

PENGUNAAN TEKNOLOGI MAKLUMAT DAN KOMUNIKASI TERHADAP KEMAHIRAN KOGNITIF KANAK-KANAK PRASEKOLAH

Nor Hazwani Amalina Hamid

Madhya Zhagan Ganesan

Dorothy DeWitt

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

madhya@um.edu.my

Abstract: This study was conducted to survey to which extent the use of Information Communication Technology (ICT) in teaching and learning process towards cognitive skills of pre-schoolers and the influence of teachers' background with the use of ICT in preschools. This study conducted descriptively (Mean and %) with the use of survey method among the teachers and children in preschools in Petaling Jaya District. Survey form was used to collect data about teachers' background and the effect of ICT usage towards cognitive skills development of pre-schoolers in four aspects or components such as attention span, knowledge, understanding and exploration. Overall this study shows that both the use of ICT in Teaching and Facilitating guidance (TaFg) process and the use of ICT towards children cognitive skills development in four aspects as mentioned above was still in a moderate level. Further research also can be conducted for year one (1) to year three (3) Primary National Schools.

Keywords: *ICT, Cognitive Skills, Teaching and Facilitating guidance (TaFg), Pre-Schoolers*

PENGENALAN

Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) merupakan elemen penting dalam mencapai matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 dalam anjakan ketujuhnya iaitu memanfaatkan TMK bagi meningkatkan kualiti pembelajaran di Malaysia. Penggunaan TMK dalam pengajaran dan pemudahcaraan di prasekolah merupakan salah satu cara untuk meningkatkan keberkesanan dan kemahiran yang pelbagai dalam diri kanak-kanak. Teknologi boleh memainkan peranan penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak (Haugland & Wright, 1997) kerana kanak-kanak hari ini adalah generasi komputer (Papert, 1996).

KAJIAN LITERATUR

TMK boleh dimaksudkan sebagai sebarang kaedah yang digunakan untuk menyampaikan, menyebar dan memapar maklumat serta penggunaan komputer dan perisian untuk mengubah, menyimpan, melindungi, memproses, memindah, melihat dan mendapatkan maklumat tanpa mengira tempat dan waktu. (Ainul Hafizah & Nurul Huda, 2010).

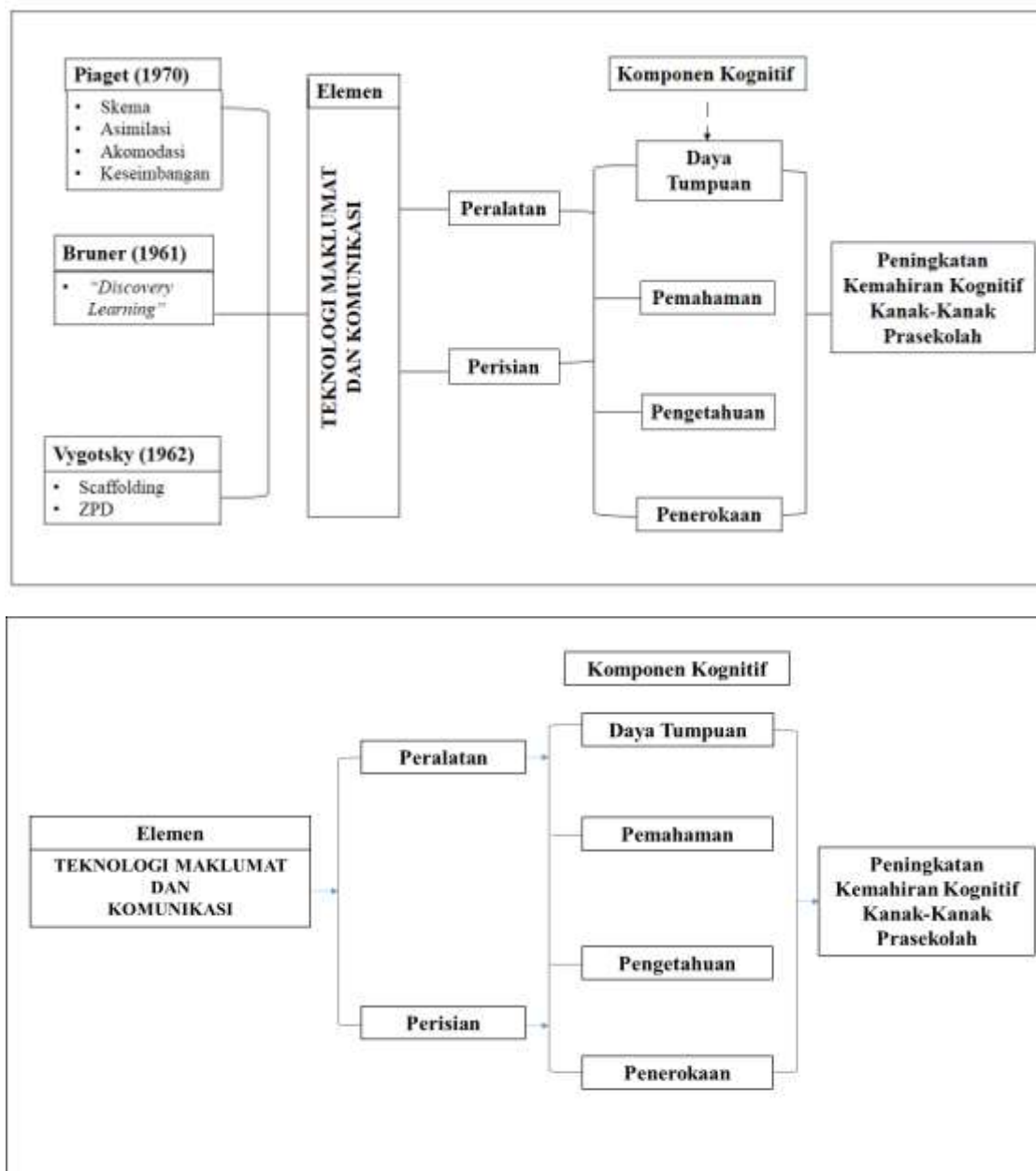
TEKNOLOGI MAKLUMAT KOMUNIKASI

Terdapat beberapa ciri-ciri penggunaan TMK dalam pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Sebaik-baik bahan aplikasi TMK yang digunakan ialah bercorak interaktif di mana terdapat maklumbalas kepada kanak-kanak (Plowman & Stephen, 2005). Ciri yang seterusnya ialah guru perlu menggunakan perisian yang sesuai dengan perkembangan kanak-kanak untuk mencapai objektif pembelajaran selain dipersembahkan dengan pendekatan pedagogi yang sesuai (Stevens, 2004). Ciri-ciri yang seterusnya ialah penggunaan TMK yang berpusatkan kanak-kanak dimana kanak-kanak dibiarkan meneroka bahan pengajaran dan pembelajaran sambil dibimbing oleh guru serta melibatkan penyelesaian masalah dan kanak-kanak digalakkan belajar secara kolaboratif untuk mencapai matlamat pembelajaran disamping berkongsi idea dan memupuk sokongan antara rakan-rakan (Shanali Vindya de Rose, 2015).

TEORI-TEORI BERKAITAN

Teori-teori yang digunakan ialah teori Piaget yang membina kognitif dari segi pembinaan skema dan skemata, asimilasi, akomodasi dan keseimbangan. Teori kedua yang diserap ialah Teori Bruner di mana ia mencakupi 'discovery learning' atau pembelajaran penemuan di mana kanak-kanak belajar secara aktif dan bebas untuk mencari prinsip asas bagi sesuatu pelajaran. Malah Teori Vygotsky iaitu perkembangan kognitif adalah hasil daripada interaksi sosial iaitu **Zone Proximal Development** (ZPD) yang menunjukkan jarak antara peringkat perkembangan sebenar kanak-kanak ditentukan dengan bantuan orang dewasa.

KERANGKA TEORI DAN KONSEPTUAL KAJIAN



OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini ialah untuk mengetahui latar belakang guru terhadap penggunaan TMK dalam pengajaran di prasekolah, meninjau penggunaan TMK terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak prasekolah dalam aspek daya tumpuan, meninjau penggunaan TMK terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak prasekolah dalam aspek pemahaman, meninjau penggunaan TMK terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak prasekolah dalam aspek pengetahuan. Seterusnya, pengkaji juga turut meninjau penggunaan TMK terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak prasekolah dalam aspek penerokaan. Antara kepentingan kajian ini ialah hasil kajian diharapkan dapat memberi gambaran kepada guru dan ibubapa mengenai bagaimana penggunaan TMK dapat meningkatkan kemahiran kognitif kanak-kanak dalam aspek daya tumpuan, pemahaman, pengetahuan dan penerokaan.

METODOLOGI

Kajian dilaksanakan secara deskriptif (Min dan Peratusan) yang dijalankan terhadap kanak-kanak yang berumur empat hingga enam tahun serta guru-guru yang mengajar kanak-kanak empat hingga enam tahun prasekolah di tujuh (7) buah sekolah Daerah Petaling Jaya, Selangor secara kluster menggunakan soal selidik (demografi guru), soal selidik terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak dalam TMK serta kaedah pemerhatian dan dianalisis dengan menggunakan perisian komputer SPSS versi 1.5 (The Statistical Package for Social Science, Version 1.5).

DAPATAN KAJIAN

Berikut adalah dapatan kajian yang diperolehi daripada borang soal selidik, temu bual serta pemerhatian dalam kelas. Dapatan kajian berdasarkan objektif kajian yang telah ditetapkan dalam kajian ini.

TMK Dalam Komponen Kognitif: Aspek Latar Belakang Guru

Jadual 1

Pengaruh Latar Belakang Guru Terhadap Penggunaan TMK Dalam Pengajaran Di Prasekolah

Demografi	Min	Peratusan (%)	Sisihan Piawai	Interpretasi
Jantina	1.95		0.221	Rendah
Lelaki		5.0		
Perempuan		95.0		
Umur	1.43		0.675	Sangat Rendah
20-29 tahun		67.5		
30-39 tahun		22.5		
40-49 tahun		10.0		
Bangsa	1.38		0.868	Sangat Rendah
Melayu		82.5		
Cina		2.5		
India		10.0		
Lain-lain (India Muslim)		5.0		
Taraf Pendidikan Tertinggi	2.25		0.776	Rendah
SPM		20.0		
STPM		35.5		
Ijazah Sarjana Muda		45.0		
Pengalaman Mengajar Sebagai Guru di Prasekolah	1.73		0.816	Sangat Rendah
Kurang dari 3 tahun		50.0		
4-7 tahun		27.5		
8-11 tahun		22.5		
Pengalaman Mengajar sebagai Guru TMK	1.38		0.490	Sangat Rendah
Kurang dari 3 tahun		62.5		

[3]

4-7 tahun	37.5		
Pernah Mengikuti Kursus atau Bengkel Berkaitan TMK	2.63	1.904	Sederhana
Kursus TMK	50.0		
Kursus Pembinaan Instrumen TMK	5.0		
Kursus Saringan TMK	12.5		
Kursus Pembinaan Modul TMK	10.0		
Kursus Pembinaan RPH TMK	10.0		
Kursus Perkembangan Kurikulum TMK	12.5		

Jadual 1 menunjukkan bahawa setiap item dalam demografi guru mempunyai interpretasi yang berlainan. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah pernah mengikuti kursus atau bengkel berkaitan TMK (min = 2.63, sp = 1.904). Item yang mempunyai min yang sama serta paling rendah ialah bangsa (min = 1.38, sp = 0.868) dan pengalaman mengajar sebagai guru prasekolah (min = 1.38, sp = 0.490).

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek: Daya Tumpuan Kanak-Kanak PraSekolah

Jadual 2

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek Daya Tumpuan

No	Item	Sangat Jarang (SJ)	Jarang (J)	Kerap (K)	Sangat Kerap (SK)	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1.	Kanak-kanak lebih fokus apabila menggunakan iPad dalam pembelajaran.	4 (10.0%)	5 (12.5%)	26 (65.0%)	5 (12.5%)	2.80	0.791	Sederhana
2.	Kanak-kanak memberi tumpuan pada monitor komputer.	-	6 (15.0%)	26 (65.0%)	8 (20.0%)	3.05	0.597	Sederhana
3.	Kanak-kanak gemar menonton televisyen kerana mempunyai gambaran yang jelas dan menarik	-	-	28 (70.0%)	12 (30.0%)	3.30	0.464	Sederhana
4.	Kanak-kanak memberi tumpuan apabila guru menggunakan projektor LCD.	1 (2.5%)	5 (12.5%)	25 (62.5%)	9 (22.5%)	3.05	0.677	Sederhana
5.	Kanak-kanak menumpukan perhatian apabila radio dibuka.	-	7 (17.5%)	28 (70.0%)	5 (12.5%)	2.95	0.552	Sederhana
6.	Kanak-kanak gemar menonton video yang mempunyai watak yang bergerak.	-	5 (12.5%)	24 (60.0%)	11 (27.5%)	3.15	0.622	Sederhana
7.	Kanak-kanak menggemari permainan interaktif kerana memberikan keseronokan.	-	4 (10.0%)	21 (52.5%)	15 (37.5%)	3.28	0.640	Sederhana
8.	Kanak-kanak menumpukan perhatian apabila mendengar audio.	1 (2.5%)	6 (15.0%)	25 (62.5%)	8 (20.0%)	3.00	0.679	Sederhana
9.	Kanak-kanak tertarik menonton youtube	2 (5.0%)	3 (7.5%)	21 (52.5%)	14 (35.0%)	3.18	0.781	Sederhana

[4]

kerana dapat melihat pelbagai jenis video didalamnya.

10.	Kanak-kanak menumpukan perhatian kepada animasi yang popular dan digemari.	1 (2.5%)	4 (10.0%)	19 (47.5%)	16 (40.0%)	3.25	0.742	Sederhana
-----	--	-------------	--------------	---------------	---------------	------	-------	-----------

Jadual 2 menunjukkan bahawa setiap item dalam TMK bagi komponen kognitif aspek daya tumpuan berada pada tahap sederhana. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah kanak-kanak gemar menonton televisyen kerana mempunyai gambaran yang jelas dan menarik (min = 3.30, sp = 0.464). Item yang mempunyai min paling rendah ialah kanak-kanak lebih fokus apabila menggunakan iPad dalam pembelajaran (min = 2.80, sp = 0.791).

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek: Pemahaman Kanak-Kanak PraSekolah

Jadual 3

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek Pemahaman

No	Item	SJ	J	K	SK	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1.	Kanak-kanak faham iPad berfungsi seperti telefon bimbit.	-	10 (25.0%)	20 (50.0%)	10 (25.0%)	3.00	0.716	Sederhana
2.	Kanak-kanak boleh melukis menggunakan aplikasi dalam komputer.	3 (7.5%)	14 (35.0%)	19 (47.5%)	4 (10.0%)	2.60	0.778	Sangat Rendah
3.	Kanak-kanak faham bahawa televisyen menyiarkan siaran yang berbentuk gambar, video dan suara.	-	3 (7.5%)	26 (65.0%)	11 (27.5%)	3.30	0.564	Sederhana
4.	Kanak-kanak faham bahawa projektor LCD hanya memancarkan sesuatu yang telah disambungkan dari bahan lain seperti komputer.	2 (5.0%)	11 (27.5%)	2 (5.0%)	5 (12.5%)	2.75	0.742	Sederhana
5.	Kanak-kanak faham bahawa radio hanya menyiarkan rakaman suara sahaja.	-	6 (15.0%)	28 (70.0%)	6 (15.0%)	3.00	0.555	Sederhana
6.	Kanak-kanak mengerti bahawa video boleh diulang semula.	-	4 (10.0%)	22 (55.0%)	14 (35.0%)	3.25	0.630	Sederhana
7.	Kanak-kanak bermain permainan interaktif tanpa bantuan guru.	1 (2.5%)	7 (17.5%)	26 (65.0%)	6 (15.0%)	2.93	0.656	Sederhana
8.	Kanak-kanak faham bahawa audio adalah satu	-	11 (27.5%)	21 (52.5%)	8 (20.0%)	2.93	0.694	Sederhana

	rakaman suara dan muzik sahaja.							
9.	Kanak-kanak mengerti bahawa youtube boleh dibuka jika ada talian Internet sahaja.	1 (2.5%)	11 (27.5%)	19 (47.5%)	9 (22.5%)	2.90	0.778	Sederhana
10.	Kanak-kanak faham animasi berbeza dengan video.	3 (7.5%)	14 (35.0%)	16 (40.0%)	7 (17.5%)	2.68	0.859	Sederhana

Jadual 3 menunjukkan bahawa item kanak-kanak faham televisyen menyiarkan siaran yang berbentuk gambar, video dan suara mencatatkan min tertinggi (min = 3.30, sp = 0.564) . Item yang mencatatkan min paling rendah ialah kanak-kanak boleh melukis menggunakan aplikasi dalam komputer (min = 2.60, sp = 0.778).

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek: Pengetahuan kanak-Kanak Prasekolah

Jadual 4

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek Pengetahuan

No	Item	SJ	J	K	SK	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1.	Kanak-kanak mempunyai pengetahuan untuk menghidupkan iPad.	1 (2.5%)	8 (20.0%)	22 (55.0%)	9 (22.5%)	2.98	0.733	Sederhana
2.	Kanak-kanak boleh membuka butang buka pada komputer.	2 (5.0%)	11 (27.5%)	20 (50.0%)	7 (17.5%)	2.80	0.791	Sangat Rendah
3.	Kanak-kanak dapat membuka butang buka televisyen dengan menggunakan alat kawalan jauh atau butang manual.	1 (2.5%)	8 (20.0%)	21 (52.5%)	10 (25.0%)	3.00	0.751	Sederhana
4.	Kanak-kanak tahu projektor LCD dipasang pada komputer.	1 (2.5%)	16 (40.0%)	19 (47.5%)	4 (10.0%)	2.65	0.700	Sederhana
5.	Kanak-kanak tahu radio boleh mengeluarkan lagu.	-	5 (12.5%)	23 (57.5%)	12 (30.0%)	3.18	0.636	Sederhana
6.	Kanak-kanak tahu video ialah rakaman yang boleh bergerak.	1 (2.5%)	7 (17.5%)	21 (52.5%)	11 (27.5%)	3.05	0.749	Sederhana
7.	Kanak-kanak tahu bermain permainan komputer.	-	6 (15.0%)	22 (55.0%)	12 (30.0%)	3.15	0.662	Sederhana
8.	Kanak-kanak tahu audio ialah rakaman suara.	-	5 (12.5%)	27 (67.5%)	8 (20.0%)	3.08	0.572	Sederhana
9.	Kanak-kanak tahu youtube mengandungi pelbagai video dan lagu.	-	4 (10.0%)	26 (65.0%)	10 (25.0%)	3.15	0.580	Sederhana

10.	Kanak-kanak tahu animasi Upin dan Ipin.	-	1 (2.5%)	21 (52.5%)	18 (45.0%)	3.43	0.549	Tinggi
-----	---	---	-------------	---------------	---------------	------	-------	--------

Jadual 4 menunjukkan bahawa item kanak-kanak tahu animasi Upin dan Ipin berada pada tahap tinggi dengan catatan min paling tinggi (min = 3.43, sp = 0.549). Item yang mencatatkan min paling rendah ialah kanak-kanak tahu projektor LCD dipasang pada komputer (min = 2.65, sp = 0.700).

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek: Penerokaan kanak-Kanak Prasekolah

Jadual 5

TMK Dalam Komponen Kognitif Aspek Penerokaan

No	Item	SJ	J	K	SK	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1.	Kanak-kanak suka meneroka fungsi yang ada dalam iPad dengan sendiri.	-	6 (27.0%)	27 (67.5%)	7 (17.5%)	3.03	0.577	Sederhana
2.	Kanak-kanak cuba menggunakan papan kunci dan tetikus di komputer.	-	12 (30.0%)	21 (52.5%)	7 (17.5%)	2.88	0.686	Sederhana
3.	Kanak-kanak mencari siaran televisyen.	-	15 (37.5%)	17 (42.5%)	8 (20.0%)	2.83	0.747	Sederhana
4.	Kanak-kanak cuba membuka suis menghidupkan projektor.	3 (7.5%)	17 (42.5%)	19 (47.5%)	1 (2.5%)	2.45	0.677	Sangat Rendah
5.	Kanak-kanak mencari siaran radio dengan sendiri.	6 (15.0%)	17 (42.5%)	16 (40.0%)	1 (2.5%)	2.30	0.758	Sangat Rendah
6.	Kanak-kanak akan menonton video berulang kali tanpa dibimbing.	4 (10.0%)	7 (17.5%)	22 (55.0%)	7 (17.5%)	2.80	0.853	Sederhana
7.	Kanak-kanak berusaha meneroka permainan interaktif yang lain selain diajar guru.	1 (2.5%)	13 (32.5%)	19 (47.5%)	7 (17.5%)	2.80	0.758	Sederhana
8.	Kanak-kanak akan menyanyi dan menari apabila mendengar lagu di radio.	-	7 (17.5%)	20 (50.0%)	13 (32.5%)	3.15	0.700	Sederhana
9.	Kanak-kanak mencari video atau lagu di youtube.	4 (10.0%)	11 (27.5%)	18 (45.0%)	7 (17.5%)	2.70	0.883	Sederhana
10.	Kanak-kanak cuba meniru aksi seperti dalam animasi. (Contoh : Meniru suara dan bercakap seperti Upin&Ipin)	-	2 (5.0%)	27 (67.5%)	11 (27.5%)	3.23	0.530	Sederhana

Berdasarkan Jadual 5 item kanak-kanak cuba meniru aksi seperti dalam animasi (contoh: meniru suara dan bercakap seperti Upin & Ipin) mencatat min yang tertinggi (min = 3.23, sp = 0.530). Item yang mencatatkan min yang paling rendah pula ialah kanak-kanak mencari siaran radio dengan sendiri (min = 2.30, sp = 0.758).

Secara keseluruhannya, hasil yang ditemui mendapati penggunaan TMK dalam pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) oleh guru prasekolah masih berada di tahap yang sederhana. Begitu juga dengan penggunaan TMK terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak dalam empat aspek iaitu daya tumpuan, pemahaman, pengetahuan dan penerokaan masih berada di tahap yang sederhana. Oleh itu, guru-guru di prasekolah perlu dimantapkan pengetahuan TMK mereka untuk digunakan dalam PdPc dengan menghadiri kursus atau bengkel yang ditawarkan oleh pihak yang berkenaan di samping mengambil inisiatif sendiri untuk memungkinkan penggunaan TMK di prasekolah.

PERBINCANGAN

TMK Dalam Komponen Perkembangan Kognitif Aspek Latar Belakang Guru

Dapatan kajian berdasarkan data yang telah dianalisis juga menunjukkan taraf pendidikan tertinggi bagi majoriti responden dalam kajian ini ialah ijazah sarjana muda manakala majoriti daripada mereka juga mempunyai pengalaman kurang dari 3 tahun mengajar sebagai guru prasekolah dan guru TMK. Responden juga kebanyakannya hanya mengikuti kursus asas TMK dan tidak mengikuti kursus lanjutan dalam bidang ini. Tinjauan kajian British Educational Communications & Technology Agency (BECTA, 2004) menyatakan bahawa umur guru yang lebih berusia merupakan faktor yang mewujudkan halangan kepada penggunaan TMK kerana mereka kurang cenderung untuk melibatkan diri dengan teknologi. Manakala bagi faktor mengikuti kursus pula, menurut hasil kajian Kirkwood et al., (2004) menyatakan bahawa kompetensi guru diperlukan dimana guru harus menghadiri kursus atau bengkel berkaitan TMK dan kursus lanjutan untuk melaksanakan TMK dalam pengajaran.

TMK Dalam Komponen Perkembangan Kognitif Aspek Daya Tumpuan

Dalam hasil dapatan kajian bagi aspek tumpuan, majoriti guru menyatakan kanak-kanak kerap memberi tumpuan apabila menggunakan TMK dalam pengajaran tambahan pula apabila menggunakan televisyen dan radio. Ini adalah kerana kanak-kanak tertarik dengan gambaran yang jelas dan warna-warna yang terdapat dalam televisyen serta lagu-lagu yang diputarkan di radio. Hasil ini bersamaan dengan hasil kajian Ch'ng Siew Hoon (2005) yang menyatakan penggunaan TMK menyebabkan pembelajaran lebih menyeronokkan sehingga kanak-kanak menumpukan lebih banyak perhatian pada pengajaran dalam bilik darjah.

TMK Dalam Komponen Perkembangan Kognitif Aspek Pemahaman

Hasil dapatan kajian bagi aspek pemahaman menunjukkan masih lagi berada pada tahap sederhana. Bagi item kanak-kanak faham bahawa radio hanya dapat mengeluarkan suara dan bukan video mencatatkan kekerapan yang tinggi yang dijawab oleh guru. Namun begitu, pemahaman bagi alat teknologi seperti perisian dan aplikasi masih belum mencapai tahap yang memuaskan kerana berada pada tahap yang rendah. Zuraidah Saidin (2011) menunjukkan bahawa pembelajaran dengan sokongan TMK seperti komputer ini dapat membantu meningkatkan pemahaman kanak-kanak, merangsang minat mereka dan menggalakkan pembelajaran sendiri dalam kalangan kanak-kanak.

TMK Dalam Komponen Perkembangan Kognitif Aspek Pengetahuan

Berdasarkan hasil data yang telah dianalisis, didapati bahawa majoriti guru menyatakan kerap bagi keseluruhan item dalam komponen kognitif aspek pengetahuan. Ini menunjukkan bahawa kanak-kanak tahu dan kerap didedahkan dengan penggunaan TMK seperti iPad, radio, televisyen dan animasi. Secara keseluruhannya, aspek pengetahuan berada pada tahap yang sederhana berdasarkan interpretasi skala likert. Hasil dapatan kajian Ch'ng Siew Hoon (2005) juga mendapati bahawa penggunaan TMK memberi kesan yang positif khususnya dari segi pengetahuan, minat dan kreativiti pelajar terhadap pembelajaran.

TMK Dalam Komponen Perkembangan Kognitif Aspek Penerokaan

Bagi aspek penerokaan pula, majoriti guru menyatakan kerap bagi item kanak-kanak suka meneroka fungsi yang ada di dalam iPad dengan sendiri tanpa bantuan guru dan kanak-kanak di mana Robyler (2002) mendapati bahawa penggunaan TMK mendorong kanak-kanak untuk belajar secara penyelesaian masalah serta berfikir secara kreatif dan kritis, iaitu salah satu aspek penting dan sentiasa diberi penekanan dalam setiap sistem pendidikan.

IMPLIKASI KAJIAN

Dengan adanya bantuan daripada Internet dan teknologi untuk komunikasi, visualisasi dan simulasi kanak-kanak akan mendapat pengalaman pembelajaran yang lebih autentik. Miller dan Robertson (2010) mengenal pasti bahawa penggunaan permainan interaktif mendorong kanak-kanak untuk mendapatkan keyakinan sendiri yang tinggi. Tugas guru dalam hal ini termasuklah menilai alat TMK, menguji kompetensi kanak-kanak dalam penggunaan TMK, menentukan objektif pembelajaran dengan jelas dan menyediakan kanak-kanak untuk pembelajaran dengan menggunakan pelbagai jenis strategi pengajaran yang sesuai (Lim, 2007). Pihak sekolah perlulah menyediakan kemudahan TMK yang mencukupi dan berfungsi dengan baik. Pihak sekolah juga perlu mengambil langkah dengan memberi peluang kepada guru-guru baru dan lama untuk menghadiri kursus atau bengkel TMK. Gandingan bersama antara ibu bapa dan sekolah membekalkan persekitaran pembelajaran yang berkesan kerana ia boleh menyokong ibu bapa dalam mendorong perkembangan anak-anak mereka seiring dengan sekolah.

CADANGAN DAN PENAMBAHBAIKAN

Kajian boleh diadakan di sekolah sekolah lain di lokasi berbeza bagi mendapat kepelbagaian dalam keputusan. Malah pengkaji akan datang boleh melakukan kajian dalam kemahiran-kemahiran lain seperti sosial, fizikal dan lain-lain. Selain itu, kajian berbentuk kualitatif boleh diambil kira bagi mendapatkan maklumat yang lebih terperinci tentang penggunaan TMK di prasekolah. Kajian ini hanya berjaya mendapatkan 40 orang responden untuk menjawab borang soal selidik, maka, pengkaji akan datang boleh mendapatkan lebih ramai responden untuk menjawab persoalan kajian. Kajian ini hanya memfokuskan kepada guru-guru prasekolah sahaja. Pengkaji akan datang boleh membuat kajian ke atas pengurus prasekolah, pentadbir atau ibu bapa tentang penggunaan TMK dalam pengajaran di prasekolah. Kajian lanjutan juga boleh dijalankan untuk murid tahun 1 dan tahun 3 di sekolah rendah untuk melihat kesan TMK terhadap pencapaian subjek Matematik dan Sains.

KESIMPULAN

Hasil dapatan kajian yang telah dijalankan mendapati bahawa penggunaan TMK memberikan pengaruh yang positif terhadap kemahiran kognitif kanak-kanak walaupun tidak begitu ketara. Selain itu, latar belakang guru pula tidak sepenuhnya mempengaruhi penggunaan TMK dalam pengajaran di prasekolah kerana jika guru tersebut mempunyai inisiatif untuk memberi yang terbaik untuk anak didiknya, beliau akan sentiasa mencari ruang dan peluang walaupun sudah berusia atau mempunyai taraf pendidikan yang tidak begitu tinggi. Seiring dengan pembelajaran kemahiran abad ke-21, amat wajar sekali penggunaan TMK ini dilaksanakan dan disesuaikan dengan pedagogi dan aktiviti yang boleh merangsang kanak-kanak dalam komponen kognitif aspek daya tumpuan, pemahaman, pengetahuan dan penerokaan.

RUJUKAN

- Angela Canavan Corr. (2006). *Children and Technology: A Tool for Child Development*. Dublin: The National Children's Resource Centre
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54(3), 759–766.
- Chukwuedo, S. O., & Omofonmwan, G. O. (2013). International Journal of Vocational and Technical Education Information and communication technology: The pivot of teaching and learning of skills in electrical and electronics technology programme in Nigeria, 5(6), 117–123. <http://doi.org/10.5897/IJVTE2013.0138>
- Guma Ali, Faruque A. Haolader, & Khushi Muhammad. (2013). The Role of ICT to Make Teaching-Learning Effective in Higher Institutions of Learning in Uganda. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(8), 4061–4073.
- Hayes, D. N. A. (2007). ICT and learning: Lessons from Australian classrooms. *Computers & Education*, 49(2), 385–395.
- Hsin, C.-T., Li, M.-C., & Tsai, C.-C. (2014). The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review. *Educational Technology & Society*, 17(4), 85–99.

- Ivan Kalaš. (2012). *ICTs AND EARLY CHILDHOOD LEARNING*. Moscow: UNESCO Institute.
- Khalid Abdullah Bingimlas. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235–245.
- Law, N., & Chow, A. (2008). Teacher Characteristics, Contextual Factors, and How These Affect the Pedagogical Use of ICT. In *Pedagogy and ICT Use* (pp. 181–219). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Leino, K. (2014). The relationship between ICT use and reading literacy Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies.
- Liu, X., Toki, E. I., & Pange, J. (2014). The Use of ICT in Preschool Education in Greece and China: A Comparative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167–1176
- Magdalena Claro, D. D. P., Ernesto San Martín, Ignacio Jara, J. Enrique Hinostroza, Susana Valenzuela, Flavio Cortes, & Miguel Nussbaum. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers and Education*, 59, 1042–1053.
- Majumdar, S. (2002). Emerging Trends in ICT for Education and Training. *Director General Asia & Pacific Region IVETA*.
- Melbourne Chapter., G., & Watson, G. (2004). *Australasian journal of educational technology. Australasian Journal of Educational Technology* (Vol. 22). Australian Society for Educational Technology
- Mumtaz, S. (2000). 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.
- Oladunjoye, O. K. (2013). iPad and computer devices in preschool: A tool for literacy development among teachers and children in preschool, 37.
- Online, R., Verenikina, I., & * M. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research.
- Panagiotakou, C., & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3055–3059.
- Peter Kayode, O., Bukola Olaronke, K., & Kayode, P. (2014). Perceived Importance of ICT in Preparing Early Childhood Education Teachers for The New Generation Children. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 3(2), 119–124.
- Rachel Bolstad. (2004). The Role and Potential of ICT in Early Childhood Education: A Review of New Zealand and International Literature, 93.
- Shanahan-Braun, T. A. (2009). Computer use with preschool children: a review.

STUDENTS' PERCEPTION ON IMPLEMENTING PERSONALISED M-LEARNING TO SUPPORT THE TEACHING AND LEARNING OF FOOD AND BEVERAGE SERVICE COURSE

***R Moganadass A/L Ramalingam**

Siti Hajar Halili

Saedah Siraj

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

**ajai912@gmail.com*

Abstrak: Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti persepsi pelajar dalam pembelajaran mobil personal untuk menyokong pengajaran dan pembelajaran bagi kursus Perkhidmatan Makanan dan Minuman. Kajian ini dijalankan menggunakan pendekatan kuantitatif. 50 responden dipilih sebagai sampel dalam kajian ini. Soal selidik telah digunakan untuk mengumpul data. Analisis deskriptif digunakan untuk menganalisis data menggunakan perisian SPSS. Keputusan kajian menunjukkan bahawa terdapat keperluan untuk membuat perubahan kepada kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sedia ada. Penyelidikan lanjutan disarankan untuk kerjasama dalam pelaksanaan kurikulum m-pembelajaran yang diperibadikan. Elemen personal dan kontekstualisasi diperlu dipertimbangkan untuk menyokong konteks sosial pelajar. Ini dapat meningkatkan sistem pembelajaran mobil personal untuk menyokong pembelajaran kolaboratif.

Kata Kunci: *Persepsi pelajar, pembelajaran mobil personal, pengajaran dan pembelajaran*

INTRODUCTION

We are living in a time of intense change in the area of digital technology and the way it affects every aspect of our everyday life. The current educational system does not cater to learners of different levels. The need for the adult learners to continuously learn is widely recognized and it is a 'must' for a corporation's competitive advantage. Adult learners, especially people who want to learn on the move, find it difficult to go through the traditional learning process. Traditional lecture-oriented learning is not appropriate for adult learners especially for professionals as this requires them to allocate time and space. M-learning provides a solution for this problem. However, implementing m-learning is a challenging problem. M-learning is completely different from the current teaching and learning systems. It will involve major changes in the way we teach and learn. Learning outside the traditional educational context such as classroom, library labs and etc. required self-motivation to do so whenever the opportunities arise from any source (Kok, 2013). M-learning provides these opportunities by giving small and portable device as a learning tool for easy carrying and better functionalities than other media. Designing and developing learning activities for these types of devices is complex and challenging.

Mobile devices become learning tool as soon as people used to send and/or receive learning content. It has greater advantage compared to other learning tools since the said device can be used anywhere and at anytime. Mobile devices are considered as 3rd generation technologies which allow learners to access their learning content while being away from computers and classrooms. However, creating mobile content is not an easy task and become more difficult when it involves various types of mobile devices.

Mobile learning (m-learning)

New terms and concepts had been introduced in educational sector due to new advancement in technology. In the area of technology-assisted learning, e-learning (electronic learning) becomes the buzzword in providing instant learning services. However, in e-learning, students still need to find a networked computer to work with. This means that the students need to find specific time for learning at a specific location (Jun, Kyung-Seob, Vicki & Greg, 2001). The need for "information anywhere anytime" has been the driving force for the increasing growth in m-learning (Gupta & Srimani, 2000). Mobile education is defined as "any service or facility that supplies a learner with general electronic information and educational content aids in the acquisition of knowledge regardless of location and time" (Quinn, 2013). M-learning is the intersection of mobile computing and e-learning, which includes anytime, anywhere resources; strong search capabilities; rich interaction; powerful support for effective learning; and performance-based assessment. Mobile

devices also provide feeling of true ownership. Students who use lab must share them with others but the mobile devices on the other hand, can be a true “personal computer”.

The students can use mobile devices to gather, store, and retrieve important information thus developing information literacy, which is at the heart of lifelong learning (Issham Ismail, Siti Norbaya Azizan & Thenmolli Gunasegaran, 2016). By using the mobile devices, the student's educational experience expands beyond the teachers-centred classroom and they learn through their own experiences and ask own questions. Mobile devices actually, encourage the student to think, as stated in the theory of constructivism, humans generate knowledge and meaning from an interaction between their experiences and their ideas. In a boarder perspective, m-learning able to bring student experiences that occur in the educational process. So, it's not necessarily dictate by the teachers. How student interact within the content or learning materials shapes the student's experience in any learning process.

Personalised mobile learning

When talk about content, distributing personalised learning content to wide range of mobile devices not an easy task. Creating different contents for different types of mobile devices will be never ending task. Besides that, developing content for m-learning to cater wide range of mobile devices is an expensive and time-consuming process which required at least a reasonable knowledge of the learning content, learning and teaching issues, software engineering and mobile device technologies (Jahankhani, Yarandi & Tawil, 2011). If the device is fixed and content is created around this device technology, any new device introduce in the market will required the developer to reinvent the wheel. So, in order to deliver multimedia rich content to different types of mobile devices, the content needs to go through series of adaptation and transformation processes based on the user's preferences and the mobile device capabilities.

Learning from the mobile devices especially from phone not necessary learning from YouTube, Facebook, LinkedIn and other social media linked to videos. It's beyond that. Just because the mobile devices are available to almost everyone especially every student, doesn't mean we can create a learning opportunity using these devices (Viberg & Grönlund, 2012). In m-learning system, there are no fixed learning path which appropriate for all learner. Every individual will have their own learning style which best works for them. Beside their ability to learn, the instrument they use for learning (in m-learning, their mobile device) also play an important role in defining ones learning path. Personalised m-learning take into account the learner's preferences (also their ability), the environment (network) and the limitation of their mobile device (Geoffrey, 2001).

RESEARCH QUESTIONS

In identifying the personalised m-learning curriculum for diploma in hospitality management programme, the students' views were seek to answer the following research questions:

- 1.1 What are the mobile devices that the students carries and capabilities of these devices?
- 1.2 What are the students' perceptions on their current ways of teaching and learning setup for Food and Beverage Service course?
- 1.3 What are the students' perceptions on implementing personalised m-learning to support the teaching and learning of Food and Beverage Service course?

METHODOLOGY

The sample for this phase involved fifty (50) students from private college in Malaysia who are enrolled in diploma in hospitality programme. Diploma students in hospitality programme who enrolled for the Food and Beverage Service course was selected as the research focus for this study. This diploma in hospitality programme is a 2.5 years programme where students will go through two years of theory and practical sessions at the college. The last six (6) months of study, the students need to do internship programme at hotel or travel agency. During this period, students will practice what they have learned in their two years of studies at the college. This programme provides students with the requisite knowledge and skills required for developing a career in hospitality, event management, and tourism with a managerial perspective in this field.

The subject selected for this personalised m-learning curriculum implementation model is HM 2.03 Food and Beverage Service. This is a fourteen weeks of compulsory subject for student enrolled in this diploma in hospitality programme. The objective of this subject is to provide student with the basic skill and techniques to serve in food and beverage service. This will enable the student to understand, applying the skill and subsequently specializing in food and beverage

operation. The outcome of this subject will make the students understand the food and beverage operation and serve in the right and professional way. The subject introduces the basic technical and conceptual skill of food and beverage service to all students. It also emphasized the correct and professional way of serving food and beverages.

Purposive sampling method was used to select the students for this study which attempted to develop the personalised m-learning curriculum implementation model for hospitality subject. A pilot study was conducted on 30 diploma students from hospitality programme from the same higher education institution who enrolled for Food and Beverage Service course. However, these students will not take part in the actual needs analysis study. This survey questionnaire is a quantitative survey method to investigate the students' level of acceptance on the implementation of m-learning into their curriculum. Before the survey questionnaire was carried out, the students were given a briefing on the purpose of this survey. The face and content validity of the questionnaire instrument were evaluated by a team of six (6) experts from curriculum design and instructional technology. Cronbach alpha technique was used to conduct the reliability test on the survey questionnaire. The questionnaire items registered a Cronbach alpha coefficient of 0.865. It is considered to be a measure of scale reliability or internal consistency (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

The questionnaire instrument is divided into four (4) parts. The first part (Part A) presented data analysis associated with respondents' demographics. The second part (Part B) reported the finding on the mobile device usage by the respondents. In Part C, the data analysis are performed from the finding of the students' perception on the current teaching and learning setup. The finding from Part D, the students' perceptions on implementing personalised m-learning in teaching and learning of Food and Beverage Service course will be discussed.

The collected data were analysed using descriptive statistics via the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software version 25.0. The mode and mean scores from this analysis were used to determine the students' view on the needs of personalised m-learning for this Food and Beverage Service course.

RESEARCH FINDINGS

Part A: Background of Participants

The findings comprised of data with descriptive statistics through the analysis of mean, standard deviation, percentage, and frequency to determine the needs to develop the personalised m-learning curriculum implementation model based on the students' view. The survey questionnaire was distributed to a specific group of 50 students enrolled in Food and Beverage course. The sample consisted of 35 female and 15 male students. The findings on the background of the respondents are summarized as shown in the table 1.

Table 1
Participants' Demography

Item		Frequency	Percentage
Gender	Male	15	30
	Female	35	70
Age	From 18 - 20	50	100
	From 21 - 22	0	0
	Older the 22	0	0
CGPA	3.67 - 4.00 (1st Class)	6	12
	3.00 - 3.66 (2nd Upper)	32	64
	2.67 - 2.99 (2nd Lower)	10	20
	2.00 - 2.66 (3rd Class)	2	4
	Below 2.00 (Fail)	0	0
The mobile device capabilities	Basic (Voice call & SMS)	0	0
	Intermediate (Basic + limited Internet browsing)	42	84
	Advance (Basic + unlimited Internet Browsing)	8	16

Table 1 shows the demographics of survey respondents, comprising a total of 50 students with 35 (70%) of the respondents were female and the male respondents only comprises 15 respondents (30%). All the respondents were from same age group from 18 to 20 years old. In term of their result, majority of the respondents were in second class upper category (64%). There are 6 respondents (12%) from first class category while only 2 respondents (4%) are from

third class category. No respondent in the fail category bracket and the remaining 10 respondents (20%) are from second class lower category. In terms with respondents' mobile device capability, there were no respondents with basic capability which permits basic voice call and SMS. Majority of the respondents, 84% were with intermediate capability where they can make basic voice call and SMS with limited Internet browsing capability. The limited Internet browsing capability was due to their data plan subscription where there are only given certain amount of Gigabytes (GB) data to be used in a week or month (based on their plan). In terms of type of mobile device used by the respondents, there are 16 respondents (32%) having more than one device and all of them owned a smart phone. This means that all of the respondents owned a device which capable to do functions such as voice calls, SMS, sending and receiving emails, Internet browsing, camera and video recording and streaming, MMS, video calls, and preloaded software that could readily accommodate m-learning.

Access to Internet became a must if you are students and besides using mobile devices for communication and collaboration, it's also important to access online content related to their studies. This survey indicates that all of the respondents' mobile device are capable to access Internet via WLAN WIFI. Thus, wherever WIFI connection is available, students are able to connect to Internet whether it's at their campus, home, hostel, and restaurant and even inside a moving bus. While there are 8 respondents (16%) who have unlimited Internet access through their data plan, the majority of them (84%) are using limited data plan due to cost concern.

Part B: Participants Mobile Device Usage

The following findings reported on the mobile device usage by the students. This was to investigate time spend by the students on their mobile devices, types of activities performed using their mobile devices and time spend away from campus or on the move. The findings on the respondents' mobile device usage are summarized as shown in the table 2.

Table 4.2

Participants' Mobile Device Usage

Items		Frequency	Percentage
Time spend on the move (weekly)	< 1 hour	0	0
	1 – 2 hours	0	0
	2 – 3 hours	9	18
	3 – 4 hours	15	30
	> 4 hours	26	52
Mode of transport	Car	5	10
	Bus	24	48
	Taxi	0	0
	Train	12	24
	Bike	6	12
	Walking	3	6
Average time spend on mobile devices in a day	< 30 minutes	0	0
	30 minutes – 1 hour	0	0
	1 – 2 hours	9	18
	2 – 3 hours	33	66
	> 3 hours	8	16
Any specific time preference to use the mobile devices	No specific time	22	44
	Mornings	3	6
	Afternoons	10	20
	Evenings	15	30
	Weekends	0	0
Place where mobile device usage is most often	At home	12	24
	On campus	20	40
	Travelling	18	36
	TV time	0	0

Table 2 shows students' mobile device usage pattern. Based on this table, 52% or 26 respondents spend more than 4 hours weekly for travelling. This is justifiable since 24 respondents (48 %) are using bus as their mode of transport. Relying on bus to ferry them around normally takes more time than using own vehicle such as car (10%) and bike (12%). Thirty percent of the respondents spending 3 to 4 hours weekly on the move and balance 9 respondents (18%) spend 2 to 3 hours travelling. Besides bus, train was the second highest in terms of public transport usage by the

respondents. There were 12 respondents (24%) use train as their most often used mode of transport. Only 6% of the respondents used to walk to move around. In terms of average time spend in a day on mobile device, 33 respondents (66%) selected that they spend average 2 to 3 hours each day on their mobile device. This is followed by 9 respondents (18%) spend an average of one to two hours daily and 8 respondents (16%) of participant spend more than 3 hours daily. Since the students are carrying their mobile device almost all the time, they do not have a specific time as preference to use their device. There are 22 respondents (44%) who do not have any specific time preference to use their mobile device. This followed by 15 respondents (30%) prefer to use in the evening and 10 respondents (20%) prefer afternoon as their preferred time to use their mobile device. There were only 3 respondents (6%) prefer to use in the morning and no respondent selected weekend as preferred time to use their mobile device. The selected students most often use their mobile device while there are at campus, where 20 respondents (40%) selected this option. This followed by 36% of the participants use their device while travelling and remaining 12 students (24%) often use their device at home.

The following table (Table 3) is the continuation from participants' mobile device usage (Table 2). In terms of types of activities students performed on their mobile device, the respondents selected combination of most of activities listed in the questionnaire except for banking. No respondent selected banking online as one of their activity performed on their mobile device. While all of the respondent use their device to perform calls, Internet browsing, photo sharing, music listening, music download, video download, video watching and Facebook. This followed by playing games where 46 respondents (92%) would like to play games on their mobile device. As for the use of mobile device for everyday study purposes, all of the respondent involved at least in one of the activity related to studying.

Table 3
Participants' Mobile Device Usage (types of activities)

Items	Frequency	Percentage
Activity performed on mobile device	Call	50
	SMS	32
	Email	10
	Internet browsing	50
	Photo sharing	50
	Music listening	50
	Music download	50
	Music sharing	36
	Video download	50
	Video watching	50
	Podcast download	26
	Podcast watching	26
	Facebook	50
	Twitter	24
	Mobile education	18
	Study notes	14
	Research	5
	Games	46
	Banking	0
Use of mobile device for everyday study purpose	During lessons	5
	Between lessons	23
	Outside class hours	31
	For independent studying	18
	For group work	34
	For peer discussion	42
	I don't use my mobile device for studying purpose	0

Part C: Students' Perception on the current teaching and learning setup

The needs analysis investigation required to look at the current teaching and learning setup to find out whether the current setup was adequate to fulfil the students' learning needs and fulfil the learning outcome of the course. These findings justified that there is a need to make changes to the existing teaching and learning method. Thus, the following findings are discussed based on the objectives of the study. The following table (Table 4) is to elicit the students' perception on the current ways of teaching and learning setup.

Table 4

Students' perception on teaching and learning setup

Items	Descriptions	Mean	SD	Interpretation
1	Four (4) hours per week in one semester is ENOUGH for me to acquire the learning outcomes of F&B Service course	2.42	.642	Moderate
2	Two (2) hours per week in one semester is ENOUGH for me to acquire the theory part of F&B Service course	2.26	.633	Moderate
3	Two (2) hours per week in one semester is ENOUGH for me to acquire the practical part of F&B Service course	2.18	.629	Moderate
4	I am able to recall the theory and practical knowledge that I obtained in face-to-face sessions	2.48	.707	Moderate
5	The theory and practical face-to-face classroom sessions are NOT ENOUGH for me to obtain the knowledge required for this course	3.88	.558	High
6	Students who have the practical experience will perform better in this course	3.98	.553	High
7	At the end of the course, I end up emphasising more in the grade obtain rather than the practical skills that need to acquired	2.24	.591	Moderate

Note: SD = Standard Deviation

Table 4 discusses the students' perception on the current ways of teaching and learning. The finding shows that the respondents perceived that the current face-to-face session for theory and practical part of the course are not enough to obtain the knowledge required to master this course. This is evidenced by a mean value of 3.88 (SD = .558). The respondents also agreed that students with practical experience will perform better in this course which reflected in the mean value of 3.98 (SD = 0.553). The result in the above table also reflected that the respondents were disagree in term of duration of the course. The respondents are disagree that the four hours per week allocated for this course was enough for them to acquire the targeted learning outcomes and this is reflected by the mean value of 2.42 (SD = .642). The respondents also disagree that the two hours per week class for each theory and practical session was enough to acquire the theory and practical part of the course and this is evidenced by a mean value of 2.26 (SD = .633) and mean value of 2.18 (SD = .629) respectively. Since this course required the respondents to acquire practical skills which is useful during their internship period, the respondents disagree that they emphasises more in the grade obtained rather than the practical skills. This is evidenced by the mean value of 2.24 (SD = .591).

The overall finding indicated that the majority of the respondents disagree on the amount of time spend in their face-to-face session for theory and practical part of the course. The respondents believed that lack of time spend on this course, could affect their success to meet the course outcomes. Thus, in order for the respondents to improve their knowledge acquired in this course, the need to support the learning course should be considered. Thus, the personalised m-learning intervention was proposed to aid the students to fulfil the course outcomes while assisting their learning needs.

Part D: Students' perceptions on implementing personalised m-learning in teaching and learning of Food and Beverage Service course

This part is to investigate the students' perceptions on implementing personalised m-learning in teaching and learning. The findings are shown in Table 5.

Table 5

Students' perception on implementing personalised m-learning in teaching and learning

Items	Descriptions	Mean	SD	Interpretation
1	I believe that my mobile device could support my learning in this course.	3.98	.515	High
2	I believe that learning with mobile device motivate me to achieve better study outcomes.	4.10	.463	High

3	I think that using my mobile device for learning would be frustrating.	2.00	.452	Moderate
4	I agree that having course materials such as slides, lecture notes and practice quizzes available on my mobile device would be beneficial to my study process.	3.96	.450	High
5	I would invest my personal time learning to use and install software that could make these resources available on my mobile device.	3.68	.551	High
6	I am willing to purchase a new mobile device if I think it would improve my performance in this course.	1.88	.328	Moderate
7	I feel that the use of some kind of m-learning software would improve overall success in my course.	3.78	.418	High
8	I would like to be able to exert control on the learning materials.	4.38	.490	High
9	I agree that if the learning materials presented in a way that I wanted, it will keep my attention focused.	4.30	.463	High
10	I agree that when a physical environment is noted but it does not hinder the lesson experience.	3.98	.428	High
11	I agree that the lessons is followed where noise and audible interference is experienced.	3.16	.866	High

Note: SD = Standard Deviation

Based on the outcomes of the needs analysis phase, personalised m-learning was proposed as a solution. In this part, the study investigate the students' use of personalised m-learning as access to technology is an important criteria in technology based education (Keshin & Metcalf, 2011). Table 5 discussed students' perceptions on implementing personalised m-learning to support the teaching and learning of Food and Beverage Service. Based on the respondents' view, they wanted to have control on the learning material presented to them. It was reflected by the highest mean value of 4.38 (SD = .490) in this part of the questionnaire. In order to keep the students' attention focused, the respondents preferred learning materials presented in a way that they wanted. This is evidenced by the mean value of 4.30 (SD = 0.463). Personalised m-learning could be a solution to the problem they faced since majority of the respondents believe that learning with mobile device could motivate them to achieve better study outcomes. This is reflected by the mean value of 4.10 (SD = 0.463). Evidenced by the mean value of 3.98 (SD = .515), the respondents believe that their mobile device could support the learning in this course. Respondents also agreed that when a physical environment is noted, it does not hinder them from learning. It was reflected by the mean value of 3.98 (SD = .428).

Since the respondents spend quite a number of hours in travelling per week (Table 2), environmental interference such as noise, play an important role in influencing the learning process when the respondents are on the move. This is also reflected in item number 11 with mean value 3.16 (SD = .866). The respondents also agreed to have their learning materials made available on their mobile device to benefit their study process. In order to improve overall success of this course, respondents are willing to invest their personal time to learn and use some kind of m-learning software. This was reflected in item number 5 and 7 by the mean value of 3.68 (SD = .551) and 3.78 (SD = .418) respectively. Majority of respondents disagree that using mobile device for learning would be frustrating and this is evidenced by the value 2.00 (SD = .452). Since all the respondents are students, they are not willing to spend to purchase a new mobile device just to use for learning purpose. In other word, the respondents want the learning materials suites their existing mobile device. This can be performed through adaptation and/or transformation of the learning materials.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Personalised m-learning is strives to improve the learning process by providing the learning content based on the learners' preferences (Tom & Lydia, 2015). The outcome from this study is used as a basis for the development of personalised m-learning curriculum implementation model for a greater learning experience for students in hospitality programme. In the process of implementing personalised m-learning, the mobile device itself considered as a learning tool and the ownership of this device is important since it give students feeling of true ownership and opportunities to take control of their own learning. The finding revealed that majority of the respondents were with intermediate capability where they can make basic voice call and SMS with limited Internet browsing capability. In fact, all the students surveyed own a smart phone where this device have at least a minimum capacity to carry out mobile learning with 32% having more than one mobile device. This findings are important as the use of mobile technology is an

essential criteria in technology based education. According to Garrison and Anderson (2000), technology equipment can be used as a medium of instruction as it has a privilege not shared by other learning media. This shows that the personalised m-learning can be implemented since the students have readily access to mobile technology (mobile device and Internet accessibility).

The findings from this stage justified that there is a need to make changes to the existing teaching and learning method. The surveyed students perceived that the current face-to-face session for theory and practical part of the course are not enough to obtain the knowledge required to master this course. The overall finding indicated that in order for the surveyed students improve their knowledge acquired in this course, the need to support the learning course should be considered. Thus, the personalised m-learning intervention was proposed to aid the students to fulfil the course outcomes while assisting their learning needs. This is because the use of personalised m-learning as access to technology is an important criterion in technology based education (Jones, Valdez, Nowakowski, & Rasmussen, 1995; Dones, 2010).

Further study is recommended to include collaboration in personalised m-learning curriculum implementation. Personalisation and contextualisation elements to support the social context of the learner and to model the communities that the learner interacts with need to be considered. This could enhance the personalised m-learning system to support collaborative learning. Finally, the personalised m-learning curriculum implementation model could also be developed for learners with cognitive disabilities within different contexts (specific needs learners). The personalised m-learning could provide a personalised learning process for learners with mental/learning disabilities based on their specific abilities. This is to ensure that the learners with physical impairments also to be able to use this personalised m-learning system. This exclude the learners who cannot move their hands and blind.

REFERENCE

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27-33.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2000). *Transforming and enhancing university teaching: Stronger and weaker technological influences*. London, Eng.: Kogan Page.
- Geoffrey, R. (2001). "Case Study: Combining Web and WAP to Deliver E-Learning" Learning Circuits – ASTD's Online Magazine (All About E-Learning), American Society for Training & Development (ASTD).
- Issham Ismail, Siti Norbaya Azizan & Thenmolli Gunasegaran. (2016). Mobile Learning in Malaysian Universities: Are Students Ready? *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 16(10), 3.
- Jahankhani, H., Yarandi, M. & Tawil, A.R. (2011). An adaptive mobile learning system for learning a new language based on learner's abilities, *Proceedings of the Advances in Computing and Technology Conference*, University of East London.
- Jones, B.F., Valdez, G., Nowakowski, J. & Rasmussen, C. (1995). *Plugging in: choosing and using educational technology*, Washington, DC: Council for Educational Development and Research, and North Central Regional Educational Laboratory.
- Jun H. Jo, Kyung-Seob Moon, Vicki Jones & Greg Cranitch. (2001). "Innovations in E-Learning with Wireless Technology and Personal Digital Assistant", *International Conference on Computers in Education*.
- Keskín, N., & Metcalf, D. (2011). The Current Perspectives, Theories and Practices of Mobile Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 202-208.
- Kok, A. (2013). How to manage the inclusion of e-learning in learning strategy. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 6(1), 20-27.
- Quinn, C. (2011). *Designing mLearning: Tapping into the mobile revolutions for organizational performance*. San Francisco: Pfeiffer.

- Tom, H.B., & Lydia, S.M. (2015). Mobile Learning: Moving Past the Myths and Embracing the Opportunities, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (2), 115-135.
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile Assisted Language Learning: A Literature Review. In M. Specht, J. Multisilta & M. Sharples (Eds.). *Mobile and Contextual Learning. Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning*, Helsinki, 9–16.

TADBIR URUS PENTAKSIRAN MURID DALAM KALANGAN GURU PRASEKOLAH***Mardziah bt Abdullah****Mariani bt Md Nor****Fonny Dameaty Hutagalung**

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

**maryadlpm@gmail.com*

Abstract: This study aimed to explore governance assessment in preschool based on management aspects of teaching in the classroom. This study is a case study, of qualitative nature. A total of four rural preschool teachers were involved under Ministry of Education. Data were collected through interviews protocol, the protocol of observation and analysis of the contents of documents in duration of four months. The data are based on the recommendations of Miles & Huberman (1994). The results showed that pre-school teachers master of governance assessments knowledge but do not have the skills to assess according National Pre-school Curriculum Standard(KSPK). To develop the best standard of assessment, an empirical study should be implemented. For example, an exploration assignment is one of the measuring tools. By doing this, preschool teachers can assess the talent and attitude of the students. It is therefore recommended that KPM be planning a standardized assessment for all preschoolers and can be used in all government or private preschools.

Keywords: *Governance Assessment, Preschool*

PENGENALAN

Pentaksiran adalah proses pengumpulan maklumat tentang perkembangan dan kemajuan murid dengan menggunakan pelbagai kaedah. Pentaksiran juga merupakan satu proses pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Oleh itu, kemahiran guru prasekolah dalam melaksanakan pentaksiran amat membantu dalam mengenalpasti tahap kecerdasan dan perkembangan murid. Pentaksiran di prasekolah kini menggunakan portfolio dan laporan deskriptif. Menurut KPM 2003, pentaksiran dalam pengajaran di prasekolah perlu berlaku setiap hari setelah tamat sesi sesuatu pengajaran.

Namun kini guru berhadapan dengan pelbagai isu dan cabaran semasa. Antaranya ketelusan dan kesahihan maklumat pentaksiran yang dijalankan. Hal ini selaras dengan prinsip kedua yang dinyatakan James H. McMillan (2000) iaitu sesuatu pentaksiran itu haruslah jelas dan boleh dipercayai. Pentaksiran dan penilaian berikutnya harus dijalankan berterusan dan sesuai untuk membantu perkembangan dan penguasaan murid (Gelmen, 2010).

Pentaksiran adalah proses pengumpulan maklumat tentang perkembangan dan kemajuan murid dengan menggunakan pelbagai kaedah (KPM, 2017). Pentaksiran merupakan satu proses pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah (KPM, 2013). Oleh itu, kemahiran guru prasekolah dalam melaksanakan pentaksiran amat membantu dalam mengenalpasti tahap kecerdasan dan perkembangan murid. Sungguhpun begitu pentaksiran tidak berlaku di prasekolah setiap hari dan guru hanya menyediakan pentaksiran apabila perjumpaan bersama ibu bapa atau waris diadakan.

Walaupun KPM (2010) menetapkan pentaksiran dalam pengajaran di prasekolah perlu berlaku setiap hari, guru tetap tidak melaksanakannya. Kaedah pentaksiran yang pelbagai juga menjadikan pentaksiran tidak berlaku (KPM, 2017). Pentaksiran di peringkat prasekolah kini hanya menggunakan portfolio dan laporan deskriptif. Kaedah portfolio sesuai di gunakan untuk menilai dan mentaksir murid prasekolah sejak dulu lagi (Rohaty, 2012). Walau bagaimanapun ibu bapa tidak menggemari stail penilaian dan pentaksiran itu. Mereka lebih menggemari stail peperiksaan dan memberi gred kepada penilaian murid berdasarkan peperiksaan (Mariani, 2010). Ibu bapa sering mendesak guru prasekolah memberi peperiksaan untuk mengetahui pencapaian 4M anak-anak mereka (Nor Hashimah Hashim, 2014).

PENYATAAN MASALAH

Guru prasekolah diberi pendedahan awal tentang penggunaan KSPK (KPM, 2010). Pendedahan ini disebarluaskan oleh Pegawai Prasekolah di Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) dan di Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) serta Pegawai Prasekolah di BPK. Mereka turut di dedahkan dengan corak pentaksiran yang bersesuaian untuk murid prasekolah. Namun dapatan pemantauan PPDJJ, mendapati guru prasekolah tidak menjalankan pentaksiran pada setiap hari dan

rekod pentaksiran tidak dikemaskini (KPM, 2017). Sehubungan itu pengkaji meneliti bagaimanakah tadbir urus pentaksiran guru prasekolah.

Seseorang guru perlu menguasai kandungan kurikulum terlebih dahulu sebelum melaksanakan pentaksiran agar pentaksiran yang dilaksanakan setimpal dan sesuai dengan kemampuan seseorang murid itu. Setelah guru menguasai kurikulum dan boleh mentaksir dengan adil, maka murid juga boleh menguasai perkembangan yang dihasratkan oleh KSPK.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan meneroka tadbir urus pentaksiran prasekolah yang dilaksanakan oleh guru prasekolah luar bandar. Kajian ini mengenal pasti isu tadbir urus pentaksiran yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengurusan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.

TIJAUAN LITERATUR

Pentaksiran prasekolah dilaksanakan oleh guru-guru secara berterusan semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Ia juga merupakan penilaian secara holistik yang menilai aspek kognitif (intelektual), afektif (emosi dan rohani) dan aspek-aspek psikomotor (fizikal) selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK). Terdapat enam standard yang ditetapkan dalam pentaksiran prasekolah (KPM, 2012). Namun, guru seharusnya merancang sebelum pentaksiran dilakukan supaya pentaksiran yang dilakukan lebih telus.

Menurut Mariani (2010), hasil dari pentaksiran akan membantu guru merancang tindakan susulan yang berkesan untuk mengembangkan potensi murid ke tahap yang lebih optimum dalam domain kognitif, efektif dan psikomotor. Secara tidak langsung akan dapat membantu pembelajaran murid dan guru juga akan dapat memperbaiki pengajaran mereka. Antara kaedah yang digunakan dalam pentaksiran di prasekolah ialah pemerhatian berterusan dan penilaian hasil kerja.

Setiap pentaksiran yang telah dijalankan, tidak boleh didedahkan kepada sesiapa kecuali kepada ibu bapa dan pihak tertentu sahaja. Pada usia murid prasekolah, kebolehan dan kemajuan murid amat dipengaruhi oleh kadar pertumbuhan mereka. Label yang diberi pada murid pada usia ini akan meninggalkan kesan negatif dan sekaligus menyumbang pada perkembangan yang tidak sihat. Murid di usia prasekolah ini memerlukan banyak motivasi dan penghargaan daripada guru dan orang dewasa di sekeliling mereka.

Pelbagai kaedah pentaksiran boleh digunakan pada peringkat prasekolah. Antaranya, kaedah senarai semak, rekod anekdot, rekod berterusan dan pentaksiran berasaskan prestasi. Pentaksiran berasaskan prestasi banyak digunakan dalam penilaian peringkat awal kanak-kanak kerana kanak-kanak menunjukkan sesuatu kemahiran dalam jangka masa yang terhad dan pentaksiran boleh dilakukan secara pemerhatian (Russell, 2012). Terdapat banyak aspek seperti tahap kebolehan kanak-kanak, kesukaran item dan domain, ketegasan penilai (rater severity), dan skor menggunakan skala rating yang perlu dipertimbangkan oleh guru atau penilai semasa menilai kebolehan kanak-kanak ini. Perkaitan semua aspek yang relevan ini mempengaruhi ketepatan terhadap pengukuran prestasi kanak-kanak yang dinilai oleh guru mereka sendiri.

Proses menjalankan pentaksiran di prasekolah tidaklah terlalu rumit. Merekod secara sistematik berkaitan perkembangan, kebolehan, kemajuan dan pencapaian murid. Antara rekod yang digunakan dalam pentaksiran prasekolah ialah senarai semak, skala kadar, rekod anekdot, rekod berterusan dan portfolio. Namun pentaksiran yang popular dalam kalangan murid prasekolah ialah portfolio (Rohaty, 2009).

Kajian yang dijalankan oleh Micheal B. Wells (2015), mendapati jangkaan ibu bapa terhadap guru adalah tinggi dan ini akan menyebabkan guru berasa tertekan sekiranya tidak dapat meningkatkan prestasi pencapaian murid. Ibu bapa perlu diberi pendedahan tentang tugas guru prasekolah tidak seperti tugas guru di aliran perdana. Guru prasekolah mengajar menggunakan kaedah ABP mengikut peringkat umur murid (KPM 2010). Situasi begini turut menjadikan guru prasekolah tiada keyakinan dalam melaksanakan kaedah pengajarannya dan akhirnya mengalami masalah tekanan kerja yang serius (Azizi et. al, 2012, Abd Said, 2012).

Justeru itu pentaksiran yang dijalankan ke atas murid prasekolah haruslah berlaku setiap hari. Tugas guru lebih mudah dengan penyediaan portfolio murid. Penilaian portfolio sesuai digunakan untuk murid prasekolah (Rohaty, 2003). Melalui penilaian portfolio dan pentaksiran harian akan memudahkan guru menyediakan laporan deskriptif yang sesuai selepas tamat pentaksiran. Penerangan kepada ibu bapa juga akan jadi lebih mudah.

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif di mana rekabentuk kajian kualitatif adalah sesuai untuk kajian penerokaan (Creswell, 2012). Kajian penerokaan pula sesuai menggunakan kaedah kajian kes. Oleh itu kajian ini menggunakan kajian kes sebagai satu kaedah kajian dan protokol temu bual, pemerhatian dan analisis dokumen adalah sebagai teknik kajian (Othman Lebar, 2009; Creswell, 2012; Robson et. al, 2011).

Dalam kajian ini, isu dan permasalahan yang dikaji ialah tentang tadbir urus pentaksiran murid di bilik darjah yang meliputi pentaksiran secara portfolio dan laporan deskriptif guru prasekolah luar bandar. Selaras dengan kajian ini, pendekatan, kaedah, isu dan bidang kajian oleh pengkaji yang terdahulu dalam pengurusan pengajaran mata pelajaran lain di Malaysia, masih relevan dan boleh dijadikan sebagai rujukan dan panduan kepada pengkaji.

DAPATAN KAJIAN

Dari aspek memahami panduan pentaksiran yang dibekalkan KPM, kajian ini mendapati peserta sukar memahami dokumen tersebut kerana terlalu detail sepertimana kenyataan berikut: "...saya mengikut panduan yang dibekalkan oleh JPN...KPM pun ada bagi tapi saya lebih senang ikut yang JPN bekalkan...lebih mudah dan senang" (P1/tdku3: 20-23). Sama seperti petikan P1 lagi: "...kalau ikut yang JPN punya, saya hanya perlu menanda di ruang yang disediakan dan sekali sahaja huraian laporan dalam setiap semester" (P1/tdk-u3: 42-44).

Berdasarkan temu bual utama, berikut adalah respons tadbir urus peserta kajian mengenai pentaksiran. PK1 mengatakan bahawa, "...saya buat pentaksiran dua kali setahun, iaitu dalam bulan Mei dan bulan Oktober..sepatutnya buat tiap hari tapi tak sempat"(PK1/tb-u2: 27-31). Apabila ditanya mengenai kefahaman mengenai pentaksiran prasekolah, berikut respon beliau: "...pentaksiran boleh buat pada bila-bila masa..maksudnya tidak berlaku dalam waktu pengajaran dan pembelajaran sahaja" (PK1/tb-u1: 44-46).

Respon PK2 pula, "...pentaksiran memang saya buat..KPM dah keluar arahan supaya pentaksiran di laksanakan di prasekolah..sejak 2003 lagi saya dah mula dengan pentaksiran ni. Masa tu JPN yang beri arahan" (PK2/tb-u2: 21-23). Manakala respon PK3: "...pentaksiran memang ada di prasekolah...lama dah arahan tu" (PK3/tb-u2: 17-18) dan respon PK4: "...pentaksiran dah lama kat prasekolah ni, awal lagi dari PBS..saya mula jalankan pentaksiran di prasekolah sejak 2005..masa tu tak pandai lagi mentaksir...sekarang boleh dah" (PK4/tb-u2:15-18).

Namun apabila diajukan mengenai tempoh menjalankan pentaksiran, berikut respon peserta kajian:

"...saya jalankan pentaksiran ni dua kali je setahun iaitu dalam bulan Mei dan bulan Oktober..sebab saya perlu memaklumkan pada ibu bapa pada bulan Jun dan bulan November..pentaksiran ini tak boleh dijalankan dalam satu hari untuk semua murid tapi dalam 3 ke 4 orang tu boleh..kalau semua sekali memang tak sempat"

(PK1/tb-u2: 32-37).

"...di prasekolah pentaksiran saya buat sebulan sekali tapi saya mula dalam bulan febuari...dan di bantu oleh ppm. Saya buat laporan keseluruhan pentaksiran itu dalam bulan Mei sebab perjumpaan dengan waris untuk semester 1 dalam bulan Jun"

(PK2/tb-u2: 38-44)

"...tempoh pentaksiran berlaku di prasekolah dalam tiga bulan..saya mulakan pentaksiran dalam bulan March..bulan Mei saya akan buat laporan keseluruhan dan fail pentaksiran di kemaskini sebelum perjumpaan dengan waris murid"

(PK3/tb-u2: 30-34)

"...pentaksiran dibuat dalam tempoh empat bulan dalam setiap semester..pentaksiran pertama mula dalam bulan febuari..kemaskini pada bulan Mei...perjumpaan dengan waris dalam bulan Jun...masa ni lah saya jelaskan pada waris kelemahan dan kekuatan anak mereka"

(PK4/tb-u2: 35-39)

Peserta kajian memberikan respons yang menyeluruh berkaitan pengetahuan menjalankan pentaksiran di prasekolah. Semua peserta kajian memulakan pentaksiran di prasekolah pada bulan Febuari dan mengemaskini fail pentaksiran pada bulan Mei. Apabila ditanya bagaimana menjalankan pentaksiran, respon PK1: "...saya mengikut panduan yang

dibekalkan oleh JPN..BPK pun ada bagi tapi saya lebih senang ikut yang JPN bekalkan..lebih mudah dan senang” (PK1/tdk-3: 20-23). Menurut beliau lagi: “...kalau ikut yang JPN punya, saya hanya perlu menanda di ruang yang disediakan dan sekali sahaja huraian laporan dalam setiap semester”(PK1/tdk-3: 42-44)

PK2 pula memberi respon: “...saya menetapkan objektif pengajaran dalam rancangan pengajaran harian..di situ juga saya rancang apa yang perlu saya taksir ke atas murid untuk objektif itu.. setelah itu saya akan susun nama murid mana yang perlu saya taksir dahulu ..biasanya saya akan taksir murid yang cepat terlebih dahulu” (PK2/tb-u2: 52-56). PK2 menambah: “...saya guna pentaksiran yang dibekalkan oleh JPN..walaupun BPK ada beri contoh rekod pentaksiran ke semua prasekolah tapi yang di Negeri Sembilan kena ikut yang JPN bekalkan...pihak JPN dah murnikan contoh pentaksiran BPK..lebih mudah faham dan mudah dilengkapkan” (PK2/tdk-3:32-35)

Manakala respon PK3: “...saya buat pentaksiran mengikut apa yang saya ajar pada minggu itu..saya tak boleh ikut yang diajar setiap hari sebab setiap murid tu berlainan masa taksirannya..kalau ikut apa yang diajar pentaksiran tu lebih luas dan mudah” (PK3/tb-u2: 48-51). Tambah beliau lagi: “...pentaksiran ni tak boleh siap dalam sehari..saya kena rancang murid mana dulu perlu di taksir..supaya senang untuk direkodkan” (PK3/tdk-3: 42-44). Respon PK4 pula: “...saya buat pentaksiran ni bila perlu je..tak dapat buat setiap hari..sebab untuk mentaksir ni saya kena tengok juga kesediaan murid..kadang-kadang emosinya tak stabil..bila emosi tak stabil, dah pastilah mengganggu penerimaan ilmunya pada hari itu” (PK4/tb-u2: 60-65)

Walaubagaimana pun bila diaju pertanyaan merekod pentaksiran, berikut respon peserta kajian: “...saya menggunakan catatan ringkas dalam mentaksir penguasaan tunjang..misalnya tunjang kerohanian sikap dan nilai..saya rekodkan..murid telah menguasai cara mengambil wuduk..dan saya juga menggunakan senarai semak”(PK1/tb-u3: 23-26). Apabila diaju tentang perekodan dan pelaporan hasil pentaksiran, respon beliau:

“...selepas siap mentaksir, ppm akan masukkan ke dalam fail pentaksiran ...bersama hasil kerja murid tersebut dan laporan hanya dibuat sekali sahaja untuk setiap satunya...setelah siap semua pentaksiran, baru saya sediakan laporan..biasanya dalam bulan Mei la tu”

(PK1/tb-u3: 33-39)

Pentaksiran di prasekolah boleh menggunakan berbagai jenis dokumen pentaksiran antaranya menggunakan rekod anekdot, running rekod, *rating scale* dan sebagainya. Berikut adalah respon peserta kajian mengenai merekod dan menyediakan laporan pentaksiran peserta kajian:

“...saya hanya menggunakan senarai semak dalam pentaksiran..nak gunakan kaedah lain memang tak sempat..kalau ada pun tak semua murid...cuma murid yang lambat tu saya gunakan catatan ringkas..ala tu pun tak banyak la..1 2 je..segala hasil kerja murid seperti lembaran kerja saya akan minta ppm masukkan dalam fail pentaksiran...manakala pelaporan pula saya buat pada setiap hujung bulan”

(PK2/tb-u3: 32-40)

“...untuk jalankan pentaksiran saya guna senarai semak yang disediakan oleh JPN..saya tak buat apa-apa catatan tapi saya buat laporan untuk setiap kemahiran yang di taksir..laporan itu saya siapkan dalam bulan Mei setelah semua pentaksiran disiapkan”

(PK3/tb-u2: 34-40)

“...saya gunakan rekod pentaksiran yang disediakan JPN..dalam tu saya tick dan buat catatan ringkas di ruang yang disediakan dan hasil kerja murid juga saya minta ppm masukkan ke dalam fail pentaksiran..tapi hanya hasil kerja yang telah di nilai dan berkualiti...setelah selesai semua pentaksiran, saya sediakan pula pelaporan. Pelaporan itu saya rangkumkan untuk semua tunjang dan saya akan lapor apa yang telah dikuasai dan belum dikuasai oleh murid”

(PK4/tb-u3:70-80)

Berdasarkan respon yang diberikan oleh peserta kajian, didapati semua peserta memiliki pengetahuan tentang cara merekod dan melapor pentaksiran. Melalui analisis dokumen juga, dilihat setiap peserta kajian menyediakan fail pentaksiran untuk semua murid. Setiap fail di labelkan dengan nama dan gambar murid. Walaubagaimana pun, dari analisis itu didapati 3 daripada 4 peserta kajian tidak melengkapkan fail pentaksiran murid. Satu daripada empat peserta kajian menyediakan fail pentaksiran yang sempurna. Disediakan satu ruangan komen untuk waris murid. Fail juga telah ditandatangani oleh guru dan pentadbir.

Dapatan analisis dokumen ini bercanggah dengan dapatan temubual yang telah dijalankan. Ini menunjukkan setiap guru prasekolah memiliki pengetahuan bagaimana menjalankan pentaksiran tetapi tidak melaksanakannya. Hanya satu laporan dalam satu fail yang dipenuhi dengan hasil lembar kerja murid dan ada yang belum di nilai walaupun tarikhnya telah berlalu. Oleh itu kajian ini mendapati peserta kajian tidak memiliki kemahiran tadbir urus rekod pentaksiran dengan sempurna.

Kenyataan P1 disokong oleh kenyataan P2 berikut: "...saya guna modul pentaksiran yang dibekalkan oleh JPN...walaupun KPM ada beri contoh rekod pentaksiran tapi saya ikut yang JPN bekalkan...pihak JPN dah murnikan contoh pentaksiran KPM...lebih mudah faham dan mudah dilengkapkan" (P2/tdk-3:32-35). Ini membuktikan modul pentaksiran yang dikeluarkan oleh KPM hanya digunakan sebagai panduan pentaksiran sahaja. Manakala proses mentaksir pula, peserta menggunakan modul yang dikeluarkan oleh JPN.

Dari aspek proses mentaksir, dapatan menunjukkan peserta menetapkan objektif hasil pembelajaran untuk membentuk instrumen pentaksiran. Sepertimana petikan berikut: "...saya menetapkan objektif pengajaran dalam rancangan pengajaran harian...di situ juga saya rancang apa yang perlu saya taksir ke atas murid untuk objektif itu... setelah itu saya akan susun nama murid mana yang perlu saya taksir dahulu ...biasanya saya akan taksir murid yang cepat terlebih dahulu" (P2/tb-u2: 52-56). Ini membuktikan peserta merancang instrumen yang sesuai untuk pentaksiran. Namun begitu melalui pemerhatian, pengajaran guru tidak mengikut sepenuhnya seperti yang dirancang. Apabila diajukan kepada peserta kenapa situasi itu berlaku. Jawapannya, "sebab penerimaan dan kefahaman setiap murid itu tidak sama. Jadi saya perlu beri perhatian juga kepada murid yang lambat".

Dapatan kajian juga menunjukkan peserta memiliki pengetahuan mengenai kaedah mentaksir dan memahami kaedah pentaksiran yang sesuai untuk murid prasekolah, sepertimana kenyataan berikut:...senarai semak, anekdot, running rekod, pemerhatian tu adalah kaedah pentaksiran, tapi saya tak mahir guna semua kaedah tu" (P3/tb-u2: 110-112). Walaupun begitu analisis temu bual menunjukkan peserta tidak menjalankan pentaksiran mengikut apa yang telah diajar pada hari itu tetapi mengikut apa yang telah dipelajari pada hari-hari sebelumnya. Sepertimana kenyataan P1 berikut: "...yang diajar hari ini, tak boleh taksir semua...kalau guna yang semalam, hari ini kita taksir sebab ada masa saya uji juga murid ni" (P1/tb-u2: 87-89). Ini membuktikan pentaksiran tidak selesai mengikut tempoh yang telah ditetapkan dalam takwim tahunan.

Sungguhpun begitu dari aspek perekodan, dapatan kajian ini menunjukkan peserta menggunakan catatan ringkas keseluruhan pentaksiran dalam perekodan. Sepertimana kenyataan P1 berikut: "...saya menggunakan catatan ringkas dalam mentaksir penguasaan tunjang..misalnya tunjang kerohanian sikap dan nilai..saya rekodkan..murid telah menguasai cara mengambil wuduk..dan saya juga menggunakan senarai semak"(P1/tb-u3: 23-26). Walau bagaimanapun dapatan kajian mengenai pelaporan hasil pentaksiran menunjukkan catatan ringkas di buat mengikut tunjang, seperti kenyataan berikut:

"...selepas siap mentaksir, ppm akan masukkan ke dalam fail pentaksiran...bersama hasil kerja murid tersebut dan laporan hanya dibuat sekali sahaja untuk setiap satu tunjang...setelah siap semua pentaksiran, baru saya sediakan laporan..biasanya dalam bulan Mei"

(P1/tb-u3: 33-39)

Kenyataan diatas menunjukkan peserta juga menggunakan pentaksiran portfolio.

Berkaitan aspek dokumen pentaksiran pula, kajian ini mendapati peserta bersetuju mengatakan pentaksiran di prasekolah boleh menggunakan berbagai jenis dokumen pentaksiran antaranya menggunakan senarai semak, rekod anekdot, dan portfolio dan sebagainya. Sepertimana kenyataan di bawah:

"...untuk jalankan pentaksiran saya guna senarai semak yang disediakan oleh JPN... saya tak buat apa-apa catatan tapi saya buat laporan untuk setiap kemahiran yang di taksir..laporan itu saya siapkan dalam bulan Mei setelah semua pentaksiran selesai"

(P3/t-u2: 34-40)

"...saya gunakan rekod pentaksiran yang disediakan JPN..dalam tu saya tick dan buat catatan ringkas di ruang yang disediakan dan hasil kerja murid juga saya minta ppm masukkan ke dalam fail pentaksiran..tapi hanya hasil kerja yang telah di nilai dan berkualiti"

(P4/tb-u3:70-75)

“...setelah selesai semua pentaksiran, saya sediakan pula pelaporan. Pelaporan itu saya rangkumkan untuk semua tunjang dan saya akan lapor apa yang telah dikuasai dan belum dikuasai oleh murid”
(P4/tb-u3:77-80)

Kenyataan P3 dan P4 menunjukkan peserta menggunakan dua jenis kaedah pentaksiran yang paling dominan iaitu senarai semak dan portfolio.

Manakala dari aspek pengesahan pentaksiran murid, dapatan kajian menunjukkan pihak pentadbir telah diberi mandat menurunkan tandatangan pada rekod pentaksiran murid yang telah dikemaskini oleh guru. Guru menghantar laporan deskriptif kepada pentadbir tanpa menyertakan pentaksiran portfolio murid. Seperti kenyataan berikut: “...guru besar atau GPK 1 hanya menurunkan tandatangan pada rekod pentaksiran tu...bila pentaksiran dah siap, saya hantar ke pejabat. Pembantu akan ambil semula dan simpan di rak yang telah disediakan” (P2/tb-u3: 58-63). Sama seperti kenyataan P2: “...pentadbir yang menandatangani rekod pentaksiran ni ialah GPK1, memang dari dulu lagi tugas itu diambil oleh GPK1...beliau datang ke prasekolah dan tandatangan semua rekod pentaksiran” (P2/tb-u3: 59-63).

Kenyataan berikut: “...pentadbir hanya menandatangani rekod pentaksiran, GB tidak terlibat langsung dalam mentaksir murid...saya hantar fail-fail pentaksiran ke pejabat, setelah ditandatangani, bawa semula ke prasekolah dan disusun di rak” (P3/tb-u3: 57-60). Seperti P1 dan P3, peranan pentadbir adalah sama, “...peranan pentadbir hanya sah dan tandatangan pentaksiran saja. Dia tidak terlibat dalam hal-hal mentaksir” (P4/tb-u3:90-93). Kenyataan tersebut membuktikan bahawa guru besar dan guru penolong kanan kurikulum yang berhak mengesahkan pentaksiran di prasekolah.

Aspek melengkapkan fail pentaksiran pula, melalui analisis dokumen dapatan kajian menunjukkan peserta tidak melengkapkan fail pentaksiran murid. Dapatan ini bercanggah dengan dapatan temubual yang telah dijalankan. Maklumat diri murid diisi di ruang biodata murid. Maklumat pentaksiran tidak dinyatakan dalam rekod pentaksiran walaupun rekod tersebut dilengkapi dengan senarai semak dan ruangan catatan laporan deskriptif. Ini menunjukkan setiap guru prasekolah memiliki pengetahuan bagaimana menjalankan pentaksiran tetapi tidak melaksanakannya. Hanya satu laporan dalam satu fail yang dipenuhi dengan hasil lembaran kerja murid. Lembaran kerja yang tidak dinilai. Oleh itu dapatlah dirumuskan bahawa ada dalam kalangan guru prasekolah belum memiliki kemahiran mentadbir rekod pentaksiran dengan baik.

PERBINCANGAN

Secara umumnya hasil kajian mendapati guru prasekolah memiliki pengetahuan cara mentadbir urus pentaksiran murid. Mereka menyediakan fail pentaksiran untuk setiap murid dengan dilengkapi dengan sedikit maklumat peribadi mereka. Walaubagaimanapun ada segelintir guru prasekolah masih belum mahir melaksanakan pentaksiran kerana tidak menguasai isi kandungan kurikulum. Mereka juga menyatakan tidak mempunyai cukup masa untuk menjalankan pentaksiran. Ini bermakna pengurusan masa dalam pengajaran guru tidak dirancang dengan baik. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan pemantauan PPDJJ bahawa guru prasekolah tidak mengemaskini pentaksiran murid.

Kajian ini turut menyokong kajian yang dilakukan oleh Kajian Sylvia Chong et. al, (2009) yang mendapati bahawa majoriti guru mengakui mereka kurang mahir dalam semua isi kandungan kurikulum dan ini secara tidak langsung menjejaskan pelaksanaan pentaksiran. Begitu juga dapatan kajian ini juga menyokong Susi Ivangella@Doivit (2012) yang mendapati masalah timbul apabila guru yang tidak mempunyai kemahiran dari segi teori dan amali serta ada sesetengahnya merupakan guru bukan opsyen. Oleh itu KPM disaran perlu merangka bentuk pentaksiran yang sesuai untuk peringkat murid 6 tahun dan ke bawah. Pentaksiran itu perlulah standard untuk seluruh prasekolah di Malaysia.

IMPLIKASI KAJIAN

Berdasarkan perbincangan menunjukkan bahawa guru prasekolah perlu menguasai ilmu pentaksiran terutamanya pentaksiran yang sesuai untuk murid prasekolah. Pentaksiran adalah satu alat untuk menilai tahap prestasi murid melalui tugas yang diberikan. Pentaksiran prasekolah di Malaysia kini menggunakan rekod anekdot, senarai semak dan portfolio. Namun pentaksiran yang sesuai untuk murid prasekolah adalah pentaksiran autentik. Guru digalakkan membuat penambahbaikan terutamanya kualiti amalan pentaksiran guru supaya lebih eksplisit dan ada standard skor rubrik ataupun standard dokumentasi. Untuk membina standard pentaksiran yang lebih baik, satu kajian secara empirikal haruslah dilaksanakan. Sebagai contoh, tugas penerokaan adalah merupakan salah satu alat pengukuran. Melalui penorakan ini, guru prasekolah boleh menilai bakat dan menaakul murid. Oleh itu adalah dicadangkan agar

KPM merancang satu pentaksiran yang standard untuk semua murid prasekolah dan boleh digunapakai di semua prasekolah milik kerajaan ataupun swasta.

CADANGAN KAJIAN LANJUTAN

Pentaksiran pada peringkat prasekolah harus dilaksanakan supaya dapat mengetahui tahap penguasaan murid dan keberkesanan pengajaran guru. Kaedah pentaksiran yang disediakan oleh KPM adalah senarai semak, anekdot, rekod berterusan, analisis hasil kerja, menggunakan maklumat dan menganalisis dan menginterpretasi. Melalui kaedah yang pelbagai ini, menyukarkan guru melaksanakan pentaksiran.

Oleh itu kajian ini mencadangkan agar pihak KPM menetapkan kaedah pentaksiran yang paling dominan digunakan untuk murid prasekolah normal dan prasekolah keperluan khas. Pihak PPD atau JPN perlu mengadakan kursus pembinaan modul pentaksiran untuk kedua prasekolah ini. Kaedah pentaksiran boleh menggunakan seperti yang disarankan KPM tetapi kandungan pentaksiran itu harus mengikut kemampuan guru melaksanakannya. Senarai semak tidak terlalu detail untuk setiap tunjang. Cukup sekadar menggambarkan tahap penguasaan murid.

KESIMPULAN

Guru diharapkan dapat mengaplikasikan tadbir urus sistem pentaksiran dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu, sistem pentaksiran yang berpusatkan murid patut diamalkan dan diserapkan supaya murid dapat dinilai sepanjang proses pembelajarannya. Tujuan utama perubahan ini adalah untuk memberi maklumat yang tepat, menyeluruh dan adil, menjadikan pendidikan di prasekolah sesuatu yang bermakna dan menyeronokkan. Laporan deskriptif yang disediakan juga hendaklah mempunyai aras kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi bagi membuktikan pentaksiran tersebut adalah betul.

RUJUKAN

- B. Hamre, C. Howes, R. Pianta, D. Bryant, J. Downer, S. Soliday-Hong. (2008). Ensuring Effective Teaching in Early Childhood Education through Linked Professional Development Systems, Quality Rating Systems and State Competencies: The Role of Research in an Evidence-Driven System. The Current State of Professional Development, Quality Rating, and Early Childhood Competency Systems.
- Chappuis, S. & Stiggins, R. J. (2002). *Classroom Assessment for Learning. Educational Leadership*. 60(1). 40-43. <http://web5.epnet.com/citation>
- Chithra a/p K.M. Krishnan Adiyodi (2010). *Classroom Instruction in Three Preschools for Children with Special Needs*. Tesis PhD. Universiti Malaya, Kuala Lumpur. (Tidak diterbitkan).
- Gelman, S.A. & Opfer, J.E. (2010). 'Development of the animate-inanimate distinction', in U. Goswami (Ed) Wiley Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, 2 nd Edition, pp.213-38. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lihanna Borhan. (2003). *Penilaian Autentik Dalam Pendidikan Awal Kanak-Kanak Melalui Portfolio*. Masalah Pendidikan, Jilid 26, ms 13-18.
- Lihanna Borhan. (2005). *Ke Arah Pendidikan Awal Kanak-Kanak Yang Berkualiti. Pentadbiran Dan Pembangunan Pendidikan*. Ed Suffian Hussin et.al Bentong: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Majzub, R. M. (2012). Pendidikan prasekolah: Cabaran kualiti. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Malaysia, K. P. (2013). Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Malaysia, K. P. (2017). Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Malaysia, K. P. (2010). Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.

- Margaret Burchinal. (2005). Features Of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, And Teachers: *Do They Predict Observed Classroom Quality And Child-Teacher Interactions?* Applied Developmental Science. Volume 9, Issue 3
- Mariani Md Nor. (2001). Pentaksiran Autentik: *Keperluan Penilaian di Peringkat Pendidikan Prasekolah*. Fakulti Pendidikan Universiti Malaya.
- Matsuno. (2009). *Self-Peer, and Teacher assessments in Japanese University EFL Writing Classrooms* Language Testing, 29 (1) (2009), pp. 75–100.
- McMillan, J. (2002). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision-making: Implications for theory and practice. Educational Measurement, 21(1).
- Nor H. Hashim, (2014). *Assessment of a Reading Comprehension Instrument as It Relates to Cognitive Abilities as Defined by Bloom's Revised Taxonomy*. Current Issue in Education Vol 17, No 1.
- Nor, M. M. (2001). Pentaksiran Autentik: Keperluan Penilaian Di Peringkat Pendidikan Prasekolah [Authentic evaluation: The Need for Evaluation at the Pre-School Educational level]. Masalah Pendidikan, 24, 83-94.
- Stokking, K, Van Der Schaaf.M, Jaspers.J, Erkens.G. (2004). *Teachers' Assessment of Students' Research Skills*. British Educational Research Journal, 30, 93-116

**PENDEKATAN BERCERITA BERASASKAN KURIKULUM BERKEPELBAGAIAN
BUDAYA UNTUK PEMBELAJARAN LITERASI AWAL KANAK-KANAK****Aishah binti Abdul Malek*****Mohd Nazri Abdul Rahman**

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

*mohdnazri_ar@um.edu.my

Romli Darus

Institut Pendidikan Guru Kampus Kent, Tuaran

Muhammad Asyraf Mansor

Pusat Kelestarian dan Komuniti Universiti Malaya (UMCares)

Abstrak: Pendekatan bercerita merupakan salah satu bentuk pengajaran dan pembelajaran yang sering digunakan oleh komuniti pendidikan untuk menerangkan tentang sesuatu idea, konsep atau sejarah bagi membantu kefahaman kanak-kanak terhadap sesuatu fakta. Malaysia mempunyai kepelbagaian bahasa dan budaya yang menjadikan cabaran besar kepada guru untuk menyampaikan maklumat serta fakta kepada kanak-kanak pelbagai bangsa khususnya yang baru memasuki alam persekolahan dan tidak menguasai bahasa pengantara yang digunakan di dalam kelas. Kajian ini bertujuan untuk meneroka aspek pelaksanaan pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya dalam pengajaran dan pembelajaran awal literasi kanak-kanak. Kajian ini dilaksanakan ke atas sekumpulan kanak-kanak yang berumur 4 hingga 6 tahun di sebuah tabika yang terletak di Tangkak, Johor. Pengumpulan data menggunakan kaedah pemerhatian dan senarai semak sebelum dan selepas aktiviti dilaksanakan. Dapatan kajian menunjukkan kreativiti guru dalam penyampaian bercerita berdasarkan kurikulum berkepelbagaian budaya merupakan faktor utama yang mempengaruhi kefahaman kanak-kanak berkepelbagaian budaya dalam menerima pembelajaran. Kajian ini mencadangkan pendekatan bercerita perlu dilaksanakan secara kreatif oleh guru melalui kaedah penggunaan boneka dan bahan maujud dalam kalangan kanak-kanak berkepelbagaian budaya bagi membentuk kefahaman secara menyeluruh akan nilai pembelajaran yang ingin diajari bersesuaian dengan objektif pembelajaran yang telah ditetapkan dalam satu-satu proses pembelajaran.

Kata Kunci: Teknik bercerita, kurikulum berkepelbagaian budaya

PENGENALAN

Kaedah bercerita merupakan salah satu kaedah yang sering digunakan dalam setiap lapisan masyarakat untuk menerangkan atau menceritakan tentang sesuatu idea, konsep atau sejarah menggunakan teknik yang menarik dan mudah difahami oleh pendengar. Aktiviti bercerita yang menarik mampu menarik minat pendengar untuk mendengar dengan lebih lanjut tanpa meninggalkan setiap plot penceritaan sehingga tamat cerita tersebut. Kanak-kanak sangat gemar mendengar cerita, melalui bercerita, mereka cenderung untuk mendengar setiap perkataan yang diluahkan oleh pencerita. Kaedah bercerita bukan sahaja meluahkan perkataan, malah ianya memerlukan pencerita untuk menggunakan pelbagai teknik bercerita diantaranya ekspresi muka, ekspresi bahasa badan, intonasi suara, alat bercerita dan sebagainya bagi menarik minat kanak-kanak untuk mendengar cerita tersebut dan memastikan ianya mampu membentuk kegembiraan, suasana yang menyeronokkan, meningkatkan imaginasi kanak-kanak serta membentuk kefahaman dan kemahiran literasi awal untuk kanak-kanak. Kaedah bercerita diuji bagi membuat satu kesahan dimana kaedah ini merupakan satu kaedah yang efektif dan efisien yang membantu meningkatkan kefahaman kanak-kanak berkepelbagaian budaya untuk menerima sesuatu pembelajaran secara optimum.

Cerita dan bercerita telah digunakan sejak sekian lama dalam mengajar sama ada secara formal atau tidak formal. Dalam budaya Melayu sendiri khususnya, terdapat pelbagai cerita yang menyampaikan mesej nasihat dan budaya.

“Storytelling is an age-old and powerful means of communication that can be used as an effective teaching strategy in the science classroom. Listening to a story involves imagination, activation of prior experiences,

knowledge, and imagery. A community of learners, characterized by inquiry and discovery, can be initiated through the process of storytelling."

(A.D Isabelle, 2007)

Kenyataan daripada Isabelle di atas menunjukkan bahawa cerita adalah satu strategi yang berkesan untuk menyampaikan pelajaran atau ilmu sains dalam bilik darjah. Menurut Isabelle lagi, mendengar cerita melibatkan imaginasi, pengaktifan pengetahuan lepas, pengetahuan dan bayangan. Beliau percaya bahawa satu komuniti pelajar boleh dicipta melalui kaedah bercerita.

Menurut M.C. Green (2004), cerita mempunyai beberapa peranan di dalam bilik darjah, termasuk menaikkan minat murid, membantu perjalanan kuliah (pengajaran), menjadikan bahan bermakna, mengatasi halangan dan rasa cemas pelajar, dan juga membina hubungan yang baik antara guru dengan pelajar dan pelajar sesama pelajar.

PENYATAAN MASALAH

Teknik penyampaian adalah sangat penting bagi memastikan kanak-kanak mampu membentuk kefahaman dan penguasaan bahasa dan pencapaian yang diinginkan di tahap yang terbaik. Kajian mendapati penyampaian yang menarik oleh guru dapat memberikan daya tarikan kepada kanak-kanak untuk lebih belajar. Komunikasi merupakan nilai yang sangat penting untuk menyampaikan aktiviti pengajaran di dalam kelas. Perbezaan bahasa, budaya dan latar belakang mewujudkan jurang di antara guru dan kanak-kanak. Permasalahan sering berlaku apabila guru kurang memahami bahasa pertuturan kanak-kanak yang datang dari pelbagai latar belakang budaya. Lantas, proses penyampaian pengajaran dan pembelajaran tidak dapat dilaksanakan secara keseluruhan. Masalah dihadapi apabila kanak-kanak tidak didedahkan dengan bahasa selain daripada bahasa ibundanya di rumah. Tiada pendedahan bahasa kedua sejak dari awal menyukarkan kanak-kanak untuk memahami dan lambat untuk meneroka bahasa yang baru. Teknik penyampaian guru mempengaruhi penerimaan belajar kanak-kanak terutamanya kanak-kanak yang berbeza latar belakang. Penggunaan teknik yang terhad dan tidak bertepatan mengikut tahap perkembangan kanak-kanak memberi pengaruh dalam membentuk kefahaman seterusnya tidak dapat memberikan respons kepada guru dalam secara optimum.

Perkembangan literasi awal kanak-kanak merupakan medium yang sangat penting bermula daripada rumah lagi. Raviv, Kessenich & Morrison (2004) menyatakan bahawa perkara yang paling penting di dalam meningkatkan perkembangan berbahasa kanak-kanak adalah melalui penglibatan interaksi di antara ibu dan anak melalui tindak balas secara verbal daripada ibu, oleh itu, pendedahan literasi awal oleh keluarga merupakan kayu pengukur terhadap kemahiran literasi awal kanak-kanak sebelum menjalani alam persekolahan. Manakala Dickenson dan Tabors (2002) pula menyatakan sokongan dan kekuatan yang ada di rumah dan di tadika merupakan asas kepada kekuatan bahasa dan literasi kanak-kanak.

Kepadatan penduduk Malaysia khususnya yang berbilang kaum, budaya dan etnik seharusnya mempunyai kepelbagaian bahasa, budaya dan ada resam. Kepelbagaian masyarakat dan budaya membawa kepada jurang perbezaan bahasa, warna kulit, budaya dan sedikit sebanyak mempengaruhi tingkah laku kanak-kanak semasa menginjak ke alam persekolahan. Maka, kurikulum kepelbagaian budaya adalah satu platform yang terbaik di dalam merapatkan jurang yang ada terhadap perbezaan kanak-kanak ini. Karabenick, S. & Clemens Noda, P. (2004) Karabenick, S. & Clemens Noda, P. (2004) pula menyatakan kepelbagaian budaya adalah proses untuk menerima dan menghargai perbezaan yang terdapat dalam setiap diri manusia dan budayanya. Zeicher dan Payne (2013) menyatakan peranan komuniti setempat juga memainkan peranan yang penting di dalam mempengaruhi pengukuhan nilai-nilai di alam persekolahan. Guru perlu mempelajari nilai-nilai diversity dalam kehidupan setempat supaya proses dan pengalaman aktiviti pembelajaran terhadap kanak-kanak dapat disampaikan secara efektif.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif yang ingin dicapai di dalam kajian ini ialah:

- 1) mengenalpasti bentuk pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya untuk literasi awal kanak-kanak yang dilaksanakan oleh guru dalam proses penyampaian pengajaran.
- 2) meneroka pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya untuk literasi awal kanak-kanak semasa proses PdP.

PERSOALAN KAJIAN

Terdapat dua persoalan kajian yang telah dikemukakan dalam kajian ini iaitu:

- 1) Apakah bentuk pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak yang dilaksanakan oleh guru dalam proses PdP?
- 2) Sejauh manakah pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya sesuai untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak semasa proses PdP?

CERITA DALAM PENDIDIKAN

Pendekatan bercerita merupakan kaedah mengajar yang membolehkan guru menyampaikan isi pelajarannya melalui penggunaan teknik bercerita. Melalui pendekatan bercerita, guru dapat menjalankan sesuatu aktiviti pengajaran dan pembelajaran dengan berkesan. Penggunaan gambar bersiri merupakan salah satu teknik dalam pendekatan bercerita. merupakan gambar bersiri da berurutan. Kebiasaannya, gambar bersiri atau dikenali sebagai papan cerita mempunyai saiz yang agak besar dan mempunyai ilustrasi grafik yang menarik serta cerita yang berurutan. Setiap keping gambar menunjukkan situasi yang berbeza. Bilangan gambar yang sesuai juga terhad di anatra tiga hingga enam keping dan perkataan tersebut ditulis di abagian belakang papan cerita.

Pendekatan bercerita menggunakan bahan maujud. Bahan maujud atau dikenali sebagai bahan autentik adalah bahan sebenar yang digunakan untuk tujuan pendidikan. Bahan maujud merupakan bahan yang terbaik khasnya untuk kanak-kanak kerana mereka dapat melihat bahan sebenar. Bahan maujud dijadikan sebagai set induksi untuk merangsang minat kanak-kanak pada awal sesi bercerita. Kanak-kanak akan menunjukkan minat dan perhatian terhadap sesi bercerita apabila pencerita menunjukkan bahan maujud yang menarik. Pada peringkat awal kanak-kanak, bahan maujud yang bersaiz besar adalah yang terbaik untuk mereka.

Namun terdapat juga pendekatan bercerita yang tidak menggunakan sebarang beralatan untuk penceritaan. Pencerita tidak menggunakan sebarang peralatan untuk bercerita, dan kekauatan bercerita adalah melalui suara, mimik muka, ekspresi, gerak mata, dan pergerakan badan untuk menarik perhatian pendengar. Melalui penceritaan tanpa alat ini, ianya menyuntik semangat kanak-kanak untuk lebih memberi tumpuan kepada pencerita dan dapat memasuki dunia penceritaan dengan baik mengikut emosi yang ditunjukkan oleh pencerita.

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif. Kaedah kualitatif merupakan kaedah pengumpulan data yang telah dipilih di dalam kajian ini bagi melihat kegunaan dan keberkesanan akan kemahiran guru dalam teknik penyampaian PdP dan penerimaan murid berkepelbagaian budaya melalui proses PdP di dalam kelas.

Menurut Hiatt (2011), menekankan bahawa kajian kualitatif mengfokuskan untuk meneroka akan sudut perspektif guru, pendirian dan pengalaman guru. Selain itu, kajian kualitatif ini adalah mencari isu, memahami fenomena dan mencari jawapan berdasarkan persoalan yang dibangkitkan. Menurut Bogdan dan Biklen (2007) terdapat beberapa ciri-ciri kualitatif yang perlu dipertimbangkan semasa melaksanakan kajian antaranya adalah yang pertama, melalui kaedah perlaksanaan dalam penyelidikan kuantitatif, data perlu dikumpulkan dan diinterpretasikan oleh pengkaji. Umumnya, kajian kuantitatif melibatkan bacaan nombor, pengurusan dan pengumpulan data secara kolektif, manakala kaedah kualitatif dilaksanakan bagi melihat huraian kajian yang dilaksanakan secara ilmiah dan lebih efektif. Selain daripada itu, melalui kajian data kualitatif, proses kajian ini dilaksanakan merupakan elemen yang paling penting adalah proses semasa melaksanakan kajian berbanding dengan hasil kajian yang telah dilaksanakan, dan pengkaji juga lebih menumpukan kepada gaya hidup sampel kajian dalam menjalani kehidupan mereka berdasarkan kajian yang dilaksanakan.

Terdapat beberapa kaedah penyelidikan yang terdapat dalam kaedah kualitatif ini antaranya adalah penyelidikan berasaskan etnografi, kajian kes, fenomenologi dan 'grounded theory'. Penyelidikan etnografi adalah mensasarkan kepada kajian yang mendalam terhadap kefahaman hubungan dan kelangasungan adat resam, budaya dan masyarakat setempat terhadap sesuatu kajian yang ingin dilaksanakan. Pendekatan pemerhatian digunakan sebagai alat untuk pengumpulan data. Secara tidak langsung, kajian naratif juga terlibat bagi melihat bentuk literasi yang wujud, (Creswell, 2012). '*Grounded theory*' pula merupakan kaedah di mana pengkaji boleh mengemukakan teori bagi menjelaskan kajian yang dilaksanakan bagi untuk membentuk kefahaman terhadap sesuatu fenomena yang berlaku. Menurut Creswell (2012), '*grounded theory*' terbita apabila, teori yang sedia ada tidak memenuhi kehendak terhadap kajian yang sedang dilaksanakan. Manakala, fenomenologi pula adalah pengkaji akan membuat takrifan yang lebih spesifik terhadap kajian

yang ingin dilaksanakan. Kaedah pengumpulan data pula dilaksanakan melalui temubual yang dilakukan secara terperinci terhadap sampel kajian yang telah dipilih.

Kajian kes yang ingin dilaksanakan juga boleh dikategorikan sebagai kajian etnografi dimana kajian yang ingin dilaksanakan mempunyai hubungan untuk mengkaji sosio budaya dan masyarakat setempat di dalam mengendalikan kanak-kanak berkepelbagaian budaya untuk memberikan pengalaman literasi awal terhadap kanak-kanak melalui kaedah bercerita yang objektif pembelajaran yang ingin disampaikan dapat dilaksanakan secara optimum. Menurut Yin (2003), kajian kes merupakan kajian eksperimental di mana penyelidikan dilaksanakan melalui jaringan di antara fenomena dan konteks kehidupan sebenar.

KAEDAH PENGUMPULAN DATA

Kajian yang dilaksanakan adalah di sebuah tabika yang terletak di Johor. Tabika ini merupakan sebuah tabika kendalian kerajaan di bawah Jabatan Perdana Menteri. Kajian ini dilaksanakan kepada kanak-kanak yang berumur lima dan enam tahun. Kesemua sampel ini mempunyai perbezaan umur, budaya dan pengalaman berbahasa. Soal selidik merupakan kaedah utama yang digunakan untuk kajian ini. Ini kerana, melalui soal selidik, ianya boleh mendapatkan ketepatan data dan kebolehpercayaan untuk kajian ini. Terdapat dua jenis soal selidik yang dilaksanakan oleh pengkaji. Iaitu pertama, soal selidik yang diserahkan kepada ibu bapa kanak-kanak, dan kedua adalah borang soal selidik yang digunakan untuk menilai kanak-kanak tersebut. Kaedah temubual juga dilaksanakan bagi mengumpul maklumat kajian. Temubual dilaksanakan ke atas guru sebelu dan selepas penyelidikan, kemudian temubual tersebut dilaksanakan terhadap ibu bapa untuk menilai tahap penguasaan dan kemahiran interaksi sosial dan perbezaan yang dapat dilihat oleh mereka. Kaedah temubual juga dilaksanakan bagi memberikan peluang kepada ibu bapa untuk membuat penilaian atau pandangan terhadap kajian yang telah dilaksanakan, ianya bertepatan dengan Cresweell (2012) iaitu setiap jawatan yang diberikan oleh responden ditulis dan direkodkan bagi untuk didokumentasikan.

Di dalam kajian ini, pemerhatian juga dilaksanakan bagi melihat kemahiran guru dalam melaksanakan pendekatan bercerita di dalam proses PdP yang dilaksanakan. Melalui kaedah pemerhatian ini, guru duduk di bahagian belakang untuk memerhati penyampaian guru kepada kanak-kanak. Semasa kaedah pemerhatian itu juga, pengkaji mengambil catatan dan video untuk diinterpretasikan semasa pengumpulan dan analisis data dibuat.

ANALISIS DATA

Berdasarkan pengumpulan data yang telah dilaksanakan, triangulasi data merupakan strategi utama di dalam memastikan kesahan dan maklumat yang diperolehi, dinilai dan dapat ditakrifkan secara tepat. Menurut Hastings (2010) menyatakan kaedah triangulasi merupakan pendekatan dalam menganalisis data yang telah dikumpulkan bagi memastikan data yang diperolehi adalah validasi dan reliabiliti.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Dapatan kajian dibincangkan berdasarkan soalan kajian: *Apakah bentuk pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak yang dilaksanakan oleh guru dalam proses PdP? Dan Sejauh manakah pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak semasa proses PdP?*

Dapatan kajian menunjukkan cerita dapat memberi sumbangan ke arah kejayaan akademik dan kesejahteraan emosi kanak-kanak. Hasil temubual menunjukkan terdapat beberapa *bentuk pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya sesuai untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak yang dilaksanakan oleh guru dalam proses PdP* antaranya bercerita menggunakan bahan mawjud, bercerita menggunakan buku (buku besar atau buku kecil); *Grab Bag Story Telling*; *Round Robin Story Telling*; *Pictorial Story Telling* dan bercerita tanpa alat atau bahan. Responden dalam temubual menerangkan bahawa, pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya yang digunakan sesuai oleh guru untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak oleh guru khususnya cerita yang berunsurkan cerita rakyat Malaysia.

“Saya biasanya menggunakan cerita rakyat untuk mengajar awal literasi kanak-kanak. Pendekatan bercerita ini bukan saja dapat memperkenalkan cerita-cerita rakyat tetapi juga memperkenalkan kepelbagaian budaya kepada kanak-kanak” (Responden 5 : TI 16-19)

Cerita-cerita rakyat sesuai dijadikan bahan bercerita oleh guru dalam mengaplikasikan kurikulum berkepelbagaian budaya kepada kanak-kanak. Sebagai alat untuk pembelajaran, kaedah bercerita dapat dijadikan alat untuk menggalakkan pelajar meneroka keunikan diri mereka. Selain itu ia juga dapat meningkatkan tahap kebolehan mereka berkomunikasi melalui pemikiran dan perasaannya meluakkannya dalam bentuk oral yang teratur. Dalam dunia sekarang yang serbamaju dan canggih, aktiviti bercerita dapat dijadikan alat untuk memupuk dan menyuburkan sifat-sifat peka pelajar terhadap kelebihan menguasai bahasa dengan baik. Penggunaan teknik bercerita juga membantu guru untuk mengesan kemahiran dan kelebihan kanak-kanak, khususnya dalam meneliti faktor kecerdasan pelbagai oleh Howard Gardner (1983).

Manakala persoalan kedua kajian: *Sejauh manakah pendekatan bercerita berasaskan Kurikulum Berkepelbagaian Budaya sesuai untuk pembelajaran literasi awal kanak-kanak semasa proses PdP?* Dapatan kajian temubual mendapati bahawa pendekatan bercerita dapat meningkatkan kemahiran awal literasi khususnya kemahiran membaca, menulis dan mendengar bagi kanak-kanak. Dapatan temubual menunjukkan pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya dapat meningkatkan kemahiran mendengar kanak-kanak dan seterusnya berjaya melatih kanak-kanak berkomunikasi dengan berkesan. Dalam sesi temubual, responden menjelaskan bahawa, pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya sesuai dalam meningkatkan kemahiran mendengardan kemahiran komunikasi kanak-kanak.

“Bercerita dapat meningkatkan kemahiran mendengar kanak-kanak, kemahiran berkomunikasi dan keyakinan diri kanak-kanak untuk menyampaikan semula cerita yang didengari. Pendekatan bercerita ini juga meningkatkan pengetahuan kanak-kanak kepelbagaian budaya yang terdapat di Malaysia”
(Responden 2: T2 1-3)

Dapatan pemerhatian juga mendapati pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya dapat memperkenalkan kosa kata baru kepada kanak-kanak. Menerusi pendekatan bercerita guru dapat memperkenalkan perkataan baru setiap kali sesi bercerita dijalankan kepada kanak-kanak. Dapatan pemerhatian juga mendapati kanak-kanak lebih mudah belajar makna perkataan baru menerusi pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya. Dengan menggunakan pendekatan bercerita, kanak-kanak dapat menyesuaikan kegunaan kosa kata dengan konteks yang sesuai. Walau bagaimanapun, guru perlu mengelakkan untuk memperkenalkan terlalu banyak perkataan dalam satu-satu cerita yang disampaikan. Ini kerana ia mungkin akan mengelirukan kanak-kanak. Hasil pemerhatian juga mendapati, setiap perkataan baru yang diperkenalkan, guru membuat menuliskannya pada kertas imbasan dan dilekatkan di papan ‘flannel’ atau dinding kelas supaya mudah diingat oleh kanak-kanak. Impaknya, daya imaginasi sewaktu bercerita dapat merangsang penggunaan bahasa yang baik dalam kalangan kanak-kanak. Ini kerana bercerita dapat menjadi cara yang sesuai untuk mengenali keunikan individu, masyarakat dan seterusnya memperkenalkan kepelbagaian budaya kepada kanak-kanak. Walau bagaimanapun, hasil dapatan pemerhatian, mendapati pelaksanaan pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya memerlukan kecekapan guru menguruskan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah untuk mencapai hasil pembelajaran yang optimum. Dapatan ini bertepatan dengan dapatan Stapa et.al. (2012) yang menyatakan bahawa guru yang cekap menguruskan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam dapat melahirkan murid yang berketerampilan, berilmu, berakhlak mulia, bertanggungjawab dan setiap perlakuan guru memberi kesan kepada pencapaian pelajar.

Dapatan kajian melalui temubual turut mendapati responden menyatakan bahawa pendekatan bercerita berasaskan kurikulum berkepelbagaian budaya dapat memperkenalkan pewatakan dan budaya kepada kanak-kanak.

“Cerita rakyat yang digunakan dalam kurikulum kepelbagaian budaya dapat dijadikan sebagai contoh teladan kepada anak-anak. Cerita yang disampaikan juga dapat mendedahkan kepada kanak-kanak tentang adat, sopan santun dan nilai kepada kanak-kanak.” (Responden 1: T2 6-7)

Dapatan pemerhatian menunjukkan, semasa aktiviti bercerita, guru mengenal pasti ciri-ciri tertentu dalam setiap pelajarnya. Ada kanak-kanak yang dapat duduk dan mendengar dengan baik, ada kanak-kanak yang hanya boleh duduk diam selama beberapa minit sahaja, ada kanak-kanak yang suka mengganggu rakan sewaktu sesi berlangsung, ada kanak-kanak yang suka mengambil bahagian dalam bercerita, dan sebagainya. Secara tidak langsung, guru dapat mengenali sikap dan tingkah laku setiap pelajar di bawah penyaliaannya. Perkara ini penting bagi mereka untuk mengawal kelas sewaktu pengajaran berlangsung. Jantan (2016) menyatakan bahawa pengurusan pengajaran dalam pembelajaran yang dinamik serta sistematik mampu mengembangkan pembudayaan saintifik, pengetahuan baru, pencetusan idea kreatif dan inovatif, pembangunan potensi manusia yang lebih mampan serta penyebaran matlamat dengan baik. Bercerita juga membolehkan kanak-kanak menyuarakan pendapat dan perasaan secara lisan. Mallan (1992) menyatakan kanak-kanak yang berpengalaman di dalam menyertai aktiviti bercerita mempengaruhi

perkembangan mereka dalam nilai emosi, intelektual, dan sosial. Ini demikian kerana, melalui aktiviti bercerita secara tidak langsung dapat meningkatkan tumpuan dalam mendengar cerita, memberi tindak balsa terhadap soalan yang diajukan, lebih kreatif di dalam berbahasa, penulisan dan aktiviti membaca dalam kehidupan seharian. Secara tidak langsung, dapat memupuk kemahiran literasi awal terhadap kanak-kanak berkepelbagaian budaya. Miller dan Mehker (1990), menyatakan aktiviti bercerita merupakan kaedah yang berkesan terhadap perkembangan literasi awal kanak-kanak. Peranan guru sebagai medium di dalam menyuntik kemahiran literasi awal kanak-kanak perlu menentengahkan aktiviti yang berunsurkan reativiti dan seni yang mampu menarik minat kanak-kanak untuk mempelajari kemahiran yang ingin di sampaikan melalui aktiviti yang menarik dan bersesuaian mengikut tahap perkembangan mereka.

KESIMPULAN

Pendekatan bercerita ini memberikan kebaikan terhadap proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan oleh guru. Pendekatan bercerita digunakan untuk menyampaikan pelajaran. Salah satu adalah guru dapat menyampaikan cerita dan menarik minat murid-murid terhadap pelajaran yang disampaikan. Hal ini kerana guru menceritakan kepada murid-murid berkenaan dengan sesuatu situasi sebelum menyampaikan isi pelajaran dalam kelas. Teknik bercerita ini dapat menarik minat murid-murid kerana cerita yang diketengahkan adalah berkait rapat dengan kehidupan seharian mereka iaitu secara kontekstual. Mereka akan lebih mudah untuk memahami sesuatu situasi atau cerita yang berkait rapat dengan kehidupan seharian mereka. Seterusnya, teknik bercerita pula, guru perlu memastikan keadaan kanak-kanak selesa, dapat memberi tumpuan sepenuhnya terhadap cerita, tidak ada gangguan yang boleh mengalihkan perhatian mereka dan melibatkan kanak-kanak dengan memberi peluang menjawab soalan atau melakonkan semula. Suara guru perlu jelas, bahasa yang digunakan sesuai dengan tahap kanak-kanak dan istilah yang diperkenalkan daripada yang konkrit kepada abstrak. Gerak badan dan mimik muka yang sesuai boleh digunakan untuk menarik perhatian kanak-kanak. Bahan-bahan yang sesuai perlu digunakan bagi membantu penyampaian guru dan membantu kefahaman kanak-kanak terhadap jalancerita. Guru perlu peka terhadap reaksi yang ditunjukkan oleh kanak-kanak. Sekiranya sesuai, guru bolehlah memakai pakaian yang khas untuk menambahkan keseronokan kepada kanak-kanak. Secara keseluruhannya, peranan guru mendasari setiap teknik yang ingin disampaikan kepada kanak-kanak. Kreativiti guru perlu dilihat secara menyeluruh agar dapat memberikan kesan aktiviti pembelajaran yang terbaik dalam kalangan kanak-kanak.

PENGHARGAAN

Penyelidikan dibawah Geran-UMCares **RU013-2017X**, Universiti Malaya

RUJUKAN

- Hanzalah Tajudin (2014). *Teknik Bercerita*. Diambil daripada <https://www.slideshare.net/HanzalahTajudin/topik-8-teknik-bercerita> pada 03hb April 2018.
- Zulhairi Osman (2011). *Kaedah Bercerita*. Diambil daripada <https://www.scribd.com/doc/61097579/Kaedah-Bercerita> pada 03hb April 2018.
- Edward M. Anthony. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, Volume XVII, Issue 2, 1 January 1963, Muka Surat 63–67.
- Fatimah Baharin (2014). *Kajian Tindakan Bahasa Melayu Teknik Bercerita*. Diambil daripada <https://www.slideshare.net/mummytim/kajian-tindakan-bahasa-melayu-teknik-bercerita> pada 03hb Mei 2018.
- Katherine Massa (2018). *Storytelling as A Strategy to Increase Oral Language Proficiency of Second Language Learners*. Diambil daripada <http://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2008/2/08.02.01.x.html> pada 04hb Mei 2018.
- Robert D. Friedberg (1994). Storytelling and Cognitive Therapy with Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, Volume 8, Number 3, 1994.
- Hye Suk Haa et.al (2014). Teachers' Efforts to Facilitate the Social Development of Multicultural Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 (2014) 110 – 114.

- Allison Skerrett (2010). “There’s going to be community. There’s going to be knowledge”: Designs for learning in a standardised age. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 648–655.
- Wan Muna Ruzana & Vijayaletchumy Subramaniam (2014). Daya kreativiti kanak-kanak: Satu kajian kes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 134 (2014) 436 – 445.
- NurFarhana Shahira Rosly et.al (2016). Interaksi Ujaran Kanak-kanak Menerusi Elemen Pendigitalan dalam Penceritaan. *GEMA Online® Journal of Language Studies* 89 Volume 16(1), February 2016.
- Wan Anita & Azizah Hamzah (2013). Media Dalam Kehidupan Dan Perkembangan Kanak-Kanak. *Jld. 15, Bil. 2, 2013: 27–39, Vol. 15, No. 2, 2013: 27*
- Huanshu Yuan (2018). Preparing Teachers for Diversity: A Literature Review and Implications from Community Based Teacher Education. *Higher Education Studies*, 8(1), 9-17

CABARAN AMALAN KOMUNITI PEMBELAJARAN DALAM KALANGAN GURU SEKOLAH RENDAH BERPRESTASI TINGGI MALAYSIA

***Chong Chee Keong**
Muhammad Faizal A. Ghani
Zuraidah Abdullah

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

*usmchong@yahoo.com

Abstract: The Professional Learning Community (PLC) is a process of school improvement that requires its community to work collaboratively to improve student excellence. Therefore, the focus of the PLC focuses on a shift to cultivating the learning concept by providing opportunities for the school community to work in teams, prioritizing discussion, exchange of ideas and teaching and learning materials, identifying goals, vision, mission and then organizing action plans to achieve the goals set. This study aims to look at the barriers to the implementation of KPP practices among the community of teachers in the High Performing School. This study involved the collection and analysis of data through qualitative methods involving 402 teachers from 63 High Performing School, primary schools in Malaysia. The findings show that every SBT primary school has problems in terms of time constraints and dissatisfaction with the leadership of the ranks of administrators.

Keywords: *Professional Learning Communities, Chinese Primary School, High Performing School, Learning Communities*

PENGENALAN

Penyelidikan Bolam (2005); Bryk (1999); Little (2002) dan Stoll (2006) mengatakan pembentukan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) adalah sukar. Sebaliknya, kajian Fink (2000); Hargreaves dan Giles (2003); Imants (2004) dan McMahon (2001) pula membuktikan sekolah yang melaksanakan KPP berjaya dan berupaya untuk menangani ketegangan yang timbul dalam komuniti pembelajaran, membuat keputusan secara kolaboratif, menangani masalah birokrasi, akauntabiliti dan rasionalisasi (Christi, 2014). Namun, kajian tempatan mengatakan pembinaan satu pasukan yang berkolaborasi dalam dunia pendidikan adalah sangat mencabar. Institusi yang berbeza menuntut pendekatan yang berbeza untuk diterapkan dalam membangunkan pasukan kerja yang berkolaborasi (Zuraidah Abdullah, Zulkifli, Nik Mustafa Mat Ail & Mohammad Ismath Ramzy, 2016). Penerapan budaya kolaborasi melalui program pembangunan profesionalisme juga lebih berbentuk kursus semata-mata dan dianggap tidak memadai untuk mengubah amalan lazim guru di sekolah (Aziah Ismail, Loh & Abdul Ghani Kanesan Abdullah, 2015).

TUJUAN KAJIAN

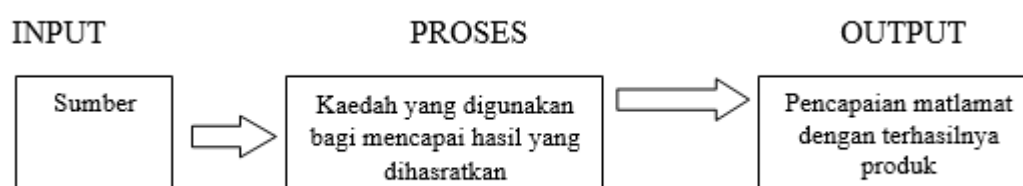
Proses penambahbaikan yang berkesan memerlukan penglibatan guru secara menyeluruh dan bermula daripada pihak bawah atau bawah ke atas. Justeru, adalah menjadi cabaran kepada guru terlibat sebagai agen perubahan, bukan semata-mata sebagai pelaksana (Zuraidah Abdullah, Rahimah Ahmad dan Muhammad Faizal, 2014). Di negara barat hari ini, KPP menjadi kerangka konsep atau garis panduan bagi amalan guru di sekolah, menganjakkan paradigma budaya kerja guru secara menyendiri kepada budaya kerja guru berkolaborasi. Bertitik tolak daripada pandangan tersebut, kajian ini bertujuan untuk menerokai halangan aspek kepimpinan dan pentadbiran yang dihadapi oleh guru di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) sekolah rendah, Malaysia (Zuraidah Abdullah, Rahimah Ahmad & Faizal, 2014).

KERANGKA KAJIAN

Kerangka Teoritik Kajian

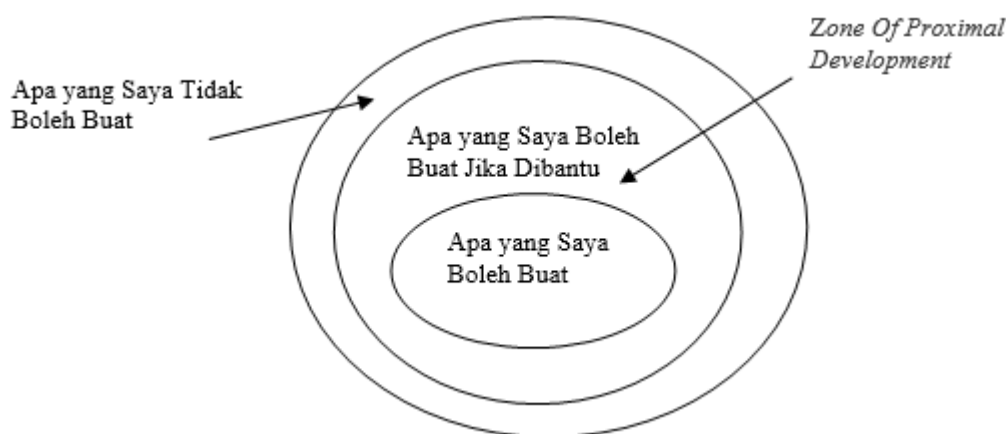
Kerangka konseptual untuk kajian ini adalah berdasarkan Model KPP, Model Elemen Organisasi oleh Kaufman dan Stakenas (1981) dan Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978). Model-model tersebut dipilih untuk keperluan kajian ini kerana elemen-elemen yang direka bentuk dalam model ini bersesuaian dengan tujuan kajian ini yang ingin melihat output amalan KPP yang terbaik. Model Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) digunakan sebagai model utama oleh kajian ini berdasarkan kajian yang telah dijalankan oleh Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich dan

Nattaporn Lawthong (2010), Bolam et al. (2008), Ford, Branch & Moore (2008), Andrews dan Lewis (2007), Mulford (2006), Bolam et. al. (2005), Silins, Mulford & Zarins (2002), Bryk, Camburn & Louis (1999) yang berfokus kepada penambahbaikan sekolah dan pembelajaran murid. Model ini menekankan pembelajaran, berkolaboratif dan akauntabili terhadap hasil akhir (DuFour, 2004). Sebanyak lima dimensi KPP iaitu (1) Pembinaan Norma dan Nilai, (2) Tumpuan kepada Pembelajaran Murid, (3) Amalan Kolaboratif, (4) Berkongsi Amalan Peribadi dan (5) Dialog Reflektif. Selain itu, Model Elemen Organisasi Roger Kaufman (Model OEM) dijadikan model sokongan di mana analisis model secara holistik dari tahap atas ke bawah berdasarkan keperluan organisasi. Model ini menekankan perbezaan antara *company's means* (apakah yang telah dibuat) dengan *ends* (apakah yang telah dihasilkan). Model ini terbahagi kepada lima elemen iaitu hasilan (mega), output (makro), produk (mikro), proses dan input. Elemen hasilan merujuk kepada penambahan nilai dalam organisasi dan luar organisasi termasuk masyarakat. Elemen ini berhasrat untuk mendapatkan pulangan jangka panjang. Elemen Output juga merujuk kepada penambahan nilai dalam organisasi dan luar organisasi tetapi berhasrat untuk mendapatkan pulangan jangka pendek. Elemen Produk merujuk kepada penambahan nilai untuk pihak berkepentingan misalnya individu dalam organisasi. Elemen ini membawa perubahan yang mendatangkan kesan kepada keperluan tugas dalam organisasi. Elemen Proses merujuk kepada kaedah, prosedur, pembelajaran, pembangunan sumber manusia, latihan dan pengurusan. Elemen Input merujuk kepada segala sumber iaitu sumber manusia, matlamat organisasi, polisi, peraturan, undang-undang, kewangan, nilai organisasi, peranan komuniti setempat (Kaufman dan Stakenas, 1981; Guerra dan Ingrid, 2005; Kaufman, 2006). Kelima-lima elemen ini menghubungkan sumber dalam organisasi dengan proses yang dijalankan antara elemen untuk mencapai tujuan tertentu. Selain itu, elemen hasilan dirancang dengan perancangan strategik iaitu pernyataan masalah, program, projek, aktiviti dan sebagainya. Di samping itu, hasilan mesti menambahkan nilai kepada masyarakat. Elemen Output dirancang oleh perancangan taktikal berdasarkan perbezaan jawapan antara soalan 'apa yang telah dibuat?' dengan 'apa yang perlu dibuat?' supaya matlamat penyumbangan kepada masyarakat tercapai. Elemen produk dirancang oleh perancangan operasi di mana fokus pada individu dalam organisasi atau penolakan perkara yang menghalang penambahan nilai pada masyarakat akan berlaku pada peringkat ini (Kaufman, 2006). Namun, kajian ini hanya mengambil elemen input, proses dan output dari model ini. Hal ini demikian kerana elemen produk melibatkan sumbangan individu dan diuji pencapaian matlamatnya untuk menjadi elemen output yang melibatkan sumbangan sekolah. Elemen hasilan yang melibatkan kesan produk dan output kepada masyarakat juga tidak diuji dalam kajian ini. Rajah 1.1 menggambarkan Model OEM Roger Kaufman.



Rajah 1.1. Model Elemen Organisasi

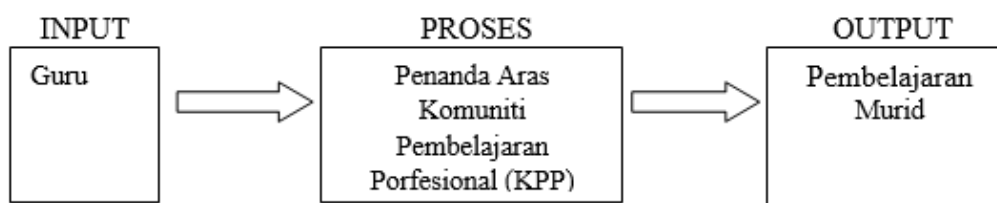
Selain itu, kajian ini juga berkaitan dengan Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978) sebagai model sokongan. Aspek utama dalam kerangka teoritikal Vygotsky ialah interaksi sosial memainkan peranan penting dalam perkembangan kognitif. Vygotsky (1978) mengatakan bahawa setiap fungsi dalam pembangunan budaya kanak-kanak berlaku dalam dua peringkat: pertama, dalam tahap sosial dan seterusnya tahap individu; antara manusia (intersikologikal) dan dalam diri seseorang kanak-kanak (intrapsikologikal). Kedua-dua peringkat tersebut mendapat perhatian secara sama rata, peringatan logikal dan pembentukan konsep. Kesemua fungsi adalah berasal dari hubungan sebenar antara individu. Aspek kedua teori ini berkait rapat dengan usaha gabungan intelektual antara murid atau antara murid dengan guru iaitu wujudnya pembelajaran kolaboratif. Sehubungan itu, Teori *zone of proximal development* (ZPD) telah wujud dalam kerangka teori Vygotsky (Rajah 1.2). Vygotsky mempercayai pembelajaran murid-murid tidak akan dibentuk oleh diri sendiri sahaja malah pembelajaran tersebut perlu dibantu oleh orang yang lebih berkemahiran. Penyelesaian masalah pembelajaran oleh murid-murid adalah melalui kolaboratif antara orang dewasa atau rakan-rakan yang lebih berpengalaman. Hasil daripada proses pembelajaran tersebut, murid-murid menjadi lebih pandai bergaul dalam masyarakat dan mendorong kepada perkembangan kognitif.



Rajah 1.2. Zone Of Proximal Development

Kerangka Konseptual Kajian

Pembentukan proses bagi kajian ini adalah berdasarkan lima dimensi amalan KPP yang ditemui hasil dari penanda aras KPP oleh Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010). Penanda aras tersebut dibahagikan kepada lima dimensi yang signifikan iaitu (1) Pembinaan Norma dan Nilai, (2) Tumpuan kepada Pembelajaran Murid, (3) Amalan Kolaboratif, (4) Berkongsi Amalan Peribadi dan (5) Dialog Reflektif.



Rajah 1.3. Kerangka Konseptual Kajian

Berdasarkan Rajah 1.3, sumber yang menjadi input dalam kajian ini ialah guru. Lima dimensi atau penanda aras KPP yang didapati hasil kajian oleh Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010) dijadikan oleh pengkaji sebagai proses. Proses melibatkan persediaan memungut data dan menganalisis data bagi mengetahui halangan amalan KPP di sekolah rendah SBT, Malaysia sebagai output kajian. Hasil dapatan kajian tentang halangan tersebut diharapkan membantu sekolah meningkatkan pencapaian sekolah dan murid.

Teori *zone of proximal development* (ZPD) Vygotsky juga telah dipilih oleh pengkaji. Teori tersebut mempercayai pembelajaran murid tidak hanya bergantung pada diri sendiri sahaja malah pembelajaran tersebut perlu dibantu oleh orang yang lebih berkemahiran dan berpengalaman. Hasil daripada proses pembelajaran tersebut, murid-murid menjadi lebih pandai bergaul dalam masyarakat dan mendorong kepada perkembangan kognitif.

SOROTAN KAJIAN LAMPAU

Kajian telah menunjukkan bahawa sesebuah komuniti pembelajaran berterusan mampu membantu kemajuan bidang pendidikan ke suatu tahap yang lebih tinggi. Malah, sekolah yang tidak mempunyai ciri-ciri komuniti pembelajaran dikatakan kurang berkeupayaan untuk membuat adaptasi terhadap persekitaran, lambat membangun, sukar untuk belajar secara efektif, mengambil masa lama untuk mengimplementasikan perubahan dan tidak berupaya merangsang kemajuan berteraskan dalam tugas. Pernyataan tersebut disokong oleh kajian Browne (2014) yang mengatakan bahawa guru kekurangan upaya menyesuaikan diri dalam situasi kolaborasi. Ini juga berkaitan dengan kemampuan diri guru berfokus pada pembelajaran murid, refleksi secara kritikal dan pembuatan keputusan secara kolaboratif. Selan itu, guru sekolah masih kekurangan informasi atau pengetahuan yang mencukupi tentang konsep KPP. Hal ini menjejaskan keberkesanan penerapan budaya KPP di kalangan warga sekolah. Perkara tersebut dibuktikan oleh dapatan kajian Voulalas dan Sharpe (2004) yang mendapati guru kurang jelas tentang konsep komuniti pembelajaran. Konsep KPP kemungkinan terlalu abstrak bagi sesetengah guru. Sekolah juga masih beroperasi dalam budaya tradisional, kemahiran pengurusan masa

yang bertahap rendah serta menghadapi kesukaran untuk mendapat sokongan masyarakat setempat. Barisan pemimpin juga menghadapi masalah sokongan kewangan dan guru yang pasif (Jia Zhang, Rui Yuan & Shulin Yu, 2017).

METODOLOGI KAJIAN

Reka Bentuk Kajian

Responden akan ditanyakan soalan terbuka (*open-ended questions*) dalam instrumen. Soalan tersebut membenarkan responden menjawab soalan secara bertulis dan bebas mengemukakan pendapat. Namun, responden juga dapat menjawab soalan mengikut pendapat mereka secara bebas dengan mengikut soalan yang ditanya oleh pengkaji. Pengkaji akan menganalisis data dan menginterpretasi data soalan tersebut bagi menerangkan dengan lebih terperinci tentang halangan yang dihadapi oleh guru daripada aspek kepimpinan dan pentadbiran sekolah semasa mengamalkan amalan KPP di sekolah rendah SBT Malaysia.

KAEDAH PERSAMPELAN

Populasi

Populasi bagi kajian ini adalah terdiri daripada guru di SK, SJKC dan SJKT, SBT, Malaysia. Sekolah-sekolah tersebut dipilih sebagai sampel kajian ini kerana populasi guru dalam kajian memegang jawatan sebagai pendidik yang bertugas di sekolah kajian. Jumlah sekolah berkenaan ialah 63 buah sekolah dan berjumlah 3866 orang guru. Kesemua sekolah dan guru merupakan populasi yang boleh dipilih untuk melaksanakan penyelidikan. Pada bahagian ini, pengkaji menunjukkan kaedah pengkaji memilih sampel dalam sesebuah populasi melalui kaedah persampelan yang digunakan dalam kajian ini. Populasi kajian ini dijelaskan dari segi populasi sekolah yang dijadikan lokasi kajian dan populasi guru yang menjadi responden kajian ini.

Lokasi

Populasi kajian ini adalah terdiri daripada guru sekolah rendah SBT di Malaysia. Kajian ini melibatkan lima zon iaitu Zon Utara yang melibatkan 17 buah sekolah (27%), Zon Timur yang melibatkan 15 buah sekolah (15%), Zon Tengah yang melibatkan 15 buah sekolah (24%), Zon Selatan yang melibatkan 13 buah sekolah (21%) dan Zon SQL (Sarawak dan Sabah) sebanyak 3 buah sekolah (5%). Oleh itu, jumlah keseluruhan populasi kajian ialah 63 buah sekolah. Di samping itu, Jadual 3.2 menunjukkan 36 buah sekolah daripada jumlah keseluruhan populasi sebanyak 63 buah sekolah yang terlibat dalam sampel kajian ini.

Kajian ini melibatkan 17 buah sekolah di negeri bahagian Zon Utara (Perlis, Kedah, Pulau Pinang dan Perak) Semenanjung Malaysia. Namun, bilangan sampel yang menyertai kajian ini hanya sepuluh buah sekolah. 15 buah sekolah daripada negeri di bahagian Zon Timur (Kelantan, Pahang dan Terengganu) Semenanjung Malaysia. Bilangan sekolah yang melibatkan diri dalam kajian sebanyak lapan buah sekolah. Bahagian zon tengah (Kuala Lumpur, Selangor dan Putrajaya) mempunyai juga mempunyai 15 buah sekolah dan yang melibatkan diri dalam kajian ini ialah sebanyak sembilan buah sekolah. Bahagian negeri Zon Selatan (Johor dan Melaka) pula mempunyai 13 buah sekolah dan sekolah yang menyertai kajian ini ialah tujuh buah sekolah. Akhirnya, negeri di bahagian Zon SQL (Sarawak dan Sabah) ialah tiga buah sekolah dan yang terlibat dalam kajian ini ialah dua buah sekolah.

Saiz Sampel Guru

Jumlah populasi untuk kajian ini ialah 3866 orang guru di SBT peringkat sekolah rendah di Malaysia (Unit Penyelidikan dan Pembangunan, Sektor Data Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Namun, jumlah sampel yang diperlukan oleh kajian ini hanya 402 orang guru.

Penentuan Saiz Sampel Guru

Penentuan jumlah guru yang terlibat sebagai responden kajian ditentukan berdasarkan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970) di mana populasi 3866 orang guru hanya 351 orang guru yang diperlukan sebagai sampel kajian. Penentuan saiz sampel dijalankan dengan mengambil kira aras kesignifikanan pada $p=0.05$. Walau bagaimanapun, pengkaji telah menambah jumlah sampel kajian kepada 530 .

Penentuan jumlah guru yang terlibat dalam kajian dari setiap daerah ditentukan dengan menggunakan teknik perkadaran (*proportion*) seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1.

$$\frac{\text{Jumlah Guru yang diperlukan dari daerah berkenaan}}{\text{Jumlah Guru dalam daerah berkenaan}} = \frac{\text{Jumlah Guru Negeri Johor}}{\text{Jumlah Guru Negeri Johor}} \times 351$$

Rajah 1. Formula Teknik Perkadaran

Contoh pengiraan ditunjukkan di bawah:

Jumlah keseluruhan guru sekolah rendah berprestasi tinggi di Malaysia = 3866 orang

Jumlah keseluruhan guru sekolah rendah di Negeri Johor = 425 orang

Oleh itu,

$$\text{Jumlah guru yang terlibat dalam kajian di Johor} = \frac{425}{3866} \times 351 = 39$$

Pengkaji memilih 10 orang guru dari setiap sekolah sebagai sampel kajian. Pemilihan guru sebagai responden ditentukan oleh guru besar sekolah berkenaan berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan oleh pengkaji iaitu guru berkenaan mesti telah disahkan jawatan dan merupakan guru tetap.

Instrumen Kajian

Instrumen kajian yang digunakan bagi kajian ini adalah berbentuk soalan item terbuka. Responden diminta memberi pendapat berkaitan halangan yang dihadapi oleh guru bagi aspek kepimpinan dan pentadbiran di sekolah rendah SBT berdasarkan tiga jenis aliran sekolah.

Sumber Instrumen Kajian

Pembentukan instrumen kajian adalah berdasarkan pembentukan instrumen berasaskan lima dimensi amalan KPP yang ditemui hasil dari penanda aras KPP oleh Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010). Penanda aras ini terbahagi kepada lima dimensi yang signifikan iaitu (1) pembinaan norma dan nilai, (2) tumpuan kepada pembelajaran murid, (3) amalan kolaboratif, (4) berkongsi amalan peribadi dan (5) dialog reflektif. Instrumen kajian tersebut terbentuk untuk menguji tahap amalan KPP untuk guru sekolah berprestasi tinggi di Malaysia. Tujuan pembentukan instrumen kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia. Instrumen ini juga ingin mengkaji halangan yang dihadapi oleh guru semasa mengamalkan amalan KPP di sekolah.

Prosedur Kutipan Data

Pengkaji telah melakukan beberapa prosedur bagi membolehkan kajian ini berjalan dengan lancar. Pertamanya, kajian rintis telah dijalankan bagi menguji kebolehpercayaan dan kesahan instrumen supaya mendapat dapatan kajian yang paling tepat. Seterusnya, pengkaji telah mendapatkan kebenaran menjalankan kajian sebenar dari Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya (03 Jun 2015) setelah proposal kajian dibentang dan diluluskan. Seterusnya, kebenaran dari Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan pada 18 September 2015 dan 23 November 2015 bagi kelulusan lanjutan menjalankan kajian. Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan pula membenarkan menjalankan kajian pada 08 Oktober 2015. Setelah mendapat kebenaran dari Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan dan Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, pengkaji telah mendapat kebenaran secara bertulis dari jabatan pendidikan. Sehubungan itu, pengkaji juga memohon data berkaitan guru dari Unit Penyelidikan dan Pembangunan, Sektor Data Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan pada 05 Oktober 2015 dan mendapat jawapan dari pegawai melalui emel pada 08 Oktober 2015.

Analisis Data

Data secara bertulis oleh responden kajian supaya dapat menjelaskan pendapat mereka dengan lebih mendalam dan bebas. Data soal terbuka diklasifikasikan ke dalam unit yang dinamakan "*segmenting*". Data yang tidak memberikan makna telah diabaikan. Setiap unit data adalah berbeza-beza dan mungkin terdiri daripada satu perkataan atau ayat atau

satu perenggan (Miles dan Huberman 1994). Setiap unit diberikan kod berlabel untuk memudahkan pengkaji mengkategorikannya ke dalam tema dan subtema. Kod yang menggunakan singkatan simbol diletakkan di ruangan kiri teks unit. Di samping itu, bersebelahan dengan kod tersebut adalah perkataan atau kenyataan atau ayat atau perenggan. Proses pengekodan dilaksanakan secara berterusan sehingga tamat transkripsi untuk peserta kajian. Seterusnya, kesemua transkripsi yang dikodkan telah ditaip dengan cermat.

Data yang telah melalui proses pengekodan dapat dipamerkan dalam pelbagai bentuk seperti naratif, kekerapan, graf, rajah pokok dan carta. Miles dan Huberman (1994) menyokong pernyataan tersebut dengan menyatakan tiada satu format khusus bagi melaporkan data dalam kajian kualitatif. Oleh itu, kajian ini telah mempamerkan data temu bual berstruktur dalam bentuk kekerapan. Persembahan data kajian berbentuk kekerapan mengkehendaki pengkaji untuk mengatur tema dan subtema berdasarkan keutamaan pandangan dalam kalangan peserta kajian mengenai fenomena kajian.

Bentuk persembahan data yang kedua adalah rajah pokok. Pengkaji telah mengkategorikan kod, tema dan subtema kajian bagi memaparkan perkaitannya dalam bentuk hierarki atau rajah pokok yang dipanggil “*typology*”. Implikasinya, pengkaji mudah untuk menyemak semula kod, tema dan subtema yang telah dibentuk. Penganalisan data akan dilaksanakan semula sekiranya masih wujud kekaburan atau pertindihan kod, tema dan subtema.

ANALISIS DATA DAN DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian soalan terbuka telah menghasilkan analisis berkaitan halangan yang dihadapi dalam kepimpinan dan pentadbiran KPP di sekolah rendah SBT Malaysia. Guru terdiri daripada tiga aliran SBT sekolah rendah menjadi peserta kajian ini. Justeru, dapatan kajian dipersembahkan berdasarkan tiga aliran sekolah tersebut. Persembahan dapatan kajian untuk bahagian ini mengikut persepsi jenis peserta kajian berikut. Barisan pentadbir di sekolah berperanan sebagai pemimpin yang berkaliber dan membawa seluruh warga sekolah menuju ke arah kecemerlangan.

(i) Sekolah Kebangsaan (SK)

Dari segi aspek kepimpinan dan pentadbiran sekolah, keputusan hasil kajian menunjukkan tenaga pengajar dalam kalangan SK berpendapat pentadbir di sekolah kurang berfikiran terbuka untuk berkongsi pandangan mengenai cabaran mengamalkan KPP. Pandangan tersebut dipersembahkan mengikut subtema seperti berikut.

(a) Kurang amalan berfikiran terbuka

Sebagai pemimpin dan pentadbir sekolah akan menghadapi pelbagai jenis cabaran apabila menjalankan tugas di sekolah. Sehubungan itu, mereka amat memerlukan fikiran yang terbuka bagi mendengar pandangan daripada pelbagai pihak. Amalan berfikiran terbuka tersebut akan membantu pemimpin dan pentadbir sekolah membuat keputusan yang terbaik bagi pembangunan sekolah yang lebih cemerlang. Namun demikian, kajian ini menemui tenaga pengajar yang berpendapat bahawa barisan pemimpin dan pentadbir sekolah masih kurang berfikiran terbuka untuk menerima pandangan daripada pelbagai pihak. Hal ini disarankan oleh peserta kajian seperti berikut.

“Pengurus sekolah harus bersikap terbuka untuk menghadapi segala cabaran.”
(SK-HAKPP-KPS-KD-PBTHC)

Selanjutnya, peserta kajian kedua turut mempunyai pandangan yang sama seperti berikut.

“tidak menerima pandangan orang lain.”
(SK-HAKPP-KPS-KD-PTST)

Selanjutnya, halangan kedua yang dihadapi dalam pelaksanaan amalan KPP adalah corak kepimpinan pentadbir yang kurang bersifat inovatif dan kreatif.

(b) Kurang bersifat inovatif dan kreatif

Kepimpinan pentadbir khasnya guru besar kurang bersifat inovatif dan kreatif. Pentadbir hanya menjalankan tugas pentadbir dan kurang berstrategi untuk menguruskan keseluruhan aspek sekolah dengan lebih berkesan.

“Idea dan kepakaran seorang pemimpin amat membantu dalam sistem pentadbiran sekolah. Keselesaian persekitaran serta silaturrahim yang kukuh akan mewujudkan situasi bekerja 100%.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PKI)

Selain itu, hasil kajian mendapati pentadbir sekolah kurang mendengar pandangan daripada pelbagai pihak khasnya guru di bawah peneliaannya.

(c) kepemimpinan autokratik

Dapatan kajian melaporkan pentadbir sekolah kurang memberi kebebasan kepada guru untuk melaksanakan tugas. Implikasinya, guru hanya menjadi pengikut atau pelaksana rancangan yang telah ditetapkan oleh pentadbir. Hal ini digambarkan oleh peserta kajian seperti berikut.

“kurang memberi kebebasan dalam menyertai program luar.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PKBB)

Oleh itu, perlu wujud budaya pengurusan secara strategik dengan menambahbaikkan keberkesanan pengurusan untuk keseluruhan komuniti sekolah.

(d) Kurang kemahiran strategik pengurusan

Sesebuah sekolah perlu memastikan segala rancangan pendidikan dilaksanakan dengan lancar dan berkesan. Namun, hasil kajian menunjukkan pentadbir sesetengah sekolah adakah kurang cekap dan berdaya maju dalam melaksanakan tersebut. Gambaran mengenai kenyataan di atas dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti mana berikut.

“Kepimpinan kurang efektif dan pentadbiran sekolah yang kurang sistematik telah menjejaskan pencapaian sekolah dalam bidang akademik dan kurikulum.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PKCMRPL)

Implikasi daripada halangan di atas menyebabkan tenaga pengajar berasa tertekan semasa menjalankan tugas.

(e) Tekanan tugas guru

Selain itu, sesetengah pentadbir di sekolah rendah SBT mementingkan hierarki. Implikasinya, guru berasa tertekan dalam pelaksanaan amalan KPP. Gambaran mengenai perbincangan di atas ditunjukkan menerusi pandangan peserta kajian berikut.

“Kepimpinan yang autokratik kadang-kala memberikan tekanan kepada guru-guru untuk melaksanakan KPP.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-PUH)

Guru di sekolah rendah SBT berasa tertekan kerana kepelbagaian tugas yang perlu dilaksanakan dalam masa yang sama. Kemungkinan hal tersebut kerana pentadbir kurang strategik dan perancangan yang rapi dalam perancangan urusan sekolah. Gambaran mengenai perbincangan di atas ditunjukkan menerusi pandangan peserta kajian pertama seperti mana berikut.

“Setiap individu mempunyai tanggungjawab yang banyak.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-BT)

Pandangan yang hampir sama diberikan oleh peserta kajian kedua seperti berikut.

“Program yang diadakan secara ad-hoc menyebabkan guru-guru tidak ada masa untuk merancang dengan baik.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-BT)

Selanjutnya, kajian ini turut menemui barisan pentadbir sekolah masih kurang mencapai tahap kepimpinan secara kolektif. Sebilangan warga sekolah khasnya tenaga pengajar masih belum menghayati kebaikan bekerja secara koperatif.

(f) Kurang amalan kepimpinan secara kolektif antara warga sekolah

Amalan kerjasama amat membantu sesebuah sekolah mencapai tahap kecemerlangan. Namun, kajian ini menemui guru SBT sekolah rendah kurang bersatu padu semasa bertugas. Contoh pandangan peserta kajian adalah seperti berikut.

“Pemikiran negatif dari sebahagian rakan sejawat membawa kepada ketidaklaksanaan sesuatu perancangan.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-KK)

Lantaran itu, tenaga pengajar juga mendapati barisan pemimpin sekolah kurang memberi galakan atau sokongan bagi tugas yang dilaksanakan.

(g) Kurang memotivasikan warga sekolah ke arah kecemerlangan

Tenaga pengajar di sekolah rendah SBT berpendapat pemimpin sekolah kurang berinspirasi motivasi. Gambaran mengenai kenyataan di atas dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

"Saya kurang mendapat sokongan dan panduan yang baik dalam menjayakan program."

(SK-HAKPP-KPS-KT-PKBM)

Impak daripada kurangnya kerjasama secara kolektif dan kurang amalan motivasi, amalan berkongsi ilmu juga kurang berlaku di kalangan tenaga pengajar. Mereka menjalankan tugas secara persendirian.

(h) Kurang amalan berkongsi ilmu

Budaya berkongsi ilmu tidak dipentingkan oleh tenaga pengajar di sekolah rendah SBT. Pandangan peserta kajian pertama adalah seperti berikut.

"Kurang menunjukkan usaha secara berterusan dalam berkongsi ilmu untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran para guru."

(SK-HAKPP-KPS-KT-TMPI)

(ii) Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC)**(a) Kurang mutu pengajaran atau kepimpinan tenaga pengajar**

Hasil kajian menunjukkan mutu pengajaran tenaga pengajar masih berada pada tahap rendah. Namun, usaha meningkatkan mutu pengajaran masih kurang menyeruluh. Hal ini digambarkan oleh peserta kajian pertama seperti mana berikut.

"Guru besar/GPK/pentadbiran sekolah kurang berkesan dan berkomitmen rendah dalam kepimpinan pengajaran untuk memajukan aspek pengajaran dan pembelajaran, kurang perbincangan dengan guru-guru mengenai masalah-masalah yang dihadapi oleh pelajar, mendiagnosis dan menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan pengajaran."

(SJKC-HAKPP-KPS-KP-PMPKM)

(SJKC-HAKPP-KPS-KP-PBK)

Selain itu, tenaga pengajar berpendapat mereka memerlukan sokongan jika menghadapi cabaran. Dengan kata lain, semangat kekitaan akan wujud dalam kalangan tenaga pengajar jika mereka berasa tempat bertugas seperti sebuah keluarga.

(b) Kurang memotivasikan tenaga pengajar

Tenaga pengajar berasa mereka kurang mendapat sokongan dan galakan daripada pihak pentadbir semasa menjalankan tugas. Gambaran mengenai pernyataan tersebut dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

"Tidak selalu diberi sokongan daripada pihak pentadbir sekolah."

(SJKC-HAKPP-KPS-KT-TMSG)

(iii) Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT)**(a) Kurang bersikap terbuka**

Hasil kajian menunjukkan guru di SJKT SBT berpendapat pentadbir haruslah bersikap terbuka dalam pengurusan sekolah. Hal ini digambarkan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

"Pentadbir perlu menimbangkan semua pendapat dari segi pelbagai faktor"

Pendapat dan pandangan warga sekolah sekalian perlu ditimbangkan."

(SJKT-HAKPP-KPS-KT-PKBT)

Di samping itu, tenaga pengajar juga berpendapat sekolah mereka kurang bekerjasama dan bertugas secara koperatif.

(b) Kurang mengamalkan budaya kolaborasi

Guru di SJKT SBT juga menghadapi masalah kekurangan budaya kolaborasi di kalangan pentadbir dengan warga sekolah dan juga sebaliknya. Peserta kajian pertama berpandangan seperti di bawah.

“Kurang kerjasama yang ditunjukkan di sekolah.”

(SJKT-HAKPP-KPS-KT-KYL)

Ringkasnya, dapatan kajian mengenai halangan kepimpinan dan pentadbiran sekolah yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia adalah seperti berikut:

(i) Kurang Amalan Berfikir Secara Terbuka

Tenaga pengajar berpendapat pentadbir sekolah tidak dapat menerima pandangan atau cadangan pelbagai aspek demi pembangunan sekolah yang lebih cemerlang.

(ii) Kurang Bersifat Inovatif dan Kreatif

Tenaga pengajar berpendapat pendidikan yang lebih cemerlang memerlukan inovatif dan kekreatifan pengurusan kepimpinan. Hal ini berikutan permintaan masyarakat dan cabaran pendidikan secara global.

(iii) Kepimpinan Autokratik

Tenaga pengajar berasa tertekan kerana pemimpin sekolah kurang fleksibel dalam hal-hal berkaitan guru seperti pengurusan kelas, masalah disiplin murid dan penglibatan dalam perancangan kurikulum sekolah.

(vi) Tekanan Tugas Guru

Bebanan tugas khasnya beban tugas untuk menguruskan kelas dan murid. Tambahan pula, arahan daripada pihak pentadbir secara *ad hoc*.

(v) Kurang Amalan Kepimpinan Secara Kolektif Antara Warga Sekolah

Budaya bekerjasama masih kurang diamalkan di sekolah. Tenaga pengajar masih bertugas secara persendirian tanpa bekerjasama antara rakan sejawat.

(vi) Kurang Motivasi

Tenaga pengajar berasa lemah semangat dan kurang rasa kekitaan apabila berada di sekolah.

(vii) Kurang Amalan Berkongsi Ilmu

Tenaga pengajar jarang berkongsi ilmu atau pengalaman dalam perkhidmatan antara rakan sejawat.

(xi) Kurang Mutu Pengajaran atau Kepimpinan di Kalangan Tenaga Pengajar

Tenaga pengajar kurang pengetahuan, teknik atau kemahiran yang berkesan untuk menjalankan tugas di sekolah.

(iv) Kurang Amalan Kolaborasi

Budaya kerjasama masih kurang berlaku di sekolah sebelum, semasa dan selepas menjalankan tugas.

PERBINCANGAN DAN PENUTUP

Guru berasa tertekan kerana pemimpin sekolah kurang fleksibel dalam hal-hal berkaitan guru seperti pengurusan kelas, masalah disiplin murid dan penglibatan dalam perancangan kurikulum sekolah. Guru berpendapat pemimpin sekolah kurang kurang kemahiran dan strategik pentadbiran dan pengurusan, kurang kemahiran komunikasi yang berkesan. Sehubungan itu, dapatan kajian Che Sulaiman dan Wahab (2017) juga menemui komitmen dan sikap guru adalah kurang memuaskan di mana guru-guru enggan memberi komitmen sebagaimana yang diperlukan oleh organisasi dalam usaha mencapai objektifnya. Komitmen yang merosot di kalangan guru terjadi apabila guru mempunyai masalah berkaitan sikap. Selain itu, guru mempunyai tahap efikasi sendiri yang rendah. Guru yang kurangnya efikasi sendiri menyebabkan mereka berasa negatif dan memandang halangan sebagai sesuatu yang sukar diatasi. Mereka cenderung untuk tidak mahu berusaha menambah pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan. Oleh itu, untuk menghadapi cabaran tersebut, barisan pemimpin sekolah, guru-guru dan staf di sekolah harus beramalan kepimpinan transformasional. Pemimpin sekolah harus mempercayai dan memberi keyakinan kepada pengikutnya, menggalakkan perubahan masa depan dan membenarkan pengikut mempersoalkan tindakan seterusnya serta membimbing mereka ke arah yang lebih baik.

Dapatan kajian ini juga menemui guru kurang pengetahuan, teknik atau kemahiran yang berkesan untuk menjalankan tugas di sekolah. Sehubungan itu, model kepemimpinan instruksional Hallinger dan Murphy (1985) yang dipetik daripada Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan (2014), iklim pembelajaran sekolah merangkumi lima fungsi iaitu mengawal waktu pengajaran, mengekalkan ketampakan, menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional dan menyediakan insentif untuk pembelajaran amat perlu dijadikan amalan guru dan pemimpin di sekolah demi kecemerlangan sekolah. Tambahan lagi, dapatan kajian model persamaan struktural oleh Settaraming, Mohd. Anuar Abdul Rahman & Lokman Mohd. Tahir (2012) melaporkan peranan kepemimpinan guru besar sekolah dapat dijalankan dengan baik, maka pembelajaran berpasukan guru akan menjadi semakin baik yang mana nahtijahnya membolehkan sekolah tersebut menjadi sebuah sekolah cemerlang.

Dapatan kajian menemui pentadbir sekolah kurang dapat menerima pandangan atau cadangan pelbagai aspek demi pembangunan sekolah yang lebih cemerlang. Guru juga berpendapat pendidikan yang lebih cemerlang memerlukan inovatif dan kreatififan pengurusan kepimpinan. Hal ini adalah berikutan permintaan masyarakat dan cabaran pendidikan secara global. Menurut dapatan kajian Jamilah Man, Yahya Don dan Siti Noor Ismail (2016), kepimpinan transformasional yang melibatkan pemimpin untuk mempengaruhi dan memotivasi subordinat ke arah mencapai matlamat yang dikehendaki oleh sekolah. Selain itu, transformasional juga menggalakkan dan mementingkan personaliti diri supaya dapat bertindak balas dengan baik ke atas persekitaran dan dapat melakukan pertimbangan yang baik ke atas diri sendiri dan juga orang di sekelilingnya. Oleh itu, kepimpinan transformasional dan kepimpinan transaksional dapat meningkatkan tahap tingkah laku guru. Berdasarkan dapatan kajian ini, bebanan tugas dirasakan oleh guru khususnya beban tugas untuk menguruskan kelas dan murid. Tambahan pula, arahan daripada pihak pentadbir secara *ad hoc*. Justeru, guru berasa kurang motivasi, lemah semangat dan kurang rasa kekitaan apabila berada di sekolah. Fenomena tersebut dapat dikaitkan dengan dapatan kajian Norashid Othman dan Hamzah Md.Omar (2014) yang merumuskan bahawa semakin tinggi beban tugas guru semakin rendah tahap motivasi pengajaran guru di dalam sekolah dan di kelas. Selain itu, dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Tajulashikin Jumahat, Fazura Mohd Noor dan Mohd Burhan Ibrahim (2013) menyatakan faktor penghargaan, sokongan dan hubungan dengan ibu bapa murid menyumbang stres di kalangan guru. Maka, stres kerja guru perlu diberi perhatian yang serius oleh semua pihak seperti pihak pentadbir sekolah dan langkah awal perlu diambil bagi menangani stres dalam profesion keguruan. Sesungguhnya, kualiti pengajaran yang baik adalah datangnya daripada guru yang sihat dan bebas dari stres.

Budaya bekerjasama masih kurang diamalkan di sekolah. Pentadbir dan guru masih bertugas secara persendirian tanpa bekerjasama yang erat. Guru-guru juga jarang berkongsi ilmu atau pengalaman dalam perkhidmatan antara rakan sejawat. Menurut dapatan kajian oleh Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan (2014), guru besar juga seharusnya terlibat bersama sama dengan guru dan murid bagi menjayakan setiap program dan aktiviti sekolah. Pemimpin instruksional perlu memberikan galakan dan bimbingan kepada guru serta memberikan insentif kepada guru-guru dan murid-murid. Guru besar turut mempunyai tanggungjawab kepimpinan instruksional untuk menyelaraskan piawaian dan amalan sekolah berdasarkan misi dan mewujudkan sokongan terhadap iklim pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

Komuniti pembelajaran memerlukan amalan berfikiran terbuka kepada idea baru dan akauntabili untuk pembelajaran. Amalan tersebut adalah amat sukar dipraktikkan dalam budaya birokrasi. Namun, amalan berfikiran terbuka untuk pembelajaran menjadi keperluan untuk sekolah terus maju. Hal ini demikian kerana komuniti pembelajaran memerlukan suara guru. Apabila mempunyai situasi perbezaan idea, sesetengah guru tidak berkeyakinan untuk mengemukakan pendapat atau mencabar pandangan umum yang dianggap memerlukan idea yang lebih bernas (Maloney dan Konza, 2011). Justeru, pengemukakan pendapat secara ikhlas adalah sangat penting untuk membentuk kepercayaan dan semangat kekitaan yang mendalam. Guru memerlukan penglibatan, sokongan dan komitmen semasa berada dalam komuniti pembelajaran (Fullan, 2006). Guru juga perlu berasa selamat, diberi penghormatan dan sokongan untuk mengambil risiko ketika menghadapi cabaran (Teague dan Anfara, 2012). Oleh itu, perkembangan komuniti mengikut permintaan masyarakat terhadap pengajaran, kepimpinan dan pembelajaran merupakan suatu cabaran yang perlu dihadapi oleh para pentadbir dan tenaga pengajar di sekolah (Lieberman dan Miller, 2011).

Di samping itu, sokongan pentadbir adalah kritikal untuk penerusan komuniti pembelajaran. Hal ini demikian kerana perubahan kepimpinan pentadbir bermakna perubahan arah tuju komuniti sekolah kerana pentadbir mengawal masa dan kuasa membuat keputusan individu guru atau sekumpulan guru. Justeru, kemampuan guru-guru tersebut demi perubahan sekolah secara keseluruhan telah menjadi kurang. Guru berkenaan berasa kecewa dan terkongkong. Apabila pentadbir tidak berkongsi visi dan tidak mengemukakan visi yang baru, guru kehilangan peluang untuk respon (Kilbane, 2009).

Dapatan kajian ini diharap dapat memberikan implikasi yang berguna kepada KPM, JPN, PPD setiap negeri, pusat latihan kepimpinan untuk pengetua dan pemimpin dalam bidang pendidikan seperti IAB, guru besar, guru dan pihak sekolah. Sehubungan itu, kajian ini selaras dengan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 yang bertransformasikan sistem membudayakan kecemerlangan berasaskan pimpinan rakan sekerja dan proses pensijilan mulai 2025 di mana kolaborasi menjadi amalan di kalangan guru dalam komuniti pembelajaran di sekolah rendah. Selain itu, kementerian juga menggalakkan pihak sekolah bekerjasama dengan ibu bapa, komuniti dan sektor swasta secara meluas. Misalnya, mendapatkan maklum balas daripada Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG), kumpulan alumni dan NGOs mengenai pelaksanaan kurikulum, kokurikulum dan kualiti guru. Hasrat kementerian tersebut memang sudah mendapat perhatian oleh guru dalam kajian ini. Transformasi pendidikan berhadapan dengan pelbagai cabaran dan halangan. Pelibatan dan sokongan ibu bapa, masyarakat umum dan sektor swasta dapat membantu pihak sekolah mencapai sasaran yang telah ditetapkan dari semasa ke semasa.

Kualiti penyampaian kerja dapat ditingkatkan dengan menerapkan dan menggalakkan perubahan dalam budaya kerja di sekolah. Strategi untuk perubahan budaya dan transformasi merangkumi elemen bimbingan dan pementoran, penerapan budaya penggunaan data, penyelesaian masalah dan perundingan, perkongsian pengetahuan, pemuafakatan, kolaborasi dan penerapan amalan terbaik KPP. Apabila semua elemen ini diterima dan menjadi sebahagian daripada budaya kerja dalam kalangan guru di sekolah, kecekapan dan keberhasilan dapat dicapai.

Kajian ini secara signifikan memberikan sumbangan kepada pembangunan pendidikan Malaysia terutamanya dalam bidang pengurusan dan pentadbiran pendidikan di peringkat sekolah rendah. Kajian ini berjaya membuktikan kepentingan amalan KPP bagi menghasilkan sekolah rendah yang berprestasi tinggi. Tahap amalan KPP guru penting untuk penambahbaikan pencapaian pengurusan sekolah dan pencapaian murid yang cemerlang bagi memenuhi hasrat kemajuan pendidikan di Malaysia. Di samping itu, kajian ini telah berjaya menjelaskan halangan kepimpinan dan pentadbiran sekolah yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT sekolah rendah Malaysia. Hasil dapatan kajian ini diharapkan dapat meningkatkan keberhasilan sekolah rendah di Malaysia.

RUJUKAN

- Alias Mahmud. (2012). Konsep dan model penilaian dalam pelaksanaan kurikulum. Prosiding Seminar Penyelidikan Pendidikan dan Pembangunan Sumber Manusia (PPPSM 2013), 28-29 Februari 2012, Universiti Putra Malaysia.
- Andrews, D., dan Lewis, M. (2007). *Transforming practice from within: The power of the professional learning community*. Dicapai pada 26 April 2014, daripada <http://www.sagepub.com>
- Aziah Ismail, Loh, H.Y. & Abdul Ghani Kanesan Abdullah. (2015). Komuniti pembelajaran profesional dan efikasi sendiri guru sekolah menengah di Pulau Pinang. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Januari 2015, Bil. 2, Isu 1. Dicapai pada 20 November 2017, daripada <file:///C:/Users/HP/Downloads/8308-1129-17340-1-10-20171024.pdf>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Department for Education and Skill. (Research Report No RR637). Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR637>
- Bolam, R., et.al. (2008). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report RR637, University of Bristol 2005. Dicapai pada 81 April 2016, daripada <http://www.sagepub.com>
- Browne, C. L. (2014). *Professional learning communities (PLCS) as a means for school-based science curriculum change*. Thesis Doctor of Philosophy School of Arts and Sciences. Columbia University, 28.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781. Retrieved from [file:///C:/Users/HP/Downloads/BROWNE_columbia_0054D_12014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/BROWNE_columbia_0054D_12014%20(1).pdf)
- Che Sulaiman, I. S., dan Wahab, J. A. (2017). Pendekatan kepimpinan transformasional menangani isu guru di sekolah. *Simposium Pendidikan diPeribadikan: Perspektif*. Risalah An-Nur (SPRiN2017).

- Christi, L. B.(2014). *Professional Learning Communities (plcs) as a Means for School-Based Science Curriculum Change*. Research Report Doctor of Philosophy, Columbia University. 28-29.
- Dima Mazlina@Siti Aishah Bt. Abu Bakar dan Abdul Rashid B. Jamian. (2016). Pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional (KPP) untuk peningkatan kemahiran guru Bahasa Melayu mengajar penulisan karangan. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, Julai 2016, Bil. 4, Isu 3.
- DuFour, R. (2004a). Schools as learning communities, *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Dicapai pada 26 Mei 2015, daripada <http://franklinschools.org/cms/lib2/IN01001624/Centricity/Domain/101/DuFour%20Article%20on%20PLC.pdf>
- East, Kristy Ann. (2015). *A study of professional learning communities: Characteristics of implementation and perceived effectiveness iimprovement schools in West Virginia*. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 937.
- Fink, D. (2000). *Good schools/real schools: Why school reform doesn't last*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ford, L., Branch, G., & Moore, G. (2008). *Formation of a virtual professional learning community in a combined local and distance doctoral cohort*. Dicapai pada 02 September 2012, daripada <http://www.sagepub.com>
- Fullan, M. (2006). *Leading professional learning*. *The School Administrator*, 10(63). Dicapai pada 12 Oktober 2016, daripada <http://www.aasa.org/publicatiopns/saarticledetail.cfm?ItemNumber=7565&snItemNumber=950&tnItemNumber=>
- Gajda, R. dan Koliba, C. J. (2008). *Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: a field-tested framework for secondary school leaders*. NASSP Bulletin. Volume 92 Number 2. June 2008, 133-153. Dicapai pada 23 Mac 2017, daripada <http://bul.sagepub.com>
- Guerra, Ingrid. (2005). Outcome-based vocational rehabilitation: measuring valuable result. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (3); *ProQuest Education Journals*, 65-75.
- Habib Mat Som dan Syed Kamaruzaman Syed Ali. (2011). Komitmen guru dalam pelaksanaan kurikulum dan inovasi berkesan. *Masalah Pendidikan*, 34, 2011.
- Hargreaves, A., & Giles, C. (2003). *The knowledge society school: An endangered entity*. In A. Hargreaves (Ed.), *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Harris, A. dan Jones, M. (2010). *Professional learning communities and system improvement*. *Improving Schools*. Volume 13 Number 2 July 2010, 172–181.
- Hasliza Hashim, Siti Munira Mohd Nasri & Zarina Mustafa. (2016). Cabaran yang dihadapi oleh guru dalam pelaksanaan persekitaran pembelajaran maya frog di bilik darjah. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, Vol. 31, 115–129.
- Hord, S. (1997a). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory(SEAL).
- Imants, J. (2004). *The role of paradoxes in the study of learning communities*. Paper presented at the annual conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, Netherlands.
- Jia Zhang, Rui Yuan & Shulin Yu. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership* 2017, Vol. 45(2) 219–237. Dicapai pada 20 April 2017, daripada <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143215617945>
- Jamilah Man, Yahya Don dan Siti Noor Ismail. (2016). *Hubungan kepimpinan sekolah dengan tingkah laku guru generasi 'y'*. Proceeding of ICECRS, 1 (2016), 155-166. Dicapai pada 23 Mei 2017, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.592>

- Kaufman, R. dan Stakenas, R.G. (1981). Needs assesment and holistic planning. *Educational Leadership*. 612-616. Dicapai pada 29 Jun 2014, daripada http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198105_kaufman.pdf
- Kaufman, R. (2006). *Change, choices, and consequences: A guide to mega thinking and planning*. Amherst, MA. HRD Press Inc.
- Khaziah Abdul Aziz dan Fauzi Hussin. (2016). *Pengaruh iklim organisasi terhadap kepuasan kerja guru di sekolah menengah dalam daerah Kuala Terengganu*. Proceeding of ICECRS, 1 (2016), 49-58. Universiti Utara Malaysia, Malaysia.
- Kilbane, James F., Jr. (2009). *Factors in sustaining professional learning community*. NASSP Bulletin. 93(3), 184–205. Dicapai pada 20 Jun 2016, daripada <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
- Lieberman, A. dan Miller, L. (2011). *Learning communities: the starting point for professional learning is in schools and classrooms. Standards For Professional Learning*. Vol. 32 No. 4, 20.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers—communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Maloney, C. dan Konza, D. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not? *Issues in Educational Research*, 21(1), 75-87.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: alternatives approaches*. Ongoing issues. 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall International.
- McMahon, A. (2001). *Fair Furlong primary school*. In M. Maden (Ed.), *Success against the odds—five years on*. London, UK: Routledge Falmer.
- Middlewood, D. dan Burton, N. (2001). *Managing the Curriculum*. London: Sage.
- Mohd Faizul Mohd Noor, Mohd Saifulkhair Omar dan Fauzi Bin Hussin. (2014). *Hubungan iklim sekolah dan stres guru sekolah menengah di Daerah Kuala Nerus, Terengganu*. Proceeding of ICECRS, 1 (2016) 39-48. Universiti Utara Malaysia, Malaysia. Dicapai pada 22 Jun 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.573>
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement[Online]. *Journal of Education Change*. Dicapai pada 18 Mac 2014, daripada <http://www.sagepub.com>
- Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan. (2014). *Kepimpinan instruksional pengetua dalam pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS)*. Proceeding of the Global Summit on Education GSE 2014 (e-ISBN 978-967-11768-5-6) 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, Malaysia. Dicapai pada 16 Disember 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.575>
- Noraini Mohamed Noh, Hani Merylina Ahmad Mustafa, Mahizer Hamzah, Mohd Arif Ismail & Norazilawati Abdullah. (2013). *Penggunaan inovasi teknologi dalam pengajaran: cabaran guru dalam e- pembelajaran*. Proceedings Of The 7th International Malaysian Educational Technology Convention (Imetc 201 3).
- Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010a). *Benchmark for Building Professional Learning Communities in Schools: From Tools and Guideline to Practice in Thai Educational Context*. Faculty of Education, Chulalongkorn University. Dicapai pada 18 Mac 2014, daripada http://www.iaea.info/documents/paper_4d52fc9.pdf
- Noornazifah Md Suandi. (2008). *Kajian terhadap stres di kalangan guru sekolah rendah di zon Permas Jaya, Johor Bahru dari aspek personaliti*. Laporan Ijazah Sarjana Muda Sains dan Komputer serta Pendidikan (Matematik). Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia.

- Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan. (2014). *Kepimpinan instruksional pengetua dalam pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS)*. Proceeding of the Global Summit on Education GSE 2014 (e-ISBN 978-967-11768-5-6) 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, Malaysia. Dicapai pada 16 Disember 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.575>
- Norashid Othman dan Hamzah Md. Omar. (2014). Beban tugas dan motivasi pengajaran guru di sekolah menengah. *Jurnal Pemikir Pendidikan (Journal for Educational Thinkers)*. Universiti Malaysia Sabah. Vol. 5, 35-57.
- Quonias Hudson. (2015). *The effectiveness of professional learning communities as perceived by elementary school teachers*. Walden Dissertations and Doctoral Studies. ScholarWorks.Walden University. Dicapai pada 12 Oktober 2017, daripada <http://sholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Settaraming, Mohd. Anuar Abdul Rahman & Lokman Mohd. Tahir. (2012). Peranan kepimpinan pengetua sekolah dalam membina pembelajaran berpasukan guru di sekolah menengah Daerah Soppeng. *Jurnal Pendidikan Malaysia*. 37(2): 1-9
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*. Dicapai pada 18 November 2012, daripada <http://www.sagepub.com>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Tajulashikin Jumahat, Fazura Mohd Noor dan Mohd Burhan Ibrahim. (2013). Faktor-faktor penentu stres dalam kalangan guru: Sekolah rendah mubaligh di Kuala Lumpur. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* - April 2013, Bil. 1 Isu 2
- Teague Ginger M. dan Anfara Vincent A., Jr. (2012). What Research Says: Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, Vol. 44, No. 2 (November 2012), 58-64. Dicapai pada 26 April 2017, daripada <http://www.jstor.org/stable/41763120>
- Rachel L. Sims dan G. Richard Penny. (2014). Examination of a failed professional learning community. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 3, No. 1; January 2015. University of Washington, Bothell. Dicapai pada 18 Disember 2015, daripada <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.558>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wan Na Eh Tem. (2013). *Pengaruh iklim organisasi ke atas prestasi kerja guru di kolej vokasional. Tesis ijazah sarjana pendidikan teknik dan vokasional*. Fakulti Pendidikan Teknikal Dan Vokasional. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia. Dicapai pada 15 Disember 2017, daripada http://eprints.uthm.edu.my/5379/1/WAN_NA_EH_TEM.pdf
- Wan Roslina Wan Ismail. (2011). *Korelasi amalan kepemimpinan pengajaran pemimpin pertengahan dengan iklim sekolah, sikap kerja guru dan komitmen organisasi di sekolah menengah kebangsaan*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah.
- Wiles, J. dan Bondi, J. (2007). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. NJ:earson/Merrill Prentice Hall.
- Zakaria Othman. (2016). *Kepimpinan instruksional guru besar di sekolah kurang murid*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur : 334.
- Zuraidah Abdullah, Rahimah Ahmad & Muhammad Faizal. (2014). Sebuah sorotan terhadap komuniti pembelajaran profesional sebagai asas penambahbaikan sistem pendidikan. *Jurnal Peradaban Jilid 7*. Pusat Dialog Peradaban Universiti Malaya.
- Zuraidah Abdullah, Zulkifli, Nik Mustafa Mat Ail, Mohammad Ismath Ramzy. (2016). Pemerkasaan guru Bahasa Melayu melalui penyeliaan kembang tumbuh dan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) di lima sekolah menengah daerah Kuala Lipis. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, April 2016, Bil. 3, Isu 2, 42-59. Dicapai pada 20 Disember 2017, daripada file:///C:/Users/HP/Downloads/8424-1129-17513-1-10-20171025.pdf