, such as adversities (low socio-economic status), negative emotional states (fear of failure), and lack of motivation (low interest) they experience. What roles students play in the unsatisfactory achievement is an issue that deserves close scrutiny for a more convincing evaluation.

What Roles Do Malaysian Students Play in the Lack of Optimal Achievement?

Putting merely educators in a position of being responsible for students' poor academic performance appears to be a questionable evaluation. A compelling reason that could be ascribed to this inconclusiveness is the lack of student perspective. Student perceptions are credible sources of information on how much they have gained from their educational experiences. In Malaysia, studies on the recommended skills are still at a nascent stage, and the students' perspective has yet to be adequately examined (Devadason et al. 2010). Nikitina and Furuoka (2012) asserted that existing literature on the Malaysian context provides little insight into students' backgrounds; what skills

Malaysian students consider important to learn has yet to be revealed. Students' beliefs can particularly exert significant effect on the skills acquisition and application. Devadason et al. (2010) and Nikitina and Furuoka (2012) documented that Malaysian students believe that lectures and tutorials alone cannot equip them with the knowledge and skills they consider vital, some of which must be acquired through their own endeavours.

In addition, the appropriateness of population and adequateness of sample size of those who attended the courses is questionable, whether they were those who lack the skills proficiency. An evaluative review (Shakir, 2009) of the recommendation given by the Ministry of Higher Education has indicated the need to identify students who are severely lacking the skill proficiency, and, thus, to organise special courses in order to make them realise that having the well-developed skills would help them compete successfully in challenging circumstances. A considerable number of Malaysian students could be aware of the necessity of skill acquisition and development. However, due to the scarcity of studies, educators remain promising in providing helpful guidance, helping them recognise (assess their strength and weakness) what they need to acquire and develop while studying, and how to meet this need (Nikitina & Furuoka, 2012).

Another reason attributable to the inconclusive evaluation is that the approaches and programmes for improving the thinking skills provide little insight into teacher-student interaction patterns, such as care-giving relationships between teachers and students. The courses largely focus on cognitive domain and leave little room for

affective domain (affective thought processes) shaping the relationship. Motivational and affective (e.g., personal interests and needs) as well as socio-cultural values have a direct influence on the interaction patterns, thus, on teaching and learning of thinking skills (Kuldas et al., 2012). For a positive effect, the efforts should not only be aiming at enhancing skills and knowledge, but also at stimulating interest (motivation) in their use (Hu et al., 2011). To ameliorate the challenges in practising the skills in daily life settings (personal, social, or educational), to ease coping with survival issues (e.g., ecologic, economic, cultural, social, or political), and to promote sustainability of a democratic society, humans need to advance and equilibrate their cognitive and emotional aspects of thinking (Kuldas et al., 2013).

Future Directions for Better Teaching of Thinking Skills in Malaysian Schools

In light of the above-mentioned reasons, the inadequate preparation could be due to the negligence of affective domain, providing teachers with insufficient insight into students' perspectives and backgrounds to establish a care-giving relationship with students. A care-giving relationship of a student with parents, peers, friends, or teachers means that s/he has always someone, (a) who cares who s/he is, listening and talking to him/her; (b) who gives support (e.g., encouraging through words, actions, and creating a safe environment), guidance, and opportunity to promote sense of safety, agency, autonomy, self-efficacy, self-confidence, and of self-responsibility, so that s/he can achieve hopes, needs, or concerns; and (c) who gives chances for planning, decision-making, problem-solving, communicating with others, and encourages to take

responsibility for the consequences of his/her choice and behaviour (Hanson & Kim, 2007). To be resilient or improve internal resilience, humans need safe relationships to love or be loved, to trust or be trusted (having hope), to respect or be respected, along with human basic needs (food, drink, and shelter).

Care-giving relationships are protective factors that help students counteract risk factors or adversities they face. “A risk factor is usually defined as a variable that increases the probability of a future negative outcome, and a protective factor as a variable that decreases such a probability” (Durlak, 1998, p. 512). Students experiencing past/present adversities, which are associated with individual, family, school, and community variables, are very likely to have poor academic performance (Hanewald, 2011). Examples of risk factors are: (a) individual – poor social skills, insecure attachment, and addiction to the internet; (b) family – low socio-economic status, unemployment of parents, poor parental supervision divorce, domestic violence, and social isolation; (c) school – academic failure, poor attachment to school, and negative peer group influences; and (d) community – lack of social support and cultural, racial, or social discrimination. A number of longitudinal studies, such as Cicchetti and Manly (2001) and Lansford et al. (2002) have shown that children who suffer neglect are at risk of school failure, anxiety, depression, and delinquency during childhood, adolescence, and adulthood.

Growing up, an individual may face multiple risk factors that inevitably affect his/her cognitive task performance. Negative effects on academic performance could be truancy, lower grades, or disengagement in learning and teaching activities. Conflict

with peers is an example of the negative influence on communication skills. The effects can also appear physically, such as self-harming or deteriorating appearance, and emotionally, such as worry, depression, sadness, and hopelessness. A learner is likely to be exposed to aggregated effects of these factors (Hanewald, 2011). In other words, the higher effects appear to be due to the high exposure to the cumulative effects of adverse circumstances rather than a specific risk factor. The weight of the evidence suggests that the effect of a specific risk factor in isolation tends to be modest on the generated outcomes, such as academic underachievement (Appleyard et al., 2005; Fergusson et al., 1994; Masten et al., 1990).

Students facing various risk factors have different educational needs to meet academic success than those who have multiple protective factors. Not every institution or every educator can be of help to meet individual learner needs in order to control the effect of risk factors on the cognitive learning and task performance. Yet, most educators can be unaware of the risk factors hampering learning, thus, have little or no opportunity to deal with the factors or identify levels of resilience in learners (Russo & Boman, 2007). An academic institution or an educator is very likely able to provide developmental support, promoting academic success, but less likely to eliminate the bulk of risk factors that promote failure.

Despite the disadvantaged backgrounds, some students demonstrate academic resilience, that is, satisfactory academic performance (Borman & Overman, 2004; Martin & Marsh, 2006). This calls attention to the understanding of how some individuals thrive against all odds, rather than examining failures or disadvantages.

This suggestion is congruent with “Ecological Systems Theory” (Bronfenbrenner, 1979), “Resilience Theory” (Rutter, 1987; Ungar, 2005), and “Educational Resilience Theory” (Wang et al., 1994). According to these theories, multiple levels of the surrounding environment mould human behaviour or human development as growing within a complex system of relationships. A further study may apply this approach to explain how Malaysian secondary and higher education students develop their academic resilience, and what internal and external resilience assets help them in this process.

Academic Resilience Approach to the Teaching of Thinking Skills

The essence of education is to make desired changes in human behaviour, the capacity, process, and outcome of human development. Satisfactory achievement of this aim requires educators to activate and empower human innate resilience. The resilience refers to “the process of, capacity for, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances” (Masten et al., 1990, p. 425). Resilience can be (a) the outcome as a quick recovery from misfortune (Hanewald, 2011), (b) the process of human development (Benard, 1991), and (c) the capacity in terms of individual differences in response to adversity (Rutter, 1990). Resilience covers the cognitive, emotional, social, and physical aspects of human development (Lee et al., 2010), as the ability to deal with developmental tasks effectively in the face of adversity (Bottrell, 2009). Strengthened resilience would ameliorate a variety of personal, societal, and academic life challenges. Thus, humans can meet the challenging conditions over the course of a lifespan.

To meet the need, a universal aim of educational endeavours (e.g., designing curricula, guidelines, programmes, and courses) is to teach students how to acquire and use cognitive skills (Brown, 1997; Ennis, 1989). This aim requires training educators to recognise cognitive skills (e.g., problem-solving) and motivational factors (e.g., self-esteem) that need to be boosted, so as to render students of all grades as academically resilient learners, effective problem solvers and critical thinkers. This requisition aims at enabling students to overcome challenges in regulating their cognitive activities and to show resilience against adversities, so that they can gain admittance to advanced education and living opportunities (Benard, 1995).

Despite the risk factors, “coping” successfully with the problems, “overcoming” them, and “recovering” from disruptive changes are forms of academic resilience (Garmezy, 1985). Academic resilience can be conceived of as “the process and results that are part of the life story of an individual who has been academically successful, despite obstacles that prevent the majority of others with the same background from succeeding” (Morales & Trotman, 2004, p. 8). Morales (2008) remarked that “Academic resilience, unlike psychosocial resilience, is not determined by how well-adjusted or emotionally healthy an individual might be. Rather, it is defined solely by exceptional academic achievement in the face of adversity” (p. 152).

An academic resilience approach to cognitive learning and task performance is based upon the basic tenet that everyone has the innate resilience that enables one not only to rebound from adversity, but also to succeed in spite of it. Resilience is not an individual trait or a fixed quality that a person has or has not (Zimmerman &

Arunkumar, 1994), but is innate to all humans; it is “an inborn developmental wisdom that naturally motivates individuals to meet their human needs for love, belonging, respect, identity, power, mastery, challenge, and meaning” (WestEd, 2002, p. 2; see also Benard, 2004). As Masten (2001) stated: “Resilience does not come from rare and special qualities, but from the everyday magic of ordinary, normative human resources in the minds, brains, and bodies of children, in their families and relationships, and in their communities” (p. 9).

Internal and External Resilience Assets

Academically resilient students are a minority; but, the question is what and how resilience assets (also called protective factors) enable some students to perform the same task better than others who have the same background. Miller (2002) and Russo and Boman (2007) suggested further studies to bring this issue to light, so that an optimal resilience-enhancing strategy is developed for non-resilient students.

A growing body of literature (e.g., Benard, 2004; Garmezy, 1985; Gore & Eckenrode, 1994; Hawkins et al., 1992; Howard et al., 1999; Luthar et al., 2000; Masten & Coatsworth, 1998; Masten et al., 1990; Resnick et al., 1997; Rutter, 1979, 1984, 1987; Waters & Sroufe, 1983; Werner & Smith, 1988, 1992) suggested that individual, school, community, and family variables are potential resilience assets; a care-giving relationship of a student with members in the family (parents or siblings), school (teachers or peers), and the community (friends or social groups) can be promoting and stimulation towards internal resilience assets to academic success.

Examples of protective factors are: (a) individual – secure attachment to family, improvement of social skills, and school achievement; (b) family – parental employment and caring parents; (c) school – the school environment providing opportunities for success, recognition of achievement, sense of belonging, and positive school climate; and (d) community – participation in a social group and access to social support.

As for the internal assets, they usually refer to individual cognitive factors, such as problem-solving skills, social competence, critical consciousness of the self, a sense of purpose, and autonomy (Benard, 1995). The problem-solving skills encompass one's cognitive abilities to practice critical, creative, and reflective thinking skills in identification, formulation, and solving problems to undertake the cognitive tasks in a complex situation and to adapt oneself to challenging environments. Problem-solving skills thus refer to one's cognitive ability to turn knowledge into achievement behaviours, coping with challenging circumstances inside and outside the classroom (Georges, 1988). The social competence refers to one's communication skills, sense of humour, and the ability to understand feelings and problems of others, to approach people from different cultures flexibly, and to elicit their positive responses. The critical consciousness is one's reflective awareness of the source and structure of adversity (e.g., a racist society, discrimination, and the like), including creativity in developing coping strategies to overcome the odds. A sense of purpose contains hopefulness, goal direction, persistence, achievement motivation, optimism, spiritual connectedness, and educational aspirations. Finally, autonomy is the ability to make

strong sense of one's own identity, a sense of internal locus of control, task mastery, and self-efficacy, being able to exert some control over one's environment.

Although individuals essentially use their internal resilience assets, they develop and show remarkable resilience over the challenges in varying degrees with the help of the external resilience assets (Howard et al., 1999; Mandelco & Craig, 2000; Rutter, 1987, 2002). The external assets allow one to become self-reliant, responsible, empathic, and altruistic, encouraging trustfully and hopefully approaching people and situations (Grotberg, 1995). The assets facilitate circumventing life stressors and showing resilience against the risk factors, thereby altering or even reversing expected negative outcomes (Benard, 1995) and allowing one to become more resilient and less vulnerable (Garmezy, 1985; Mandelco & Craig, 2000; Rutter, 1987). The cumulative impact from a combination of the external resilience assets increases positive outcomes (Rutter, 1999), such as avoiding academic failure and coping with adjustment problems, when a student is exposed to extremely adverse circumstances (Rutter, 1984; Werner, 1993; Werner & Smith, 1992).

The family factor is the most immediate care-giving environment to develop the internal resilience while schools and peers bring about a significant increase in the resilience level (Brooks, 2006). Teachers can promote the internal resilience assets by having a care-giving relationship with a student who demonstrates low academic resilience (Werner & Smith, 1992). A teacher can provide an adolescent student with opportunities that are based on reciprocity and collaboration, such as giving a role to participate in teaching and learning activities instead of control and competition (i.e.,

sharing power with students). Such an opportunity increases intrinsic motivation and innate ability to learn in the classroom (Benard, 2004). Withholding the student from such opportunities (i.e., ignoring that students want to have some power and control) usually leads to detachment from the teachers who withhold them, thereby disconnecting them from curricular activities (WestEd, 2002).

In consequence, the resilience approach suggests focusing on protective factors promoting human potential resilience, thereby academic success, rather than on eliminating the risk factors that promote failure (Grotberg, 1995). One may confront adversities anywhere at anytime, a situation in which one relies on one's own resilience assets existing in environments (external resilience) and within oneself (internal resilience), instead of dealing with adversities as problems to be solved or compensated for. Promoting all the resilience assets is not necessary, but solely improving one of them is not enough to make a student sufficiently resilient (Grotberg, 1995). An adolescent may be loved but is less likely to show effective resilience against challenges if s/he lacks necessary self-awareness of thoughts and feelings or lacks proficient communication skills. A person may have high self-awareness or self-esteem, but is not resilient enough if s/he has nobody to help him/her, or does not know how to solve problems, or communicate with others. Effective resilience results from a combination of the assets. How individual, family, societal, and school assets aggregately conduce to academic resilience needs to be examined further, so that programmes can be designed to strengthen resilient behaviours (Willms, 2002).

Conclusion

A universal objective of educational endeavours is to have academically resilient and intellectually rigorous students, who are efficient problem solvers, critical and creative thinkers. Although this objective is central to Malaysian secondary and higher education, the students have demonstrated the skills performance below the expected proficiency level. The Ministry of Education hold educators responsible for this result. However, this evaluation could be conclusive if the significant effect of adversities students face is also considered. The reviewed literature suggests that the adversities linked to individual, family, school, and community variables usually lead to poor cognitive learning and task performance; but, despite the obstacles that prevent the majority of students with the same background from succeeding, some students can be academically successful, being academically resilient. Empirical data concerning how Malaysian secondary and higher education students construct their academic resilience has yet to be provided. Further studies could be aimed at (a) identifying academic resilience assets of Malaysian secondary and higher education students, (b) predicting the best external assets that promote internal assets, (c) determining the best internal assets associated with high academic achievement, and (d) at determining any relationship between the assets and the models, such as the infusion, suggested for teaching of thinking skills.

Prospective findings would provide a model of Malaysian students' academic resilience for better teaching of thinking skills. This would enhance the understanding of the relationship within and between the academic resilience assets and thinking skills

thereby facilitating the actualisation of the educational objective. The model would help explain how the care-giving relationships meet learners' needs, affective/motivational factors, thus, being conducive to students' academic resilience, better cognitive learning and task performance.

The model would also serve to design a module for each resilience asset, so as to evaluate and assess a learner's strength and weakness for academic challenges in a specific or general domain. Thus, educators can more correctly decide the proper module to improve cognitive skills and motivation amongst students in the country, promoting their academic resilience level and making desirable changes in their thoughts and behaviour. In addition, by virtue of the modules, the students could become aware or increase awareness of risk factors preventing them from successful academic achievement, measure their resilience level, and know their protective factors that should be boosted to increase their academic resilience level. Thus, both educators and students could overcome failures or challenges in regulating their cognitive and academic activities successfully, being able to make sense of continuity between past and present experiences, thereby identifying problems, formulating the solutions, and predicting prospective outcomes.

References

- Al-Qahtani, S. A. (1995). Teaching thinking skills in the social studies curriculum of Saudi Arabian secondary schools. *International Journal of Educational Development, 15*, 155-163. doi:10.1016/0738-0593(94)E0014-F
- Appleyard, K., Egeland, B., Van Dulmen, M. H. M., & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 235-245. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, Oregon, Western Center for Drug-Free Schools and Communities
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco: WestEd.
- Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods* (3rd ed.). USA: A Simon & Schuster, Prentice-Hall.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal, 104*, 177-95.
- Bottrell, D. (2009). Dealing with disadvantage: Resilience and the social capital of young people's networks. *Youth & Society, 40*, 476-501.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children and Schools*, 28, 69-76.
doi:10.1093/cs/28.2.69
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413. doi:10.1037/0003-066X.52.4.399
- Browne, M. N., & Keeley, S. (1997). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (5th ed.). Mahwah, NJ: Prentice Hall.
- Buzan, T. (1984). *Use your perfect memory*. NY: E. P. Dutton.
- Cicchetti, D., & Manly, J. (2001). Operationalizing child maltreatment: Developmental processes and outcomes. *Development and Psychopathology*, 13, 755-757.
- Cuban, L. (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research*, 54, 655-681.
doi:10.3102/00346543054004655
- Curriculum Development Center (1993). *Kemahiran berfikir: konsep, model dan strategi pengajaran dan pembelajaran*. Kuala Lumpur, Malaysia: Ministry of Education.
- Curriculum Development Center (1994). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with left/right brain techniques*. Kuala Lumpur, Malaysia: Ministry of Education.
- Curriculum Development Centre (1989). *Integrated curriculum for secondary schools*. Kuala Lumpur, Malaysia: Minister of Education (p. 1.2.6.27).
- De Bono, E. (1987). *CoRT thinking program: Workcards and teachers, notes*. Chicago: Science Research Associates.

- Devadason, E. S., Subramaniam, T., & Daniel, E. G. S. (2010). Final year undergraduates' perceptions of the integration of soft skills in the formal curriculum: A survey of Malaysian public universities. *Asia Pacific Education Review*, 11, 321-348. doi:10.1007/s12564-010-9090-4.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512-520. doi:10.1037/h0080360
- Educational Planning and Research Division (1994). *Education in Malaysia*. Kuala Lumpur, Malaysia: Ministry of Education (p. vii).
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10. doi:10.3102/0013189X018003004
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Lynskey, M. T. (1994). The childhoods of multiple problem adolescents: A 15-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1123-1140. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01813.x
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, M. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), Recent research in developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement 4*, 213-233.
- Georges, J.C. (1988). Why soft-skills training doesn't take. *Training*, 25, 42-47.

- Gore, S., & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. In R. Haggerty *et al.* (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. New York, Cambridge University Press.
- Greenberg, K. (1989). *The cognitive enrichment*. The University of Tennessee Follow Through Sponsor Project, Katherine Greenberg, Ph.D., Director.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, The Netherlands: Bernard van leer foundation.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on “at-risk” and resilient children and young people. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 16-29.
- Hanson, T. L., & Kim, J. O. (2007). *Measuring resilience and youth development: The psychometric properties of the Healthy Kids Survey, Issues & Answers Report, REL (034)*. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescent and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25, 307-323.
- Hu, W., Adey, P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J., & Dong, X. (2011). Effects of a “learn to think” intervention programme on primary school students. *The British Journal of Educational Psychology*, 81, 531-57. doi:10.1348/2044-8279.002007
- Indramalar, S. (1997a, July 6). Develop thinking skills, students urged. *The Star*, p.3.

- Indramalar, S. (1997b, September 3). Bangsa Malaysia 'the only way.' The Star, p.4.
- Kuldas, S., Bakar, A. Z., & Ismail, H. N. (2012). The role of unconscious information processing in the acquisition and learning of instructional messages. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 907-940.
- Kuldas, S., Ismail, H. N., Hashim, S., & Bakar, Z. A. (2013). Unconscious learning processes: Mental integration of verbal and pictorial instructional materials. *SpringerPlus*, 2(1), 105. doi:10.1186/2193-1801-2-105
- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., Bates, J., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156, 824-83
- Lee, T., Kwong, W., Cheung, C., Ungar, M., & Cheung, M. Y. L. (2010). Children's resilience-related beliefs as predictor of positive child development in the face of adversities: Implications for interventions to enhance children's quality of life. *Social Indicator Research*, 95, 437-453. doi:10.1007/s11205-009-9530-x
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Van De Vijver, F. (2012). Validation of the Child And Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research of Social Work Practice*, 22, 219-226. doi:10.1177/1049731511428619
- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Volume 1: Related instruction to research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lipman, M., Sharp, M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
doi:10.1111/1467-8624.00164
- Mandleco, B. L., & Craig, P. J. (2000). Organisational framework for conceptualising resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 13*, 99-112.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity, 6*, 1-13. doi:10.1016/j.tsc.2010.08.002
- Marland, P. W., & Edwards, J. (1986). Students' in-class thinking. *Instructional Science, 15*, 75-88. doi:10.1007/BF00139605
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267-281. doi:10.1002/pits
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205-220.

- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 291-298. doi:10.1002/jclp.10018
- Morales, E. E. (2008). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum*, 72, 152-167. doi:10.1080/00131720701805017
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*. New York: Peter Lang
- Nagappan, R. (2001). The teaching of higher-order thinking skills in Malaysia. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1).1-21
- National University of Singapore. (2003). Critical thinking and pedagogy. Retrieved from <http://www.cdtl.nus.edu.sg/ctp/>
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2012). Sharp focus on soft skills: A case study of Malaysian university students' educational expectations. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 207-224: doi:10.1007/s10671-011-9119-4
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53, 34-49.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281. doi:10.1037/0022-0167.54.3.271

- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K. M., *et al.* (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Ruggiero, V. R. (1995). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought* (4th ed.). New York: Harper Collins College Publishers.
- Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34, 17-33.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children*, (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1984). Resilient children. Why some disadvantaged children overcome their environments, and how we can help. *Psychology Today*, 57-65.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-31. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf., A. Masten., D. Cicchetti., K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York, USA. Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144. doi:10.1111/1467-6427.00108

- Rutter, M. (2002). Nature, nurture, and development: From evangelism through science toward policy and practice. *Child Development*, 73, 1-21.
- Shakir, R. (2009). Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*, 10, 309-315. doi:10.1007/s12564-009-9038-8
- Solorzano, D., & Ornelas, A. (2004). A critical race analysis of Latina/o and African American advanced placement enrollment in public high schools. *The High School Journal*, 87, 15-26.
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 14-23. doi:10.1016/j.tsc.2010.11.002
- Swartz, R., & Parks, S. (1994). *Infusing critical and creative thinking into content instruction* California: Critical Thinking Press.
- Tarmizi, R. A., Yunus, A. S. M., Hamzah, R., Abu, R., Nor, S. M., et al. (2008). Critical thinking: Are Malaysian university students engaged? *International Journal of the Humanities*, 6, 149-158.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- The Ministry of Higher Education Malaysia (MOHE, 2006). *Modul pembangunan kemahiran insaniah (soft skills) untuk Institusi Pengajian Tinggi Malaysia. (Soft skills development module for Malaysian institutions of higher learning)*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.

- Tian, J., & Low, G. D. (2011). Critical thinking and Chinese university students: A review of the evidence. *Language, Culture and Curriculum*, 24(1), 61-76.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40, 185-200. doi:10.1023/A:1018734630124
- Ungar, M. (2005). *Handbook for working with children and youth*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warburton, E. C., & Torff, B. (2005). The effect of perceived learner advantages on teachers' beliefs about critical-thinking activities. *Journal of Teacher Education*, 56, 24-33.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 779-97.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1988). *Vulnerable but Invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, Adams, Bannister and Cox.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery. Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology* 5, 503-515.
doi:10.1017/S095457940000612X
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

- WestEd. (2002). *Resilience and youth development module: Aggregated California data fall 1999 to spring 2002*. Los Alamitos, CA: Author. Retrieved from www.wested.org/chks/pdf/rydm_aggregate.pdf
- Willms, J. D. (2002). *Vulnerable Children. Findings from Canada's national longitudinal survey of children and youth*. The University of Alberta Press, Alberta, Canada
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8, 1-17.
- Zohar, A. (2004). Elements of teachers: Pedagogical knowledge regarding instruction of higher order thinking. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 293-312.
doi:10.1023/B:JSTE.0000048332.39591.e3
- Zohar, A. (2008). Teaching thinking on a national scale: Israel's pedagogical horizons. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 77-81.

**Memacu Pelan Transformasi Pendidikan: Peranan IPTA Dalam
Membantu Meningkatkan Kuantiti Dan Kualiti Pendidikan Aliran
Sains Dan Teknikal Di Malaysia.**

Disediakan oleh:

Razali Hassan , Halizah Awang , Badaruddin Ibrahim , Siti Hajar Zakariah
razali@uthm.edu.my, halizah@uthm.edu.my, badar@uthm.edu.my,
sitihajar@uthm.edu.my

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional,
Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

ABSTRAK:

Perlaksanaan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 telah memberi ruang bagi memperbaiki mutu sistem pendidikan yang dilaksanakan di Malaysia. Masalah penjurusan pelajar yang berminat untuk mengikuti bidang aliran sains dan teknikal masih belum dicapai dalam sistem pendidikan negara kita. Nisbah pelajar aliran sains : sastera (60:40) masih jauh untuk dipenuhi sekiranya tiada usaha yang sewajarnya diambil. Pihak Kementerian Pendidikan Malaysia bertanggungjawab dalam memastikan peningkatan kadar nisbah pelajar yang berminat dalam menceburi bidang sains dan teknikal mampu dipertingkatkan. *Science Technology Engineering and Mathematic Education* (STEM) merupakan model dan sistem yang dipraktikan di negara barat dikesan dapat membantu pelajar-pelajar meminati bidang sains dan matematik seterusnya menjadi asas kepada pelajar dalam menguasai bidang kejuruteraan sains dan teknologi. Institusi Pengajian Tinggi mempunyai peranan masing-masing dalam membantu pelajar menceburi bidang tersebut. *Malaysian Technical University Network* (MTUN) adalah merupakan rangkaian universiti teknikal yang dipertanggungjawabkan bagi meningkatkan jumlah pelajar dalam bidang sains dan teknikal. UTHM telah mengambil langkah-langkah yang sewajarnya bagi memastikan jumlah pelajar yang mengikuti program teknologi dan kejuruteraan dapat dipertingkatkan. Perlaksanaan beberapa program dan aktiviti yang melibatkan pelajar-pelajar sekolah adalah sangat menggalakkan. Usaha ini perlu terus dilakukan bagi memastikan minat dan kecenderungan pelajar memilih bidang sains dan teknikal dapat dikekalkan sehingga ke peringkat pemilihan kerjaya mereka.

1.0 Pengenalan

Sistem pendidikan di Malaysia mengalami evolusi penting sejajar dengan pembangunan negara. Evolusi pendidikan di Malaysia telah melalui lima fasa iaitu zaman pra-merdeka sebelum tahun 1957. Kemudian zaman pasca merdeka dari tahun 1957 hingga 1970, seterusnya zaman dasar ekonomi baru dari tahun 1971 hingga 1990, zaman dasar pembangunan negara dari tahun 1991 hingga 2000 dan zaman dasar wawasan negara dari tahun 2001 hingga sekarang. Semasa zaman pramerdekasekolah-sekolah di Tanah Melayu dipecahkan kepada empat aliran iaitu Sekolah Inggeris, Sekolah Melayu, Sekolah Cina dan Sekolah Tamil di mana setiap sekolah mempunyai bahasa penghantarannya sendiri serta kurikulum yang berbeza di antara satu sama lain. Perakuan Laporan Razak dikaji semula oleh Jawatankuasa Rahman Talib pada tahun 1960. Laporan jawatankuasa ini menjadi asas kepada penggubalan Akta Pelajaran 1961. Pada zaman ini penegasan dilakukan kepada pendidikan asas 3M membaca, menulis dan mengira, penegasan kepada pendidikan kerohanian yang kukuh dan unsur-unsur disiplin yang diingini, penegasan kepada kurikulum ala Malaysia, pendidikan menengah atas melalui dua jurusan, akademik dan vokasional, peluang melanjutkan persekolahan dari 9 tahun ke 11 tahun dan melicinkan tatacara pengurusan pelajaran meningkatkan mutu pelajaran keseluruhan.

Pada zaman Dasar Ekonomi Baru (DEB), satu falsafah pembangunan yang menekankan keseimbangan antara pembangunan sosial dan perkembangan ekonomi. Dalam tempoh ini, pendidikan diberikan keutamaan untuk menangani masalah ketidakseimbangan dalam masyarakat dengan menyediakan peluang pendidikan yang sama untuk semua kaum. Pada masa ini sistem pendidikan Malaysia mengalami banyak perubahan antaranya Bahasa Melayu dijadikan bahasa penghantar utama dan Bahasa Inggeris dijadikan bahasa kedua. Pada tahun 1979 semakan semula pelaksanaan dasar pendidikan oleh Jawatankuasa Kabinet mengenai Pelaksanaan Dasar Pelajaran (1979) telah menggariskan cadangan pendekatan dan strategi baru untuk memantapkan sistem pendidikan. Dekad terakhir abad ke-20 menyaksikan perubahan yang pesat dalam pendidikan negara. Rang undang-undang pendidikan 1995 menyatakan sistem pendidikan kebangsaan dicorakkan untuk menghasilkan pendidikan bertaraf dunia dari segi kualiti untuk mencapai aspirasi negara. Falsafah Pendidikan Negara dijadikan landasan kepada dasar pendidikan kebangsaan, tempoh pendidikan rendah adalah antara 5 hingga 7 tahun, pendidikan prasekolah sebagai sebahagian daripada sistem pendidikan kebangsaan, pendidikan teknik dan politeknik dipertingkatkan serta peruntukan diadakan bagi mengawal selia pendidikan swasta.

Perubahan dalam peringkat sekolah juga menuntut perubahan dalam pendidikan tinggi negara. Antara faktor yang menuntut perubahan termasuklah pendemokrasian atau masifikasi (*massification*), kepelbagaian institusi, penyediaan perkhidmatan, perubahan dalam kaedah pembiayaan dan pelaburan dalam pengajian tinggi. Walaupun negara meletakkan pendidikan sebagai *public goods*, namun perkembangan dunia sekarang menjadikan pendidikan sebagai komoditi berdasarkan mobiliti pelajar dan ahli akademik serta kepelbagaian program. Bagi meningkatkan daya saing, institut pengajian tinggi (IPT) perlu menyediakan program akademik yang berkualiti dan ahli akademik yang progresif serta berwajah antarabangsa. Menyedari kualiti pengajian tinggi sebagai

penentu utama kepada imej IPT dan negara, maka kurikulum dalam program atau kursus yang ditawarkan mesti relevan dan mendapat pengiktirafan antarabangsa. Peranan IPTA dalam membantu meningkatkan kualiti pendidikan aliran sains dan teknikal di Malaysia melalui transformasi pengajian tinggi telah menggariskan pendidikan dan pembangunan dengan menambah bilangan penyelidik, saintis dan jurutera terutamanya dalam pembangunan inovasi dan penyelidikan di IPT (Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara-PSPTN, Fasa 2, 2011-2015).

2.0 Latar Belakang Pendidikan Sains dan Teknikal di Malaysia

Perkembangan dasar pendidikan di Malaysia bermula dengan dasar yang termaktub dalam Ordinan Pelajaran 1957, diikuti dengan Akta Pelajaran 1961 dan Akta Pendidikan 1996. Akta Pendidikan 1996 bukan sahaja menetapkan dasar pendidikan di Malaysia yang menggariskan dasar utama pembentukan negara bangsa tetapi juga mengutarakan dasar pendidikan untuk menghasilkan tenaga kerja professional dan mahir dalam pelbagai bidang termasuk Sains dan Teknologi (Hussin dan Zakuan, 2009). Dalam usaha mencapai Wawasan 2020, Sains dan Teknologi merupakan teras penting dalam perancangan dan pembangunan sosio ekonomi yang memerlukan usaha membangunkan keupayaan dan kebolehan dalam teknologi strategik dan berasaskan ilmu serta memajukan budaya sains dan teknologi dalam proses membangunkan satu ekonomi perindustrian moden (Wawasan 2020). Oleh itu, usaha ke arah pendidikan sains dan teknikal merupakan wacana yang telah dibentuk sejak dari zaman selepas kemerdekaan lagi. Dasar pendidikan negara mengalami perubahan ke arah pendidikan yang menjana pembangunan ekonomi. Jawatankuasa Perancangan Pelajaran Tinggi (1967) telah menetapkan peralihan nisbah unjuran enrolmen pelajar dalam bidang sains/teknikal kepada sastera secara beransur-ansur mulai tahun 1970 dari nisbah 45 peratus pelajar dalam bidang sains/teknikal dan 55 peratus pelajar dalam bidang sastera kepada 60 peratus pelajar dalam sains/teknikal dan 40 peratus dalam sastera mulai tahun 1980. Jawatankuasa tersebut telah mengesyorkan supaya unjuran enrolmen pelajar terutama di peringkat pendidikan menengah atas dan peringkat tinggi mengikut nisbah 60 peratus dalam sains dan teknikal dan 40% dalam bidang sastera (Hussin dan Zakuan, 2009).

Menurut Phang, Abu, Ali dan Salleh (2010) menyatakan “Jawatankuasa Perancangan Pelajaran Tinggi”, pada tahun 1967 telah melaporkan bahawa 4 peratus daripada pelajar sekolah bakal meneruskan pengajian ke peringkat pengajian tinggi. Untuk memastikan bahawa negara mempunyai sumber manusia dalam bidang sains dan teknologi, 60 peratus pelajar sekolah harus mengikuti aliran sains. Semenjak itu, polisi nisbah 60:40 sains:sastera telah diamalkan dalam sistem pendidikan negara sehingga hari ini di mana dalam Dasar Pendidikan Kebangsaan, perkara 4.9, dinyatakan bahawa sekolah menengah perlu mencapai nisbah tersebut. Oleh yang demikian, antara inisiatif yang telah dijalankan oleh kerajaan dalam mencapai usaha nisbah tersebut adalah antara tahun 1971 sehingga 1973, 10 buah Sekolah Menengah Sains telah dibina (Jabatan Pendidikan Teknik, 1996) untuk menampung pelajar aliran sains. Begitu juga dengan Maktab Rendah Sains MARA (MRSM). Sekolah juga diperuntukkan dengan RM30 setiap tahun bagi setiap orang pelajar yang memilih satu matapelajaran elektif

sains untuk menarik lebih ramai pelajar ke aliran sains yang kemudiannya dikaji semula menjadi RM14 per kapita per matapelajaran (Phang *et al*, 2010). Selain daripada itu, pelajar yang mendapat C6 dan ke atas dalam SRP dan PMR ditempatkan ke dalam aliran Sains secara mandatori dan memberi biasiswa kepada yang cemerlang aliran sains untuk melanjutkan pelajaran ke luar negara. Menurut Phang *et al* (2010) lagi selain Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Kementerian Sains, Teknologi dan Inovasi turut memainkan peranan untuk meningkatkan penyertaan pelajar dalam aliran Sains. Dalam Pelan Tindakan Pembangunan Teknologi Perindustrian, sebanyak RM3.6 juta telah diperuntukkan untuk 12 projek di sekolah dan maktab perguruan bagi meningkatkan kesedaran sains dan teknologi.

2.1 Faktor kemerosotan pelajar memilih aliran Sains dan Teknikal berbanding aliran sastera

Walaubagaimanapun, Dasar 60:40 aliran Sains/Teknikal: Sastera yang telah diwujudkan oleh kerajaan dalam Laporan Jawatankuasa Perancang Pelajaran Tinggi 1967 masih belum dicapai sepenuhnya. Terdapat pelbagai faktor yang mengakibatkan kemerosotan pelajar dalam membuat pilihan samaada aliran sains dan teknikal atau sastera semasa di peringkat sekolah menengah atas. Menurut Laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/Teknikal: Sastera (2013) kemerosotan murid mengikuti aliran Sains ke tahap yang membimbangkan di Institut Pengajian Tinggi (IPT). Menurut laporan itu lagi empat aspek utama yang telah dikenalpasti menyumbang kepada penurunan penyertaan murid dalam bidang Sains dan Teknikal adalah kurikulum, kesedaran dan kepentingan terhadap sains dan teknologi, laluan kerjaya dan kualiti pengajaran dan pembelajaran.

Menurut Ayob (2012) mendapati minat pelajar terhadap sains dan matematik merosot merupakan fenomena yang berlaku di seluruh dunia. Ini kerana menurut beliau Laporan *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) (2010) mendapati trend enrolmen membimbangkan dalam bidang seperti Matematik, Fizik dan Kimia. Penurunan graduan universiti sehingga 30 hingga 50 peratus dalam masa 8 ke 10 tahun ini. Laporan ini juga merumuskan bahawa mendapati orang muda mempunyai pandangan yang stereo terhadap visi profession dan kerjaya dalam bidang sains dan teknologi. Selain itu, kurikulum sains dan teknologi dilihat terlalu rigid dan ketinggalan selain sebahagian guru di peringkat rendah dan menengah kekurangan latihan dalam sains dan teknologi. Kemerosotan penyertaan, pencapaian dalam matapelajaran sains dan matematik pelajar di sekolah menengah juga menunjukkan penurunan. Menurut Ayob (2012) juga peratusan pelajar aliran sains belum meningkat lebih kurang 29 peratus sehingga tahun 2012 sedangkan sasaran negara ialah 60 peratus pada tahun 2020.

Oleh itu, bagi mencapai strategi dasar 60:40, empat inisiatif utama untuk meningkatkan pendidikan sains dan teknikal di Malaysia telah dirancang iaitu terdiri daripada hala tuju dasar pendidikan sains dan teknikal, memantapkan kemahiran dan keupayaan, mempopularkan pendidikan sains dan teknikal serta insentif. Inisiatif pertama untuk meningkatkan minat murid terhadap sains dan teknikal ialah keperluan untuk menyemak semula hala tuju dan dasar pendidikan sains dan teknikal dengan cara

mendefinisikan semula dasar pendidikan sains dan teknikal serta menyemak semula kurikulum sains dan teknikal. Inisiatif kedua iaitu memantapkan kemahiran dan keupayaan melalui pendekatan pengajaran dan pembelajaran, pentaksiran, prasarana dan latihan guru atau staf. Seterusnya inisiatif ketiga ialah mempopularkan sains dan teknikal melalui penglibatan dan pengiktirafan agensi luar, meningkatkan pembelajaran sains informal, meningkatkan kesedaran kerjaya sains dan teknikal serta penglibatan media massa secara strategik. Inisiatif terakhir adalah memberi insentif kepada murid, guru, sekolah, ibu bapa dan agensi.

Phang *et al* (2010) dalam kajiannya menunjukkan bahawa pelajar mempunyai minat dan sikap yang positif terhadap sains dan matematik tetapi masih terdapat kepelbagaian andaian pelajar mengenai sains dan matematik. Antara faktor yang dominan telah dikenal pasti bahawa mereka layak mengikuti aliran sains tetapi tidak mengikutinya di tingkatan 4, tingkatan 5 dan di pelbagai peringkat pengajian tinggi kerana faktor berkaitan dengan persepsi dan kerisauan pelajar terhadap pencapaian yang rendah dan kesukaran penguasaan konsep sains dan matematik yang sering dikaitkan dengan kaedah dan amalan pengajaran dan pembelajaran dalam sains dan matematik, penilaian matapelajaran sains yang ketat dan kesukaran untuk mencapai keputusan yang cemerlang dalam matapelajaran sains dan matematik. Selain daripada itu, kurikulum matapelajaran sains dan matematik juga dianggap sukar untuk dipelajari, pengaruh rakan sebaya dan ibu bapa yang tidak kondusif terhadap sains dan matematik, tanggapan bahawa peluang melanjutkan pengajian di peringkat pengajian tinggi yang lebih kecil bagi pelajar lepasan jurusan sains. Tambahan dari itu, tanggapan kekurangan pengetahuan dan pendedahan berkaitan kerjaya graduan sains, pengetahuan bimbingan pemilihan kerjaya dalam bidang sains dan matematik yang terhad juga merupakan faktor yang dominan kepada minat, sikap, persepsi dan kerisauan pelajar terhadap sains dan matematik.

Sidin, Long, Abdullah, dan Mohamed (2001) berpendapat sokongan dan dorongan yang lemah dari ibu bapa dan agensi-agensi merupakan satu kelemahan besar dalam pembudayaan sains dan teknologi. Ini kerana menurut mereka, sokongan hanya diberikan dalam bentuk dorongan dan sokongan moral sahaja kerana mereka tidak terlibat secara langsung dalam pembelajaran sains dan teknologi di rumah. Ibu bapa perlu memberikan sokongan yang lebih meluas dan menyeluruh supaya anak mereka dapat hidup dengan yakin dan selesa pada zaman moden dan globalisasi ini. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Yahaya dan Ismail (2011) mendapati pelajar yang memohon untuk melanjutkan pelajaran di sekolah menengah teknik (SMT) telah dipengaruhi oleh keluarga mereka. Keluarga atau ibu bapa bukan sahaja mempengaruhi dalam memberi keputusan untuk memilih kursus di sekolah menengah teknik (SMT), malah sejarah dalam sesebuah keluarga juga akan menyebabkan seseorang pelajar itu cenderung untuk memilih kursus dalam aliran teknik di sekolah menengah teknik. Selain daripada itu, segelintir ibu bapa yang terlalu khuatir terhadap pengaruh luar, kesukaran dan bahaya kepada anak-anak mereka mengakibatkan pelajar menjadi rendah diri, tidak mempunyai inisiatif, sukar bergaul dan mengharapkan pertolongan orang. Tidak kurang juga ibu bapa yang mengharapkan anak-anak mereka menjadi seorang yang ternama lantas memaksa pelajar kepada sesuatu yang mereka tidak gemar

dan kurang minat. Kejadian ini seterusnya menyebabkan pelajar mundur dari segi pemikiran, kecerdasan minda dan semangat untuk belajar.

Tambahan dari itu, menurut Ayob (2012) antara masalah yang wujud mengenai kemerosotan penyertaan pelajar dalam bidang sains dan teknikal adalah berpunca dari kalangan guru dan sekolah, silibus dan peperiksaan selain dorongan ibu bapa dan nilai pasaran matapelajaran sains dan matematik. Semua pihak masih tidak menyedari perubahan zaman iaitu perubahan gaya pembelajaran daripada pengajaran berpusatkan guru kepada pembelajaran berpusatkan pelajar. Ketidaksepadanan antara kurikulum dan pelajar masa kini perlu diperbaiki. Ini kerana menurut beliau, pelajar zaman sekarang merupakan pelajar generasi digital. Pelajar mempunyai idea sendiri, kecerdasan pelbagai dan mahu dihormati disamping mereka lebih banyak belajar melalui media Internet. Cadangan yang diberikan untuk mengatasi ketidaksepadanan antara kurikulum dengan pelajar masa kini adalah menggunakan kaedah pembelajaran aktif dalam projek sains atau Matematik. Aktiviti yang melibatkan *hands-on* perlu dijalankan bagi memberi pendedahan menjalankan kemahiran sebenar kepada pelajar. Selain itu, berikan autonomi kepada pelajar untuk menentukan skop pembelajaran manakala guru bertindak sebagai fasilitator. Oleh yang demikian, aspek peperiksaan boleh diatasi kerana apabila pelajar berminat untuk belajar, maka tidak sukar untuk pelajar tersebut memberi komitmen kepada setiap sukatan matapelajaran.

Yahaya dan Ismail (2011) menyatakan masalah utama yang dihadapi oleh pelajar seperti masalah penguasaan Bahasa Inggeris, masalah penguasaan dalam terminologi kejuruteraan dan masalah pengetahuan sedia ada pelajar terhadap kursus yang diambil di Sekolah Menengah Teknik ada kaitan dengan faktor pemilihan kursus dalam aliran teknikal. Pelajar lebih mudah faham isi kandungan pelajaran dalam Bahasa Melayu dan menunjukkan kecenderungan negatif terhadap Bahasa Inggeris. Masalah ini disebabkan oleh minat, sikap dan persekitaran dalam mempengaruhi penguasaan Bahasa Inggeris pelajar. Seseorang pelajar itu sukar untuk memahami isi kandungan dalam sesuatu bidang dalam masa yang singkat. Penerimaan individu terhadap subjek kejuruteraan menjadi pendorong untuk menguasai bidang tersebut dengan baik. Jika pelajar itu bersedia untuk belajar dalam bidang kejuruteraan, maka proses pembelajaran akan menjadi lebih mudah. Polisi Pengajaran dan Pembelajaran Sains dan Matematik dalam Bahasa Inggeris (PPSMI) yang telah dilaksanakan oleh kerajaan sejak sesi persekolahan 2003 juga menemui jalan buntu apabila strategi tersebut mendapat tentangan hebat dari pelbagai pihak selain menurunkan minat pelajar terhadap matapelajaran Matematik dan Sains. Kajian oleh Besar dan Mat Jali (2010) mendapati dasar pengajaran dan pembelajaran Sains dan Matematik dalam Bahasa Inggeris di sekolah rendah dan menengah menyukarkan pelajar mempelajari dua mata pelajaran tersebut. Prestasi pelajar juga rendah dalam ujian Matematik dan Sains yang diberi. Tujuh puluh tiga peratus (73%) pelajar tidak dapat membaca dan memahami petikan akhbar yang memerlukan mereka memikirkan dan menjawab dalam bentuk ayat mudah. Ini menunjukkan PPSMI tidak membantu secara signifikan bagi meningkatkan penguasaan bahasa Inggeris pelajar. Pencapaian pelajar semakin merosot dan merudum mendadak akibat kegagalan pelajar memahami konsep

sains dan matematik kerana tidak mampu berinteraksi dengan guru atau murid lain menggunakan bahasa Inggeris.

Faktor kemerosotan peratusan pelajar dalam bidang Sains juga dikenalpasti di sekolah luar bandar. Menurut Phang *et al* (2010), antara faktor yang mendorong fenomena ini berlaku ialah kelemahan kemahiran belajar dan berfikir dengan baik, pengurusan masa tidak terancang dan kurang pendedahan teknik menjawab soalan. Pelajar juga tidak mempunyai daya saing, kurang bermotivasi untuk belajar kerana perlu bekerja dan kedudukan sekolah yang jauh daripada rumah selain tiada kemudahan di rumah untuk belajar. Pelajar juga didapati kurang diberi pendedahan mengenai konsep dan manfaat mengambil aliran sains, kurang kemudahan amali dan makmal yang lengkap serta bahan rujukan. Tambahan dari itu, pelajar kurang menerima galakan daripada ibu bapa untuk memasuki aliran sains. Ini kerana ibu bapa mempunyai kesedaran yang kurang, tahap pendidikan ibu bapa yang rendah dan kurang penegasan. Akhir sekali, teknik pengajaran dan pembelajaran sekolah di luar bandar kurang berkesan. Pembelajaran masih mengamalkan konsep lama iaitu berpusatkan guru, sehala, kurang menggunakan pemikiran pelajar, persediaan yang kurang disamping bahan bantu mengajar yang kurang dan guru tinggal jauh dari sekolah selain kekurangan guru sains dan guru bukan opsyen mengajar matapelajaran sains.

2.2 Statistik pecahan aliran Sains dan Teknikal berbanding Sastera

Menurut Phang *et al* (2010), penyertaan pelajar sekolah menengah dalam aliran sains masih belum berjaya mencapai nisbah yang telah ditetapkan pada tahun 1967. Menurut statistik yang diterbitkan oleh KPM dari tahun 1981 sehingga 2010, peratusan pelajar sekolah menengah yang menyertai aliran sains belum pernah mencapai nisbah 60:40. Peratusan tertinggi dalam bilangan pelajar penyertai aliran sains adalah 31.22 peratus pada tahun 2005. Namun demikian, peratus pelajar dalam aliran sastera tetap melebihi aliran-aliran yang lain sepanjang 1981 hingga 2010. Dapatan dari Laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/ Teknikal: Sastera (2013) pula menyatakan peratus pelajar dalam pencapaian sains dan matematik dalam TIMSS bagi tahun 1999, 2003 dan 2007 semakin menurun. Peratus pelajar memperoleh standard tinggi (skor 550) bagi subjek Matematik menurun dari 36 peratus pada tahun 1999 kepada 18 peratus pada tahun 2007. Hal ini juga berlaku bagi matapelajaran Sains pada tahun 1999 peratus murid memperoleh standard tinggi (skor 550) menurun dari 24 peratus kepada 18 peratus pada tahun 2007.

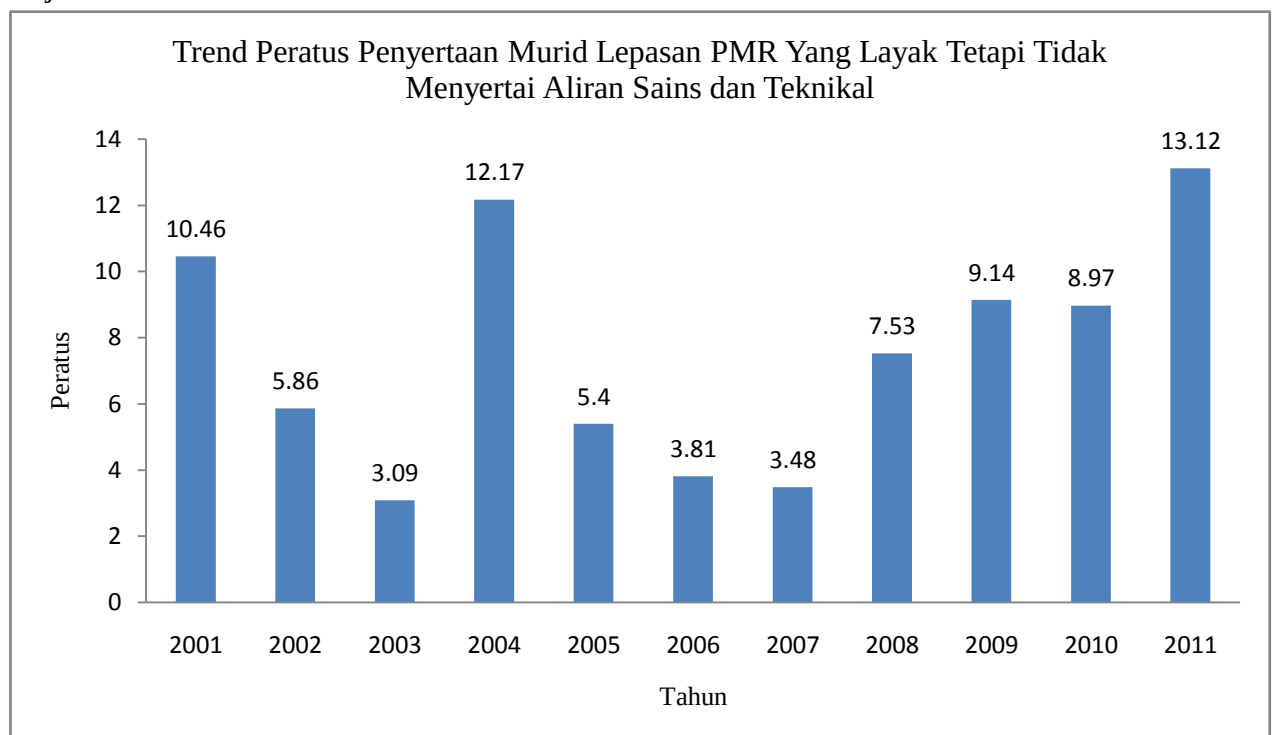
Dalam kajian Phang *et al* (2010), juga dinyatakan bahawa terdapat jurang besar antara pelajar sekolah bandar dan luar bandar dalam persepektif pendidikan sains dan matematik. Peratusan pelajar sekolah bandar yang mengikuti matapelajaran Fizik, Kimia, Biologi dan Matematik Tambahan sentiasa jauh lebih tinggi berbanding rakan mereka di luar bandar. Keputusan peperiksaan sains dan matematik di peringkat PMR dan SPM rata-rata menunjukkan bahawa pelajar sekolah bandar jauh lebih baik daripada pelajar di luar bandar. Peratusan pelajar mendapat A (PMR) atau A1-A2 (SPM) dapat dilihat seperti di Jadual 1.

	Sekolah Bandar	Sekolah Luar Bandar
PMR Sains 2008	21.5%	9.8%
PMR Matematik 2008	31.2%	15.9%
SPM Sains 2008	10.9%	7.9%
SPM Matematik 2008	31.4%	17.4%
SPM Fizik 2008	18.1%	8.3%
SPM Kimia 2008	19.7%	9.1%

Jadual 1: Perbandingan peratusan pelajar memperoleh A (PMR) atau A1-A2 (SPM) di sekolah Bandar dan luar Bandar

Perbandingan keputusan SPM bagi matapelajaran Sains, Matematik, Fizik, Kimia, Biologi dan Matematik Tambahan menunjukkan bahawa peratusan pelajar sekolah luar bandar yang mendapat gred A1 dan A2 tidak pernah melebihi pencapaian pelajar sekolah bandar. Pencapaian pelajar di sekolah luar Bandar dalam matapelajaran Sains dan Matematik PMR adalah rendah sehingga menyebabkan bilangan mereka yang layak mengikuti elektif sains tidak mencukupi bagi sekolah untuk membuka kelas Sains Tulen.

Berdasarkan Laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/ Teknikal: Sastera (2013) trend peratus penyertaan murid lepasan PMR yang layak tetapi tidak menyertai aliran sains dan teknikal semakin meningkat sejak tahun 2007 hingga 2011. Pada tahun 2007 hanya mencatatkan 3.48 peratus tetapi pada tahun 2011 peratus meningkat dengan drastik kepada 13.12 peratus. Trend tersebut dapat dilihat dalam Rajah 1.



Rajah 1: Trend Peratus Penyertaan Murid Lepas PMR Yang Layak Tetapi Tidak Menyertai Aliran Sains dan Teknikal

Senario kini penyertaan pelajar dalam bidang sains dan teknikal masih rendah di mana data yang diperolehi dari laporan strategi mencapai dasar 60:40 aliran sains/ teknikal : sastera mencatatkan hanya 41 peratus pelajar berada dalam aliran sains dan teknikal, 29 peratus dalam aliran sains tulen dan 12 peratus dalam aliran teknikal. Manakala, pelajar dalam aliran sastera sebanyak 55 peratus dan hanya 4 peratus sahaja mengikuti aliran vokasional (Laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/teknikal: Sastera, 2013).

3.0 Peranan IPTA dalam menggalakkan pelajar memilih bidang Sains dan Teknikal

Universiti merupakan satu organisasi pendidikan tertinggi di Malaysia. Institut pengajian tinggi awam menyediakan pelbagai kursus bagi pelajar agar dapat memenuhi pelbagai bidang sektor pekerjaan. Walaubagaimanapun, bagi menggalakkan percambahan pemilihan pelajar dalam bidang sains dan teknikal dari peringkat sekolah rendah dan menengah, apakah peranan IPTA dalam usaha tersebut? Menurut Ayob (2012), universiti dan pakar perlu memberikan bantuan kepada pelajar dan guru dalam menganjurkan projek bersama. UNESCO pada tahun 2008 telah menganjurkan satu bengkel tujuan untuk merapatkan jurang antara saintis dan pendidik sains di Asia dan Pasifik. Perbincangan dari bengkel tersebut perubahan baru perlu dilakukan untuk mendapatkan program pendidikan yang lebih berkualiti dan mengenalpasti kemahiran keyakinan diri.

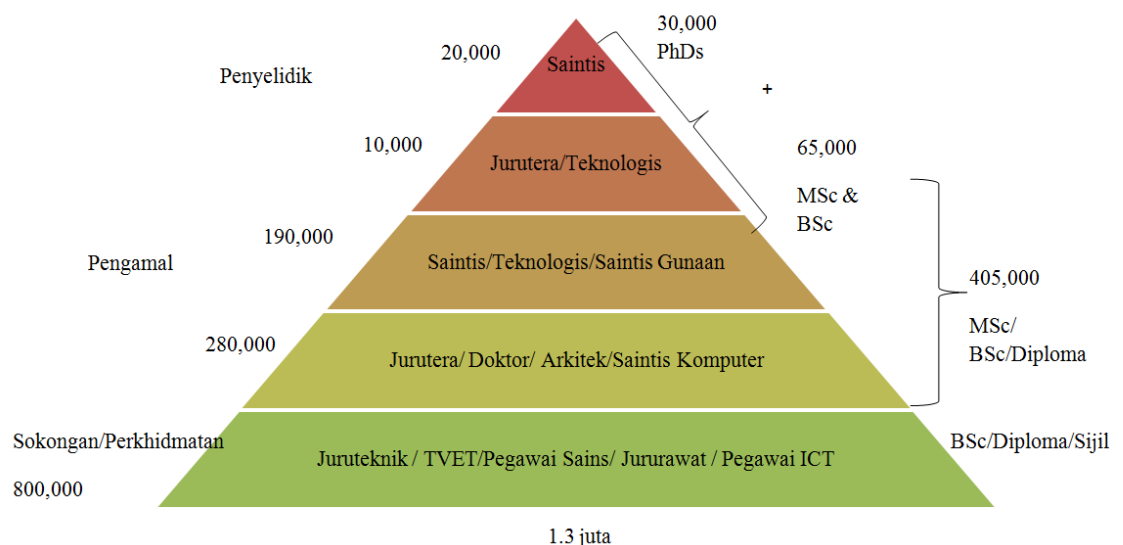
Tambahan dari itu, Ayob (2012) juga menyatakan bahawa Kementerian Pendidikan Malaysia dengan kerjasama persatuan Sains dan Teknologi negara China menyokong dan meningkatkan program *Hands-on Learning (Learning by Doing)*. Program ini bertujuan untuk meningkatkan pendidikan sains dalam kalangan kanak-kanak tadikan dan sekolah rendah. Di dalam projek ini, konsep pengajaran sains di dalam kelas akan ditafsirkan dan ditunjukkan aplikasi di dalam makmal di mana ia akan memberi pengalaman yang tidak akan dilupakan oleh pelajar, pengajaran yang mempunyai unsur-unsur keseronokkan, bermakna dan menarik. Selain itu, kreativiti dan kemahiran pemikiran peringkat tinggi supaya dapat memupuk minat sains dan teknologi pada masa depan.

Menurut Ayob (2012) antara usaha yang boleh dijalankan bagi menarik minat pelajar memilih bidang sains dan teknikal adalah melalui aktiviti berasaskan sains. Ini kerana dapat membantu pelajar membuat keputusan, membangunkan keupayaan bertanya, mencari jawapan dan menggunakan maklumat yang mereka temui sendiri. Guru juga memainkan peranan dan komitmen dalam membantu meningkatkan minat pelajar. Kerja projek antara contoh yang boleh dilakukan di mana guru perlu ada perancangan, idea dan usaha dalam menjayakan kerja projek tersebut. Dapatan mendapati pelajar benar-benar terlibat dalam projek dan bekerja bersama-sama dengan cara yang tidak dapat diperolehi di dalam bilik darjah biasa. Selain daripada itu, terdapat banyak contoh kreatif dalam menyelesaikan masalah dengan cepat bagi mencapai kejayaan keseluruhan kelas. Phang *et al* (2012) mencadangkan pendedahan, kempen dan ceramah melibatkan agensi kerajaan dan bukan kerajaan diadakan di

sekolah kepada semua pelajar menengah rendah termasuk ibu bapa supaya dapat menarik minat mereka untuk menyertai aliran sains serta mempertimbangkan bidang kerjaya yang luas dalam bidang sains dan matematik. Secara tidak langsung IPTA juga boleh melibatkan diri dalam program-program tersebut dengan menyalurkan kepakaran dan kemahiran yang ada.

Peranan IPTA melalui matlamat Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (PSPTN) dalam Teras 2 iaitu menambahbaik kualiti pengajaran dan pembelajaran (P&P) yang memfokuskan kepada latihan pelajar dan sangkutan pensyarah di industri, penambahbaikan kurikulum serta penambahbaikan kaedah pengajaran dan seterusnya menghasilkan graduan berketrampilan dan kebolehpasaran. Strategi ini juga memperteguh penyelidikan dan inovasi melalui Teras 3 iaitu menambah bilangan penyelidik, enam buah universiti penyelidikan, 20 pusat kecemerlangan yang diiktiraf antarabangsa serta menerapkan budaya inovasi dalam kalangan pelajar. Rajah 2 menunjukkan peranan dari institusi latihan sehingga institusi pengajian tinggi dalam melahirkan sumber tenaga kerja pada tahun 2020.

Rajah 2: Piramid Pembangunan Sumber Tenaga Kerja 2020
(Sumber: *Science and Technology Human Capital Roadmap: Towards 2020*)



Bagi melahirkan sasaran 1.3 juta juruteknik, TVET, pegawai sains, jururawat dan pegawai ICT dalam bidang sokongan dan perkhidmatan menjadi tanggungjawab kepada pusat-pusat latihan awam dan swasta. Peranan IPTA dalam pembangunan sumber tenaga kerja yang melibatkan sains dan teknologi adalah pada peringkat pengamal dan penyelidik di mana menjadi tanggungjawab IPTA untuk melahirkan graduan yang berjaya sebagai seorang jurutera, doktor, arkitek, saintis komputer, saintis, teknologis dan sains gunaan (*Science & technology Human Capital Roadmap Towards 2020*). Oleh yang demikian, Dasar Sains dan Teknologi Negara Kedua mempunyai dua objektif, iaitu untuk mencapai perbelanjaan penyelidikan dan pembangunan (R&D) sekurang-kurangnya 1.5 peratus daripada keluaran dalam negara kasar (KDNK) dan menambah bilangan penyelidik, saintis dan jurutera (*researcher*,

scientist dan engineer – RSE) kepada 50 orang bagi 10,000 tenaga kerja menjelang tahun 2010 yang mempunyai kaitan terutamanya dengan pembangunan inovasi dan penyelidikan di IPT. Seterusnya, dalam usaha mencapai 30,000 orang saintis berkelulusan PhDs, 65,000 orang jurutera, saintis, teknologis dan sains gunaan, antara usaha yang dijalankan antaranya adalah aktiviti penyelidikan (*Research and Development-R&D*) dalam bidang bioteknologi yang sedang dijalankan oleh beberapa IPTA seperti UM, USM, UKM dan UPM akan terus menyokong Dasar Bioteknologi Kebangsaan yang digubal bagi membangunkan satu persekitaran kondusif bioteknologi negara. IPT yang merupakan pengguna terbesar dana R&D negara akan menghasilkan sejumlah siswazah dalam pelbagai bidang pengkhususan dan epringkat bagi memenuhi permintaan institute penyelidikan dan industry bioteknologi. Di samping itu, aktiviti Penyelidikan, Pembangunan dan Pengkomersialan (*Research, Development & Commercialisation – R&D&C*) dalam bidang bioteknologi yang sedang dan akan dilaksanakan oleh IPT dijangka akan menghasilkan lebih banyak penemuan baru, pendaftaran hak cipta yang lebih banyak untuk dimanfaatkan bagi menjana sumber pendapatan baru (PSPTN, 2011-2015).

3.1 Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

UTHM melalui program-program yang ditawarkan kepada pelajar yang telah menjurus kepada bidang-bidang yang berkaitan dengan pendidikan teknikal dan sains. Antara Fakulti yang bertanggungjawab dalam merealisasikan pencambahan bidang sains dan teknikal ini ialah Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional (FPTV), Fakulti Sains Teknologi dan Pembangunan Insan (FSTPI), Fakulti Teknologi Kejuruteraan (FTK) disamping tiga buah fakulti asas yang berteraskan kejuruteraan.

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional (FPTV) dahulu dikenali sebagai Fakulti Pendidikan Teknikal (FPTek), diasaskan pada 20 September 2000 sebagai Jabatan Pendidikan Teknikal dan Vokasional (JPTek) dibawah pentadbiran Fakulti Teknologi Kejuruteraan (FTK), Kolej Universiti Tun Hussein Onn (KUiTTHO). Kesohoran kecemerlangan FPTV dalam niche bidang Pendidikan Guru Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional (TT-TVET) bermula pada 1993 apabila FPTV mula sebagai salah sebuah jabatan teras Pusat Latihan Staf Politeknik (PLSP) yang menghasilkan pensyarah dan instruktur terlatih dan bertauliah untuk mengajar dalam sistem politeknik Malaysia. PLSP telah dinaiktaraf dan dinamakan sebagai Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn (KUiTTHO) pada Mei 1998. Pada 1 Mei 2004, jabatan ini dinaiktaraf kepada Fakulti Pendidikan Teknikal berikutan pembubaran FTK. Penjenamaan semula FPTek kepada FPTV mendapat pengesahan Kementerian Pengajian Tinggi (KPT) pada 23 Jun 2011, sebagai mengiktiraf peranan signifikan dan sumbangan berterusan FPTV dalam merintis sokongan perubahan dan transformasi sistem Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional pada peringkat kebangsaan dan antarabangsa. FPTV adalah sebuah fakulti profesional dalam niche TT-TVET.

Fakulti FPTV menawarkan pelbagai program latihan guru yang seimbang dari aspek pengetahuan dan orientasi praktikal yang menepati keperluan agenda perubahan pembangunan ekonomi menerusi pendidikan dan latihan modal insan. FPTV mendidik dan melatih sumber manusia yang profesional bertaraf dunia dalam bidang-bidang

Pendidikan Teknikal dan Vokasional untuk mempelopori, mengembang dan mengaplikasikan ilmu dan teknologi terkini bertunjangkan Tauhid. FPTV dibawahnya bernaung tiga jabatan iaitu Jabatan Pendidikan Ikhtisas, Jabatan Pendidikan Kejuruteraan dan Jabatan Pendidikan Vokasional. Jabatan Pendidikan Ikhtisas melatih pelajar menerusi program pra-perkhidmatan dan dalam-perkhidmatan Latihan Guru Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional (TT-TVET). Manakala, Jabatan Pendidikan Kejuruteraan menerapkan aktiviti pengajaran pengetahuan dan prinsip berkaitan dengan teras amalan kejuruteraan. Jabatan ini bertanggungjawab kepada pengendalian pengajaran dan pembelajaran pengetahuan konten dan prinsip kejuruteraan dan teknologi kepada bakal guru program Sarjana Muda Pendidikan Teknikal (Kejuruteraan). Antara kursus-kursus berkaitan pengajaran ilmu kejuruteraan yang dikendalikan di jabatan ini adalah dalam bidang kejuruteraan Awam, Elektrik, Mekanikal dan Teknologi Maklumat. Jesteru, Jabatan Pendidikan Vokasional pula fokus dalam memajukan potensi kecenderungan dan kemahiran yang dapat disalurkan kearah menceburi kerjaya berkemahiran secara spesifik. Jabatan ini bertanggungjawab dalam mengendalikan pengajaran dan pembelajaran pengetahuan dan kemahiran proses dan prosedur kerja menerusi sistem prantisan mengikut kriteria Piawaian Kompetensi Pekerjaan Kebangsaan (NOSS) dalam Sistem Latihan Dual Kebangsaan (NDTS) Malaysia. Program-program Kemahiran (SKM) Pensijilan Kemahiran Malaysia yang ditawarkan di bawah Jabatan Pendidikan Vokasional adalah Elektrik & Elektronik, Binaan Bangunan, Kimpalan dan Fabrikasi Logam, Penyejukbekuan dan Penyamanan Udara, Pemesinan Am, Multimedia Kreatif dan Hotel Katering. Secara keseluruhannya, FPTV menyediakan graduan yang mempunyai pengetahuan dan kemahiran dalam bidang teknikal secara khususnya akan membantu meningkatkan tenaga kerja dalam bidang sains dan teknikal seperti yang telah dicadangkan dalam *Science and Technology Human Capital Roadmap: Towards 2020*.

Fakulti Teknologi Kejuruteraan (FTK) merupakan fakulti baru di UTHM yang diasaskan pada bulan Julai 2012. Kewujudan fakulti ini adalah untuk melaksanakan program akademik teknologi kejuruteraan yang merangkumi aspek teori asas sambil menekankan aplikasi teori dan kerja-kerja praktikal di makmal, bengkel dan industri. FTK menawarkan program akademik kepada pelajar di peringkat Sarjana Muda. Program teknologi kejuruteraan telah distrukturkan supaya lebih cenderung kepada praktikal berbanding program kejuruteraan yang berasaskan sains konvensional. Prospek kerjaya teknologis kejuruteraan merangkumi spektrum yang luas daripada pembangunan produk, pengeluaran, pembinaan, dan penambahbaikan fungsi operasi kejuruteraan menyokong peningkatan kepada peranan IPTA dalam memajukan transformasi pendidikan sains dan teknikal.

Keunikan program yang ditawarkan adalah pelajar akan didedahkan kepada latihan yang cenderung praktikal selain dari mengikuti kursus berbentuk teori di bidang teknologi kejuruteraan dengan pemberatan 60 peratus amali dan 40 peratus teori. Pelajar juga dibimbing oleh staf akademik professional yang berkelayakan dan

berpengalaman di bidang masing-masing. Pelajar juga akan dipupuk untuk menjadi graduan yang dinamik, kreatif dan beretika dengan menyemaikan kemahiran insaniah melalui proses pengajaran dan pembelajaran. Di akhir program, FTK akan menghasilkan graduan yang berupaya untuk bersaing dan memenuhi kehendak pasaran kerja semasa dalam industri dan komuniti.

FTK mempunyai empat jabatan dibawahnya iaitu Jabatan Teknologi Kejuruteraan Awam, Jabatan Teknologi Kejuruteraan Elektrik, Jabatan Teknologi Kejuruteraan Mekanikal dan Jabatan Teknologi Kejuruteraan Kimia. FTK menawarkan program Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan dalam pengkhususan awam iaitu perkhidmatan bangunan, alam sekitar, pembinaan. Selain itu, FTK juga menawarkan Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Automasi Industri, Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Elektrik iaitu Kuasa Elektrik, Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Komunikasi dan Komputer, Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Tekstil, Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Pembungkusan, Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Mekanikal (Loji), Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Mekanikal (Automotif), Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Mekanikal (Pembuatan) dan Sarjana Muda Teknologi Kejuruteraan Kimia (Bioteknologi). Oleh yang demikian, jelas kelihatan bahawa UTHM komited dengan misi Kerajaan dalam memartabatkan pendidikan sains dan teknikal secara keseluruhannya.

Fakulti Sains, Teknologi dan Pembangunan Insan (FSTPI) juga merupakan salah satu Fakulti di UTHM yang visinya adalah beriltizam menerajui kecermelangan sains, teknologi dan pembangunan insan untuk kesejahteraan dan kelestarian masyarakat. FSTPI mempunyai misi untuk mendidik dan melahirkan golongan profesional dalam bidang sains, sastera dan warisan yang berketerampilan dan bersahsiah mulia melalui program-program akademik dan penyelidikan secara holistik dan seimbang. Matlamat utama FSTPI adalah untuk memperkukuh dan memantapkan keupayaan Fakulti menjalankan program-program sains, Teknologi dan Pembangunan Insan di UTHM. Bagi memenuhi hasrat KPT, Fakulti berusaha menghasilkan modal insan yang berupaya menerokai ilmu dan menjalankan penyelidikan secara multidisiplin. Melalui penerokaan ilmu dan penyelidikan, Fakulti mampu mengaplikasi ilmu baru ke dalam sektor kerajaan, industri dan masyarakat dengan lebih efisien serta efektif.

FSTPI mempunyai program-program sarjana muda dan pasca ijazah yang bakal melahirkan penyelidik dan saintis yang berkemahiran tinggi. Program Sarjana Muda FSTPI terdiri daripada Sarjana Muda Sains Fizik Gunaan, Matematik Teknologi, Statistik Industri dan Teknologi Makanan. Manakala program pasca ijazah pula terdiri daripada Sarjana Sains dan Doktor Falsafah Sains. Oleh yang demikian, UTHM bukan sahaja merupakan university teknikal semata-mata, UTHM juga melahirkan graduan-graduan yang bakal memenuhi tenaga kerja dalam bidang sains.

4.0 Inisiatif Kementerian Pendidikan terhadap Guru-guru Sains dan Matematik

Guru-guru sains yang berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Sains dengan Pendidikan diberi peluang untuk menyambung pengajian di peringkat Sarjana dan Kedoktoran dalam bidang sains tulen di universiti dan Kementerian Pengajian Tinggi perlu mengadakan satu program khas bagi guru-guru tersebut, memberi dana promosi kepada NGO dan agensi yang membantu memberi galakan dalam bidang sains di sekolah, meningkatkan kadar pemberian Biasiswa Kecil Persekutuan (BKP) murid sains tingkatan empat dan lima dari RM 70.00 sebulan kepada RM100.00 sebulan serta Biasiswa Kelas Persediaan Universiti (BKPU) bagi murid tingkatan enam dari RM110.00 sebulan kepada RM200.00 dan menambah pelepasan cukai kepada ibu bapa yang mempunyai anak yang mengambil bidang sains dan teknologi di sekolah (Tingkatan 4 dan 5, pra universiti dari RM1000.00 dinaikkan kepada RM3000.00. Universiti Teknologi Malaysia (UTM) telah diberi mandat menjalankan program kedoktoran kepada guru-guru sains dan matematik yang cemerlang. Seramai 30 orang guru Sekolah Berasrama Penuh (SBP) bakal menjalani program Doktor Falsafah (PhD) dalam bidang Sains dan Matematik bagi mempertingkatkan kompetensi guru dalam bidang berkenaan. Satu perjanjian persefahaman telah ditandatangani, antara Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dan Universiti Teknologi Malaysia (UTM) selaras dengan usaha melaksanakan agenda pendidikan bagi memenuhi hasrat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. KPM memperuntukkan tajaan dalam bentuk pembiayaan kos penyeliaan PhD, pemeriksa luar, kos sewa ruang serta kos penerbitan akademik guru berjumlah RM350,000.

5.0 Pentakrifan semula peranan guru dan latihan untuk meningkatkan perolehan kualiti pengajaran

Peranan seorang guru dan latihan dilihat sebagai salah satu langkah yang baik dalam membantu meningkatkan kualiti pengajaran disamping meningkatkan minat dan pilihan pelajar dalam bidang sains dan teknikal berbanding bidang sastera. Berdasarkan laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/teknikal: Sastera (2013) salah satu perakuan yang telah diumumkan oleh YAB Timbalan Perdana Menteri adalah guru-guru Sains yang berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Sains dengan Pendidikan diberi peluang untuk melanjutkan pengajian di peringkat Sarjana dan Kedoktoran dalam bidang sains tulen di universiti dan Kementerian Pengajian Tinggi perlu mengadakan satu program khas bagi guru-guru tersebut. Tambahan dari itu, kajian Phang *et al* (2012) menyatakan bahawa guru-guru sains dan matematik perlu diambil daripada kalangan pelajar yang cemerlang dan ditawarkan program pengajian Ijazah Sarjana Muda Pendidikan yang membekalkan pengetahuan kandungan serta pedagogi yang seimbang. Guru-guru yang telah tamat pengajian peringkat pasca siswazah yang menggunakan skim cuti belajar seperti Hadiah Latihan Persekutuan (HLP) mesti bersetuju untuk berkhidmat di luar bandar sekurang-kurangnya lima tahun. Program latihan guru siswazah sains dan matematik di institusi pengajian tinggi perlu diperkasakan. Mahasiswa pendidikan sains dan matematik serta kerjaya perguruan sains dan matematik perlu dilihat sebagai satu bidang yang penting dan kritikal bagi

pembangunan negara (Phang *et al*, 2012). Selain dari itu, penglibatan golongan professional dalam bidang sains dan matematik untuk memurnikan kurikulum sains dan matematik yang lebih kontekstual dan berasaskan kehidupan seharian juga perlu. Mereka boleh dijemput ke sekolah untuk mengajar pelajar tentang beberapa konsep sains dalam satu sesi pengajaran. Ayob (2012) menyarankan beberapa pendekatan pengajaran dan pembelajaran untuk matapelajaran sains dan teknikal bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan kemahiran menyelesaikan masalah. Antaranya adalah pendekatan *Inquiry-Discovery, Constructivism, Science, Technology and Society, Contextual Learning and Mastery Learning*.

6.0 Kesimpulan dan Cadangan

Transformasi pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2025 perlu menerapkan Dasar 60:40 Aliran Sains/Teknikal: Sastera dengan lebih baik lagi. Sebagai contoh penggubal Dasar Pendidikan Sains dan Matematik di Malaysia iaitu STEM (*Science, Technology, Engineering & Mathematics*) boleh mula mengkaji kemungkinan untuk dilaksanakan di Malaysia sebagaimana di Amerika Syarikat yang mengintegrasikan empat bidang ini antara satu sama lain sejak di peringkat sekolah lagi. Ini kerana dengan mengintegrasikan keempat-empat bidang ini, teori dan aplikasi ilmu pengetahuan dalam bidang sains dan matematik lebih jelas dan lebih bermakna (Phang *et al*, 2012). Ia selaras dengan Laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/Teknikal: Sastera iaitu mengadakan *roadshow* pelaksanaan Dasar 60:40 dan pengukuhan STEM di semua negeri bersama Jabatan Pendidikan Negeri (JPN). Mengadakan kempen kesedaran dan pembudayaan STEM di peringkat KPM, JPN, Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) dan sekolah secara selaras melalui Ko-Akademik.

Oleh yang demikian, menjadi tanggungjawab KPM, JPN, PPD dan sekolah untuk menambah baik struktur matapelajaran yang sedia ada, menambah bilangan matapelajaran berkaitan sains dan teknikal, menyediakan satu matapelajaran baru yang berkaitan sains dan teknikal, menambah bilangan kelas aliran sains dan teknikal serta menyediakan tenaga pengajar iaitu guru-guru sains dan teknikal yang berkelayakan untuk memartabatkan lagi pendidikan sains dan teknikal. Program pendidikan berasaskan sains dan teknikal amat penting di peringkat sekolah samada sekolah rendah mahupun sekolah menengah. Ini kerana minat seseorang pelajar tersebut dalam pemilihan aliran sains dan teknikal dapat diketahui dengan lebih awal supaya guru dan pihak sekolah dapat membuat perancangan rapi serta memberi khidmat nasihat mengenai pemilihan pelajar dalam aliran sains dan teknikal dari awal lagi.

Selain itu, penglibatan media massa dalam mempromosikan aliran sains dan teknikal ini kepada ibu bapa, murid dan masyarakat umumnya adalah amat penting kerana masyarakat sering diomokkan dengan kenyataan yang aliran sains dan teknikal adalah aliran yang susah, kenyataan tidak sah dan kurang tepat. Oleh itu, kerjasama dari semua pihak yang mempunyai kaitan dalam system pendidikan Negara sama ada pihak KPM, Kementerian Sumber Manusia, Kementerian Belia dan Sukan serta lain-lain agensi yang berkaitan dengan pendidikan dan media massa perlu membantu membetulkan kenyataan tersebut.

Rujukan

- Ayob, A. (2012). Cara Meningkatkan Minat Pelajar terhadap Sains dan Matematik. Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Besar, J. A. dan Mat Jali, M. F. (2010). *Pemansuhan Dasar PPSMI: Tinjauan daripada Persepsi Parti Politik, Ahli Akademik dan NGO serta Pengalaman di Sekolah*. Jurnal Melayu. Vol.5, muka surat 177-197.
- Hussin, S. dan Zakuan, N. (2009). *Modal Insan.60:40 Dalam Sains & Teknologi*. Kuala Lumpur: Tinta Publishers.
- Laporan Strategi Mencapai Dasar 60: 40 Aliran Sains/Teknikal: Sastera (2013).
- Phang, F. A., Abu, M. S., Ali, M. B. dan Salleh, S. (2012). *Faktor Penyumbang Kepada Kemerosotan Penyertaan Pelajar Dalam Aliran Sains: Satu Analisis Sorotan Tesis*. Universiti Teknologi Malaysia dan Universiti Sains Malaysia.
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025).
- Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (2011-2015).
- Wawasan 2020 versi 1.0
- Yahaya, A. dan Ismail, N. (2011). *Faktor-Faktor Pemilihan Kursus dan Masalah-masalah Pembelajaran Dalam Mempengaruhi Pencapaian Akademik Pelajar Tingkatan Empat Aliran Teknikal Di Tiga Buah Sekolah Menengah Teknik Di Negeri Sembilan*. Journal of Technical, Vocational & Engineering Education. Vol.2, muka surat 93-106.

Teachers' Perception on Language Proficiency of Secondary School Students and Factors Contributing to Proficiency

Mohd Salleh Abu, Zainal Abidin Zainuddin,
Yeo Kee Jiar, Lu Xi, Azlina Mohd Kosnin

Universiti Teknologi Malaysia

Abstract

The purpose of this study was to investigate the language proficiency (English and Malay) and factors contributing to language proficiency among lower secondary school students in Johor Bahru, Malaysia. Twenty one (21) English teachers and twenty (20) Malay language teachers participated in this study. Teachers' ratings on students' language proficiency and factors contributing to language proficiency were measured by using questionnaire. Language proficiency of students was examined in relation to various groups defined along lines of race, gender and ethnicity. Structured interview questions were used to gather teachers' opinions on various factors pertaining to English language proficiency among students. The results of this study revealed that lowest language proficiency for both English and Malay language for all students was found in writing proficiency. Malay students were perceived at lower level of English proficiency, while Indian students were reported at lower level of Malay language proficiency. Chinese students were moderate for both language proficiencies. The weak to high positive relationship between language proficiency and academic performance was also found in this study. Several contributing factors of language learning were identified, namely "listening to people", "reading materials", "active participation in classroom discussion", and "practice and motivation". These findings could serve as baseline for both English and Malay language teachers so that they could strive to improve their teaching skills and to make learning more fun, effective and meaningful to the students

Key words: Malay language proficiency, English language proficiency, secondary school, factors contributing to language proficiency

1.0 Introduction

Language proficiency among students refers to their ability to use language skills of listening, speaking, reading, and writing. Bachman (1990) defined language proficiency as language ability or ability in language use. Students develop their language proficiency and gain confidence over time. For students in Malaysia, English language is a compulsory subject in all schools. Malay language is compulsory for students to pass to get a full certificate in public examination at secondary school level. This policy has resulted in concerted effort by non-native speakers of Malay language to learn Malay language as their second language. Malay students seem to have the advantage in learning Malay language since it is their mother tongue. In reality, are Malay students more proficient in Malay language as compared to their peers of other ethnics? Who are proficient in English language which is a second language for all?

When bilingual medium of instruction was introduced in 2003 for Year 1 and Form 1 students, Mathematics and Science were taught in English and other subjects in Malay language. Students who have undergone bilingual education since Year 1 in 2003 are all in secondary schools now: from Form 1 to Form 5. Did bilingualism obstruct the development of languages as compared to monolingualism (Hakuta & Diaz, 1985) or bilingualism brought positive effects where proficiency of students in both languages continued to develop (Cummins, 1981)? Are students proficient in both English and Malay languages? Will such system produce students whose language proficiency does not differ significantly across genders and ethnics?

With these unanswered academic puzzles, it is therefore, necessary to examine students' language proficiency and factors contributing to it. This study was carried out to identify the language proficiency in English and Malay language among lower secondary students. These students fully followed bilingual education system where the medium of teaching Mathematics and Science since Primary level were in English and other subjects taught in Malay language. It will be interesting to examine their language proficiency, to correlate with their academic achievement and to compare their proficiency across gender and ethnic

2.0 Background of Study

Malaysia is a multi-cultural and multi-ethnic country. Historically, English was widely used as the administrative language. With its independence in 1957 and the National Language Act 1967, the official language Bahasa Malaysia (Malay language) was promoted and became the medium of instruction in national primary schools and all secondary schools. When English-medium schools in West Malaysia were phased out

in the 1970's and replaced by Malay-medium schools known as national schools, the Tamil and Chinese vernacular schools remained and known as national type schools. By 1984, all English medium schools in East and West Malaysia were converted to Malay medium schools with vernacular schools still remained its status quo.

The change of policy has made Malay language the sole medium of instruction in all schools except the primary vernacular schools and the private independent Chinese secondary schools. This scenario gives rise to an almost monolingual linguistic segregation even though both Malay and English language remained as compulsory subjects in all schools. This education policy has a great impact on the language proficiency of students. It is a common remark by educators and stakeholders that students do not have a good command of English language. As for Malay language which is the national language, there is a big hue and cry from language experts that students, Malays and non-Malays alike, do not bother much about the standard Malay language but would only study the content to meet the requirements of examinations. As the population of Malaysia consists of Malays (50.4%), Chinese (23.7%), Indigenous (11%), Indians (7.1%) and other ethnic groups (7.8%) (2004 est.), various language and dialects were used besides Malay and English, such as, Mandarin, Tamil, Telugu, Thai. Generally, multilingual proficiency among our students only constitutes a very small minority.

The post independence era has witnessed government's unwavering effort to enhance students' learning in English and Malay. Although Malay language becomes predominant in education, English remains an important and active language used in some official purpose, besides being used as instructional language for Mathematics and Science. Language is important for knowledge acquisition (Koo, 2008). Thus, learning these two languages and getting proficiency are important for students to succeed in academic performance.

In 2003, a new policy called *the teaching and learning of science and mathematics in English* (PPSMI) was initiated and implemented in phases. The policy was made to ensure students' mastery in science and mathematics in view of the fact that most of the sources are available in English language. Indirectly, this move was aimed at improving the command of the English language among pupils at primary and secondary schools in [Malaysia](#). But in 2009, the government announced the reversal of the policy in national schools based on a tedious discussion and survey. In 2011, Deputy Prime Minister and Education Minister Muhyiddin Yassin said students who began learning Science and Mathematics in English would continue to do so until completion Form Five.

Azmi (2002) found that most Malay students in the national schools treat English as a second or even as a foreign language. Since teaching and learning activities were conducted in Malay language, exposure to English language is merely through English language formal classes. In addition, there is a tendency for students to study and making preparation work with materials in the Malay language. PPSMI was generally not well-received by the masses, parents and teachers alike. It was reported that only 4% of Mathematics and Science teachers used 90% or more of English in the teaching and learning of the two subjects, while a majority of them used a mixture of Malay language and English and more often than not, they used Malay language in their teaching because students could not understand English.

It is rather hard for Malaysian students to be proficient in their mother tongue as well as another one or more second language (s). Proficient teachers and students are usually found in the urban and/or prestigious areas. Only a small percentage of urbanites with English as their first or home language find it easy to learn in English but for their peers from other areas, learning a subject by using English may become a burden. Getting proficiency requires opportunities and guidance. Students from privileged background have the opportunities to learn their mother tongue and second language (s) either from their parents or the environment in the school provide abundance of opportunities for them to learn. In most schools outside cities, even in suburban areas, students are seen using the language which they are comfortable with, i.e. their mother tongue when talking to their friends. It is interesting to find that Malay language or a mixed of English and Malay language has become the *lingua franca* among students of all races.

On the hind side, there are students who are proficient in all the languages learned in schools but the number may be small against the student population. There are various views and findings to explain this phenomenon. Motivation and attitude towards learning a foreign language (Gardner, 1985; Nor Azmi, 2002), level of anxiety (Horwitz & Young, 1911) and personality type (Ehrman, 1990) are among the causal factors for understanding language learning, especially in learning a second language among students.

Malay language is the first language or mother tongue for Malay students and second language for students from other ethnic groups (e.g. Chinese, Indians, natives from Sabah and Sarawak), while English language is the second language for all ethnic groups. Malay and English are from different language families. Malay is under Austronesian languages, while English is classified to Indo-European family. Therefore, the different structure in syntax and morphology were deemed as linguistics obstacles for Malay students to learn English language (Jalaluddin, Awal & Bakar,

2008; Nambiar 2007; Maros, Hua & Salehuddin. 2007; Ambigapathy, 2002). Students have problems with affixes and plural inflections as these linguistics variables do not exist in Malay language, which contributed to the wrong use of copula 'be', subject-verb-agreement and relative pronouns (Jalaludin, Awal & Bakar, 2008). Musa, Lie and Azman (2012) also agreed that Malay as the first language for Malay students interfered with the English learning among secondary school students. As Malay students experienced difficulties in learning English language due to interference of their first language (Malay) or mother tongue, the students from other ethnic groups (e.g. Chinese, Indian) may face more challenges on both language learning (Malay and English).

For Chinese native speakers, learning English may pose a big challenge to them as these two languages belong to two different language families and both have significant differences. For instance, Chinese does not have an alphabet but uses logographic system for its word where every symbol represent the words themselves. This fundamental difference may make Chinese learners have difficulty reading English texts and spelling words correctly. Another problem faced by Chinese native speakers is the phonological system. Some English phonemes do not exist in Chinese; stresses and intonation patterns are different. It may be easier for Malay students to acquire the pronunciation in certain language sounds due to its similarities as compared to Chinese.

Students who are weak in language proficiency will find it hard to learn subject matter as language is a tool for learning. Students who are proficient in communication skills may encounter difficulties in understanding and completing school work that require vocabulary and context-specific language (Short & Spanos, 1989). The relationship between instructional language and academic performance were widely studied but the findings were not consistent. Some indicated that English language proficiency as the medium of instruction had significant impact on academic achievement (Fakeye & Ogunsiji, 2009) and recommended the responsible authorities to invest in improving English language proficiency (Wilson & Komba, 2012). However, Dooley and Oliver (2002) did not find the significant relationship between language proficiency and academic achievement.

In Malaysian context, it is important to identify the language proficiency of the medium of instructions, namely English and Malay. Based on the historical change in language use, the continuous research should be encouraged to examine the level of student's language proficiency (Malay and English) and identify the factors contributing to proficiency.

3.0 Literature review

Cummins (1980) divided language proficiency into two levels, the basic interpersonal communicative skills (BICS) and the cognitive academic language proficiency (CALP). The basic interpersonal communicative skills (BICS) refer to the informal conversation, which are used by students in their real life situation. It means that the communication among students do not solely rely on the verbal interaction, could use cues or clues in their real life context (Cummins, 1980, 1992; Skutnabb-Kangus, 1981). Cognitive academic language proficiency (CALP) refers to the textbook reading, participate in dialogue and debate, and written responses to tests. Students who have not yet developed their cognitive-academic language proficiency (CALP) could be deemed as disadvantage in learning science or other academic subject matter (Rosenthal, 1996; Spurlin, 1995; Krashen & Biber, 1987; Cummins, 1980, 1981).

In language acquisition, there is a distinction between unconscious language acquisition and conscious language learning (Krashen et al, 1979). The native language proficiency is a kind of unconscious language acquisition, while second language learning is regarded as conscious learning through textbooks, taking formal classes and learning the rules, vocabulary, and grammar (Krashen, 1982). The researchers further indicated that second language learners (L2) may be proficient in grammar, vocabulary and sentence structure of the language, but academically may not be good, i.e. they may be weak in cognitive academic language proficiency for the subject learning that is presented to them in classrooms (Krashen, 1982; Cummins, 1980). In other words, those second language learners may be proficient in their second language communication skills but insufficient in the cognitive academic language proficiency (CALP) for learning other subjects. Therefore, it is important to develop cognitive academic language proficiency (CALP) for the second language learners, which is used as the medium of instruction in the school education.

With regards to the degree of Malay-English bilingualism, Nor Azmi (2002) revealed that Malay students speak more Malay than English in their daily lives. Their expressive and receptive proficiency in Malay is also better than English. In bilingual learning, they are more inclined towards receptive bilingualism, demonstrating their ability to understand both Malay and English but able to express themselves in only one, i.e. Malay language. Besides this, degree of bilingual proficiency was found to help Malay students achieve high academic performance but does not contribute much to their overall academic result in SPM.

To be efficient in language learning and teaching, various potential factors have been studied, such as motivation, environment, and interest. Wong Fillmore (1991)

examined the English acquisition found that providing a direct learning environment (e.g. interact with others with good English proficiency) was helpful and introduce to meaningful learning context. Appropriate strategy usage for language learning could positively improve the language proficiency (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997). Cortes (2002) examined the influence of attitudes, motivation and anxiety on language learning, which found that motivation to achievement had positive influence in language learning. There was different perspectives of the influence of first language on second language learning. Bialystok (2001) found that students with greater level of first language proficiency may have greater level of second language proficiency. The linguistic distance between the first language and second language (e.g. structure, semantic characteristics) was deemed as one of the important factors influence language learning. The first language could be a great interference if it is not related to the second language (Nation, 2001).

4.0 Objectives

The main objective of this study was to identify the level teachers' perception of language proficiency (Malay and English) among secondary school students and explore the contributing factors of students language learning based on teachers' experiences. The ethnicity and gender difference on the language proficiency were also explored in this study, as well as the relationship of academic performance and language proficiency.

5.0 Method

5.1 Sample

A total of 21 English teachers and 20 Malay teachers were chosen to answer the pencil-paper questionnaire related to their students' language proficiency and their perception on contributing factors to language learning and proficiency. A follow up interview was conducted on the same teachers. There were a total of 183 secondary school students being rated on their language proficiency by those language teachers (Malay and English). As shown in table 1, among the 183 students, 85 of them were males and 98 were females. There were 81 Malay students, 61 Chinese students, 33 Indian students and 8 students from other ethnicity.

Table 1: Students constitution

	N	Percent (%)
gender		
male	85	46.45
female	98	53.55
Ethnic		
Malay	81	44.26
Chinese	61	33.33
Indian	33	18.03
Others	8	4.37
Form		
1	39	21.31
2	46	25.14
3	98	53.55
Type of School		
CLUSTER	17	9.29
DAILY (HARIAN)	166	90.71

5.2 Instrument

Two sets of questionnaire were developed for Malay and English teachers respectively. The items in both questionnaire (Malay and English) were consistent, which is related to student's language proficiency and contributing factor to language proficiency. There were three sections in each set of questionnaire. Part A contained items related to subjects performance (*Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, Matematik, Sains, Sejarah, Geografi, and Kemahiran Hidup*) and demographic information, such as students' gender and ethnicity. Section B included 24 items related to students' language proficiency (Malay and English), which was divided into four subscales in terms of reading & comprehension, writing, listening, and speaking. Each subscale contains 6 items. It was rated on a 5-point scale, with 1 for low, 2 for moderately low, 3 for average, 4 for moderately high, and 5 for high. Section C was developed based on the previous literatures on language learning, which contained 20 potential contributing items of Malay or English language learning by rating on a 5-point Likert scale. The internal reliability (Cronbach's Alpha) of section B for students' English language proficiency is 0.991, for students' Malay language proficiency is 0.982. The Cronbach's Alpha of section C for contributing factor of English language is 0.956, for contributing factors of Malay language is 0.872.

6.0 Result

6.1 Teachers' perception of students' language proficiency

Teachers were asked to rate students' Malay and English language proficiency on a 5-point scale in the terms of reading & comprehension, writing, listening, and speaking. Table 2 showed the mean level of teachers' perception of language proficiency on students. It indicated that both Chinese and Indian students were perceived better in English language in all aspects (reading & comprehension, writing, listening, and speaking) compared to Malay language. It was the reverse among Malay students and students in other ethnicity. Both English writing and Malay writing were reported at the lowest level among four aspects of language proficiency for all ethnic groups.

Table 2: Language proficiency on ethnicity

	Mean (SD)				
	total	Malay	Chinese	Indian	others
ER	3.30 (0.98)	2.90 (0.97)	3.66 (0.92)	3.71 (0.75)	2.88 (0.60)
EW	2.87 (1.00)	2.36 (0.84)	3.37 (0.93)	3.28 (0.90)	2.54 (0.86)
EL	3.22 (1.04)	2.82 (1.02)	3.60 (0.98)	3.61 (0.85)	2.75 (0.76)
ES	3.09 (1.02)	2.63 (0.96)	3.42 (0.93)	3.72 (0.79)	2.58 (0.77)
MR	3.50 (0.80)	3.81 (0.76)	3.35 (0.71)	3.09 (0.80)	3.12 (0.56)
MW	3.20 (0.90)	3.52 (0.88)	3.07 (0.81)	2.78 (0.90)	2.67 (0.70)
ML	3.52 (0.83)	3.85 (0.76)	3.38 (0.78)	3.13 (0.82)	2.92 (0.56)
MS	3.58 (0.82)	3.99 (0.77)	3.29 (0.75)	3.52 (0.69)	3.13 (0.52)

ER: English reading and comprehension; EW: English writing; EL: English listening; ES: English speaking

MR: Malay reading and comprehension; MW: Malay writing; ML: Malay listening; MS: Malay speaking

To further examined the gender and ethnic difference, MANOVA was applied. It was found that there was significant main effect of ethnicity on all four aspects of English language proficiency aspects (reading & comprehension, writing, listening, and speaking). The gender difference was found in English writing. There was no interaction of gender and ethnicity on English language proficiency.

Table 3: MANOVA tests for group differences in levels of English language proficiency

Group effect and dependent variable	Statistical tests	
	Pillai's trace (F)	Univariate (F)
Ethnic	10.38**	
English reading		15.67**
English writing		27.02**
English listening		13.71**
English speaking		21.62**
Gender	1.82	
English reading		3.30
English writing		4.09*
English listening		1.57
English speaking		1.52
Ethnic × Gender	1.79	
English reading		0.61
English writing		0.33
English listening		1.93
English speaking		0.92

*<0.05, **<0.01

Fig 1. showed the mean level of English reading & comprehension in terms of ethnicity and gender. It showed that female students were perceived better than male students in English reading & comprehension for all ethnic groups. But combined the MANOVA result indicated that the difference did not achieve significant level. The main effect of ethnicity indicated that there was significant difference in English reading & comprehension between three ethnic groups. The female Chinese students were perceived best, followed by female Indians, male Indians, male Chinese, female and male Malay students.

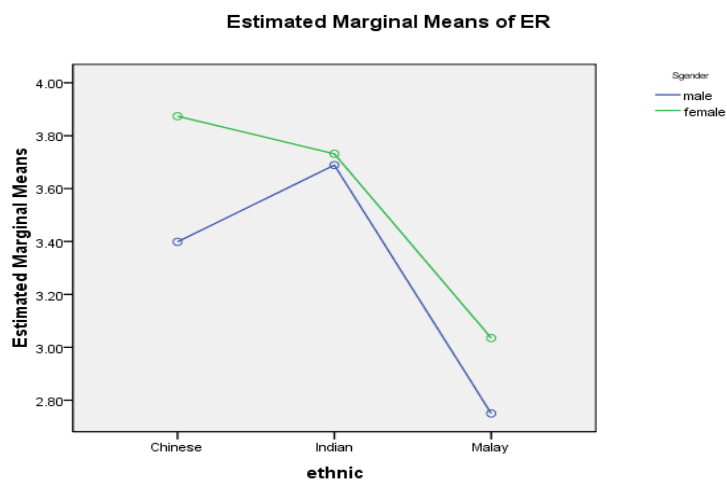


Fig 1. English reading & comprehension on ethnicity and gender

The MANOVA result indicated that there was significant difference in English writing between male and female students. As shown in Fig. 2, the female students were perceived better in English writing for all three ethnic groups. The ethnic difference on English writing was quite similar with English reading & comprehension, which showed that female Chinese students were perceived best in English writing, followed by female Indian, male Chinese, female and male Malay students.

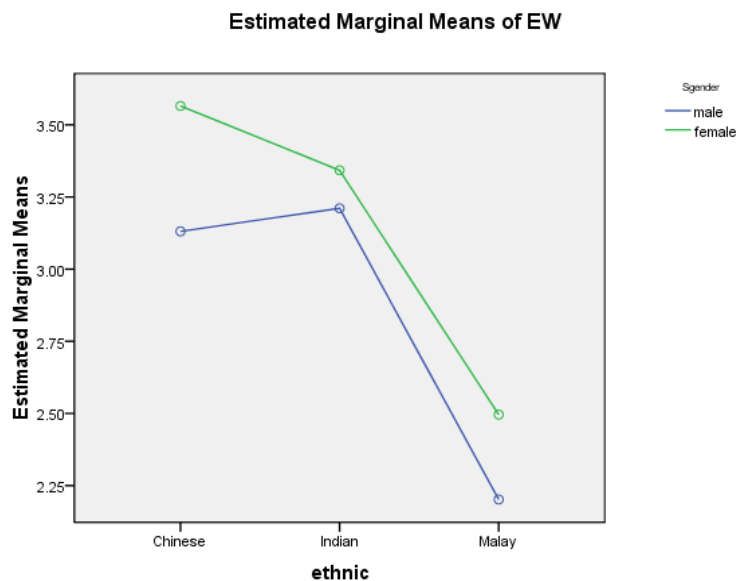


Fig 2. English writing on ethnicity and gender

For English listening aspect, female Chinese students were still perceived best by their English teachers, followed by male and female Indian students who were almost in similar level. The lowest were Malay students (Fig. 3)

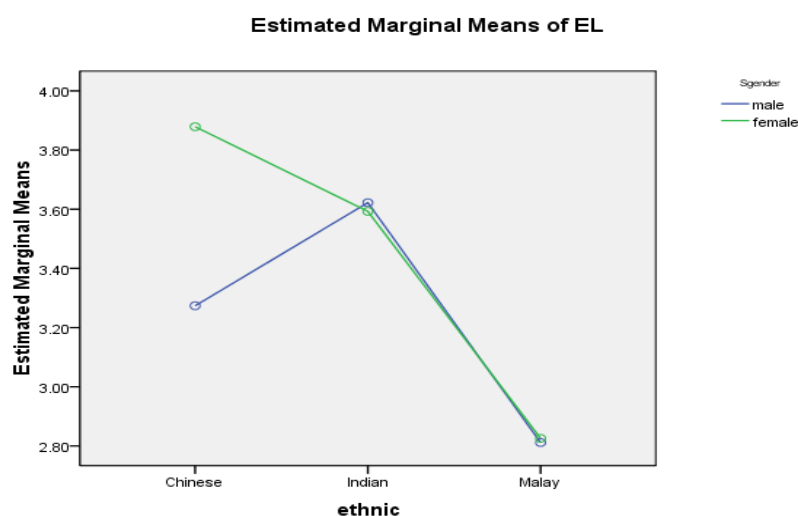


Fig 3. English listening on ethnicity and gender

As shown in Fig. 4, male and female Indian students were perceived best in English speaking, followed by female Chinese, male Chinese, female Malay and male Malay students.

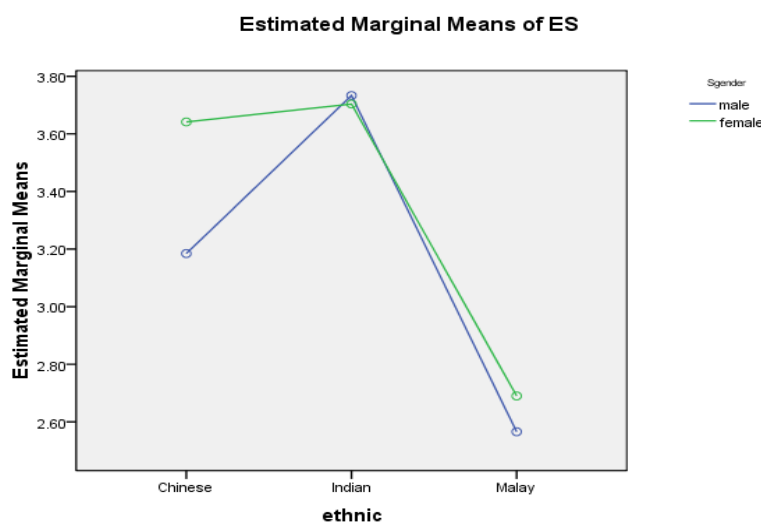


Fig. 4. English speaking on ethnicity and gender

As shown in table 4, there was significant interaction of ethnicity and gender on Malay listening and speaking. The significant main effect of ethnicity was found in all aspects of Malay language proficiency (reading & comprehension, writing, listening, and speaking).

Table 4: MANOVA tests for group differences in levels of Malay language proficiency

Group effect and dependent variable	Statistical tests	
	Pillai's trace (F)	Univariate (F)
Ethnic	5.59**	
Malay reading		12.53**
Malay writing		10.36 **
Malay listening		12.79**
Malay speaking		20.30 **
Gender	1.00	
Malay reading		2.23
Malay writing		3.75
Malay listening		1.89
Malay speaking		1.33
Ethnic × Gender	2.00*	
Malay reading		1.63
Malay writing		1.37
Malay listening		4.46 *
Malay speaking		3.18 *

*<0.05, **<0.01

As shown in Fig. 5, female students were perceived better in Malay reading & comprehension compared to males for Chinese and Malay. It was the reverse in Indian students which showed that the males were perceived better. But combined the MANOVA results indicated that the gender difference and interaction of gender and ethnicity were not in statistical significant level. The main effect of ethnicity indicated that there was significant difference in Malay reading & comprehension among Chinese, Malay and Indian students. The female Malay students were perceived best, followed by male Malay, female Chinese, male Indian, male Chinese and female Indian students.

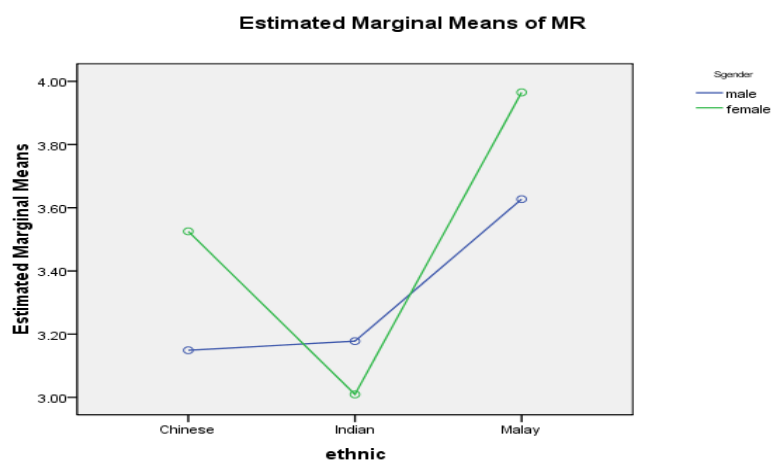


Fig. 5. Malay reading & comprehension on ethnicity and gender

As shown in Fig. 6, Malay writing was quite similar as Malay reading & comprehension, which found that male Malay students were perceived best, followed by male Malay, female Chinese, male Indian, male Chinese and female Indian students.

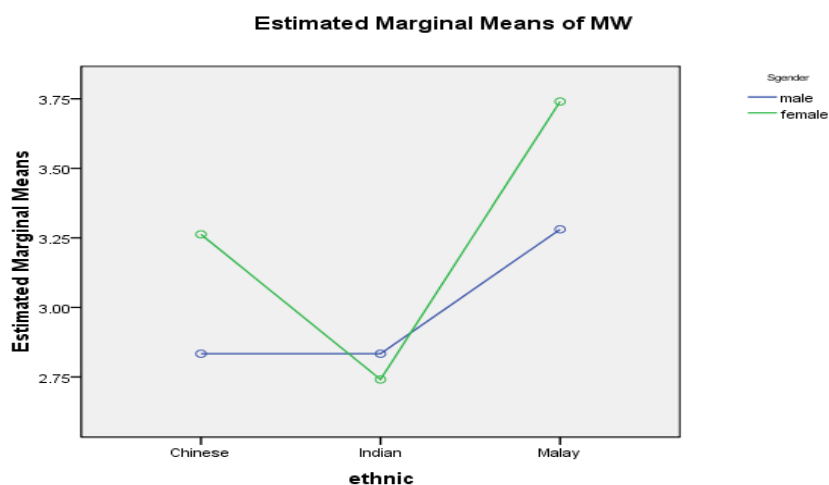


Fig. 6. Malay writing on ethnicity and gender

The MANOVA result showed significant interaction of ethnicity and gender in Malay listening. As shown in Fig. 7, female Malay and Chinese students were perceived better in Malay listening than their male counterparts. It was the reverse in Indian students where males were perceived better than females. Female Malay students were still perceived best, followed by male Malay and female Chinese students who were almost in the similar level. And the female Indian students were rated in the lowest.

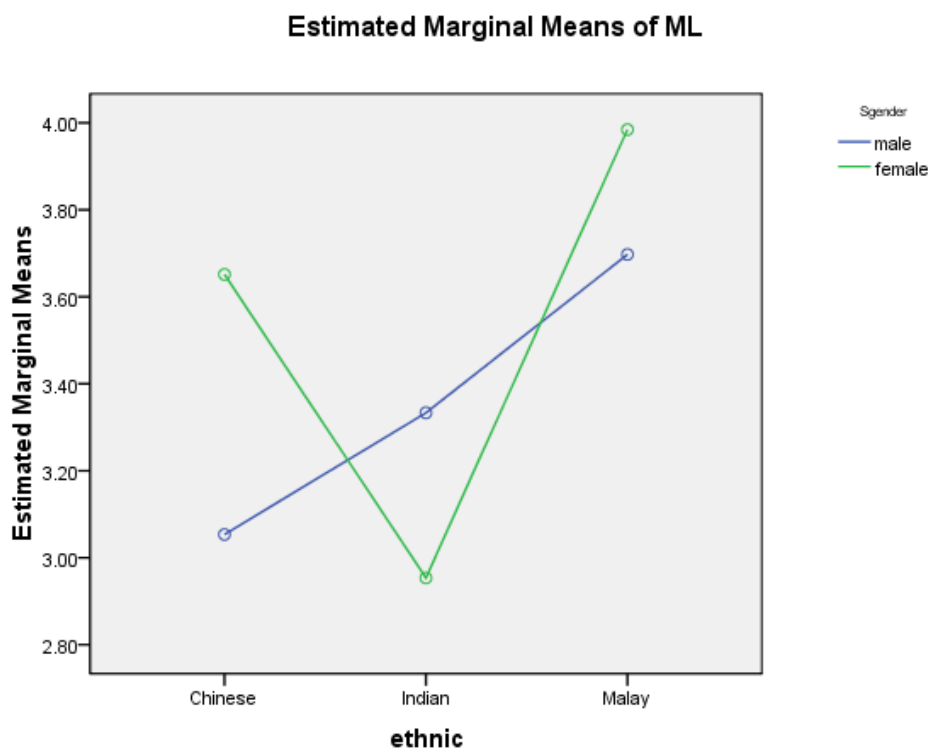


Fig. 7. Malay listening on ethnicity and gender

Malay speaking aspect was quite similar as Malay listening as shown in Fig. 8. The significant interaction of ethnicity and gender indicated that only Indian students were perceived differently with other two ethnic groups that males were perceived better than females. For Chinese and Malay, female students were perceived better than male students in speaking. Female Malay students were perceived best, followed by male Malay, female Chinese, male Indian, female Indian and male Chinese students.

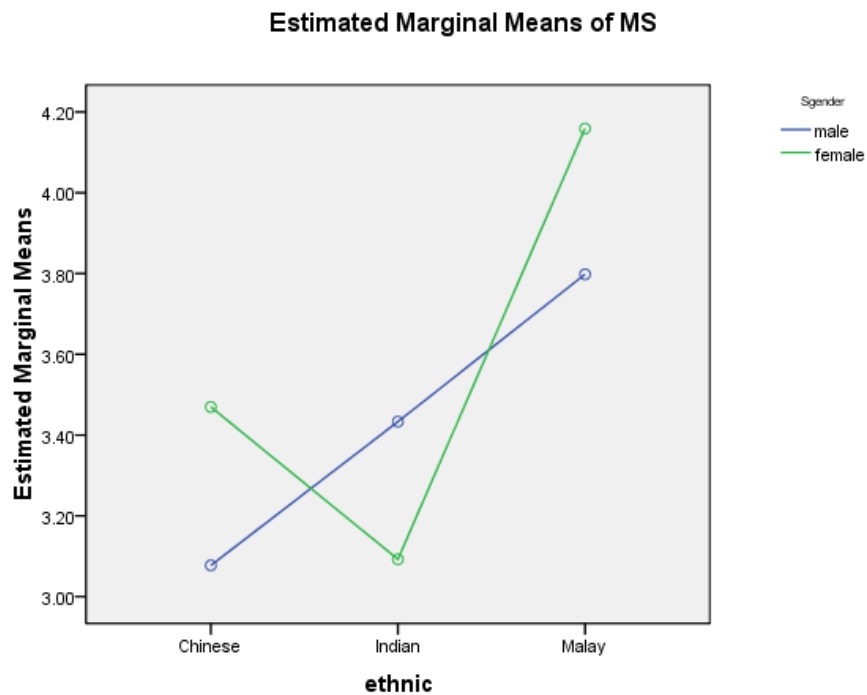


Fig. 8. Malay speaking on ethnicity and gender

6.2 Relationship of academic performance and language proficiency

Pearson correlation was conducted to examine the relationship between academic performance and all aspects of Malay and English language proficiency, which found significant positive relationship between all seven subjects and four aspects of Malay and English language proficiency (reading & comprehension, writing, listening, and speaking), ranged from 0.154 to 0.764. There was significant but low positive relationship between Malay and four aspects of English language proficiency ($r=0.195-0.280$), except Malay speaking.

Table 5: Correlation matrix of academic performance and language proficiency

	BM	BI	Math	Science	Sejarah	Geografi	KH	ER	EW	EL	ES	MR	MW	ML	MS
BM	1														
BI	.580**	1													
Math	.566**	.764**	1												
Science	.716**	.663**	.728**	1											
Sejarah	.606**	.590**	.618**	.681**	1										
Geografi	.558**	.632**	.734**	.727**	.674**	1									
KH	.617**	.574**	.570**	.629**	.501**	.621**	1								
ER	.459**	.764**	.643**	.587**	.518**	.563**	.454**	1							
EW	.428**	.754**	.692**	.531**	.479**	.566**	.475**	.890**	1						
EL	.411**	.734**	.633**	.549**	.482**	.541**	.426**	.929**	.897**	1					
ES	.376**	.734**	.626**	.504**	.477**	.542**	.408**	.906**	.901**	.938**	1				
MR	.576**	.379**	.296**	.513**	.369**	.363**	.440**	.260**	.200**	.240**	.185*	1			
MW	.614**	.386**	.312**	.568**	.377**	.385**	.441**	.280**	.239**	.260**	.209**	.895**	1		
ML	.535**	.340**	.263**	.501**	.302**	.316**	.435**	.248**	.200**	.256**	.195**	.878**	.848**	1	
MS	.498**	.223**	.154*	.407**	.250**	.222**	.323**	0.143	0.078	0.14	0.095	.831**	.790**	.862**	1

**<0.01, *<0.05

7.0 Contributing factors for English and Malay language

Table 6 showed the teacher's perception on the contributing factors for Malay and English Language proficiency. The researchers listed 20 potential contributing factors based on the previous literature on language learning and proficiency. The language teachers (Malay and English) were asked to rate on those 20 items based on their experiences and perspectives by using a 5-point Likert scale. As shown in table 6, both Malay and English teachers rated high on item C6, C7, C9 (above 4), which meant that C6 "listening to people", C7 "reading materials", C9 "active participation in classroom discussion" could help both English and Malay language learning for students. For English language, there were three items (C3: role of private tuition; C19: previous education experience; C20: no specific problems in language) below 3, which were not considered as contributing factors for English language. On the other hand, the Malay language teachers rated item C4 "role of social media" and C19 "previous education experience" below 3, which were not deemed as contributing factors.

Table 6: Teachers' perceptions on the level of contributing for English and Malay language

	Items	English teacher		Malay teacher	
		Mean (SD)	N	Mean (SD)	N
C1	role of parents	3.95 (1.28)	21	4.30 (0.66)	20
C2	role of friends/peers	4.00 (1.14)	21	3.85 (0.81)	20
C3	role of private tuition	2.76 (1.04)	21	3.90 (0.55)	20
C4	role of social media (Apps, facebook, Twitter, etc.)	3.33 (1.15)	21	2.65 (1.18)	20
C5	watching movie with subtitle	3.48 (1.03)	21	3.95 (0.89)	20
C6	listening to people who could use the language effectively	4.14 (1.15)	21	4.25 (0.64)	20
C7	reading materials	4.19 (1.17)	21	4.45 (0.69)	20
C8	using website or digital technology	3.86 (1.24)	21	3.90 (0.91)	20
C9	active participation in classroom discussion	4.05 (1.16)	21	4.35 (0.59)	20
C10	social conversation outside the classroom	4.05 (1.20)	21	3.95 (0.89)	20
C11	active participation in co-curricular activities	3.14 (1.20)	21	4.10 (0.85)	20
C12	having opportunity to interact with peers who speak the target language	3.71 (1.31)	21	3.95 (0.89)	20
C13	internal and/or external motivation	3.67 (1.11)	21	3.65 (1.14)	20
C14	being confident	4.00 (1.26)	21	3.20 (1.20)	20
C15	having same cultural factor with the speaker or writer (beliefs, religion, etc.)	3.48 (1.36)	21	3.20 (1.40)	20
C16	having many similarities in linguistic factor (e.g. alphabet, pronunciation, intonation, sentence structure, etc.) with speaker or writer	3.14 (1.24)	21	3.65 (1.18)	20
C17	reading and listening to formal language (not colloquial language)	3.24 (1.18)	21	4.05 (1.10)	20
C18	having mother tongue which is similar to target language	3.52 (1.47)	21	3.70 (1.34)	20
C19	previous educational experience	2.48 (1.17)	21	2.65 (1.27)	20
C20	no specific problems in language (e.g. oral language, discriminating letters and letter sounds)	2.95 (0.97)	21	3.60 (1.27)	20

The great discrepancy on the perspectives of language learning between Malay and English language teachers were found in item C3, C4 and C20 (Fig. 9). C3 “the role of private tuition” and C20 “no specific problem in language” was rated below 3 by English teachers and rated near to 4 by Malay teachers; while C4 is the role of social media, which was rated above 3 by English teacher and rated below 3 by Malay teacher.

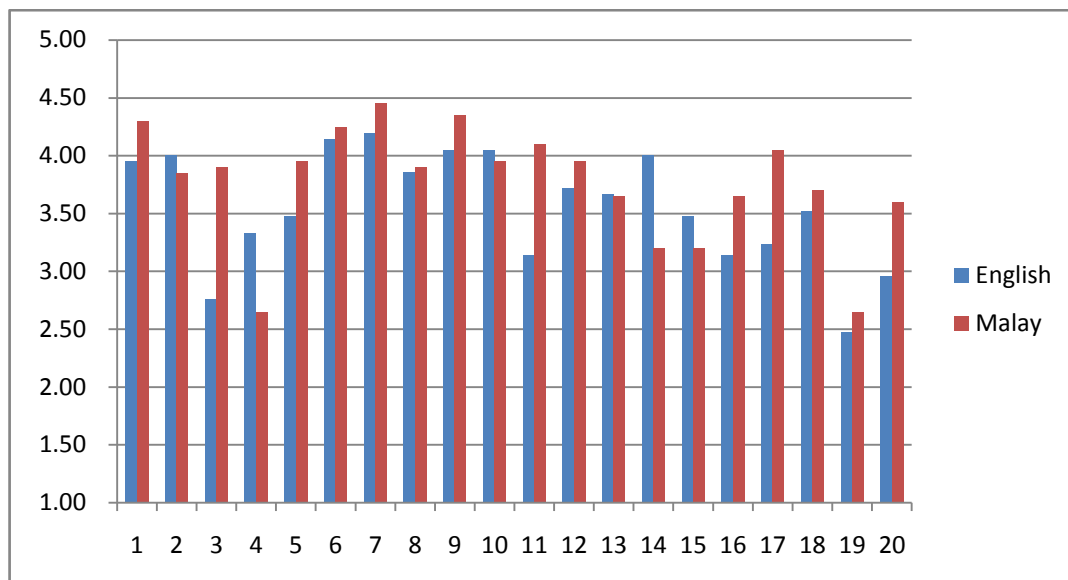


Fig. 9. Contributing factors on Malay and English language proficiency

7.1 Teachers responses in Interview

For the first interview question about the contributing factors, the themes were developed as shown in Table 7. Practice and motivation was most frequently mentioned by the teachers. Providing reading and commutative class was the second most frequently mentioned.

Table 7: Themes of Question 1(teachers' comments on contributing factor in students' language proficiency)

Theme	Examples of response	Frequency
reading and commutative class	"the students especially in the lower secondary should have a "reading class" whereby it includes understanding of the text, answering comprehension questions, spelling and reading with correct pronunciation"	3
stress free and anxiety free	"A more stress-free and anxiety free environment to use/practice the language"	1
confidence	"students 'confidence to use the language in public"	1
practice and motivation	"Reading and speaking English every day and everywhere. Students themselves must have a desire to improve"	6
materials	"Materials development and adaptation help a lot"	1
environment	"Exposure to English material in a real life, daily encounters"	2

As shown in Table 8, based on the responses of teachers for the second question (opinion on the influence of English language proficiency on subject learning), seven themes were generated. Deep learning and overall field of learning were most frequently mentioned by the teachers, followed by math and science, independent learning and memorization.

Table 8: Themes of Question 2 (opinion on the influence of English language proficiency on subject learning)

Theme	examples of response	frequency
math and science	"vital role in learning math and science"	2
memorize	"good in English helps students to remember easily, thus help them to learn more effectively"	1
creative and interesting	"students who are proficient in English language usually get creative when doing their projects"	2
deep learning	"Has strong influence as high language proficiency helps/aids in learning the subject; aids in in-depth learning; aids in independent learning"	3
independent learning	"They can do independent learning/self access learning"	2
overall field of learning	"proficiency in English language is paramount in any field of learning"	3
information collection	"assist students in searching for materials via internet as it is easier to obtain materials in English than in other language"	1

For interview question 3 (characteristics of English language proficiency among girls and boys), the different interest on different aspects of language use between boys and girls were most frequently proposed by the teachers. Attitude is another important difference between boys and girls according to teachers' responses.

Table 9: Themes of Question 3(characteristics of English language proficiency among girls and boys)

Theme	Examples of response	Frequency
confidence	"Boys tend to be more brave/bold to use the language. They are more straight forward in writing. Girls they are not very confident in using the language orally but writing wise they are quite good"	2
interest on different aspects of language usage	"The girls enjoy the language better and they use them. E.g. The girls like to read story books and write journals/ diaries; The boys use the language to browse through the internet and website. Only a few like to read story books or write journals/diaries" "students 'confident to use the language in public"	6
attitude	"Girls are more serious and responsible to learn English whereas boys take things lightly"	5
no difference materials	"There is specific difference. Gender is not a contributing factor"	1

Table 10 showed the themes of question 4 (characteristics of English language proficiency among different ethnics: Malay, Chinese, Indian), which concluded 10 characteristics of different ethnic groups. Indian are good in spoken language were most frequently mentioned by teachers.

Table 10: Theme of Question 4 (characteristics of English language proficiency among different ethnics: Malay, Chinese, Indian).

Theme	examples of response	frequency
Malay are poor in pronunciation and good spelling.	"Malays are poor in pronunciation, elaborative skill and writing skill; but good in spelling)"	3
Malay are poor in writing,	"poor in writing"	2
Chinese tend to direct translation	"They like to do direct translation"	2
Chinese are good in writing	"good in writing skill"	3
Chinese lack of confidence	"Chinese (poor speaking confidence)"	2
Indian are good in spoken language	"able to speak well but average in writing skills"	8
Malay are poor in speaking	"They are poor in speaking. They are very shy and too conscious of what they are going to say."	1
same	"about the same"	3
Malay are lack of confidence	"they are less confident, easily give up in learning"	2
motivation	"Malays lack of awareness of the importance of English; Chinese lack of reading English material; Indian highly motivated to learn English due to desire for social improvement"	1

8.0 Discussion

8.1 Teachers' perception of students' language proficiency

This study took a sample of lower secondary school students from form 1 to form 3. For English and Malay as the second language for non-Malay students (e.g. Chinese, Indian), the teachers reported that Chinese and Indian students were better in English language proficiency, but students from other ethnicity were perceived better in Malay language proficiency. Overall, both Malay writing and English writing were the weakness of all ethnic groups compared to other three aspects of language proficiency. Ghabool, Mariadass and Kashaf (2012) pointed that the students experienced difficulties in writing tasks, especially in grammar and punctuation. It was at the lower level of

proficiency which implies more effort to improve teaching methods to enhance writing skills among students.

This study found that Malay students were reported lower in English language proficiency as compared to Chinese and Indian students. One of the possible factors may be due to interference of mother tongue. Previous studies provided numerous evidence of interference of first language (Malay) on English learning (Jalaluddin, Awal & Bakar, 2008; Nambiar 2007; Maros, Hua & Salehuddin. 2007; Ambigapathy, 2002). The influences of mother tongue or first language may play role in English language learning, but not consistent. In this study, females were reported much better than males in English writing which was consistent with the response in interview from teachers that “The girls like to read story books and write diaries. The boys use the language just to surf the internet and website. Only a few like to read books or write journals/diaries.”

Malay as the first language or mother tongue for Malay students was reported at a much higher level of proficiency by their teachers than other ethnic groups. Furthermore, the ethnic difference in Malay speaking and listening was influenced by gender, which showed that the male Malay students were perceived as the best, followed by Indian and Chinese male students, while Malays were still perceived as the best for female, Indian students at the lowest level, and the Chinese female students were much better than Indian students, but lower than Malays. For Malay reading & comprehension and writing, the ethnic difference was not influenced by gender, Indian students were reported at the lowest compared to Chinese and Malay. As Malay students were shown in this study as proficient in Malay language, Kamarudin (1995) as cited in Nor Azmi (2002) found that Malay students are not only weak in mastering English, but are also weak in mastering the Standard Malay Language. The standard Malay language has strict grammatical rules where Malay native speakers may tend to ignore.

Chinese and Indian students both learn Malay as the second language. Compared to Chinese, Indian students were reported at lower level of proficiency. The interference of first language (Malay) on English learning was confirmed by numerous studies (Jalaluddin, Awal & Bakar, 2008; Nambiar 2007; Maros, Hua & Salehuddin. 2007; Ambigapathy, 2002), as the different structure in syntax and morphology between Austronesian languages-Malay and Indo-European language-English (Jalaluddin, Awal & Bakar, 2008). Tamil from the same language family as English, may have reverse interference of Malay language learning.

8.2 Relationship of academic performance and language proficiency

It is suggested that second language learners have to develop the cognitive academic language proficiency (CALP) in order to learn the subject, if the second language is the medium of instruction of subjects (Rosenthal, 1996; Spurlin, 1995). English as the medium of instruction for math and science is necessary to develop CALP of English for all the ethnic groups' of students. On the other hand, Malay as the medium of instruction of other subjects is encouraged to develop CALP for non-Malay

ethnic students. The finding of this study confirmed that the language proficiency was positively related to each subject. Students who were perceived higher in their language proficiency performed better in each subject. Therefore language proficiency had significant impact on students' academic achievement (Fakeye & Ogunsiji, 2009).

Wilson and Komba (2012) indicated that there was a significant weak positive relationship between English language proficiency and students' academic achievement. But this study found that the English language proficiency was positively related to the subjects from moderate to high. Malay language proficiency was positively correlated to the subjects, from weak to moderate. And the weak correlation was mostly found between Malay speaking and other subjects.

This study revealed a high relationship between math and English language proficiency, weak relationship between math and Malay language proficiency, but science were found to be moderated correlated to both language proficiency. The responses by the teachers in interview also supported this quantitative finding that language proficiency could create interesting and help subjects learning.

8.3 Contributing factors for English and Malay language proficiency

Language learning was influenced by various factors, such as environment and motivation (Cortes 2002; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Wong Fillmore 1991). This study listed an array of potential factors contributing to language proficiency to seek teachers' opinions and perception. Teachers' response showed that three most important factors were "listening to people", "reading materials", "active participation in classroom discussion". The finding of this study was consistent with Wong Fillmore (1991) who indicated that interacting with others with good English proficiency was helpful and open to meaningful learning context. Preparing useful learning materials was deemed as an efficient strategy for language learning (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997).

Nation (2001) indicated that the linguistic factors played important roles in language learning, which was highly agreed by the Malay teacher, but not Chinese teachers in this study. As previous research provided evidence on the Interference of Malay language on English learning (Jalaluddin, Awal & Bakar, 2008; Nambiar 2007; Maros, Hua & Salehuddin, 2007; Ambigapathy, 2002), there is few empirical evidence related the influences of Chinese or Tamil

Jalaludin, Awal and Bakar (2008) pointed that the social surroundings such as unenthusiastic attitude, lack of interest towards learning the language and the environment that do not encourage learners to use the language have worsened the effort of acquiring the language. Motives were mentioned in interview for the contributing factors, and also deemed as moderate to high contributing to Malay and Chinese language learning by teachers. Environment was also considered as factors influence language proficiency in interview. The highest level of contributing factors for both Malay and English language proficiency perceived by teachers were "listening to people", "reading

materials”, “active participation in classroom discussion”, which was also supported by the qualitative response in interview.

9.0 Conclusion and future study

This study identified that writing was the area of weakness of both languages for all students. Malay students were perceived at lower level of English proficiency, while Indian students were reported at lower level of Malay language proficiency. Chinese students were moderate for both language proficiencies. Furthermore, this study found weak to high positive relationship between language proficiency and academic performance. Several contributing factors of language learning were identified.

The bigger sample size was encouraged in future study. Besides this, the effect of the mother tongue or first language of other ethnic groups such as Chinese and Indian should be included in order to explore the linguistic influences on the discrepancy of language proficiency among ethnic groups. Based on the historical change in language use, the continuous research should be encouraged to examine the level of student’s language proficiency (Malay and English) and identify the obstacles for learning.

References

- Ambigapathy, P. (2002). English language teaching in Malaysia today. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 35-52. (Online) Retrieved 30 January, 2011 from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0218879022020205#preview>
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy & cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1980). Teaching English through content-area activities. In P. Rigg and V. Allen (Eds.), *When they don’t speak English* (pp. 139-151). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical rationale* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In P.A. Richard-Amato and M.A. Snow (Eds.), (pp. 58-70). *The multicultural classroom: Reading for content area teachers*. White Plains, NY: Longman.
- Dooey, P., & Oliver, R. (2002). An investigation into the predictive validity of the IELTS test as an indicator of future academic success. *Prospect*, 1, 36-54.
- Fakeye, D., & Ogunsiji, Y. (2009). English language proficiency as a predictor of academic achievement among ELF students in Nigeria. *Journal of Science Research*, 37, 490-495.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Toward a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Ghabool, N. Mariadass, M. E. A/P & Kashaf, S. H. (2012). Investigating Malaysian ESL Students' Writing Problems on Conventions, Punctuation, and Language Use at Secondary School Level. *Journal of Studies in Education*, 2(3), 130-143. ISSN 2162-6952
- Hakuta, K. & Diaz, R.M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In Nelson, K.E. (ed.). *Children's Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.319-344.
- Horwitz, E.K, Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70:2,125-132.

- Jalaluddin, N. H., Awal, N. M. & Bakar, K. A. (2008). The Mastery of English Language among Lower Secondary School Students in Malaysia: A Linguistic Analysis. *European Journal of Social Sciences*, 7(2), 106-119. http://www.teo-education.com/teophotos/albums/userpics/ejss_7_2_09.pdf
- Koo Yew Lie. (2008). *Language, culture and literacy: Meaning-making in global contexts*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Krashen, S. (1982). Accounting for child/adult differences in second language rate and attainment. In S. Krashen, R.C. Scarcella, and M.H. Long (Eds.). *Issues in second language research* (pp. 161-172). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S.D. and Biber, D. (1987). *On course*. Los Angeles: California State University.
- Marlyna Maros, Tan Kim Hua, & Khazriyati Salehuddin. (2007). Interference in learning English: Grammatical errors in English essay writing among rural Malaysecondary school students in Malaysia. *Journal e-Bangi*, 2(2), 1-15.
- Musa, C.N., Lie, Y.K., & Azman, H. (2012). Exploring English Language Learning and Teaching in Malaysia. *Journal of Language Studies*. 12(1), 35-51.
- Nambiar, R.M. K. (2007) Enhancing academic literacy among tertiary learners: A Malaysian experience. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 13, 77-94.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Cortes, C. M. (2002). *The relationships between attitude, motivation, anxiety, and proficiency in English as a second language of first year university students in Puerto Rico*. Unpublished doctoral dissertation. Andrews University.
- Nor Azmi Bin Mostafa (2002). "Bilingualism and the Academi of Malay Students. International Conference IPBA 24-26 September 2002.
- Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/my.html>
- Rosenthal, J.W. (1996). *Teaching science to language minority students*. England: Multilingual Matters Ltd.
- Secondary Education Regional Information Base: Country Profile-Malaysia. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education: Bangkok, 2011. ISBN 978-92-9223-374-7
- Short, Deborah J., and George Spanos (1989). "Teaching Mathematics to Limited English Proficient Students." Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, ERIC, ED 317086.
- Skutnabb-Kangus, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, Ltd.
- Spurlin, Q. (1995). Making science comprehensible for language minority students, *Journal of Science Teacher Education*, 6(2), 71-78.
- Wilson, J. & Komba, S. C. (2012). The Link between English Language Proficiency and Academic Performance: A Pedagogical Perspective in Tanzanian Secondary Schools. *World Journal of English Language*, 2(4), 1-10. doi:10.5430/wjel.v2n4p1. ISSN 192 5-0703 E-ISSN 1925-0711.

Keperluan Penggunaan Modul Etika Kerja Guru dalam Membentuk Penghayatan Nilai Pelajar

Prof. Madya Dr. Mohd Izam Ghazali

mizam@uum.edu.my

Dr. Mohamad Khairi Haji Othman

m_khairi@uum.edu.my

Alis Puteh

alis@uum.edu.my

Dr. Mohd. Zailani Mohd Yusoff

myzailani@uum.edu.my

Prof. Madya Dr. Fauziah Abdul Rahim

ziah@uum.edu.my

Abstrak

Untuk melahirkan masyarakat yang bertatasusila, bersatu padu, demokratik, adil, liberal dan progresif, guru sendiri haruslah memainkan peranan sebagai “*role model*” kepada pelajar. Berdasarkan hakikat ini, kepatuhan guru terhadap etika kerja KPM, kod etika guru dan Standard Guru Malaysia perlu dititikberatkan kerana kita tidak mahu pendidikan seolah-olah hanya untuk melahirkan insan yang berpelajaran tetapi tidak beretika. Dengan adanya etika kerja guru seharusnya para guru dapat menjaga tingkah laku mereka sebagaimana yang sepatutnya. Namun begitu masih terdapat guru-guru yang tidak mengetahui, memahami dan mengamalkan etika kerja ini. Dengan yang demikian, pengetahuan, pemahaman dan pengamalan tentang etika kerja guru adalah amat penting bagi semua guru. Oleh itu, bagi melihat penghayatan guru berdasarkan kepada situasi tersebut, maka kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti pemahaman dan pengamalan etika kerja KPM di sekolah pada masa ini. Selain dari itu, pembinaan modul yang berkaitan dengannya amatlah perlu sebagai bahan rujukan untuk melahirkan para guru yang berkualiti. Dalam kajian ini pembinaan modul adalah berdasarkan Model Pembinaan Modul Sidek (Sidek, 2005). Model Sidek (2005) ini mempunyai dua peringkat dalam pembinaan modul. Modul yang dibina ini telah melalui kesemua sembilan peringkat pertama sepertimana yang dikehendaki oleh Model Sidek (2005). Seterusnya di peringkat kedua iaitu mencuba dan menilai modul, modul ini juga telah melalui kesemua peringkat yang dicadangkan oleh Model Sidek (2005) pada peringkat kedua. Berdasarkan hasil penilaian yang dilakukan oleh pakar penilai modul mendapati bahawa aras pekali secara keseluruhan bagi kesahan modul adalah 0.79 dan kebolehpercayaan *Alpha Cronbach* untuk modul etika kerja KPM adalah tinggi iaitu 0.95. Dapatan kajian membuktikan bahawa modul etika kerja KPM ini mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Kajian ini mendapati, semua aktiviti yang terkandung dalam modul ini adalah sesuai dan boleh digunakan sebagai alat, bahan, sumber dan panduan yang boleh memberi bimbingan, kesedaran, keinsafan, semangat dan motivasi kepada semua guru sekolah di seluruh Malaysia. Hakikatnya modul ini dapat meningkatkan kesedaran dan kualiti tingkahlaku para guru dan pelajar. Seterusnya secara tidak langsung penghayatan nilai murni dalam kalangan pelajar dapat ditingkatkan dan masalah disiplin pelajar akan berkurangan.

Kata kunci: modul; etika; kerja; guru; penghayatan nilai.

PENGENALAN

Guru memainkan peranan yang amat penting dalam membentuk watak, sahsiah dan moral pelajar. Usaha ini perlu dimulakan dengan mewujudkan sekolah yang dapat dibanggakan oleh para pelajar, ibu bapa dan masyarakat setempat. Pembangunan insan cemerlang menjadi begitu penting sekali bagi negara yang ingin menjadi negara maju pada abad yang akan datang. Asuhan guru yang berkesan meninggalkan ingatan dan menjadi amalan yang berpanjangan bagi setiap murid. Sepanjang hayatnya mereka akan ingat bagaimana guru menerapkan ilmu pengetahuan, budaya dan semangat ketahanan, nilai-nilai murni dan jati diri sehingga sebatikan dalam jiwa. Dalam konteks ini, guru merupakan manusia yang telah diamanahkan untuk membentuk generasi pelajar yang berilmu, beriman dan bertakwa (Amir Hasan, 2002). Bidang pendidikan juga tidak dapat lari dari membina etika kerjanya sendiri. Etika kerja guru ialah suatu set tingkah laku atau tanggungjawab guru terhadap pelajar, ibu bapa, diri, rakan sejawat, masyarakat dan negara. Oleh sebab itu, setiap guru hendaklah menjalankan tugas tanpa melanggar etika kerja ini.

MASALAH GEJALA SOSIAL DALAM KALANGAN REMAJA

Dalam perkembangan kini, masalah gejala sosial dan disiplin pelajar didapati semakin hari semakin serius (Engku Ahmad Zaki Engku Alwi, 2009; Ab. Rahman Ismail, 2008; Amaludin Ab. Rahman & Khadijah Alavi, 2007). Masyarakat sering membincangkan isu masalah gejala sosial terutama dalam kalangan remaja khususnya para pelajar di sekolah dan di institusi pengajian tinggi. Remaja sering dikatakan tidak berakhlak, tidak pandai membuat pertimbangan nilai dan pelbagai lagi ciri negatif (Lihanna Borhan, 2001). Masalah gejala sosial yang melibatkan golongan remaja dengan budaya lepak, curi, dadah, bohsia dan perlakuan yang bertentangan nilai-nilai murni serta sebagainya telah didedahkan kepada kita setiap hari menerusi akhbar, radio dan televisyen.

Walaupun pelbagai usaha telah dijalankan oleh pelbagai pihak namun gejala keruntuhan akhlak dan moral dalam kalangan remaja masih berleluasa. Ini jelas berdasarkan data bilangan kes salah laku pelajar seperti yang dikeluarkan oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, Kementerian Pelajaran Malaysia (2012) pada jadual 1.

Jadual 1: Bilangan kes salah laku disiplin murid

Bil	Jenis Salah Laku	2010	2011	2012*
		Jumlah	Jumlah	Jumlah
1.	Berunsur jenayah	17595	18457	7015
2.	Berunsur kelucahan	3031	2163	930
3.	Kurang sopan	18346	17189	7239
4.	Laku musnah	5212	5343	5788
5.	Kemasan diri	21384	20778	4145
6.	Ponteng sekolah	19545	18754	1391
7.	Kenakalan	8563	8923	8361
8.	Tidak penting masa depan	17808	18611	3146

*Jumlah kes disiplin murid sehingga bulan Jun 2012

Sumber: Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, Kementerian Pelajaran Malaysia (2012)

Berdasarkan data tentang bilangan kes salah laku disiplin murid sehingga Jun 2012 (Jadual 1) di atas menunjukkan jumlah kes disiplin murid sekolah menengah kebangsaan harian agak tinggi. Didapati terdapat beberapa jenis salah laku murid yang menunjukkan peningkatan dari tahun 2010 - 2011. Antaranya, jenis salah laku disiplin berunsur jenayah meningkat sebanyak 862 kes, salah laku musnah meningkat sebanyak 131 kes, salah laku kenakalan meningkat sebanyak 360 kes dan salah laku tidak penting masa juga meningkat sebanyak 803 kes dari tahun 2010 kepada tahun 2011. Terdapat juga jenis salah laku disiplin murid yang menurun bilangan kes seperti salah laku disiplin berunsur kelucahan turun sebanyak 868 kes, kurang sopan turun sebanyak 1157 kes, kekemasan diri turun sebanyak 606 kes dan ponteng sekolah turun sebanyak 791 kes. Selain itu, data

Kementerian Pelajaran Malaysia menunjukkan salah laku pelajar kurang sopan seperti merokok, tidak hormat guru dan pengawas serta berbahasa kesat adalah kesalahan paling banyak berlaku di sekolah yang membabitkan 23, 220 kes pada tahun 2007 dan 19,980 kes pada tahun 2006 (Anuar Ahmad, 2009). Secara keseluruhannya, jumlah bilangan dalam kes-kes salah laku disiplin murid sekolah di Malaysia masih menunjukkan bilangan kes yang tinggi. Malah, Mohd Najib Tun Razak menyatakan bahawa di Malaysia, masalah sosial membimbangkan (Masalah sosial, 2007) dan hebat diperkatakan dan diperbincangkan di mana-mana sahaja (Aminuddin Hassan, Rohaiza Ishak & Vizata M. Sopian, 2009).

Perangkaan yang ditunjukkan di atas memberi kefahaman kepada kita kadar penglibatan pelajar dalam gejala sosial agak membimbangkan dan menunjukkan peningkatan dalam kes-kes tertentu. Ini memberi amaran awal yang jelas kepada kita bahawa sekiranya rakyat dan pemerintah tidak dapat meningkatkan penghayatan nilai murni pelajar kepada keadaan yang lebih baik, negara akan berhadapan dengan krisis nilai yang lebih besar. Ini kerana pelajar masa kini akan berperanan penting dalam pembentukan bangsa dan generasi masa hadapan. Oleh itu pembentukan peribadi golongan ini harus diutamakan selaras dengan hasrat yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan untuk melahirkan insan berperibadi mulia.

HUBUNGAN TINGKAHLAKU GURU DENGAN DISIPLIN MURID

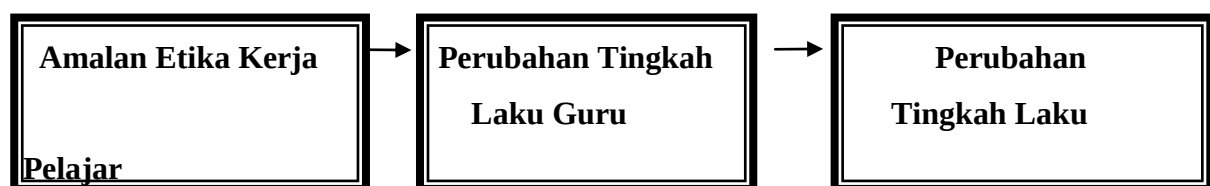
Guru juga ibarat seorang selebriti yang terkenal dan tersohor. Sebagai sumber rujukan, setiap tingkah laku, tindak tanduk dan akhlak serta sahsiah mereka perlulah menjadi contoh dan teladan kepada para pelajar. Oleh itu, untuk memastikan para guru sentiasa memiliki nilai-nilai tersebut, maka guru perlu memahami dan mengamalkan Etika Kerja KPM, Kod Etika Guru (KEG) dan Standard Guru Malaysia. Oleh itu, pengamalan Etika Kerja di kalangan guru-guru adalah penting demi menjamin martabat profesion perguruan sentiasa dipandang mulia di mata masyarakat. Kejayaan dan pencapaian matlamat pendidikan berkait rapat dengan kesedaran guru terhadap tanggungjawabnya sebagai pendidik.

Menurut Mohd Ismail (2006), guru memang boleh membawa perubahan ke arah tingkah laku yang baik kepada pelajar walaupun ada kalanya mereka kurang berjaya. Ramai pelajar berusaha untuk belajar dengan baik, bertanggungjawab dan mematuhi peraturan sekolah sebaliknya hanya segelintir sahaja yang melakukan kesalahan. Para pendidik memang menyedari bahawa mereka perlu menggunakan pendekatan yang mesra berbanding dengan menggunakan kekerasan. Menurut Mohd Ismail (2006) lagi, sekiranya guru bersikap penyayang maka tindak balas daripada pelajar juga adalah berperasaan penyayang. Beliau berharap budaya penyayang hendaklah diterap dan diamalkan di sekolah agar sekolah menjadi sekolah penyayang.

Teori Peragaan (Modeling) Barat

Nodding (1984) menyatakan terdapat empat komponen utama dalam pendidikan moral iaitu peragaan (modeling), dialog, amalan dan pengesahan. Perhubungan di antara watak moral guru dengan pembinaan moral pelajar Nodding adalah berasaskan kepada faktor peragaan (modeling). Sesuatu yang jelas dalam pendidikan ialah pengajaran yang baik dan berkesan memerlukan para guru yang berpengetahuan dalam mata pelajaran yang di ajar, mahir dalam kaedah mengajar dan watak bermoral.

Sebagaimana yang diketahui, apabila guru berpengetahuan dan mahir dalam kaedah mengajar maka kesediaan pelajar untuk belajar akan meningkat. Mengapa kita mahu guru-guru yang bermoral? Guru yang bermoral akan mempengaruhi moral para pelajar yang mereka ajar. Guru yang bermoral akan menjadi contoh dan model secara langsung kepada pembinaan moral pelajar (Rajah 1.2). Mengikut Aristotle, *virtue* (kebajikan) memerlukan contoh; pembangunan moral kanak-kanak akan mudah terpengaruh dengan contoh-contoh moral yang baik dari orang dewasa (Ryle, 1972).



Rajah 1.2: Hubungan Etika Kerja dengan Tingkahlaku Guru dan Pelajar

Konsep kepemimpinan melalui teladan dicapai apabila guru menjadi model peranan (*role model*) dalam pelbagai aspek seperti tingkahlaku, cara pertuturan dan berpakaian (Tie, 2002). Guru perlu mengekalkan tingkahlaku yang baik berdasarkan kepercayaan yang diberikan oleh masyarakat. Menurut Tie (2002), guru perlu memainkan peranan sebagai *in loco parentis* iaitu seseorang individu yang menerima jawatan sebagai guru meletakkan dirinya dan tingkahlakunya dalam arena perhatian awam. Masyarakat tidak boleh menerima tingkahlaku negatif yang dilakukan oleh para guru kerana seorang guru mempunyai kedudukan istimewa dalam komuniti. Pengaruh seseorang guru dan kesannya terhadap pelajar melampaui sempadan bilik darjah dan sekolah. Guru menjadi *role model* untuk pelajar malah menjadi penyebar nilai-nilai murni masyarakat serta bertanggungjawab terhadap kebajikan dan kesejahteraan semua pelajar.

Konsep *role model* bukan sahaja melibatkan tingkah laku peribadi guru di sekolah tetapi juga melibatkan tingkah laku di luar sekolah. Tingkah laku peribadi bermaksud tingkah laku yang dihubungkan secara eksplisit dengan prestasi dan tanggungjawab profesional seorang guru. Untuk mencapai dan mengekalkan kecemerlangan, pihak sekolah perlu menggunakan pendekatan positif yang berbentuk kerjasama antara guru dengan ibubapa. Manakala pendekatan berbentuk negatif pula akan menekankan aspek mencari kesalahan dan seterusnya akan mewujudkan kesan yang negatif.

Walaupun bagaimanapun, kaedah *modelling* ini dimana tingkah laku seseorang akan diikuti oleh individu lain merupakan satu proses yang kompleks dan bukan semua tingkahlaku dan nilai yang diserapkan akan dijadikan teladan. Anggapan umum bahawa guru berperanan sebagai model yang meniru personaliti dan gaya pengajaran *Mr. Chip* tidak sesuai untuk semua guru. Personaliti, gaya pengajaran dan situasi sekolah yang berlainan boleh memperkukuh atau melemahkan kemungkinan seseorang pelajar memilih seseorang guru sebagai *role model* (Tie, 2002).

Konsep Modeling Dalam Islam

Dalam ajaran Islam, kaedah *modeling* merupakan satu kaedah dakwah yang penting. Ini dapat dilihat dari firman Allah yang bermaksud:

“Sesungguhnya terdapat pada (diri) Rasulullah S.A.W itu suri teladan yang teramat baik untuk anda contohi”

(Surah al-Ahzab: ayat 21)

Manakala sabda Nabi Muhammad S.A.W ;

“Sesungguhnya anda tidak dapat menawan hati terhadap semua manusia dengan menggunakan harta benda anda. Oleh itu, bergaullah manusia dengan wajah yang berseri (akhlak mulia).

(Riwayat Abu Daud & al-Tirmizi)

Segala akhlak-akhlak mulia yang ditunjukkan oleh Allah di dalam al-Quran untuk dijadikan panduan kepada kita yang disampaikan oleh Nabi Muhammad s.a.w tentu sekali terlebih dahulu diamalkan oleh baginda. Baginda tentulah amat takut dengan ancaman Allah yang berbunyi “Wahai orang yang beriman, kenapakah anda mengatakan sesuatu yang tidak anda kerjakan? Sesungguhnya, amat besar lah kebencian di sisi Allah terhadap kamu (yang) mengatakan sesuatu apa-apa yang tidak kamu kerjakan”(al-Saff, 61:2-3). Berdasar ayat tersebut kita kena faham bahawa sebelum Rasulullah s.a.w mengucapkan kepada umatnya akan ayat-ayat al-Quran, maka baginda terlebih dahulu mengamalkannya dan dikekalkan amalan tersebut di dalam kehidupan harian baginda (Sheikh Abu Muhammad, 2009).

Dalam ajaran Islam, salah satu ajaran utamanya ialah meniru akhlak Rasulullah S.A.W. atau dipanggil ‘sunnah’. Barang siapa yang meniru ‘sunnah’ Rasulullah S.A.W di akhir zaman ini akan mendapat pahala yang berlipat ganda. Umat Islam dikehendaki mempelajari, memahami dan menghayati sirah Rasulullah S.A.W supaya mereka dapat mengikuti ‘sunnah’ dengan betul.

Mengikut Sheikh Abu Muhammad (2009), sejarah kehidupan Nabi Muhammad S.A.W adalah teladan yang amat baik, bagi umat Islam setiap generasi sebagai sumber dan daya untuk mempersegarkan iman dan membangkitkan semangat cinta kepada Allah S.W.T dan kepada peribadi Rasulullah s.a.w. Ia juga dapat membangunkan semangat perjuangan untuk mempertahankan Islam serta mengembangkannya kepada masyarakat sejagat,

ditingkatkan keyakinan dan tauhid, agar dapat merangsangkan fikiran, jiwa dan fizikal umat agar sanggup mengorbankan diri, harta dan keluarga ke jalan Allah S.W.T.

Menurut beliau lagi, seseorang muslim itu selain wajib mempelajari, memahami dan menghayati rukun iman dan rukun Islam, ia juga wajib mengetahui, memahami dan menghayati akhlak-akhlak mulia Rasulullah s.a.w sebagai syarat kesempurnaan keislamannya. Di antara akhlak-akhlak baginda yang patut para guru jadikan ikutan ialah seperti berikut:

- adil,
- pemaaf,
- sangat sabar,
- Lemah lembut
- menahan marah,
- suka memberi nasihat dan menjawab kemusykilan,
- membantu meringankan bebanan orang lain,
- sentiasa muhasabah diri dan sebagainya.

Konsep Penghayatan Nilai Murni

Penghayatan adalah perihal kepada kata kerja menghayati. Istilah ini menjelaskan terdapatnya perlakuan tertentu yang dilaksanakan sehingga meninggalkan kesan kepada jiwa. Ini menunjukkan bahawa sekiranya sesuatu perlakuan dilaksanakan tetapi tidak meninggalkan kesan kepada jiwa maka perlakuan itu belum dihayati (Azma Mahmood, 2006).

Dari segi konsep, penghayatan ialah pemanduan sikap, kepercayaan, nilai-nilai, pendapat dan lain-lain ke dalam syakhsiah (personaliti) seseorang (Hassan Langgulung, 1987). Ia merupakan satu bentuk pengakuran di mana penghayatan nilai atau kepercayaan merupakan pengaruh sosial yang paling kekal dan paling berakar. Ini adalah kerana motivasi untuk menghayati nilai atau kepercayaan tertentu tertanam di dalam diri seseorang dan berkait dengan keinginan untuk memperolehi kebenaran (Hassan Langgulung, 1987). Manakala Nik Azis Nik Pa (2007) menjelaskan penghayatan merujuk kepada aspek menjadikan sesuatu perkara sebagai amalan seharian atau satu tabiat.

Dari perspektif psikologi sosial dan falsafah barat, pandangan Ryan, Connell dan Grolnick (1992) serta Grusec dan Goodnow (1994) turut menjelaskan bahawa penghayatan ialah kepercayaan, sikap atau peraturan tingkah laku dari sumber luar yang secara beransur-ansur mengubah peraturan-peraturan dari luar itu ke dalam sifat-sifat dan nilai-nilai peribadi seseorang. Grusec dan Goodnow (1994) dan Hoffman (2000) menjelaskan lagi bahawa penghayatan nilai ialah sikap diri sendiri dalam tingkah laku sosial yang dilakukan adalah berdasarkan motivasi intrinsik. Ini turut diperkatakan oleh Young (1995) yang menyatakan penghayatan nilai diperhatikan apabila kelakuan yang diterima digenerasikan dari faktor intrinsik dan bukan dari faktor akibat-akibat luar. Ryan, Rigby dan King (1993) menerangkan bahawa penghayatan sebagai suatu proses iaitu *"...through which an individual transform a formerly externally prescribed regulation or value into an internal one"*. Ini bermakna, individu mengambil nilai yang diterap sebagai nilai peribadinya.

Penghayatan adalah salah satu proses jenis pembelajaran (Hassan Langgulung, 1987) iaitu pembelajaran dalam konteks sosial, di mana manusia atau perkara-perkara tertentu menjadi perangsang bagi seseorang untuk mengamalkan atau menghayati nilai-nilai tertentu (Hassan Langgulung, 1987). Fungsi utama pendidikan pada zaman dahulu ialah pemindahan nilai-nilai dari generasi tua ke generasi muda agar identiti suatu masyarakat terpelihara (Hassan Langgulung, 1987). Oleh itu fungsi pendidikan pada zaman sekarang juga ialah bertujuan pemindahan nilai-nilai. Yang berbeza hanyalah kaedah dan teknologi pemindahan itu yang berbeza, dimana sekarang penggunaan komputer dan media massa nilai-nilai dipindahkan secara besar-besaran (Hassan Langgulung, 1987).

Aspek penghayatan nilai murni merangkumi nilai-nilai kerohanian, kemanusiaan dan kewarganegaraan (Nik Azis Nik Pa, 1994). Penghayatan nilai-nilai murni merupakan satu faktor utama yang boleh memastikan pembentukan kesefahaman dan kesepaduan dalam mentafsirkan dan merealisasikan wawasan 2020 (Nik Azis Nik Pa, 1994). Menurut Nik Azis Nik Pa (1994) penghayatan nilai-nilai murni menjadi faktor utama kerana kemajuan kebendaan tanpa nilai-nilai moral dan etika tidak akan mewujudkan kesejahteraan dan keharmonian yang berkekalan, tetapi sebaliknya banyak membawa keburukan dan kezaliman.

Malah penghayatan nilai-nilai murni merupakan faktor penghalang dalaman untuk tidak menyalahgunakan kepintaran, kemahiran, kedudukan atau kekayaan yang dimiliki (Nik Azis Nik Pa, 1994). Penghayatan nilai-nilai murni boleh menjadi benteng kepada amalan-amalan buruk seperti penyelewengan, kejahilan, kecuaiian dan kezaliman (Nik Azis Nik Pa, 1994). Nik Azis Nik Pa (2007) turut menjelaskan faktor penghayatan ilmu dan amal yang rendah menyebabkan jurang antara mengetahui dan mengamalkan.

Penghayatan adalah bersangkutan dengan tindakan menjiwai ilmu dan iman sehingga diterjemahkan dalam bentuk tindakan dan tingkah laku (Nik Azis Nik Pa, 2007). Maka penghayatan daripada sudut akhlak atau nilai murni menuntut seseorang itu memahami dan mengamalkan banyak daripada akhlak mulia dan nilai-nilai murni yang baik (Fathi Yakan, 1985). Antara akhlak mulia dan nilai murni yang baik yang dianjurkan untuk dihayati oleh insan ialah malu, bersangka baik, benar, sabar, menjaga pandangan dan lidah dan sebagainya.

Penghayatan nilai boleh dididik melalui disiplin, pengajaran, contoh atau model, pengukuhan sosial dengan tingkah laku yang sesuai dan persekitaran yang sesuai yang boleh membentuk tingkah laku (Young, 1995). Pelajar perlu digalakkan mencontohi dan mengamalkan nilai-nilai yang baik sebagai satu penghayatan keterampilan diri dan kualiti warganegara yang baik serta prihatin terhadap soal-soal kehidupan dan pembinaan diri (Abd. Rahim Abd. Rashid, 2001).

ETIKA KERJA KPM

Etika Kerja KPM telah diterbitkan pada tahun 2003. Pihak kementerian berharap satu etika kerja yang mantap perlu diamalkan untuk memastikan warganya mempunyai sifat-sifat luhur, bertanggungjawab dan tahap profesionalisme yang tinggi dalam menjalankan tugas dan tanggungjawab masing-masing. Etika kerja KPM ini mempunyai tiga objektif utama iaitu: pertama ialah untuk menanam sikap positif dan menghapuskan sikap negatif dalam melaksanakan tugas-tugas yang diamanahkan bagi meningkatkan kualiti kerja; keduanya ialah untuk meningkatkan disiplin diri bagi menghasilkan perkhidmatan yang cemerlang kepada pelanggan dan organisasi; dan ketiganya ialah untuk memberikan sumbangan positif yang berterusan kepada negara.

Etika Kerja KPM perlu dilaksanakan dan dihayati berdasarkan kepada lima (5) prinsip dan tujuh (7) nilai utama. Lima prinsip tersebut ialah:

1. Niat yang betul

Guru mestilah melaksanakan tugas dengan niat yang betul sebagaimana yang dituntut oleh agama. Guru juga perlu ikhlas, memberi sumbangan yang bermutu, sentiasa memperbaharui niat untuk kebaikan dan memenuhi kehendak FPK dan KPM.

2. Perlakuan yang baik

Guru perlulah melakukan tugas dengan sempurna. Disamping itu, mereka perlu menunjukkan penampilan diri, pertuturan dan perbuatan yang terbaik sepanjang masa.

3. Penggerak ke arah kebaikan

Guru hendaklah menjadi penggerak ke arah kebaikan. Justeru itu mereka perlu menampilkan diri sebagai seorang yang dinamik, maju, berdaya saing, cemerlang dalam hasil kerja dan kualiti kerja serta sentiasa berusaha menjadi pekerja yang terbaik.

4. Memperkotakan apa yang dikatakan

Para guru hendaklah sentiasa berusaha melaksanakan apa yang dikatakan. Mereka perlu menunjukkan ketekalan dalam tanggapan, pengucapan dan tindakan, apa yang dibuat mesti sesuai dengan apa yang diucapkan dan sentiasa menepati apa yang dinyatakan dalam piagam pelanggan.

5. Berdisiplin dan beradab

Para guru perlulah sentiasa menjaga adab sopan seperti yang dituntut oleh agama, sentiasa mematuhi peraturan dan arahan perkhidmatan serta sentiasa berpanduan prosedur dan kaedah yang betul.

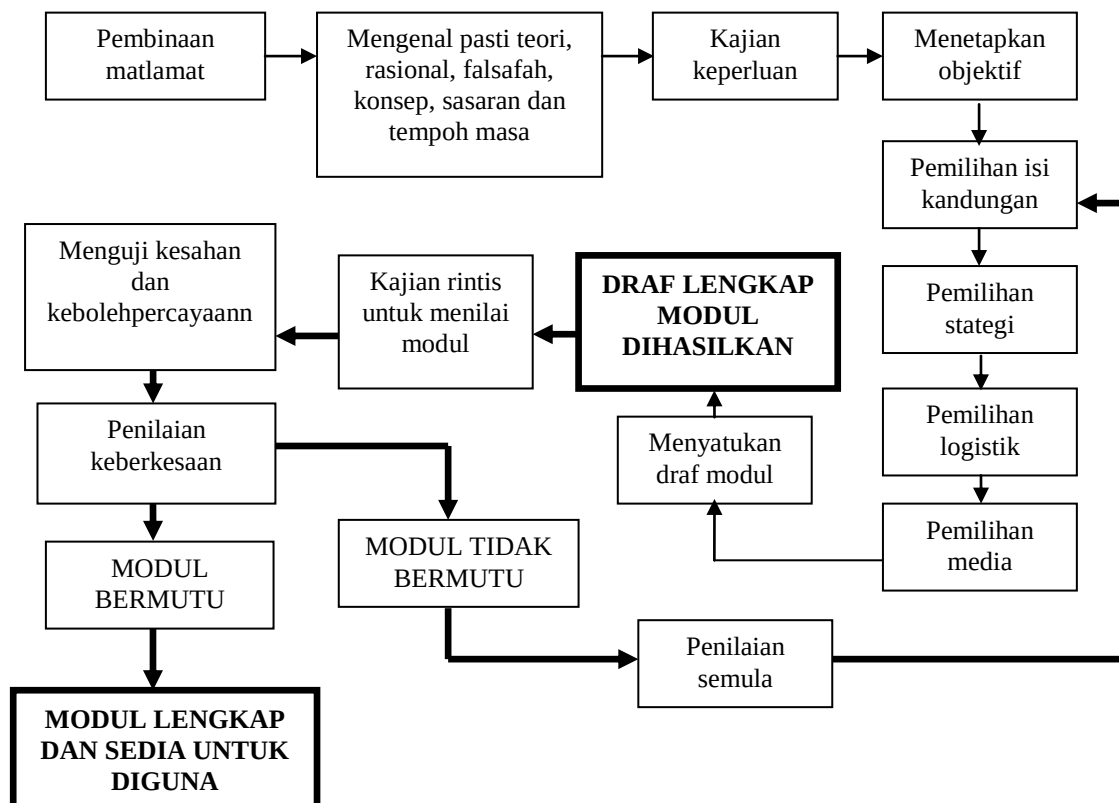
Walaupun terdapat banyak nilai mulia tetapi hanya tujuh nilai utama yang menjadi fokus etika kerja KPM. Nilai-nilai tersebut ialah amanah, benar, bijaksana, bersyukur, dedikasi,

ikhlas dan penyayang. Setiap warga guru hendaklah berusaha mempertingkatkan kualiti pribadi dan profesion serta menjadikan kerja mereka sebagai ibadat.

MODUL ETIKA KERJA KPM

Pembinaan modul ini adalah berdasarkan Model Pembinaan Modul Sidek (Sidek, 2005) (Rajah 1.1 di bawah). Model Sidek merupakan satu model yang lebih komprehensif berbanding dengan model-model yang lain. Peringkat pertama iaitu menyediakan draf modul dimana pada peringkat ini terdapat beberapa langkah yang perlu dibuat seperti pembinaan matlamat, mengenal pasti teori, rasional, falsafah, konsep, sasaran dan tempoh masa, membuat kajian keperluan, menetapkan objektif, pemilihan isi kandungan, pemilihan strategi, logistik dan media. Peringkat kedua pula ialah mencuba dan menilai modul. Pada peringkat ini penyelidik perlu membuat kajian rintis, menentukan kesahan, kebolehpercayaan dan norma, dan penilaian keberkesanan.

Rajah 1.1: Model Pembinaan Modul Sidek



Model Sidek ini mempunyai dua peringkat dalam pembinaan modul. Peringkat pertama ialah peringkat menyediakan draf modul. Ianya mempunyai sembilan (9) langkah bermula dengan pembinaan matlamat dan berakhir dengan penyatuan draf modul (Rajah 1.1). Draf ini bermaksud modul belum dibuktikan kesahan dan kebolehpercayaannya. Peringkat kedua pembinaan ialah peringkat mencuba dan menilai modul. Draf modul diperingkat ini telah melalui kajian rintis untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaannya. Sekiranya kedua-dua elemen tersebut didapati tinggi barulah modul tersebut dikatakan modul yang lengkap.

Modul yang dibina ini telah melalui kesemua sembilan peringkat pertama sepertimana yang dikehendaki oleh Model Sidek (2005). Seterusnya di peringkat kedua iaitu mencuba dan menilai modul, modul ini juga telah melalui kesemua peringkat yang dicadangkan oleh Model Sidek (2005) pada peringkat kedua.

Kesahan Kandungan Modul Etika Kerja KPM

Dalam menguji kesahan kandungan modul, penyelidik membina soal selidik kesahan kandungan modul seperti mana yang dicadangkan oleh Sidek (1997). Menurut Sidek (1997), kesahan kandungan modul adalah usaha untuk mengukur isi kandungan atau item-item dalam pengukuran. Ia bergantung kepada skop dan objektif bidang dikaji. Ia memberi maklumat tentang kandungan setiap aktiviti dan ketepatan aktiviti serta kesesuaiannya dengan objektif bagi prinsip dan nilai.

Soal selidik kesahan kandungan modul ini adalah berpandukan soal selidik yang dibuatkan oleh Jamaludin (2002) yang berdasarkan pandangan Russell (1974). Ianya mengandungi lima elemen kesahan yang berkaitan dengan isi kandungan yang memerlukan penilaian pakar. Soal selidik tersebut menggunakan skala likert 10 mata mengikut tahap persetujuan. Berdasarkan hasil penilaian yang dilakukan oleh pakar penilai modul mendapati bahawa aras pekali secara keseluruhan bagi kesahan modul adalah 0.79. Penilaian kesahan modul ini telah dilakukan oleh tiga orang pakar yang terdiri pakar yang memiliki pengetahuan dalam bidang pembinaan modul. Penilai kedua

iaitu pakar dari aspek pendidikan nilai dan etika perguruan dan penilai ketiga adalah pakar dalam bidang kaunseling dan etika di mana beliau juga adalah seorang yang terlibat secara langsung dalam kajian pembinaan modul di Malaysia. Keputusan penilaian pakar adalah seperti di Jadual 3.1 di bawah.

Jadual 3.1 :Nilai pekali pencapaian keesahan kandungan modul mengikut pakar

Pakar	Pencapaian Keesahan Kandungan Modul
Pakar Pertama	0.78
Pakar Kedua	0.80
Pakar Ketiga	0.78
Keseluruhan	0.79

Ketiga-tiga pakar masing-masing telah memberikan penilaian yang tinggi. Pakar pertama dan pakar ketiga telah memberikan penilaian sebanyak 78% (nilai pekali kesahannya .78) masing-masing sementara Pakar kedua telah memberikan penilaian modul kod etika kerja guru ini sebanyak 80%. Ini bermakna ketiga-tiga pakar tersebut mendapati bahawa kandungan modul Kod etika kerja guru ini bersesuaian dan mempunyai keesahan yang tinggi. Berdasarkan maklumat daripada pakar-pakar didapati purata nilai pekali pencapaian keesahan kandungan modul ialah 0.79. Menurut Jamaludin Ahmad (2007) sekiranya sesuatu alat kajian terutama sekali bagi modul memperolehi 70% atau lebih, maka modul tersebut dikatakan mempunyai kesahan kandungan yang baik.

Setelah meneliti langkah-langkah pembangunan modul oleh penyelidik dan membandingkannya dengan langkah-langkah yang dikemukakan oleh Rusell (1974), maka boleh dirumuskan bahawa Modul Etika Kerja KPM mempunyai kesahan kandungan yang tinggi.

Kebolehpercayaan Modul Etika Kerja KPM

Rusell (1974) menjelaskan bahawa untuk menguji kebolehpercayaan sesuatu modul, perlu melihat sejauh mana peserta dapat mengikuti langkah-langkah setiap aktiviti di

dalam modul dengan jayanya. Ini kerana setiap langkah-langkah aktiviti di dalam modul itu akan menentukan bahawa peserta telah menguasai objektif modul tersebut. Oleh yang demikian untuk menentukan nilai pekali kebolehpercayaan sesuatu modul, item-item soalan boleh dicipta berdasarkan kepada langkah-langkah modul tersebut (Jamaludin, 2008).

Bagi menguji kebolehpercayaan modul, satu kursus pengamalan etika kerja KPM telah diadakan. Setelah tamat kursus semua peserta diminta menjawab soal selidik kebolehpercayaan modul. Data-data yang telah diperolehi daripada soal selidik telah dianalisis untuk mendapatkan pekali *Alpha Cronbach*. Keputusan yang diperolehi menunjukkan bahawa pekali kebolehpercayaan *Alpha Cronbach* untuk modul etika kerja KPM adalah .95. Ini cukup mengesahkan bahawa modul ini mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.946	46

Contoh Modul Etika Kerja KPM

Prinsip Kedua : Perlakuan Yang Baik

Aktiviti 1

Nama Aktiviti : Pasir dan Batu

Tempoh Masa : 45 minit

Peralatan : Lampiran 2.1, batu dan cat

Pembentangan: Individu

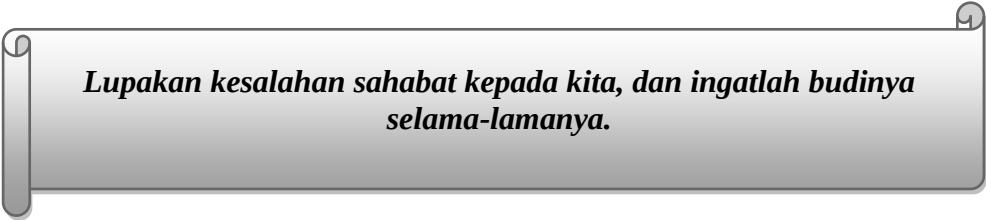
Objektif : Pada akhir aktiviti ini, peserta akan dapat :

- 1) Memberi kesedaran supaya berkelakuan baik,
- 2) Menjelaskan konsep kelakuan yang baik dalam kehidupan.

Langkah-langkah:

1. Bacaan 'al-Fatihah' dibaca sebelum memulakan sesi.
2. Fasilitator mengagihkan cerita pendek yang terdapat pada lampiran sebelah (**lampiran 2.1**).
3. Fasilitator memberi masa kepada peserta selama 5 minit untuk membaca dan memahami apakah mesej yang terdapat dalam cerita itu.
4. Setiap peserta membentang hasil bacaan mereka dan berbincang nilai-nilai yang diajar.
5. Perbincangan:
 - a) Mengapakah setiap kesalahan sahabat kita perlu ingat seperti menulis di atas pasir?
 - b) Mengapakah setiap kebajikan sahabat kita perlu ingat seperti memahat di atas batu?
6. Fasilitator membuat rumusan hasil daripada perbincangan tadi.
 - a) Peserta adalah penting dalam mengubah ke arah tingkahlaku yang baik.

Falsafah:



Lupakan kesalahan sahabat kepada kita, dan ingatlah budinya selama-lamanya.

KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, kajian ini telah dapat memberi sumbangan kepada lahirnya satu modul yang telah dinilai kesahan dan kebolehpercayaannya. Oleh itu, para guru di Malaysia seharusnya meningkatkan kefahaman mereka di dalam ilmu professional keguruan ini sekiranya kita mahu pelajar-pelajar kita benar-benar berkualiti. Untuk melahirkan para pelajar yang cemerlang dan negara yang terbilang, para guru perlulah terlebih dahulu gemilang dalam ilmu dan akhlakunya. Penekanan kepada etika kerja dalam kalangan para guru perlu di tingkatkan dari masa semasa kerana ia akan menjadi contoh teladan kepada para pelajar. Dalam masyarakat Melayu sudah terkenal dengan bidalan yang berbunyi, “*kalau guru kencing berdiri, anak murid akan kencing berlari*”. Di zaman moden ini, bila guru sudah kencing berlari maka anak murid akan kencing atas lori! Oleh itu, modul etika kerja guru yang dihasilkan diharapkan dapat membantu melahirkan guru yang cemerlang dalam ilmu dan akhlakunya. Dengan itu, dicadangkan agar modul ini perlu dilaksanakan secara lebih komprehensif dan menyeluruh. Penggunaan modul ini perlu dikembangkan dari peringkat sekolah, daerah, negeri dan kementerian.

BIBLIOGRAFI

Al-Quran dan Al-Hadis

- Ab. Rahman Hj. Ismail. (2008). Gejala sosial remaja: Implikasi terhadap keselamatan negara. *Jurnal Yadim*, 10: 240-255.
- Abd. Rahim Abd. Rashid. (2001). *Nilai-nilai murni dalam pendidikan: Menghadapi perubahan dan cabaran alaf baru*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Abdul Raof Dalip. (1999). Isu-isu latihan mengajar. Kuala Lumpur: Fajar Bakti sdn. Bhd.
- Amaludin Ab. Rahman & Khadijah Alavi. (2007). Tren gejala sosial di kalangan remaja: Kajian kes di pusat pemulihan akhlak Malaysia. *Malaysia Journal of Social Policy and Society*, 4: 87-104.
- Aminuddin Hassan, Rohaizan Ishak & Vizata M. Sopian. (2009). Falsafah pendidikan sebagai tunggak penyelesaian masalah sosial. Dlm. Shaffe Mohd Daud, Sharifah Md Nor, Habsah Ismail & Mohd Hazwan Mohd Puad (Eds.) *Pengajaran dan*

- pembelajaran daripada pelbagai perspektif* (hlm. 3-24). Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Amir Hassan Dawi. (2002). *Pentoeorian sosiologi dan pendidikan*. Edisi Kedua. Perak: Quantum Books.
- Anuar Ahmad. (2009, 28 Jun). Pendidikan moral pelajar terpinggir. *Mingguan Malaysia*, hlm. 9.
- Azizi Yahya, Jaafar Sidek Latif, Shahrin Hashim dan Yusof Boon. (2005). *Psikologi sosial alam remaja*. Cetakan Pertama. Pahang: PTS Publication and Distributors Sdn. Bhd.
- Azma Mahmood. (2006). *Pengukuran tahap penghayatan pendidikan Islam pelajar-pelajar sekolah menengah di Malaysia*. Tesis Ph.D. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Grusec, J. E & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30 (1): 4-19.
- Hassan Langgulung. (1987). Penghayatan nilai-nilai Islam ditinjau dari proses pembelajaran dalam konteks pendidikan masa kini. *Jurnal Pendidikan Islam*, 2 (5): 13-30.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Jamaludin Ahmad. (2007). *Modul & kaunseling penyalahgunaan dadah*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Jamaludin Ahmad. (2008). *Modul & pengendalian bimbingan kelompok*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Lihanna Borhan. (2001, Mei). *Persepsi nilai etika dan idealisme remaja Malaysia*. Kertas Kerja yang dibentangkan dalam Persidangan Kebangsaan Pendidikan Moral Dalam Dunia Globalisasi, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.
- Mohd Ismail Othman (2006). *Menangani Disiplin Di Sekolah*. Kuala Lumpur: PTS
- Nik Azis Nik Pa. (1994). *Penghayatan wawasan pembangunan negara*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Nik Azis Nik Pa. (2007). Konsepsi tentang Cabaran dan Isu Kritikal dalam Pendidikan Islam. Dalam Nik Azis Nik Pa, Rahimi Md. Saad & Ahmad Zabidi Abd. Razak (editor). *Isu-isu Kritikal dalam Pendidikan Islam dan Pendidikan Bahasa Arab*

- Berteraskan Pendekatan Islam Hadhari* (halaman 1 – 33). Putrajaya : Yayasan Islam Hadhari.
- Nodding, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach To Ethics And Moral Education*. Berkeley: UC Press
- Rusell J. D. (1974). *Modular Instruction: A Guide To Design, Selection, Utilization And Evaluation Of Modular Materials*. New York: Publishing Com.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A socialdevelopmental perspective* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.
- Ryle ,G. (1972). “*Intentionality-theory and the nature of thinking*”, in Hiller 1972, 7-14
- Shiekh Abu Muhammad Tolha (2009). *Peribadi Nabi*. Batu Caves: Thinkers
- Sidek Mohd Noah (2005). *Pembinaan Modul: Bagaimana Membina Modul Latihan Dan Akademik*. Serdang: Universiti Putra Malaysia
- Sidek Mohd Noah (1997). *Modul Penilaian Dalam Kaunseling Ideal*. Serdang: Universiti Putra Malaysia
- Tie Fatt Hee, (2002). *Undang-Undang pendidikan di Malaysia*. Shah Alam: Fajar Bakti
- Young, M.E. (1995). A classroom application of Grusec and Goodnow’s discipline model of internalization of values. *Education*, 115 (3): 405-406.

TEACHER EMPLOYMENT AND THE OPEN MARKET SAGA OPPORTUNITY BEHOLDS THE NEW BREED OF TEACHERS AND HYBRID PROFESSIONALISM

Abdul Rashid Mohamed
Chairperson Malaysian Education Deans' Council

INTRODUCTION

The Open or Closed Market Saga has been going on for some time in Malaysia. I am not referring to the Kuala Lumpur Stock Exchange but to the direct employment and posting of teachers after their graduation from public institutions (IPTA and IPG). A lot has been said and will be said about this issue as it is becoming a sort of saga in the teacher education fraternity. So much so that it is sounding more and more like 'open and close sesame' in the Ali Baba and the forty thieves.

It is an important issue which has direct and indirect consequences on the very existence of the education faculties, the Teacher Education Institutes and our unique education university. A lot of people have spoken and a lot more will be speaking on the subject so I am going to rest on the direct issue but instead speak on the indirect opportunities unveiled by this saga.

I believe this is the best time to bring back the issue of breeding a new breed of teachers with hybrid professionalism. Apparently we have produced enough teachers so let us produce quality teachers. As such perhaps we should be concentrating on the issues of teachers': professionalism, certification, standards and ethics.

PROFESSIONALISM

Professionalism is about the 'quality of the practice' (see Johnson 1984, Eraut 1994, and Nixon 2001). Sockett (1993) identifies four central categories in the quality of practice; character; commitment; subject knowledge and; pedagogical knowledge. Taking from Goodson and Hargreaves (1996) work; if 'professionalization' is defined as the 'social and political project or mission designed to enhance the interests of an occupational group', 'professionalism' is defined as 'something which defines and articulates the quality and character of people's actions within that group'. So professionalism in simple term refers to the nature of a specific occupation which entails, for origination as well as continuance, preservation, individually and collectively, of certain standards in relation to knowledge, skills and behavior.

Lack of professionalism can be deduced, from the works of Hilferty (2008), Locke (2001), Bloomfield (2009), Reeves (2007), Rizvi and Elliot (2007), Wood (2007) and many other similar works, to be attributed to:

- lack of any effective system of licensing.
- lack of agreed standards for performance.
- lack of incentives for competent and dedicated people to join the profession.
- work settings that do not provide a collegial atmosphere and appropriate set-up for the growth and development of 'professionalism'.
- assortment of prevailing systems of teacher education and the lack of interaction, which hinders standardization in the teaching profession.

In this scenario, there are at least three groups of participants to this ‘great’ debate of reform to teacher status as professionals. They speak from different perspectives and use different standards, terms and conditions to deliberate their case. Each group believe their views and expectations are clear but unique to their group: administrators insist on issues of compliance and conformity; parents view it from the perspectives of competence and how well their own children are treated and teachers’ think of power, prestige, and income. Furthermore, teachers in modern times according to Baggini (2005: 11) believe professionalism means;

- maintenance of authority in the absence of deference;
- maintaining a sense of vocation without allowing one’s job to dominate one’s entire life
- the ability to promote firm, shared values in the face of moral pluralism;
- being able to acknowledge shared interests and experiences with students without eroding the teacher/pupil distinction;
- to be comfortable with the self that one is at school, even though it is different to the self that one is at home;
- the ability to conform to the demands of a prescriptive system without losing sight of one’s own values and distinctive skills.

Professionalism, as defined by authorities, according to a study by Simmons and Kelchtermans (2008), means teachers need to respond to the needs of society. They summarised; “...we can conclude that ‘entrepreneurial’ or ‘market-oriented’ virtues (competency/effectiveness; responsiveness and flexibility) take the place of ‘profession oriented virtues’ (expertise, responsibility and autonomy)...” (Simmons and Kelchtermans 2008: 294). This is in line with Wong (2008: 267) assertion; “In this context, teachers should be able to develop their professionalism in a broader social context” due to the audit culture that is currently surfacing. This means teachers are accountable to the stakeholders.

In all fairness the public seldom queries the professional capabilities of teachers as a whole but have from time to time query the competence of some. Dornbusch, Glasgow and I-Chun (1996) maintain that professionalism refers to the nature of a specific occupation which entails, for origination as well as continuance, preservation, **individually** and **collectively**, of certain standards in relation to knowledge, skills and behaviour. As such the teachers need to assert their professionalism individually and collectively now as never before. And off course teachers “Increased concern with professionalism also goes hand in hand with the tendency to see teaching as more of a profession and less of a vocation” (Baggini, 2005: 4).

However, sheer concern is not enough as pointed by Evens (2008:29), professionalism is:

“...influenced practice that is consistent with commonly-held consensual delineations of a specific profession and that both contributes to and reflects perceptions of the profession’s purpose and status and the specific nature, range and levels of service provided by, and expertise prevalent within, the profession, as well as the general ethical code underpinning this practice”.

It is often said that a profession must have a standard to benchmark the quality of the practice – so doctors, lawyers, engineers, architects have it! But what is the standard for

teachers? Is there an objectively measurable level of competence and commitment, from which standards afford the profession a legitimated status? We cannot continuously give the same excuse that we are different but want to be accorded the same benefits. If we are different, where are we different? More importantly, how do we differentiate competent teachers from ineffective teachers? What is the yardstick used?

Teacher Certification

When we talk about professionals, we are targeting people who have received some form of professional certification and licensing that accredits their competence and qualifications – meaning those who have achieved a set standard. Therefore this is also the issues of qualification, certification and licensing. Are our teachers qualified, certified and licensed? Who ascertained their expertise and who certified and licensed them? There is also the issue of accountability (Locke, VuUiamy, Webb, & Hill, 2005). The growing need for more teachers has seen more and more institutions churning out numerous types of teacher education programmes and with it the certification of new teachers. We are in an age where we even have online programmes for teachers. On what basis are these teachers licensed? What are they licensed to do?

Goodlad (1990) states that four conditions must be put in place before teaching can be considered a viable profession: a coherent body of knowledge and skills; some form of ‘professional’ control over admission to teacher education programs and of autonomy in deciding the appropriate knowledge, skills, and standard; a level of homogeneity in teacher education candidates and; a clear demarcation between qualified and unqualified candidates and legitimate programs and illegitimate programs. Goodlad’s (ibid.) suggestions not surprisingly, reflect the parameters employed by profession such as engineering and medicine. According to Goodlad (1990: 266), “...*the professional model used by these established professions react to knowledge production, construction and scholarly standard. They monitor and validate the research in practice and the changing requirements for licensure. They also response to pertinent inquest affecting practice and conduct tests for licenses in professional programs.*”

In order to follow this tradition teachers are required to have professional practice as a foundation of professional knowledge upon which they can base instructional decisions so that they can promote inquiry and the discovery of new knowledge among their learners. And there exists a scholarly knowledge base of teaching albeit rather still weak (Yinger and Daniel, 2010). As such the teaching inclination has to move away from intuition and convenience, towards knowledge production and scholarly norms (Zionts, Shellady, & Zionts, 2006). So research in practice is a strong credential for certification process. Therefore, knowledge production from research must be incorporated in student teachers’ education programs.

In so far as standard is concerned, we need to build upon each set of standards, so that teachers meet and satisfy the standards (Bousted & Johnson, 2005). This is because “*Professional learning communities exert their effects slowly, yet sustainably over time* (Hargreaves in Frost, 2008: 15). In this scenario we need to ensure that all current teacher preparation programs satisfy the future needs of learners. As such education programs especially at the undergraduate level for the 21st Century must according to Spelling (in Townsend and Bates [eds.] 2007:iii);

“... *on the critical teaching skills all teachers must learn. In particular, all teacher preparation programs must provide teachers with solid and current content knowledge and essential skills. These include the abilities to use*

research-based methods appropriate for their content expertise; to teach diverse learners and to teach in high-need schools; and to use data to make informed instructional decisions. Successful and promising strategies for promoting these skills include making teacher education a university-wide commitment; strengthening, broadening and integrating field experience throughout the preparation programme; strengthening partnership; and creating quality mentoring and support programs.”

Arguably most teacher preparation institutions have followed the above criteria to different degrees. Unfortunately, and as correctly pointed out by Norcini and van Zanten (2010), there is no formal framework for coordinating efforts across boundaries in teacher certification. Consequently, this apparent lack of global or even regional legal sanctioning resulted in little global cooperation and limits the mobility of teachers whose credential do not have common understanding nor universal standards.

Teaching Standards

Professions must have the established right to privileged communication and relatively great autonomy. It must be based on the general confidence in the individuals and collective maintenance and preservation of those standards in the profession. In most countries, the public perception is that some teachers fall short of expectations. Perhaps this is one of the reasons contributing to their withholding the professional status of the teaching vocation.

Professionalism is not a collection of static qualities because profession changes through time. Information and knowledge increases and new skills and expertise are needed. Put it simply it recognises the need for new virtues but not in the absolute and universal values but in the practise to achieve and live out those virtues (Bradbeer, 2007). The honourable teachers’ life; “...cannot be read off from tradition, dogma, creed or community, although each may provide guidance. It can only be constructed through the living of it” (Nixon, 2001: 117). Nixon went further to conclude that the present professionalism debate is “callow assumptions” (Nixon ibid: 126) and brushed it off as simplistic ideas of programmed learning outcomes which view learning exclusively as individualistic action, and, notions, learning and teaching as being all about technique separated from the real worlds of learners and teachers

Nonetheless, whatever virtues we may talk about be it in the past, present or future, we still have to come back to the subject of ‘standards of a profession’. In the teaching profession a standard normally refers to what teachers or educators are expected to know and be able to do (Ingvarson 1998). This is because there is a growing list of researches that show that teacher quality is one of the most important factors influencing student achievement, far ahead of factors such as class and school size (Darling-Hammond, 2000, 2003; Lovat, 2003). Darling-Hammond (2000: 10) states;

“... teachers’ qualifications, based on measures of knowledge and expertise, education and experience, account for a larger share of the variance in students’ achievement than any other single factor, including poverty, race and parent education.”

Two aspects consistently keep surfacing with regards to teacher professionalism and teaching standards; Teacher content knowledge and; Pedagogical content knowledge and teacher effectiveness (Harrell, 2009). Bradbeer (2007:222) was more detailed in suggesting the following be included in the standards:

Areas of activity

- design and planning of learning activities and/or programmes of study;
- teaching and supporting student learning;
- assessment and giving feedback to learners;
- developing effective learning environments and student guidance and support system;
- integration of scholarship, research and professional activities with teaching and supporting learning;
- evaluation of practice and continuing professional development.

Core knowledge and understanding of:

- the subject material;
- appropriate methods for teaching and learning in the subject area and at the level of the academic programme;
- how students learn, both generally and in the subject;
- the use of appropriate learning technologies;
- methods for evaluating the effectiveness of teaching;
- implications of quality assurance and enhancement for professional practice.

Diagram 1: Relationship between Professions, Professionals and Professionalism



There are professionals even among dubious vocations. So professionals can be separated from professions. However to be considered having a profession, one brings with it status, acceptance and reward. Professionals must be certified to be skilled and specialist in their areas of expertise. They are responsible to the task they perform and accountable to its outcome based on their professional standards and professionalism ethics and practice.

There are many varieties of requirements used in professional recognition; however most professional bodies require at least two of the following criteria; an approved educational experience; a practical experience, and; successful examination performance. For example the American National Council of Examiners for Engineers and Surveyors (NCEES) requires candidates to satisfy at least four requirements;

“(1) graduation from an accredited engineering program, (2) successful performance on a test of fundamentals, (3) a period of approved work experience, and (4) successful performance on a discipline-specific examination.” (Norcini and van Zanten 2010: 5)

Professionalism is not something that comes over night. Nonetheless, some people seem to possess certain traits and characteristics that make it easier for them to adopt professionalism. For those that lack these characteristics, it must be impressed upon them. Nevertheless, professionalism can be inculcated through role modelling and situations that could bring out the qualities of a professional. For this to happen we must not only select the best candidate but have the best programme that permits these

candidates to develop the qualities of a true professional. As such, it is imperative that the education component of our curriculum focuses on this to enable professionalism to breed.

Teachers' Ethics

Normally the connotation of professionals and professionalism comes with a very small but highly loaded word – ethics! Professional ethics is needed for political legitimation and to be accorded “protection from competition in the labor market” (Freidson 1986: 33). Professionalism is the quality of being professional and must yield to synchronization of internal code of ethics. So “In the longer term then, to fix this requires ethics to become part of the educational mainstream, and certainly of teacher training” (Baggini, 2005:7).

‘Ethics’ comes from the Greek word, meaning character or ideal, or from the abstract idea of examining rules and the value of judgments. However, there are many different connotations to the word which encompasses moral values and legal limitations on behavior and community standards (ÖZTÜRK, 2010). The American Counseling Association (ACA) expresses ethics as the clarification of “*the nature of the ethical responsibilities held in common by its members*” (Hill, 2004:132). The dimension of professional ethics or code of practice is essentially ethical principles to allow for an increased quality in the occupation for the betterment of client welfare (Hill, 2004). According to Vogt (2002); the early years saw professional concepts in education related to the caring of emotional labour and are connected with discourses of nature, ethics and mothering. Hilferty (2008 :64) believes that ethical standards can make a difference in the professionalism of teachers;

“These components include knowledge of ethics as a field of intellectual endeavour; induction into the moral and professional codes of conduct that guide teachers, including national standards and accreditation structures; and a conviction that values education can make a difference.”

But then as rightly questioned by Wilkinson (2005: 423); why then should a state legitimate an occupational group’s control over work?

“Different writers emphasize different aspects of professions’ settlements with the state. There is, for example, the matter of the state having trust or confidence in a profession stemming from its code of ethics which attempts to provide an assurance of its members’ compliance with ethical practice.”

Public perception that a professional group possesses special knowledge is still important. Without the public’s positive perception, it is impossible that any government endorse professional control purely on the basis of an imaginary ethical practice. Although a code of ethics is important for the teaching profession, it is still dependent on the public perception of professional knowledge of the teachers. According to Furlong (2008) the Blair Government in Britain was successful in putting powerful mechanisms into place to ensure that “teachers, in their day-to-day practice, did indeed conform to the centrally prescribed policy agendas and strategies, whether or not they agreed with them (Furlong, 2008:737). The professional practices of teachers seem to be the basis upon which an ethical standard can be built again, regardless if teachers agree with them.

NEW BREED OF TEACHERS AND HYBRID PROFESSIONALISM

As aptly put by Waters (2009), there may be global warning but global yawning is definitely on the rise in the classrooms of the world. Furlong's (2008) idea of remodeling of the teaching workforce does not sound too farfetched. It involves rethinking our certification, promotion criteria and processes. I would like to suggest that we look at certified teachers as; assistant teachers, master teachers and chartered teachers.

From Assistant Teachers to Chartered Teachers

One of the biggest problems in the teaching profession is the lack of promotion for teachers and proper guidelines for promoting teachers. Essentially, promotion must be based on merit and merit has to be about quality, and quality must be about skills and knowledge of the teachers. I believe good teachers must remain in the classrooms and good administrators may not be good teachers. Based on my years of involvement in the teaching profession, I have proposed in the past the following simple rule for teacher promotion:

Assistant Teacher – The assistant teacher concept used in Britain is a teacher that helps classroom teachers and supervised by their class teacher. They are usually asked to teach students individually and independently. On the other hand, Japanese educational system uses an assistant language teacher in elementary, middle and high schools to assist pupils with language difficulties and problems and they are supervised by classroom teachers.

Novice Teacher - A novice teacher is a beginner teacher. They may lack experience and needed to be assisted to perform the duties as a teacher. Most new teachers are placed under probation to enhance their experience.

Senior Teacher - Does everything possible to help supplement classroom teachers and principals manage schedules, and observation monitoring of novice and assistants teachers and other lower administrative work.

Principal Teacher – Essentially a position or rank which is usually referred to as the head of a particular department in a secondary school, or who is responsible for running the department or school and ensure that it implements the curriculum and is in the 'guidance' position with responsibility for the welfare of the students and teachers. They are leaders and proficient in changes and intricacies in education. They are very involved in management responsibilities.

Master Teacher - A master teacher demonstrates excellence skills and knowledge in and out of the classroom through consistent leadership and focused collaboration to maximize student learning. A master teacher is a strategic-minded teacher who is always striving for teaching excellence and professional growth.

Chartered Teacher - a teacher who has the qualifications and experience and paid at a higher rate to remain as classroom teachers instead of getting a promotion to an administrative position. A teacher with a vision and holistic-minded and able to plan and solve educational problems at the classroom level, schools, district, state and country level as well. These are teachers who can see the whole relationship and complete systems rather than the analytical parts only.

Certified teachers should start as teaching assistants before moving up the ladder. There shall be no barrier for teachers to achieve the highest level of competence and recognition. Some assistant teachers may, with appropriate and relevant skills and competencies, become chartered teachers. The notion of remodeling is about enhancing teaching and teacher quality, which has been widely recognized as influencing student achievement and success in schools (Blanton, 2006).

CONCLUSION

In short as we grapple with the Open and Close Sesame Saga of teachers' tenure in Malaysia, we must not lose sight of the bigger issue of the new breed of teachers and hybrid professionalism. After all, sooner or later in the open market era of teacher employment in the public service the issue of teacher quality will surface. Teacher quality must be viewed from the perspectives mentioned above, that is; teacher professionalism, certification, standards and ethics. And these are core issues to nurture a new breed of teachers in a hybrid profession.

REFERENCES

- Baggini, J. (2005). What Professionalism Means for Teachers Today. *Education Review*, 18 (2) , 5-11.
- Bloomfield, D. (2009). Working within and against neoliberal accreditation agendas: Opportunities for Professional Experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (1), 27–44.
- Boustead, M., & Johnson, M. (2005). What will it Take for Teachers to Become 'New Professionals'. *Education Review*, 18 (2), 17-22.
- Bradbeer, J. (2007). Editorial: Professional Standards and Values for University Teachers of Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 31 (2), 219–224.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Settle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy : University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2003). The Effects of Initial Teacher Education on Teacher Quality. *Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference*. Melbourne: ACER.
- Dornbush, S. M., Glasgow, K. L., & I-Chun, L. (1996). *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Evens, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. 56 (1), 20-38.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers : A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frost, D. (2008). Teachers as Champions of Innovation. *Education Review*, 21 (1), 13-21.
- Furlong, J. (2008). Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education*, 34 (6), 727-739.
- Goodlad, J. I. (1990). The Occupation of Teaching in Schools. In J. I. Goodlad, & K. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey Bass Publication.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives* . London: The Falmer Press.
- Hilferty, F. (2008). Teacher Professionalism and Cultural Diversity: Skills, Knowledge and Values for a Changing Australia. *The Australian Educational Researcher*, 35 (3), 53-70.
- Hill, A. L. (2004). Ethical Analysis in Counseling: A Case for Narrative Ethics, Moral Visions, and Virtue Ethics. *Counseling and Values*, 48, 125-138.
- Ingvarson, L. (1998). Professional standards: A challenge for the AATE? *English in Australia* , 31-44.

- Johnson, T. (1984). Professionalism: Occupation or Ideology? In S. Goodlad, *Education for the Professions* (pp. 17-25). Surrey: SRHE & NFER-Nelson.
- Locke, T. (2001). Questions of Professionalism. *Change : Transformations in Education*, 4 (2), 30-50.
- Locke, T., VuUiamy, G., Webb, R., & Hill, M. (2005). Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century: A comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy*, 20 (5), 555-581.
- Lovat, T. J. (2003). The Role of the 'Teacher': Coming of Age? *Australian Council of Deans of Education*. Melbourne, Australia: Australian Council of Deans of Education.
- Nixon, J. (2001). Not without Dust and Heat: The Moral Bases for the 'New' Academic Professionalism. *British Journal of Educational Studies*, 49 (2), 173-189.
- Norcini, J. J., & van Zanten, M. (2010). *Education of Professionals : An Overview of Accreditation, Certification, and Licensure*. Philadelphia, USA: Elsevier Ltd.
- Öztürk, Ş. (2010). The Opinions of Preschool Teachers about Ethical Principles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Winter (1), 393-418.
- Reeves, J. (2007). Inventing The Chartered Teacher. *British Journal of Educational Studies*, 55 (1), 56-76.
- Rizvi, M., & Elliott, B. (2007). Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (1), 5-19.
- Simmons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 14 (4), 283-294.
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers' College Press.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). Teacher Education in a New Millennium : Pressures and Possibilities. In T. Townsend, & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 3-24). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Vogt, F. (2002). A caring Teacher : Explorations into Primary School Teachers' Professional Identity and Ethic of Care. *Gender Education*, 14 (3), 251-264.
- Waters, M. (2009). Climate Change - global warming or global yawning? *Education Review*, 21 (2), 60-72.
- Wilkinson, G. (2005). Workforce remodelling and formal knowledge: The erosion of teachers' professional jurisdiction in English schools. *School Leadership and Management*, 25 (5), 421-439.
- Wong, J. L. (2008). How does the new emphasis on managerialism in education redefine teacher professionalism? A case study in Guangdong Province of China. *Education Review*, 60 (3), 267-282.
- Wood, D. R. (2007). Professional Learning Communities: Teachers, Knowledge, and Knowing. *Theory into Practice*, 46 (4), 281-290.
- Yinger, R. J., & Daniel, K. L. (2010). Teacher Education – Evaluation in the Teacher Education Program. *Educational Administration Quarterly*, 46 (3), 495-502.
- Zionts, L. T., Shellady, S. M., & Zionts, P. (2006). Teachers' Perception of Professional Standards : Their Importance and Ease of Implementation. *Preventing School Failure*, 50 (3), 5-12.

Accelerating Knowledge Production in East Asia: Implications for Strategic Research Development in Malaysian Universities

Paper prepared for presentation at the Malaysian Education Deans Council Conference
(MEDC 2013), Gombak, Malaysia, September 2013

Professor Philip Hallingerⁱ

Kong Kong Institute of Education

hallinger@gmail.com

The region's universities are 'riding a tiger' in a race to improve their rankings on the list of the world's top universities. The Chinese metaphor of 'riding the tiger' refers to situations in which leaders face an uncomfortable choice. Perched on the back of the tiger, one can 'hang on for dear life' or jump off and face the prospect of being eaten. The World University Rankings are reshaping the goals of East Asian universities from training and service towards an emphasis on research production. How can East Asia's university leaders respond to these new goals for high research performance?

In this paper I will:

- Discuss how the global emphasis on world university ranking is driving East Asia's higher education institutions towards a reallocation of traditional priorities,
- Examine trends in research productivity among East Asian and Malaysian scholars,
- Suggest strategies for accelerating knowledge production capacity and output in Malaysian universities.

This paper builds on earlier papers that focused on establishing the need for greater differentiation in the knowledge base in educational leadership and management (e.g., Bajunid, 1996; Cheng, 1995; Hallinger, 2011; Hallinger & Leithwood, 1996; Hallinger et al., 2005; Walker & Dimmock, 2002), as well as papers that have analyzed the East Asian higher education context (Hallinger, 2011; Hallinger & Bryant, 2013a, 2013b, 2013c; Mok & Hallinger, 2013). In this article I present a strategic analysis of factors that impact on the development of 'regionally-grounded knowledge production' in East Asia. I employ findings from a recent review of Asian publications in educational leadership and management (EDLM) in to inform the development of a strategy aimed at increasing university capacity to produce relevant knowledge in the coming decade.

A Changing Regional Context

As suggested above, educational leaders in East Asia's higher education institutions are operating in a rapidly changing environment. In this section of the paper, I explore the nature of these changes and analyze their impact on higher education goals in the region. I argue that these changes in the higher education environment have created a new context for higher education leaders to navigate as they organize their institutions to achieve new goals.

World University Rankings

The practice of ranking universities was started in the USA by US News and World Report in the 1990s (Altbach, 2004b; Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Kehm & Stansaker, 2009; Marginson, 2007). Their rankings were, however, initially limited to American universities and constituent departments. The practice was later taken up by Shanghai Jiao Tong University which sought to examine the gap between Chinese universities and universities globally (Deem et al., 2008). Shanghai Jiao Tong University published the first world university rankings in 2003. Its annual Academic Ranking of World Universities has since become widely disseminated. This can be seen in the response of policymakers from multiple countries who have consulted organizers at the Shanghai Jiao Tong University on how to improve their rankings (Wikipedia, 2011). Another effort to rank the world's world universities was initiated by the Times Higher Education Supplement (THES) in the UK. These rankings are regularly monitored by government officials, policymakers, university leaders, and even by students who are making choices for university applications.

In East Asia, high profile competition among universities and national education systems drives interest in world rankings. System leaders in China, Hong Kong, Singapore, Malaysia, Taiwan, and Thailand have all been infected with a virus driving them to seek top 100 status for their universities. This has clearly become a point of national pride, akin to having the tallest building, the most billionaires, or the busiest airport hub.

The recent evolution of higher education in Malaysia is a case in point. It was a decade ago when government policymakers in Malaysia took note of the first world university rankings. Indeed, the rankings caused quite a stir in the Malaysian education policy community. In the words of an influential Senator, Lim Kit Siang:

In its 2004 ranking of world's top 500 universities, the Shanghai Jiao Tong University listed 66 universities from Asia-Pacific. . . but not a single one from Malaysia. Malaysia's omission from the The Times Higher Education Supplement ranking of the world's top 50 universities and total absence from the Shanghai Jiao Tong University's World's Top 500 Universities annual ranking should be the focus of serious parliamentary debate and concern. (Lim Kit Siang, Sept. 11, 2004)

The subsequent parliamentary debate gave tangible evidence that Senator Lim's concern was shared by others. Malaysia's Parliament set a national goal for Malaysia to have at least three universities in the top 100 and at least one in the top 50 by the year 2020. Over the ensuing years, this national goal has led system and university level leaders to formulate new strategies that explicitly targeted criteria embedded in the rankings.

The Higher Education Ministry will recruit more international students and aggressively promote the country as an education hub. This is part of its efforts to have a local university ranked among the world's top 50 universities by 2020. Deputy Higher Education Minister Datuk Saifuddin Abdullah said in order to raise the rankings in QS WUR, there should be an increase an increase in research and

development, international collaboration network and high-impact publications. (*New Straits Times*, 2012)

As suggested in this quotation, the identification of strategic levers for change has inevitably led towards a strengthened focus on research productivity. Research output is the most tangible and influential data that a university can target in its effort to rise in the world rankings. Consequently, universities in Malaysia, and elsewhere in the region, are increasingly realigning university human resource policies (i.e., recruitment, selection, development, evaluation) with this goal (e.g., Mok & Cheung, 2011). In Malaysia, for example, senior international academics are being recruited aggressively in order to rapidly upgrade the level of research output and develop the capacity of junior faculty. Salaries offered to these international academics may be several times higher than those offered to local full professors. Moreover, contracts contain accountability provisions heretofore unknown in the university system, with specific output targets on publications and grants that must be met for contract continuation.

In Hong Kong university leaders are preparing for an upcoming ‘Research Assessment Exercise’ a la the British system of assessing the research output of government-funded higher education institutions. Future research funding for all government-funded universities will be heavily dependent upon the research and grant productivity of university faculty demonstrated over the past six years. With this in mind, new faculty members may not be hired unless they are ‘RAE-able’ (i.e., have the requisite publication output). These trends have had the effect of reorienting institutional policies towards new goals with a specific focus on research capacity and output.

Research Capacity and Culture

The development of strong research cultures represents a challenge for universities across East Asia (Hallinger, 2011, 2013; Hallinger & Bryant, 2013a; Hien, 2010; Mok & Cheung, 2011; Mok & Hallinger, 2011; Tjeldvoll, 2011). When I look more specifically at education faculties, the challenge appears even more formidable. Indeed, I contend that none of the education faculties located within universities in East Asia have succeeded in building research cultures with the capacity for sustainable high quality knowledge production. This observation is supported by anecdotal evidence as well as data from a recent review of regional publication in the sub-domain of education management (Hallinger & Bryant, 2013a, 2013b, 2013c).

Over the past five years the author has had conversations with senior academic leaders at five of the strongest education faculties in East Asia (i.e., Hong Kong University, NIE-NTU-Singapore, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong Institute of Education, Chulalongkorn University).ⁱⁱ They all lamented a deficit in research capacity.

The author finds it ironic that this perception is acutely felt by academic leaders at those institutions that have demonstrated the greatest capacity for knowledge production. Our data indicate that these four universities contributed over 50% of the entire corpus of studies authored in educational leadership and management from within the region. This suggests that the other 100+ departments offering graduate education degrees in educational leadership and management in East Asia lag even farther behind with respect to quality and quantity of research.

These anecdotal perceptions were borne out by data on publications in educational leadership and management from East Asia (Hallinger & Bryant, 2013a, 2013b, 2013c).

In a recent review of the literature we identified the full corpus of research published in eight 'core international educational leadership and management journals' between 1995 and 2012. The empirical trends can be summarized as follows.

- The overall volume of knowledge production from East Asia between 2000 and 2011 was quite low. Altogether there were only 184 articles from or about the East Asia region contributed to the overall corpus of 2,910 articles published in the eight journals during this period. Thus, regional contributions represented less than 6% of total output in these journals. This is a mean of only 15.3 regionally-grounded articles published per year, as compared with a grand mean of 243 articles published per year (Hallinger & Bryant, 2013a, 2013b).
- Although there has been a 30% increase in the annual rate of publication when comparing the first and second half of the 12 year period, the increase was relatively unimportant given the small volume attained even during the latter period. Even assuming that the annual rate of knowledge production increased by 30% over the next decade, the total volume would still be relatively small.
- Our map of the publication terrain across the 17 societies found a highly skewed distribution with respect to contributions to the regional knowledge base. We identified Hong Kong as a 'peak producer' with extremely high research output (i.e., 52.7% of East Asian publications) at one end of the distribution. A large majority consisting of 10 of the 17 societies were located in a long low 'valley' with between zero and three contributions for the 18 year period (see Hallinger & Bryant, 2013b).
- With respect to Malaysia, the nation's scholars contributed only eight articles to this knowledge base over the 18 year period. Although there was a slight increase in recent years, again, the numbers remained too small to be considered a significant trend.

This problem of weak research cultures is highlighted in the experience of junior faculty at universities in the region. Doctoral graduates return to faculty positions in university environments that are incapable of supporting further development of their research capacity. Junior faculty typically confront heavy demands for teaching and direct service, and may have few colleagues working in the same academic area. They may also lack mentorship and modeling from researcher-active senior colleagues. As time passes, research skills learned during their doctoral studies, as well as enthusiasm for research, wither on the vine. The result is a lack of collective capacity to conduct high quality research, and a weak research culture within the faculty as a whole.

Rapid Expansion of Graduate Education Programs

This situation has become exacerbated in recent years with an explosion in the number of new graduate programs initiated by institutions of higher education in East Asia (Altbach, 2004; Cheng, 2010; Hallinger, 2011). Since most of these programs require research projects, the growth in graduate programs represents a potential opportunity to enlarge the knowledge base in the region. However, our longitudinal analysis suggests that the increased number of graduate research studies undertaken by students in these programs has not been converted into publications in these international journals. Instead, the

overall trend of publication remains sparse, with density increasing only in a few selected institutions.

We, therefore, suggest that the rapid growth of graduate programs may have simply resulted in a larger number of research studies of questionable quality.ⁱⁱⁱ As suggested above, faculty members, who are not active researchers, become responsible for mentoring large numbers of master and doctoral research projects. Thus, limited faculty capacity for high quality mentorship of graduate research students becomes diluted even further as faculties seek to digest a large number of master and doctoral theses.

Our examination of data on recent publication trends reinforced this conclusion with respect to the East Asia region. As noted above, the overall publication trend revealed a highly skewed distribution of publication across the region. When I further focused upon those countries that had expanded their graduate programs in education in recent years there was no evidence of commensurate productivity in terms of contributions to the international knowledge base, either from graduate students or faculty members. Scholars from Thailand contributed seven articles, but none originated in faculties of education.

Scholarship from Malaysia (8), China (18), Philippines (2), and Indonesia (2) provided similarly weak evidence of growing research productivity. Moreover, upon closer inspection I found that less than 2% of the total corpus of articles had been authored or co-authored by graduate students and their supervisors from universities within the region. This was far below the level of publication in the regional corpus that had been co-authored by graduate students and their supervisors from universities outside the region (i.e., USA, Canada, Europe, Australia).

In order to illustrate the relationship between system expansion and impact on knowledge production let us take a closer examination of higher education in Thailand. Early in the last decade, Thailand's Ministry of Education conferred university status on 41 teachers colleges (Rajaphat Institutes). This new legal status made it possible, for the first time, for these institutions to offer graduate programs. In order to enhance their public image, many of these newly christened 'Rajaphat Universities' chose to offer doctoral programs, even in the absence of demonstrated research capacity.

Our data indicated that neither graduate students nor supervisors from any of the newly authorized universities in Thailand authored an article in any of the core journals over the subsequent 10 years. Although their collective performance was no worse than education faculties from more established universities, I suggest that the rapid expansion of graduate education has failed to produce a commensurate increase in research-based contributions to the regional knowledge base (Hallinger & Bryant, 2013).

Although I lack similar data on system expansion, discussions with local scholars have noted a similar trend of expansion in graduate research programs since the mid-1990s (Bajunid, 2012, personal communication). The data presented above suggest that like Thailand this programmatic expansion has not yielded a commensurate increase in international publication.

Why is the case? Several explanations often crop up in discussions with regional scholars.

1. There is a lack of interest among Malaysian scholars in publishing internationally.
2. There is a bias in international journals to publishing Asian, or Malaysian, research reports.

3. Quality of research does not meet international standards.
4. Local scholars lack experience in how to traverse the routes to successful international publication.
5. English language capability is inhibiting the capacity of Malaysian scholars to turn their research reports, generally written in Bahasa Malay, into international publications.

The first explanation certainly lacks validity, at least when one considers the past decade. The second explanation, journal bias, could have had some validity a decade ago. However, over the past decade we have observed a considerable expansion in the number of self-identified ‘international journals’ in educational leadership and management. This has been accompanied by a trend of increasingly diverse publication in terms of national origins of the research (see Hallinger, 2011; Hallinger & Bryant, 2013a, 2013b, 2013c). Explanations three through five all concern issues of research capacity development which would be highly relevant across the region. I believe that this is where university leaders are best advised to focus their efforts.

Research Support

Mature higher education systems are characterized by a complex set of coordination, support, and accountability structures designed to encourage and facilitate faculty research (Butler, 2003; Hallinger, 2011; Landry & Amara, 1998; Ogawa et al., 2000). Examples of coordinating structures include research grant councils, multi-lateral and bi-lateral research schemes, regional research centers, institute-level research centers, professional associations and their sub-units (e.g., regional units, special interest groups), and professional networks (Landry & Amara, 1998; Ogawa et al., 2000). These coordinating structures provide instrumental support and foster capacity building through a combination of research funding, collegial exchange, setting and communication of standards, formal and informal collaboration, and peer review and feedback.

In Europe, North America, and Australia, there is either a national and/or cross-national organization responsible for some degree of research coordination for higher education. Less formal research coordination is often accomplished through the support of private foundations. For example, during the 1990s, the Danforth Foundation had a major impact on school leadership preparation in the USA through a decade-long commitment of targeted funds for research and development. More recently, the Wallace Foundation funded a major multi-year research effort on school leadership effects in the USA and Canada.

In East Asia governmental and regional systems tend to be less mature and widely deployed. Foundation support for research is almost non-existent, at least within the domain of education. The result is a situation in which countries with widely varying levels of available resources and capacity for managing and conducting research fend for themselves (Hallinger, 2011; Hallinger & Bryant, 2013).

I examined our dataset in order to check the extent to which articles in the database reported the receipt of research funding. Seventeen percent or 32 of the 184 East Asian articles published in these journals reported receiving funding. This supports our assertion that formal structures which support research in the region are less mature and widely deployed.

I decided to examine the case of Hong Kong more closely for two reasons. First, data indicated that Hong Kong-based authors had contributed by far the largest percentage (50.5%) of papers to the corpus. Moreover, Hong Kong's higher education system has relatively mature structures for research funding and capacity building (Mok & Cheung, 2011). I wondered not only if funding may have directly contributed to the production of knowledge, but also whether the presence of coordinating structures may have contributed indirectly through supportive development of the research culture in Hong Kong institutions. Our data indicated that 14 of the 93 papers originating in Hong Kong had acknowledged receipt of grant funding. Although this appears to be a relatively small contribution, the extent to which funding has contributed to the productivity of Hong Kong scholars and their institutions is yet to be fully understood.

Next I explored the relationship of funding to empirical research. While theoretical and literature review papers serve important roles in knowledge production, they can often be conducted without special funding. Moreover, progress in advancing our understanding of the *practice* of educational leadership and management in the region must ultimately be grounded in empirical research, whether qualitative or quantitative. Two data trends informed this issue. First, 112 of the 184 articles (61%) were empirical investigations. Of this subset of empirical articles, however, 23 (20%) had received grant funding. Thus, funding represents a supporting but not necessarily essential factor contributing to research publication in educational leadership and management in the region.

Research and development (R & D) centres represent another form of research structure (Landry and Amara, 1998). R & D centres serve a coordinating function by:

- providing an intellectual home for a critical mass of research-active scholars,
- offering support services that leverage the contributions of individual scholars and projects,
- building the research culture and capacity,
- serving as a source of mentorship for junior faculty,
- linking research production with other core functions of the university such as teaching and research training. (see Landry & Amara, 1998; Ogawa et al., 2000)

In East Asia, there are identifiable 'school leadership centers' located in Malaysia (2), Taiwan (2), Hong Kong (3), Thailand (2), China (6), Philippines (1), Vietnam (1), and Singapore (1). All of these were launched since 1994 in response to a perceived need for more effective training of school leaders in the region. Consequently, most of these centers have focused their attention and resources on teaching and training rather than research (Walker, Hallinger, and Haiyan, 2007). Indeed, I am aware of few, if any centres, that allocate more time and resources to research than to development and training. Thus, it is more proper to refer to most of these as training centers rather than R & D centers. Moreover, none of these R & D centers fulfills a role of formal regional coordination.

Linguistic Diversity

Publication in international refereed journals has become a key performance indicator used not only to assess the performance of individual faculty members, but also universities (Butler, 2003). However, the capacity to publish in international journals

(e.g., the journals examined in this study) depends not only upon the quality of research, but also the quality of written English. This places most of the region's faculty (and their universities) at a distinct disadvantage since they are forced to write up their research results in a second language.

Moreover, East Asia is highly diverse in terms of the national languages spoken. This has two implications. First, it presents barriers to collecting and sharing data, as well communicating research findings across national borders. This is not dissimilar to the situation in Europe, but contrasts sharply with the USA, UK and Australia.

Second, the region's linguistic diversity places a premium on the use of English as an international language. In almost all regional gatherings of scholars or policymakers, English tends to be the language of communication. Nonetheless, English language competency varies widely across the countries of the region.

Within the region, it has been observed that countries vary widely in terms of capacity to communicate in English. Singapore, Hong Kong, the Philippines and Malaysia are often cited examples of societies with greater capacity in English. Hong Kong and Singapore featured among the highest producers of research publications, but the Philippines and Malaysia did not. Thus, although English language capability is another enabling factor, it does not explain research productivity by itself.

Uneven Access to Global Knowledge Sources

The world of academic research has undergone radical transformation since 2000. The available of digital databases and associated search tools has widened availability to sources of knowledge necessary for high quality research. There is little question that ready access to information has facilitated and enhanced the process of conducting research. In under a decade, scholars working in well-resourced universities have come to take access to this knowledge for granted.

Yet, ready access to global databases is not the norm across developing countries. Although scholars working in major universities in Taiwan, Hong Kong and Singapore have access to most of the key journal databases, this does not describe the situation in most other regional settings. In some countries, faculty access to journal databases^{iv} is virtually non-existent (e.g., Vietnam, Laos, Cambodia, Myanmar, Indonesia); in others it is uneven (e.g., Thailand, Malaysia, Philippines, China, Japan, Korea). This represents an important constraining factor since research in the current era requires access to current information from throughout the world. Although journal access programs such as *Research4Life*^v are beginning to address this need, they must be broadened dramatically if scholars in these countries hope to be able to research that meets international standards.

Mentoring and Coaching Faculty for Success

Research production can also be conceptualized as a human resource challenge. In light of new institutional goals, leaders face the challenge of motivating and supporting the efforts of faculty members at all career stages to succeed in their efforts at successful research and publication. Mentoring and coaching on research tasks represents a key strategy that aims at capacity development as well as output enhancement.

This highlights a crucial obstacle to development in the East Asian context. Specifically, the senior faculty members with East Asian institutions themselves often lack experience

in successful international research publication. This has a knock-on effects as they may be unable to provide necessary mentoring to junior faculty and graduate students.

The challenge of providing quality mentoring for student research is not unique to East Asia. Thirty years ago, US-based scholars such as Campbell (1979), Erickson (1979), Haller (1979) and Bridges (1982) identified poor quality in the design of doctoral research as a problem of widespread proportions. More recently, other scholars have confirmed that a similar trend largely continues to this day in the USA (e.g., Levine, 2005; Murphy & Vriesenga, 2006). This should give pause for East Asian institutions and highlights the critical role of ‘high level expertise’ as a key lever in bringing about a transformation that will enable Malaysian institutions to meet the new goals and standards on research performance.

Rewards for Publication

Anecdotal evidence suggests that the global ranking of journals based on citation reports may also impact on the development of an East Asian knowledge base. Ministries of Education in several countries either require annual publication in “international refereed journals.” In some cases Ministry or university policies further specify that publication should be in SSCI/ISI journals.^{vi} Setting key performance indicators for research output with this degree of specificity is directly related to institutional goals for world university rankings. This recent trend has ratcheted up pressure on middle-level university administrators and faculty members.

This requirement for publication is also increasingly linked to direct financial incentives for scholars who are successful in publication. In many cases, the financial incentives are also based upon the journal’s ranking. These rewards can range from a few hundred dollars to as much as \$30,000 USD in China for publication in top journals. Similar systems of direct financial reward for publication in Korea, China, Hong Kong, and Thailand. In most cases, their implementation has been a direct result of pressures to raise the ranking of universities in world university rankings sponsored by international organizations.

Strategy Formulation

The notion of developing a ‘regional strategy for knowledge production’ implies an intentional rather than an organic approach to change from the status quo (e.g., Butler, 2003; Landry & Amara, 1998; Ogawa et al., 2000). In an earlier paper, I identified a common regional research agenda as one component in a strategy for stimulating knowledge production in the region (Hallinger, 2011). In the current paper, I draw upon data presented in the prior section to inform the selection of knowledge production strategies that are tailored to the regional context.

Context and Conditions

Strategy formulation usually begins with an empirically-informed assessment of current conditions. This paper highlighted the following trends that appear relevant to the strategic challenge of change in the context of Malaysian Faculties of Education.

- There is a low overall level of international knowledge production over the past 18 year period and no evidence of dramatic changes in the trend in the recent past.

- A rapidly expanding number of graduate programs may actually be diluting the limited research capacity existing in Faculties of Education.
- Lack of senior faculty members with successful track records of international publication represents a critical weakness in efforts to raise the quality of research output from graduate students through to junior and mid-career faculty,
- Limitations in capacity for writing in English at the level necessary for international publication may be impeding local research reports from reaching international publication.
- There is increasing pressure on the region's academics to publish in international journals, along with financial incentives for successful publication,

In this section of the paper I outline a set of potential strategies that could be adapted to the needs of specific faculties of Education in Malaysia. They include funding, establishment of research centers, international collaboration, adjust incentive structures, revise teaching loads, mentoring, sabbaticals, journal sponsorship.

Funding

Clear, transparent, broadly accessible funding structures

National funding structure for research

Institutional grants , internal research grant structures

Start-up grants for new faculty

Research Centers

ASEAN Centers

National R&D Centers

Institute-level Centers

Faculty-level Centers

Shift the focus of Centers from 'training' to R&D,

Identify KPIs for dual goals of output and capacity development

International Collaboration

Number of Inter-uni MOUs is a 'weak measure'

MOUs should focus on research collaboration

Facilitate and reward faculty participation in key international projects

Appoint a number of key senior international collaborators as Research Fellows

Incentive Structures

Give more credit to research

Set clear expectations and standards for accountability

Follow through in meaningful ways in faculty appraisal
Raise the standard and require output for faculty promotion
Reward research output
fff

Teaching Loads

Differentiate teaching faculty from research faculty in teaching loads
Maximum base load of 3 courses per term for research active faculty
Create a transparent system of ‘teaching buyouts’ to facilitate and reward faculty with research grants

fff

Mentoring

Mentoring is a key strategy to improve capacity and change the research culture
Requires Senior academics with significant proven international expertise in research and publication
‘A Faculty Icon’ is only a start.
A critical mass of senior academics is needed to build broad capacity and a research culture
fff

Sabbaticals

Time to focus on research
Opportunities to build relationships abroad
Create new opportunities for the university
Get mentorship from abroad
Participate in international research projects

fff

Journal Sponsorship

Either launch or participate or co-edit international–regional journals
Gain experience in the publication process
Start with an open access e-journal
Don’t let the self-sponsored journal become a ‘dumping ground’ for local faculty publications

fff

Discussion

For more than a 15 years, scholars have articulated the need for a regionally-grounded knowledge base that can inform practice in East Asia (e.g., Bajunid, 1996; Cheng, 1995; Hallinger, 1995; Hallinger & Leithwood, 1996; Hallinger et al., 2005; Walker & Dimmock, 2002). Data presented in the current study indicate that the current approach is not advancing the development of a regional knowledge base (see also Hallinger and Bryant, forthcoming). Indeed, I would characterize the region's current approach to knowledge creation as chaotic, individualistic, uncertain and uncoordinated. Moreover, a number of contextual forces act as impediments to the development of research capacity and the sustainable production of knowledge.

- ◆ We have entered an era of increased competition among universities in which research productivity is increasingly critical.
- ◆ Despite a new 'National Goal' Malaysia's universities are not producing a sufficient volume of research for international publication.
- ◆ Universities must develop institutional strategies that guide and support faculty in developing capacity for research and publication.
- ◆ This requires both new investment and a reallocation of existing budgets to align with new priorities
- ◆ Also requires adjustment of uni policies to support new practices that run counter to the existing culture (e.g., teaching loads)

- ◆ Create a shared vision of the change
- ◆ It takes both pressure and support to change individual behavior and the faculty culture
- ◆ Without **positive pressure**, no change will occur.

References

- Bajunid, I.A. (1996). Preliminary explorations of indigenous perspectives of educational management: The evolving Malaysian experience. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50-73.
- Bates, R. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Bridges, E. (1982). Research on the school administrator: The state-of-the-art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Butler, L. (2003). Explaining Australia's increased share of ISI publications—the effects of a funding formula based on publication counts. *Research Policy*, 32, 134–155.
- Campbell, R.F. (1979). A critique of the Educational Administration Quarterly. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 1-19.
- Carnoy, M. (2003). Globalization and education reform. In N. Stromquist and K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 43-61). Oxford, UK: Rowman and Littlefield.
- Cheng K.M. (1995). The neglected dimension: Cultural comparison in educational administration. In Wong K.C. and Cheng K.M. (Eds.), *Educational leadership and change* (pp. 87-102). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, Y.C. (2010), *Building capacity for school leadership research and development in the Asia-Pacific region*, Paper presented at the Asia Leadership Roundtable 2010, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Cooper, H.M., & Hedges, L. (2009). *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. (1995), *The knowledge base in educational administration: multiple perspectives*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Eidel, T., & Kitchel, J. (1968), *Knowledge production and utilization in educational administration*. Eugene, OR: ERIC.
- Erickson, D. (1979). Research on educational administration: The state-of-the-art. *Educational Researcher*, 8(3), 9-14
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Applied and Practice-based Research. Research Papers in Education*, 22(2), 213-228.
- Griffiths, D.E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Haller, E. (1979). Questionnaires and the dissertation in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(1), 47-66.
- Hallinger, P. (2011). Developing a knowledge base for educational leadership and management in East Asia. *School Leadership and Management*, 31(4), 305-320.
- Hallinger, P. (2013). Riding the tiger of world university rankings in East Asia: Where are we heading? *International Journal of Education Management*.

- Hallinger, P., & Bryant, D.A. (2013a). Accelerating knowledge production on educational leadership and management in East Asia: A strategic analysis. *School Leadership and Management*, 33(3), 202-223.
- Hallinger, P., & Bryant, D.A. (2013b). Mapping the terrain of research on educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51(5), Online First May, 5, 2013.
www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=17087698.
- Hallinger, P., & Bryant, D.A. (2013c). Review of research publications on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of three regions. *Oxford Review of Education*, 39(3), 307-328.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and leadership in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hallinger, P., & Lu, J.F. (2013). Learner centered higher education in East Asia: Assessing the effects on student engagement. *International Journal of Educational Management*, 27(6), xxx-xxx. Online First May 21, 2013.
- Hallinger, P., Walker, A. and Bajunid, I. A. (2005). Educational leadership in East Asia: Implications for education in a global society. *UCEA Review*, 1, 1-4.
- Harzing A. W. (2007), *Publish or perish software*, available at: www.harzing.com.
- Harzing, A. W., & van der Wahl, R. (2008), Google Scholar as a new source for citation analysis. *Ethics in Environmental Science and Politics*, 8, 61–73.
- Hien, P.D. (2010). A comparative study of research capabilities of East Asian countries and implications for Vietnam. *Higher Education*, 60, 615-625.
- Kiley, L. A. (1973). *Toward a systematic knowledge production system in educational administration*, Unpublished Ph. D dissertation, Cornell University, Ithaca, NY.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Landry, R., & Amara, N. (1998). The impact of transaction costs on the institutional structuration of collaborative academic research. *Research Policy*, 27, 901-913.
- Lee, M. S., & Hallinger, P. (2011), *Exploring the impact of national context on principals' time use: Economic development, societal culture, and educational system*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. The Education Schools Project, Washington, D. C.
- Mok, H. K., & Cheung, B. L. (2011). Global aspirations and strategising for world-class status: new form of politics in higher education governance in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(3), 231-251.
- Mok, K.H., & Hallinger, P. (2013). The quest for world class status and university responses in East Asia: Critical reflections. *Journal of Higher Educational Policy and Management*, 35(3), 230-237.

- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2006). Research on school leadership preparation in the United States: An analysis. *School Leadership and Management*, 26(2), 183-195.
- Ogawa, R., Goldring, E., & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Oplatka, I. (2010). The professoriate in the field of educational administration: Insights from an analysis of journal authors' curricula vitae. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 392-412.
- Popper, S. H. (1982). An advocate's case for the humanities in preparation programs for school administration. *Journal of Educational Administration*, 20(1), 12-22.
- Rodríguez-Ruiz, O. (2009). The citation indexes and the quantification of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 250-266.
- Tjeldvoll, A. (2011). Change leadership in universities: the Confucian dimension. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(3), 219-230.
- van Raan, A.F.J. (1997). Science as an international enterprise. *Science and Public Policy*, 24(5), 290-300.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2002). Moving school leadership beyond its narrow boundaries: Developing a cross-cultural approach. In Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 67-204). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Walker, A., Hallinger, P., and Haiyan, Q. (2007). Leadership development for school effectiveness and improvement in East Asia. in T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Wilson, E. O. (1998), *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Knopf.

ⁱ Philip Hallinger is the Joseph Law Chair Professor and Director of the Asia Pacific Center for Leadership and Change at the Hong Kong Institute of Education. Darren A. Bryant is an Assistant Professor in the Department of Education Policy and Leadership and the Asia Pacific Center for Leadership and Change at the Hong Kong Institute of Education.

ⁱⁱ This characterization is based on data presented in this paper on educational leadership and management. However, I suggest that the trend in this sub-domain would likely apply to education faculties as a whole, though probably with some *within group variation* in rank order.

ⁱⁱⁱ Of course, it is possible that high quality research is being produced, but that it is finding publication exclusively in domestic 'first language' journals. This explanation suggests that English language capability is the main explanatory factor, rather than research quality. While this could contribute to a partial explanation for the publication trend, it remains speculative and fails to align with our own

experience as journal editors. The Journal of Educational Administration receives several manuscripts each month from authors located in Asia. Although English language may be a limiting factor, quality of research tends to be the more significant factor in decisions to reject these manuscripts.

^{iv} Here I refer to databases such as Proquest, JSTOR, and EBSCO, which contain thousands of journals. I further note that there are widely varying ‘levels of access’ to these databases. That is, a university can subscribe more or less comprehensive packages (i.e., bundles of journals) within a given database. Moreover, access can also vary based upon periods of embargo that are defined by the period before a journal’s new content becomes accessible.

^v See for example, Elsevier’s approach at http://www.elsevier.com/wps/find/intro.cws_home/research4life.

^{vi} At this time, I do not have hard data on this trend in the region. Therefore I have fallen back on anecdotal communications and recent personal experience.

URUSETIA

Seminar Majlis Dekan Pendidikan
IPTA 2013,
Institute of Education (INSTED),
International Islamic University
Malaysia, P.O. Box 10,
50728 Kuala Lumpur

Laman Web :

<http://iium.edu.my/medc2013/>

ISBN 978-967-12405-0-2



9 789671 240502