



KEMENTERIAN
PENDIDIKAN
MALAYSIA

GRADUATE RESEARCH IN EDUCATION SEMINAR 2018



GREduc



15 DECEMBER 2018 . SATURDAY
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES, UPM
<http://conference.upm.edu.my/greduc>

Revolutionalising Research
Practices in Education and
Human Resource Development

PROCEEDINGS

@2018 The authors

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in retrieval system, transmitted, in any forms or any means, without the prior permission of the Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia.

Publisher Faculty of Educational Studies Universiti Putra Malaysia
Serdang, Selangor MALAYSIA

Printed in Malaysia

ISBN 978-967-960-440-5



DISCLAIMER:

The editors of the proceedings of the Graduate Research in Education Seminar (GREduc) 2018 hereby state that the papers that are published in this seminar proceedings were accepted upon review. The editors are NOT responsible for any research misconducts (i.e., plagiarism, manipulation of data, fabrication of data, etc.) and the content as well as language of the full papers.

*GRADUATE RESEARCH IN
EDUCATION SEMINAR (GREduc 2018)*

GREduc 2018

*Revolutionalising Research Practices in
Education and Human Resource
Development*

15TH DECEMBER 2018

FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES,
UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA
(UPM)

GRADUATE RESEARCH IN EDUCATION SEMINAR (GREduc) 2018

*REVOLUTIONALISING PRACTICES IN
EDUCATION AND HUMAN
RESOURCE DEVELOPMENT*

15th DECEMBER 2018

FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES
UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA

EDITORS

MARZNI MOHAMED MOKHTAR

NUR AIRA ABD RAHIM

SITI NOORMI ALIAS

MUHD KHAIZER OMAR

TABLE OF CONTENT

NO.	TITLE OF PAPER & AUTHOR	PAGE
1.	TAHAP PENGETAHUAN, KEMAHIRAN DAN SIKAP PELAJAR TERHADAP PENDIDIKAN (SAINS, TEKNOLOGI, KEJURUTERAAN, MATEMATIK) STEM <i>Hafizah Hamzah & Zanaton H. Iksan</i>	1
2.	KESEDIAAN DAN AMALAN PENGAJARAN INKUIRI GURU DALAM MELAKSANAKAN PENGAJARAN ABAD KE-21 <i>Nur Farah Diana Mohd Senari & Kamisah Osman</i>	10
3.	IS THE ENGLISH LANGUAGE A KILLER OR CONTRIBUTOR TO BANGLADESHI WOMEN EMPOWERMENT? <i>Md Tarikul Islam & Khaled Shukran</i>	19
4.	KETERAMPILAN KEMAHIRAN MENULIS BAHASA MELAYU DALAM KALANGAN MURID SEKOLAH AGAMA (TAHFIZ): SATU ANALISIS WACANA TERHADAP PENULISAN KARANGAN <i>Noor Hidayah Ismail, Azhar Md. Sabil, Shamsudin Othman & Rozita Radhiah Said</i>	27
5.	PENGUASAAN KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT) DALAM KALANGAN GURU REKA BENTUK DAN TEKNOLOGI (RBT) SEKOLAH RENDAH <i>Mohamad Nurul Azmi Mat Nor, Nurzatulshima Kamarudin, Umi Kalthom Abd. Manaf & Mohd Hazwan Mohd Puad</i>	32
6.	PERSEPSI KEMAHIRAN KEHIDUPAN USAHAWAN WANITA LUAR BANDAR <i>Hani Effa Atira Mohd Subehi & Ruhizan Mohammad Yasin</i>	41
7.	PELAKSANAAN PENGINTEGRASIAN TEKNOLOGI MUDAH ALIH DAN KEMAHIRAN BERFIKIR SECARA KREATIF DALAM PDP DI SEKOLAH <i>Dora Febri Yusiska & Ruhizan Muhammad Yasin</i>	50

8. **RELATIONSHIP BETWEEN OCCUPATIONAL STRESS, ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND TEACHER PERFORMANCE AT UNIVERSITY LEVEL IN PAKISTAN** 59
Nazia Azeem & Muhd Khaizer Omar
9. **ATTRIBUTES OF INFORMAL ACADEMIC LEARNING SPACE IN UNGKU OMAR POLYTECHNICS** 68
V.Ramu, Nooriati Taib, Nor Fadzila Aziz & Mazran Ismail
10. **TAHAP TEKAD KEUSAHAWANAN DALAM KALANGAN PELAJAR KOLEJ VOKASIONAL** 83
Normasitah Masri, Arnida Abdullah & Soaib Asmiran
11. **HUBUNGAN ANTARA TAHAP EFIKASI KENDIRI DENGAN TAHAP KEMAHIRAN KEMAHIRAN KEBOLEHKERJAAN DALAM KALANGAN PELAJAR PROGRAM KEJURUTERAAN DI KOLEJ VOKASIONAL** 92
Nurul Shazwani Bakry & Mohd Hazwan Mohd Puad
12. **PENGETAHUAN, KEFAHAMAN DAN APLIKASI ETIKA TANGGUNGJAWAB PROFESIONAL BAGI KAUNSELOR PELAJAR PINTAR CERDAS DAN BERBAKAT** 100
Afiqah Hazimah Abd Halim & Noor Syamilah Zakaria
13. **EXPLORING TEACHER PERFORMANCE: A REVIEW OF CONCEPTS AND APPROACHES** 108
Nazia Azeem & Muhd Khaizer Omar
14. **TAHAP KEPASTIAN KERJAYA PELAJAR KOLEJ VOKASIONAL DI NEGERI SELANGOR** 118
Aslina Mohamed & Mohd Hazwan Mohd Puad
15. **KEBOLEHSUAIAN KERJAYA PELAJAR INSTITUSI LATIHAN KEMAHIRAN AWAM MALAYSIA** 123
Zulhazmi Zahari & Muhd Khaizer Omar
16. **EXPLORING CHALLENGES OF WOMEN DOCTORAL STUDENTS: A CONCEPTUAL PAPER** 130
Tan Choe Chai, Celine, Noor Syamilah Zakaria

17. **PELAKSANAAN *OUTCOME-BASED EDUCATION* (OBE) DI KOLEJ VOKASIONAL, MALAYSIA** 138
Mohd Amiruddin Ag. Damit & Muhd Khaizer Omar
18. **CONCEPTUALIZING THE INFLUENCE OF LOCUS OF CONTROL, COGNITIVE MORAL DEVELOPMENT AND ORGANIZATIONAL CULTURE ON MANAGERS' SOCIALLY RESPONSIBLE DECISION** 147
Eka Noorul Baitie Darwin, Siti Noormi Alias & Khairuddin Idris
19. **EXPLORING FINANCIAL EXPLOITATION OF OLDER PERSONS IN THE FAMILY SETTING** 153
Nurfadhilah Che Amani, Rojanah Kahar Rahimah Ibrahim & Muslihah Hasbullah
20. **KERANGKA KONSEP BAGI KEJAYAAN GURU DALAM PENGINTEGRASIAN ICT: PENDEKATAN TEORI SOSIAL DAN BUDAYA** 162
Nor Asiah Mohamad@Razak, Habibah Ab Jalil, Steven Eric Krauss & Nor Aniza Ahmad
21. **MENINGKATKAN KEMAHIRAN OPERASI TOLAK DALAM BENTUK LAZIM BAGI MURID MASALAH PEMBELAJARAN MENGGUNAKAN KAEDAH MINUS MISSION** 177
R.S. Kamaladharanii & Nurzatulshima Kamarudin
22. **ANTECEDENTS OF EMPLOYER'S COMPLIANCE WITH LABOUR STANDARDS: A CONCEPTUAL FRAMEWORK** 188
Nur Afeza Jaafar, Zainal Abidin Mustapa, Zoharah Omar & Siti Noormi Alias
23. **UTILIZATION OF TEACHER'S DEVELOPMENT TOWARDS LIFELONG LEARNING: AN INNOVATIVE ASSESSMENT** 197
Maslina Mohamad Mustafa & Nurzatulshima Kamarudin
24. **KERANGKA TEORETIKAL MODEL PENGURANGAN GANGGUAN EMOSI DI PERSEKITARAN ALAM SEMULA JADI** 204
Noorlila Ahmad, Samsilah Roslan, Shamsudin Othman, Zoharah Omar & Shureen Faris Abdul Shukor

25. **THE ISSUES IN IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING PHYSICS** 215
Siti Noorsuhada Sukri & Nurzatulshima Kamarudin
26. **SEKOLAH HĒP: PEMBINAAN AKSES KEPADA PENDIDIKAN KANAK-KANAK BATEK DI TAMAN NEGARA PAHANG** 223
N.Z. Fatanah, Haliza Abdul Rahman, Asnarulkhadi Abu Samah & Hanina H. Hamsan
27. **TEKNIK IMLAK BERIMBUHAN ‘meN-‘BAGI KATA DASAR BERMULA HURUF K, P, T DAN S UNTUK MEMBINA AYAT YANG BETUL** 232
Vijayakumar A/L Mahalingam & Rozita Radhiah Said
28. **TOWARDS AN UNDERSTANDING OF THE ORGANIZATIONAL SUSTAINABILITY IN YOUTH ASSOCIATION** 241
Noor Khalifah Mohd Fauzi, Mohd Mursyid Arshad & Steven Eric Krauss
29. **LEADERSHIP DEVELOPMENT THROUGH TALENT DEVELOPMENT AND SUCCESSION PLANNING PRACTICES IN NATIONAL SCHOOLS** 250
Banu Armugam, Mohd Mursyid Arshad & Ismi Arif Ismail
30. **MENEROKA MINAT, TINDAKAN DAN PERSEPSI PELAJAR PENGAJIAN JARAK JAUH UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA DALAM PENGGUNAAN MOBILE LEARNING (M-LEARNING)** 259
Noor Shuhada Abd Halim
31. **PEMERKASAAN KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI MURID PERAKAUNAN MELALUI PEMBELAJARAN BERASASKAN PROJEK DENGAN SCAFFOLDING** 268
Nor Sa’adah Jamaluddin, Suhaida Abdul Kadir, Arnida Abdullah & Siti Noormi Alias
32. **TAHAP DAN HUBUNGAN ANTARA STRES DAN MOTIVASI PENCAPAIAN DALAM KALANGAN PELAJAR BPSP DI UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA** 278
Noor Ashira Yusran & Mohd Hazwan Mohd Puad

33. **PENGETAHUAN, KEFAHAMAN DAN PENGAPLIKASIAN ETIKA KERAHSIAAN DALAM KALANGAN PELAJAR MASTER BIMBINGAN DAN KAUNSELING YANG MENGIKUTI INTERNSHIP KAUNSELING** 286
Nurakmal Balqiyah Mohd Pauzi & Noor Syamilah Zakaria
34. **KUALITI GURU SEKOLAH RENDAH YANG DIBIMBING OLEH PEGAWAI PEMBIMBING PAKAR PEMBANGUNAN SEKOLAH (SCHOOL IMPROVEMENT SPECIALIST COACHES - SISC+): PERBANDINGAN ANTARA TIGA JENIS SEKOLAH.** 292
Selvarajoo Madhavan, Ramli Basri, Ahmad Fauzi Mohd Ayub & Soaib Asimiran
35. **HUBUNGAN ANTARA TAHAP MOTIVASI INTRINSIK DENGAN TAHAP KEMAHIRAN KEBOLEHDAPATAN KERJA DALAM KALANGAN PELAJAR SENI KULINARI KOLEJ VOKASIONAL** 302
Hanis Mohamed & Mohd Hazwan Mohd Puad
36. **KESANGGUPAN UNTUK BERKOMUNIKASI DENGAN MENGGUNAKAN BAHASA MELAYU DALAM KALANGAN PELAJAR ASING** 313
Michelle Rodrigues
37. **EXPLORING THE IMPACT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AMONG TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION (TVE) TEACHER** 323
Rabbiatul Natrah Rosman & Muhd Khaizer Omar
38. **PROFIL TAHAP KEPRIHATINAN GURU BAHASA MELAYU TERHADAP KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT) BERDASARKAN CONCERN-BASED ADOPTION MODEL (CBAM)** 329
Nur Hasyiyati Arifin & Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff
39. **TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES AND EXECUTIVE RETENTION IN A RESEARCH AND DEVELOPMENT ORGANIZATION** 340
Anita Taib, Steven Eric Krauss & Ismi Arif Ismail
40. **PENGETAHUAN, PEMAHAMAN DAN PENGAPLIKASIAN TEORI KAUNSELING OLEH PELAJAR SISWAZAH BIMBINGAN DAN KAUNSELING SEWAKTU** 347
Ezalinda Zakaria & Noor Syamilah Zakaria

41. **PROFIL TAHAP KEPRIHATINAN GURU TERHADAP PENDIDIKAN SAINS TEKNOLOGI KEJURUTERAAN MATEMATIK (STEM) BERDASARKAN MODEL CONCERN-BASED ADOPTION MODEL (CBAM)** 354
Ahmad Faiz Ramli & Muhammad Helmi Norman
42. **PENERAPAN NILAI AKHLAK MURID SEKOLAH RENDAH MENERUSI KAEDAH PEMBIASAAN** 364
Ainul Widad Muhd Fauzi, Asmawati Suhid & Fathiyah Mohd Fakhruddin
43. **PENGARUH POSITIF DAN NEGATIF DALAM GAMES DI INTERNET KEPADA PSIKOLOGI KANAK-KANAK** 373
Siti Noridayu Abd. Nasir
44. **TEORI MOTIVASI HARAPAN DAN APLIKASINYA DALAM PEMBANGUNAN PENYELIDIKAN DI UNIVERSITI PENYELIDIKAN MALAYSIA** 383
Jamali Janib, Zoharah Omar, Roziah Mohd Rasdi & Siti Noormi Alias
45. **SPIRITUALITY AS A MEDIATOR ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHICAL COMPETENCY AND SELF-EFFICACY** 390
Neerushah Subarimaniam, Noor Syamilah Zakaria, Wan Marzuki Wan Jaafar & Wong Su Luan

**THE
GRADUATE
RESEARCH IN
EDUCATION
SEMINAR 2018

PROCEEDINGS**

Tahap Pengetahuan, Kemahiran dan Sikap Pelajar dalam Pendidikan Sains, Teknologi, kejuruteraan dan Matematik (STEM)

Hafizah Hamzah¹

¹ Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
p89167@siswa.ukm.edu.my

Zanaton H. Iksan²

² Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
zanaton.iksan@ukm.edu.my

ABSTRAK

Melahirkan modal insan yang berguna pada era revolusi perindustrian ke-4 adalah usaha yang giat dijalankan pada masa kini. Pendidikan STEM adalah satu usaha murni yang menerapkan kemahiran masa hadapan melalui proses pengajaran dan pemudahcaraan. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk meninjau tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap terhadap pendidikan STEM dalam kalangan pelajar sekolah menengah. Reka bentuk yang digunakan oleh pengkaji ialah penyelidikan kuantitatif jenis kajian tinjauan. Seramai 30 orang pelajar sekolah menengah di sebuah sekolah dijadikan responden kajian. Soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian. Sebanyak 10 item telah dibangunkan bagi setiap konstruk (pengetahuan, kemahiran dan sikap). Data yang dikumpul melalui pengedaran borang soal selidik dianalisis menggunakan *Statistical Package for the Social Sciences (IBMSPSS v21)* untuk pemerihalan data. Nilai kebolehpercayaan bagi item yang dibangunkan adalah 0.97. Statistik deskriptif seperti min dan sisihan piawai digunakan untuk menjawab persoalan kajian. Dapatan kajian deskriptif menunjukkan skor min tahap pengetahuan ($\text{min}=3.87$; $\text{sp} = 0.65$), kemahiran ($\text{min}=3.78$; $\text{sp}=0.61$) dan sikap ($\text{min}=3.64$; $\text{sp}=0.61$) pelajar terhadap pendidikan STEM berada pada tahap yang tinggi. Analisis inferensi yang dijalankan mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pengetahuan, kemahiran dan sikap berdasarkan jantina dan tahap pendidikan pelajar. Oleh itu, dapatan kajian ini penting bagi melihat kesediaan pelajar dalam melaksanakan pendidikan STEM. Hasil kajian ini boleh memberi maklumat yang penting kepada pihak tertentu terutama pihak yang bertanggungjawab mengendalikan urusan pendidikan seperti Kementerian Pelajaran Malaysia khususnya pihak yang memperkenalkan inovasi dalam sistem pendidikan di Malaysia.

KATA KUNCI: Pendidikan STEM, Pengetahuan, kemahiran, sikap, kesediaan

1.0 PENGENALAN

Pendidikan sains, teknologi, kejuruteraan, matematik (STEM) merupakan pengajaran dan pembelajaran yang menjurus pada bidang sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik dengan mengintegrasikan dan mengaplikasikannya dalam konteks dunia sebenar (KPM, 2016). Perkembangan semasa memperlihatkan pendidikan STEM telah membawa kepada pengabungan keempat-empat bidang STEM menjadi satu proses pembelajaran yang lebih praktikal dan realistik untuk memberi pembelajaran yang bermakna kepada pelajar. Pembelajaran ini adalah lebih menyeronokkan, melibatkan *hands on* dan memberi pengalaman terus yang merangsang kemahiran berfikir dan menyelesaikan masalah (Adnan et al. 2016). Pendidikan STEM merangkumi tiga aspek iaitu bidang pembelajaran di sekolah, STEM sebagai pakej mata pelajaran dan pendidikan STEM melalui pendekatan pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) (KPM, 2013).

Perintegrasian STEM di dalam kelas dapat membantu pelajar dalam meningkatkan minat dan terus terlibat dalam bidang STEM (McDonald 2016). Selain itu, melalui pemahaman dan pengaplikasian ilmu pengetahuan dan konsep yang dipelajari, pencapaian akademik pelajar juga dapat ditingkatkan. Pendekatan ini dapat meningkatkan kemahiran dan pengetahuan pelajar dengan menyelesaikan masalah dunia sebenar dengan mereka cipta projek untuk menjawab segala persoalan yang wujud (Karpudewan et al., 2016). Tseng et al. (2013) menyatakan bahawa minat terhadap STEM akan meningkat apabila pelajar memahami dan boleh mengaplikasikan pembelajaran dalam kehidupan seharian serta mengaitkan dengan dunia sebenar. Pelbagai kaedah digunakan dalam melaksanakan pendidikan STEM kepada pelajar, antaranya adalah pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran berasaskan masalah dan pembelajaran berasaskan inkuiri. Aktiviti *hand on* dan kerja lapangan adalah asas pembelajaran STEM yang mampu memberi kesan kepada pelajar dalam mengaplikasikan ilmu pengetahuan sedia ada dan pembelajaran yang memberi makna kepada pelajar (Han et al. 2015b).

Seiring dengan keperluan tenaga kerja mahir dalam bidang STEM pada masa hadapan, pendidikan STEM dapat membantu dalam melahirkan pelajar yang mempunyai kemahiran tersebut. Dapatan kajian Brown et al (2016) mendapati selepas melaksanakan aktiviti STEM, sikap positif pelajar dalam meneruskan penglibatan dalam bidang berkaitan STEM meningkat. Kesedaran pelajar tentang kepentingan dan kegunaan pendidikan STEM dalam kehidupan seharian dan pada masa hadapan dapat diterapkan dalam diri setiap pelajar. Penjelasan yang jelas daripada guru penting tentang tujuan dan objektif pendidikan STEM dijalankan.

Disamping meningkatkan jumlah pelajar dalam bidang STEM yang akan membawa kepada kemajuan negara, pelbagai usaha telah dilaksanakan oleh pihak kementerian. Menurut Tseng et al. (2013), Lesseig et al. (2016), Sinan et al. (2016), guru memainkan peranan penting dalam melaksanakan usaha murni ini dalam menyampaikan kaedah pengajaran yang memberi kesan kepada pelajar. Oleh itu, ilmu pengetahuan dan kepakaran dalam merancang perintegrasian STEM di dalam kelas perlu ada pada setiap guru. Namun begitu, bagi membantu dalam melaksanakan perancangan pengajaran, guru harus mengetahui kesediaan daripada pelajar dari segi pengetahuan yang pelajar bawa ke dalam kelas, kemahiran yang diperolehi dan sikap pelajar terhadap pembelajaran yang bakal dipelajari. Han et al. (2015a) menyatakan pengetahuan isi kandungan guru dalam menyampaikan STEM kepada pelajar tidak menjamin pelaksanaan semasa menyampaikan pengajaran tersebut.

Oleh itu, kajian ini akan mengenal pasti tahap pelajar terhadap pendidikan STEM yang merangkumi tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap yang boleh dirumuskan sebagai kesediaan yang dibawa oleh pelajar semasa aktiviti STEM dijalankan. Sehubungan itu, dengan mengetahui kesediaan pelajar terhadap pendidikan STEM, guru dapat membentuk perancangan pembelajaran yang lebih berkesan dan memberi makna kepada pelajar. Hasil dapatan kajian diharapkan dapat memberi maklumat yang berguna kepada pihak tertentu dalam memperkenalkan sesuatu inovasi terhadap sistem pendidikan. Kesediaan pelaksana samada guru mahupun pelajar harus diambil kira oleh pihak tertentu.

Keseluruhannya, kajian ini akan membincangkan tentang tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar dalam perintegrasian STEM di sekolah.

1.1 Tujuan kajian

1. Mengetahui tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM
2. Mengetahui perbezaan tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM berdasarkan jantina
3. Mengetahui perbezaan tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM berdasarkan tahap pendidikan

2.0 TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pendidikan (sains, teknologi, kejuruteraan, matematik) STEM

STEM adalah akronim kepada sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik. Empat bidang mata pelajaran ini diintegrasikan menjadi satu bidang pendidikan yang dianggap lebih sesuai dan relevan untuk diajarkan kepada pelajar. Dengan cara ini pelajar dapat menguasai sains dan matematik dalam konteks sebenar melalui teknologi dan kejuruteraan (reka cipta). Telah difahamkan kini pendidikan STEM telah berada pada tahap pengabungan keempat-empat bidang STEM menjadi satu yang akan menyediakan pelajar yang bersedia akan cabaran pada masa hadapan. Pendidikan STEM tidak memberi makna jika dilaksanakan secara terpisah terhadap bidang STEM tersebut. Pemerihalan konteks dunia sebenar yang melibatkan konsep sains dan matematik dan mengaplikasikan teknologi dan rekacipta adalah kaedah yang dilakukan dalam pendidikan STEM (Firman 2016).

Menarik minat pelajar untuk menyertai bidang STEM adalah suatu yang perlu dipertimbangkan dalam sistem pendidikan kerana kerjaya berkaitan STEM penting bagi meningkatkan ekonomi dan kualiti kehidupan pada masa hadapan (Firman 2016; Mazlini et al. 2016; Kassae & Rowell 2016.). Seperti negara-negara lain, Malaysia juga dalam usaha bagi meningkatkan tenaga buruh yang berpengetahuan dalam bidang STEM. Namun, penglibatan pelajar dalam mata pelajaran STEM di peringkat sekolah masih belum mencapai sasaran negara (Adnan et al. 2016; Nancy et al. 2016). Perubahan demi perubahan telah dilakukan bertujuan untuk memperbaharui tujuan, struktur, fungsi dan proses bagi suatu pendekatan. Sehubungan itu,

seluruh sistem pendidikan terutamanya para pendidik harus bersedia menerima segala perubahan dan mampu melaksanakannya dengan cekap dan berkesan.

2.2 Pengetahuan terhadap pendidikan STEM

Kementerian Pendidikan menyatakan bahawa pendidikan STEM merangkumi tiga elemen iaitu mengekalkan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam setiap bidang (STEM) sebagai pengajaran dan pembelajaran kepada pelajar (KPM 2013). Pengetahuan tentang pendidikan STEM pelajar penting bagi meningkatkan kemahiran semasa pelaksanaan (Han et al. 2015b). Melalui peintegrasian STEM, pelajar dapat memperolehi pengetahuan, sikap dan keterampilan untuk mendefinisikan permasalahan dalam kehidupan seharian serta memahami ciri-ciri disiplin STEM sebagai pengetahuan STEM pelajar. Tambahan lagi, pelajar dapat meintegrasikan konsep, prinsip dan teknik dari bidang STEM dalam membangunkan produk, proses dan sistem dalam konteks dunia sebenar (Firman 2016). Pemerolehan pengetahuan STEM yang progresif dan dinamik memberi kesan kepada pelajar dalam mengembangkan ilmu pengetahuan terkini dalam bidang STEM.

2.3 Kemahiran pendidikan STEM

Kemahiran STEM terdiri daripada kemahiran proses yang merangkumi kemahiran proses sains, matematik, reka bentuk dan komputasi dan kemahiran teknikal yang mengetengahkan kemahiran manipulatif dalam pengurusan dan pengendalian bahan, alatan dan mesin (KPM 2013). Pelajar perlu berfikir kritis dan kreatif dalam menyelesaikan masalah secara kolaboratif yang memerlukan kemahiran komunikasi yang berkesan (Nasir & Yunus, 2017). Sehubungan dengan itu, pelajar yang berkemahiran dalam melaksanakan STEM mempunyai potensi untuk mempelajari pengajaran yang memberi makna kepada kehidupan seharian (Husin et al. 2016). Aktiviti *hands-on* dan kerja lapangan adalah asas pembelajaran STEM yang mampu memberi kesan kepada pelajar dalam mengaplikasikan ilmu pengetahuan sedia ada dan pembelajaran yang memberi makna dalam diri pelajar (Han et al., 2015). Pendekatan ini dapat meningkatkan kemahiran dan pengetahuan pelajar dengan menyelesaikan masalah dunia sebenar dengan mereka cipta projek untuk menjawab segala persoalan yang wujud (Karpudewan et al., 2016). Tambahan lagi, aktiviti ini sememangnya melibatkan pelajar dalam kemahiran komunikasi dan kolaborasi melalui kerja kumpulan (Han et al., 2015b).

2.4 Sikap terhadap pendidikan STEM

Brown et al. (2016), minat dan sikap positif pelajar dalam meneruskan penglibatan dalam bidang STEM meningkat selepas melaksanakan aktiviti STEM. Seperti diketahui, dunia masa hadapan lebih mementingkan pekerjaan yang berunsurkan kemahiran bidang STEM. Oleh itu, pelajar harus memiliki kemahiran dan kelayakan dalam bidang-bidang yang berkaitan untuk mampu menghadapi cabaran alam pekerjaan masa hadapan. Berkaitan dengan peranan guru, pelajar mendapati kaedah pengajaran guru yang masih lagi menggunakan kaedah tradisional menjadikan pengajaran dan pembelajaran STEM membosankan (Tseng et al. 2016). Guru juga lebih menekankan kefahaman teori lebih daripada kerja praktikal di mana mengurangkan peluang untuk pelajar mengaplikasikan pengetahuan STEM. Pelajar juga menganggap mata pelajaran STEM sesuatu yang abstrak dan rumit.

2.5 Pelaksanaan pendidikan STEM

Menurut Han et al. (2015a), kesediaan guru adalah tunjang utama bagi merealisasikan sebuah kaedah pengajaran yang memberi makna kepada pelajar. Oleh itu, dalam usaha menjayakan pendekatan STEM ini, guru perlu mengetahui kepercayaan yang dibawa oleh pelajar semasa menjalankan proses pembelajaran (Han et al. 2015a). Menurut Brown et al. (2016), bagi meningkatkan minat dan keinginan yang berterusan dalam bidang STEM, guru harus memahami dan mengetahui pengetahuan sedia ada dan kepercayaan pelajar terhadap pendidikan STEM. Tseng et al. (2013) menyatakan bahawa minat terhadap STEM akan meningkat apabila pelajar memahami dan boleh mengaplikasikan pembelajaran dalam kehidupan seharian serta mengaitkan dengan dunia sebenar.

Menurut Yildirim dan Türk (2018), guru harus melengkapkan diri dengan pengetahuan STEM, pengetahuan pedagogi, pengetahuan integrasi, pengetahuan konteks dan juga pengetahuan kemahiran abad ke-21. Kebanyakan kajian berkaitan STEM mengenengahkan pengetahuan ini sebagai aspek yang perlu

ada pada setiap guru yang ingin menyampaikan pendidikan STEM. Guru harus lebih terkehadapan berbanding pelajar terutama dalam berdepan generasi yang terdedah dengan perkembangan teknologi yang tiada sempadan. Kerjasama antara guru daripada bidang-bidang STEM juga dapat mewujudkan dan membina satu kaedah pengajaran yang berkesan dan memberi makna kepada pelajar dalam mengintegrasikan pendidikan STEM. Usaha guru dalam memperoleh ilmu dan kemahiran STEM perlu lebih meluas supaya dapat diterapkan dalam strategi pengajaran pendidikan STEM. Setiap inovasi yang diperkenalkan pasti ada cabarannya, justeru sebagai pihak yang bertanggungjawab, langkah-langkah penyelesaian harus difikirkan bagi menjayakan setiap permasalahan yang berlaku.

3.0 METODOLOGI

3.1 Reka bentuk kajian

Kajian ini berbentuk kajian kuantitatif. Pengkaji menggunakan kaedah kajian tinjauan untuk menguji objektif kajian. Dalam kajian ini, kaedah tinjauan digunakan untuk mengkaji tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM

3.2 Sampel

Responden kajian terdiri daripada pelajar sekolah menengah yang merangkumi pelajar lelaki dan perempuan. Seramai 30 orang pelajar sekolah menengah harian biasa yang terletak di kawasan bandar telah dipilih sebagai responden kajian. Responden kajian terdiri daripada pelajar yang pernah terlibat dalam proses pengajaran dan pembelajaran pendidikan STEM. Teknik persampelan rawak berstrata digunakan bagi memudahkan proses penyelidikan dan efektif dari segi kos dan kekangan masa.

3.3 Pengumpulan data

Instrumen yang digunakan bagi pengumpulan data dalam kajian ini adalah set soal selidik yang dibangunkan oleh pengkaji dan telah mendapat kesahan daripada tiga orang pakar. Pengkaji menggunakan instrumen berbentuk soal selidik kerana lebih mudah ditadbir dan data mudah dikutip serta dianalisis. Soal selidik terbahagi kepada empat bahagian iaitu Bahagian A, Bahagian B, Bahagian C dan Bahagian D. Bahagian A mengandungi ciri-ciri demografi reponden yang ingin dikaji. Bahagian B, Bahagian C dan Bahagian D masing-masing mengandungi 10 item bertujuan untuk mengkaji tahap pengetahuan (Bhg. A), kemahiran (Bhg. B) dan sikap (Bhg. C) pelajar terhadap pendidikan STEM.

Data yang diperoleh dianalisis menggunakan ujian deskriptif (peratus, min dan sisihan piawai). Skor setiap item dinyatakan oleh responden dengan menggunakan skala Likert lima mata bermula (1) STS=Sangat Tidak Setuju, (2) TS=Tidak Setuju, (3) TP=Tidak Pasti, (4) S=setuju dan (5) SS=Sangat Setuju. Jumlah min daripada setiap konstruk dikategorikan kepada tiga tahap, iaitu tinggi, sederhana dan rendah mengikut skor min. Interpretasi julat dibuat mengikut skala dalam Jadual 1.

Jadual 1 Julat min bagi menjawab persoalan kajian

Skor min	Tahap
1.0 hingga 1.8	Sangat rendah
1.9 hingga 2.6	Rendah
2.7 hingga 3.4	Sederhana
3.5 hingga 4.2	Tinggi
4.3 hingga 5.0	Sangat tinggi

Bagi memastikan kebolehpercayaan instrumen yang digunakan, analisis menggunakan “Alpha Cronbach” mendapati bahawa instrumen telah menghasilkan nilai yang tinggi . Jadual 2 menunjukkan nilai “Alpha Cronbach” bagi setiap pembolehubah yang telah dibangunkan. Ini menunjukkan bahawa instrumen yang digunakan mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi dan dapat menghasilkan data yang lebih tepat dan dipercayai.

Jadual 2 Nilai Alpha Cronbach pemboleh ubah kajian

Pemboleh ubah	Bilangan item	Nilai Alpha Cronbach
Pengetahuan	10	0.91
Kemahiran	10	0.93
Sikap	10	0.92

4.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN KAJIAN

4.1 Profil responden

Peserta kajian dipilih daripada pelbagai latar belakang. Bahagian ini menjelaskan demografi pelajar berdasarkan jantina dan tahap pendidikan pelajar. Profil responden dapat ditunjukkan dalam Jadual 2. Dapatan kajian menunjukkan jumlah responden lelaki seramai 15 orang (50.0%), manakala responden perempuan adalah seramai 15 orang (50.0%). Berdasarkan frekuensi tahap pendidikan, hasil dapatan pelajar menengah rendah seramai 11 orang (36.7%) dan menengah atas seramai 19 orang (63.3%).

Jadual 2 Profil responden kajian

Profil	Kumpulan	Frekuensi	Peratus
Jantina	Lelaki	15	50.0
	Perempuan	15	50.0
Tahap pendidikan	Menengah rendah	11	36.7
	Menengah atas	19	63.3

4.2 Tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM

Bahagian ini meninjau tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar dalam pendidikan STEM. Sebanyak 10 item telah ditanya dalam setiap konstruk. Analisis deskriptif telah dijalankan bagi mengenal pasti tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar dalam pendidikan STEM. Dapatan kajian menunjukkan keseluruhan skor min bagi konstruk berada pada tahap tinggi ($m=3.76$; $sp=0.59$). Jadual 2 menunjukkan tahap pengetahuan ($m=3.87$; $sp=0.65$), kemahiran ($m=3.78$; $sp=0.61$) dan sikap ($m=3.64$; $sp=0.61$) pelajar terhadap pendidikan STEM berada pada tahap tinggi.

Jadual 3 Tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM

Konstruk	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Pengetahuan	3.87	0.65	Tinggi
Kemahiran	3.78	0.61	Tinggi
Sikap	3.64	0.61	Tinggi
Keseluruhan	3.76	0.59	Tinggi

Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar mempunyai pengetahuan yang tinggi tentang pendidikan STEM ($m=3.87$; $sp=0.65$). Pengetahuan yang tinggi mampu membantu pelajar dalam proses penyelesaian masalah dan bagi menjelaskan fenomena alam dalam kehidupan sebenar. Dengan pengetahuan sedia ada juga, pelajar dapat membuka mata tentang kepentingan pendidikan STEM (Firman 2016). Menurut Erdogan et al., (2016), pemerolehan pengetahuan yang progresif dan dinamik adalah penting supaya pelajar sentiasa mendapat pengetahuan dan perkembangan terkini. Begitu juga dengan pendidikan STEM yang perlu perkembangan ilmu pengetahuan yang terkini bagi membantu proses pengajaran dan pembelajaran. Sehubungan itu, hasil dapatan kajian membantu dalam mengetahui tahap pengetahuan pelajar dalam persediaan untuk terlibat dalam aktiviti pendidikan STEM.

Berdasarkan dapatan kajian, skor min bagi tahap kemahiran pelajar terhadap pendidikan STEM adalah tinggi ($m=3.78$; $sp=0.61$). Seiring dengan hasil dapatan Dubriwny et al. (2016), pelajar mempunyai kemahiran yang tinggi dalam aktiviti “hands-on” yang dijalankan semasa perintegrasi STEM dilakukan. Aktiviti hands-on dan kerja lapangan adalah asas pembelajaran STEM yang mampu memberi kesan kepada pelajar dalam mengaplikasikan ilmu pengetahuan sedia ada (Han et al. 2015b). Sehubungan dengan itu, tahap penglibatan yang tinggi semasa aktiviti STEM dilaksanakan dapat meningkatkan efikasi sendiri pelajar terhadap kemahiran STEM (Brown et al. 2016).

Bagi skor min sikap pelajar terhadap pendidikan STEM, dapatan kajian menunjukkan skor min sikap berada pada tahap yang tinggi. Menurut Brown et al. (2016), penglibatan pelajar dalam pendidikan STEM dapat meningkatkan sikap dan kepercayaan pelajar terhadap kepenggunaan STEM terutamanya pada masa hadapan. Hal ini akan membuatkan pelajar ingin terus melibatkan diri dalam bidang berkaitan STEM. Dalam masa yang sama, guru harus menjelaskan kepada pelajar bagaimana STEM dapat digunakan dalam pelbagai aspek kehidupan. Menurut Ng dan Adnan (2018), pendidikan STEM yang menggunakan pendekatan penyelesaian masalah dunia sebenar dalam konteks kehidupan seharian kemasyarakatan dan alam sekitar dapat meningkatkan lagi minat dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM. Pelajar tidak akan rasa terbeban dengan proses pelaksanaan STEM yang mengintegrasikan empat bidang STEM (sains, teknologi, kejuruteraan, matematik) kerana pelajar dapat mengaplikasikan ilmu tersebut dalam kehidupan seharian.

4.3 Perbezaan antara Pengetahuan, Kemahiran dan Sikap Pelajar Terhadap Jantina

H_{A1}: Terdapat perbezaan yang signifikan antara pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM berdasarkan jantina

Analisis ujian-t tidak bersandar telah dijalankan untuk menjawab persoalan bagi mengenalpasti perbezaan antara pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap jantina. Berdasarkan jadual 3.1, dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap pengetahuan ($t=-0.25$, $p=0.81$), tahap kemahiran ($t=0.82$, $p=0.42$), dan tahap sikap terhadap STEM ($t=0.41$, $p=0.68$) dalam kalangan pelajar lelaki dan juga perempuan. Ini menunjukkan bahawa H_{A1} ditolak pada aras signifikan 0.05.

Jadual 4 Perbezaan pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar dengan jantina

Konstruk	Jantina	Min	Sisihan piawai	t	Sig.
Pengetahuan	Lelaki	3.79	0.35	-0.25	0.81
	Perempuan	3.83	0.87		
Kemahiran	Lelaki	3.82	0.41	0.82	0.42
	Perempuan	3.67	0.78		
Sikap	Lelaki	3.64	0.47	0.41	0.68
	Perempuan	3.60	0.76		

*signifikan pada aras 0.05 ($p<0.05$)

Berdasarkan dapatan kajian, tiada perbezaan tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap yang signifikan ditunjukkan diantara jantina lelaki dan perempuan terhadap pendidikan STEM. Seperti kajian Erdogan et al. (2016) yang mengkaji tahap pelaksanaan pelajar terhadap pendidikan STEM berasaskan projek diantara pelajar lelaki dan perempuan juga menyatakan tiada perbezaan antara jantina. Namun begitu, skor min yang pelajar lelaki masih lebih tinggi berbanding pelajar perempuan. Erdogan, N et al. (2016) juga menyatakan pencapaian pelajar lelaki dalam melaksanakan pendidikan STEM berasaskan projek lebih bagus daripada pelajar perempuan adalah disebabkan oleh pengetahuan sedia ada yang dibawa semasa aktiviti dijalankan.

Menurut Brown et al. (2016), pelajar perempuan sekolah menengah merasakan dengan melaksanakan aktiviti STEM dapat membantu dan berguna pada masa akan datang dari segi pelajaran mahupun pekerjaan berbanding pelajar lelaki. Justeru itu, dapatan ini menjelaskan mengapa pelajar perempuan mengekalkan tahap yang sama untuk penglibatan diri dalam bidang STEM. Berlainan dengan dapatan kajian ini yang menyatakan tidak terdapat perbezaan antara kemahiran pelajar lelaki dan perempuan dalam pendidikan STEM. Skor min juga menunjukkan pelajar lelaki mempunyai skor tinggi berbanding pelajar perempuan. Wang dan Degol (2016) menyatakan lelaki lebih memilih untuk bekerja dengan objek manakala perempuan lebih memilih untuk bekerja dengan manusia berbanding objek. Seperti yang diketahui, aktiviti pendidikan STEM melibatkan kemahiran penggunaan bahan bagi membangunkan produk hasil daripada kolaborasi antara ahli kumpulan. Hal ini menunjukkan variasi hasil dapatan yang dibandingkan antara kajian-kajian lepas.

Minat pelajar sekolah terhadap kerjaya bidang STEM semasa memasuki sekolah adalah peramal yang kuat bagi pemilihan kerjaya semasa meninggalkan sekolah (Sadler et al 2012). Dapatan kajian menunjukkan sikap pelajar lelaki lebih tinggi berbanding pelajar perempuan terhadap pendidikan STEM namun tidak terdapat perbezaan antara kedua jantina tersebut. Seiring dengan kajian Sadler et al. (2012) yang menyatakan peratus pelajar lelaki yang berminat dengan kerjaya berkaitan STEM adalah lebih tinggi berbanding pelajar perempuan. Pelajar didedahkan dengan pengetahuan dimana kerjaya STEM seperti

bidang kejuruteraan lebih memihak kepada lelaki berbanding perempuan. Guru harus menjelaskan bahawa pendidikan STEM mempunyai cabang kerjaya yang meluas dan sangat terbuka kepada lelaki mahupun perempuan pada masa akan datang.

4.4 Perbezaan antara pengetahuan, kemahiran dan sikap terhadap tahap pendidikan

H_{A1}: Terdapat perbezaan yang signifikan antara pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM berdasarkan tahap Pendidikan

Berdasarkan Jadual 3.2, dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap pengetahuan ($t=-0.10$, $p=0.92$), tahap kemahiran ($t=-1.29$, $p=0.21$) dan tahap sikap terhadap Pendidikan STEM ($t=-0.88$, $p=0.39$) berdasarkan tahap Pendidikan pelajar. Ini menunjukkan bahawa H_{A2} ditolak pada aras signifikan 0.05.

Jadual 5 Perbezaan pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar berdasarkan tahap pendidikan

Konstruk	Tahap pendidikan	Min	Sisihan piawai	t	p
Pengetahuan	Men. Rendah	3.85	0.97	-0.10	0.92
	Men. Atas	3.87	0.39		
Kemahiran	Men. Rendah	3.59	0.89	-1.29	0.21
	Men. Atas	3.89	0.37		
Sikap	Men. Rendah	3.51	0.87	-0.88	0.39
	Men. Atas	3.72	0.43		

*signifikan pada aras 0.05 ($p<0.05$)

Berdasarkan dapatan kajian, tiada perbezaan yang ditunjukkan terhadap pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar berdasarkan tahap pendidikan. Min tahap bagi setiap konstruk menunjukkan pelajar menengah atas lebih tinggi berbanding pelajar menengah rendah. Sejajar dengan dapatan yang diperolehi dari kajian Zahriman dan Rasul (2017) yang menyatakan tahap kemahiran pelajar tingkatan empat (menengah atas) lebih tinggi berbanding pelajar tingkatan dua dan tiga (menengah rendah). Namun begitu, kajian Zahriman dan Rasul (2017) mendapati terdapat perbezaan antara pelajar menengah rendah dan menengah atas dari segi kemahiran saintifik dan kemahiran STEM.

KPM, (2013) menyatakan pelaksanaan pendidikan STEM pada setiap tahap pendidikan adalah berbeza dimana menengah rendah lebih kepada membina dan membangunkan kemahiran STEM melalui aktiviti analisis isu tempatan serta global dan dalam masa yang sama menyelesaikan masalah. Bagi menengah atas pula aktiviti pengukuhan dan pengayaan kemahiran STEM diterapkan yang membolehkan pelajar mempamerkan kemahiran tersebut ke peringkat lebih tinggi. Oleh itu, guru harus mempunyai pengetahuan dalam menyediakan strategi pengajaran yang bersesuaian dengan tahap pendidikan pelajar sekali gus mencapai objektif pelaksanaan STEM. Dapat dilihat guru memainkan peranan penting dalam meningkatkan penglibatan pelajar dalam bidang STEM (Han et al. 2015a).

Menurut Vennix et al (2017) yang mengkaji persekitaran pembelajaran yang membantu pelajar sekolah menengah untuk terlibat secara positif dalam aktiviti STEM, pengkaji menggariskan inovasi, sokongan dan kepaduan pengajaran daripada guru menjadi aspek penting dalam menarik minat dalam diri pelajar. Kajian keatas pelajar sekolah menengah juga dijalankan untuk mengkaji langkah bagi menarik minat pelajar untuk meneruskan penglibatan dalam bidang STEM dalam masa yang sama boleh terlibat dalam kerjaya berkaitan STEM. Angle et al (2016) mendapati dengan mendedahkan kerjaya yang berkaitan STEM seperti membawa pelajar melihat sendiri kerja-kerja bidang STEM dapat meningkatkan kesedaran pelajar terhadap pendidikan STEM.

5.0 KESIMPULAN

Perkembangan sains dan teknologi dunia telah memberi kesan kepada sistem pendidikan dalam memperkenalkan inovasi bagi melahirkan modal insan yang berguna pada masa hadapan. Pengalaman pembelajaran yang berkesan kepada pelajar penting bagi memastikan kemenjadian pelajar itu sendiri. Pendidikan STEM yang mengambil kira konteks dunia sebenar adalah satu usaha murni yang perlu diterapkan dalam diri setiap pelajar. Secara keseluruhan, dapatan kajian memaparkan tahap pengetahuan, kemahiran dan sikap terhadap STEM yang boleh dikatakan sebagai kesediaan pelajar adalah tinggi.

Diharapkan kajian ini dapat membuka mata semua pihak tentang pendidikan STEM yang dilaksanakan terhadap pelajar.

5.1 Limitasi dan cadangan penambabaikan

Kajian seterusnya diharapkan dapat mengkaji saiz sampel yang lebih besar bagi menghasilkan data yang lebih tepat dan dipercayai. Selain itu, kajian seterusnya dapat melihat lebih mendalam aspek yang dikaji terutama dari segi pengetahuan dan kemahiran pelajar. Kementerian telah menjelaskan aspek yang terkandung dalam pendidikan STEM seperti pengetahuan literasi bidang STEM dan kemahiran proses dan teknikal yang lebih mendalam. Kajian sebegini juga harus diteruskan diperingkat awal yang bermula dari peringkat awal kanak-kanak sehinggalah ke peringkat tenaga kerja seperti yang dihasratkan negara. Pendedahan STEM dalam pendidikan awal kanak-kanak memberi banyak faedah terutamanya dalam membina asas pembelajaran dan membantu perkembangan pemikiran kritis (Adnan et al. 2016). Seterusnya, kajian boleh dilanjutkan dengan menggunakan kaedah kualitatif untuk menyokong hasil dapatan kajian kuantitatif. Kaedah temubual dan pemerhatian perlu dilakukan terhadap pelajar semasa aktiviti STEM dijalankan untuk melihat pelaksanaan dan penerimaan pelajar terhadap pendidikan STEM.

5.2 Implikasi kajian

Kajian ini memberi gambaran bahawa pengetahuan, kemahiran dan sikap pelajar terhadap pendidikan STEM berada pada tahap tinggi. Hasil kajian ini boleh memberi maklumat yang penting kepada pihak tertentu terutama pihak yang bertanggungjawab mengendalikan urusan pendidikan seperti Kementerian Pelajaran Malaysia khususnya pihak yang memperkenalkan inovasi dalam sistem pendidikan di Malaysia. Dapatan ini juga menunjukkan bahawa pendidikan STEM boleh dijalankan kepada pelajar sekolah menengah dengan mengambil kira kaedah pengajaran yang ingin disampaikan oleh guru yang boleh mendorong pelajar untuk terus terlibat dengan pendidikan STEM.

RUJUKAN

- Adnan, M., Ayob, A., Tek, O. E., Ibrahim, M. N., Ishak, N., & Sheriff, J. (2016). Memperkasa pembangunan modal insan Malaysia di peringkat kanak-kanak: Kajian kebolehlaksanaan dan kebolehintegrasian pendidikan STEM dalam kurikulum PERMATA Negara (Enhancing Malaysian human capital from early childhood: A study in the feasibility and integratability of the STEM system in the PERMATA Negara curriculum). *Geografia-Malaysian Journal of Society and Space*, 12(1), 29-36
- Brown, P. L., Concannon, J. P., Marx, D., Donaldson, C. W., & Black, A. (2016). An Examination of Middle School Students' STEM Self-Efficacy with Relation to Interest and Perceptions of STEM. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(3), 272 – 306.
- Dubriwny, N., Pritchett, N., Hardesty, M., & Hellman, C. M. (2016). Impact of Fab Lab Tulsa on student self-efficacy toward STEM education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(2), 21-25
- Erdogan, N., Navruz, B., Younes, R., & Capraro, R. M. (2016). Viewing How STEM Project-Based Learning Influences Students' Science Achievement Through the Implementation Lens: A Latent Growth Modeling. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(8), 2139-2154.
- Firman, H. (2016). Pendidikan Stem Sebagai Kerangka Inovasi Pembelajaran Kimia Untuk Meningkatkan Daya Saing Bangsa Dalam Era Masyarakat Ekonomi Asean. *Prosiding Seminar Nasional Kimia dan Pembelajarannya*, A1 – A7 Penerbitan Departmen Pendidikan kimia FPMIPA Universitas Pendidikan Indonesia, 17 September.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2015). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 63-76
- Han, S., Capraro, R., & Capraro, M. M. (2015). How science, technology, engineering, and mathematics (STEM) project-based learning (PBL) affects high, middle, and low achievers differently: The impact of student factors on achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1089-1113.

- Husin, W. Fadzilah W. N., Mohamad Arsad, N., Othman, O., Halim, L., Rasul, M. S., & Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* 17(1)
- Karpudewan, M., Ponniah, J., & Zain, A. N. M. (2016). Project-Based Learning: An Approach to Promote Energy Literacy Among Secondary School Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2): 229-237.
- Kassae, A. M., & Rowell, G. H. (2016). Motivationally-informed interventions for at-risk STEM students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(3), 77.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. 2015. Panduan pelaksanaan sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik dalam p&p. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Lesseig, K., Nelson, T. H., Slavitt, D., & Seidel, R. A. (2016). Supporting Middle School Teachers' Implementation of STEM Design Challenges. *School Science and Mathematics*, 116(4), 177-188.
- McDonald, C. V. (2016). STEM Education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530-569.
- Nasir, M., & Yunus, H. M. (2017). Peranan Guru Tingkatan Enam Dalam Membentuk Pelajar Terarah Kendiri Dan Meningkatkan Kemahiran Abad Ke-21. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 5(1): 1-6.
- Ng, C. H., & Adnan, M. (2018). J. Integrating STEM education through Project-Based Inquiry Learning (PIL) in topic space among year one pupils. *Materials Science and Engineering*, 296(1), 12-20.
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science education*, 96(3), 411-427.
- Sinan, Ç., Pirasa, N., & Neslihan, U. Z. U. N. (2016). The effect of stem education on pre-service science teachers' perception of interdisciplinary education. *Journal of Turkish Science Education*, 13(3), 118-142.
- Tseng, K.H., Chang, C.C., Lou, S.J., & Chen, W.P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(1), 87-102.
- Vennix, J., den Brok, P., & Taconis, R. (2017). Perceptions of STEM-based outreach learning activities in secondary education. *Learning Environments Research*, 20(1), 21-46.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): *Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions*. *Educational Psychology Review*, 29(1), 119-140.
- Yildirim, B., & Türk, C. (2018). Opinions of Secondary School Science and Mathematics Teachers on STEM Education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(1), 52-60.
- Zahrman, N. & Rasul, M.S. (2017). Tahap Kemahiran Kreativiti Saintifik dan STEM Mata Pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu di Sekolah Menengah. *Prosiding Seminar on Transdisiplin Education (STEd2017)*. Fakulti Pendidikan, UKM. 247-257

Kesediaan dan Amalan Pengajaran Inkuiri Guru dalam Melaksanakan Pengajaran Abad Ke-21

Nur Farah Diana Mohd Senari¹

¹ Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
farahdyana94@gmail.com

Kamisah Osman²

² Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
kamisah68@gmail.com

ABSTRAK

Kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk mengenalpasti sejauh mana tahap kesediaan (pengetahuan dan sikap) guru-guru Sains dan tahap amalan pengajaran inkuiri guru dalam pembelajaran abad ke-21. Kajian ini juga bertujuan untuk mengkaji hubungan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri guru. Reka bentuk kajian tinjauan yang menggunakan soal selidik sebagai instrumen (n=40) dengan menggunakan skala likert 3 mata (Setuju, Kurang setuju, Tidak Setuju). Sampel kajian ini adalah seramai 30 orang responden melibatkan guru Sains sekolah menengah. Data kajian dianalisis dalam bentuk deksriptif dan inferensi. Analisis deskriptif melibatkan perbandingan min dan frekuensi manakala analisis inferensi melibatkan korelasi Spearman. Hasil dapatan analisis deskriptif terhadap tahap pengetahuan dan sikap guru menunjukkan (min =1.55, sp=0.60) dan (min=1.49, sp=0.56) masing-masing. Dapatan kajian ini menunjukkan tahap kesediaan guru sains dalam menggunakan pendekatan inkuiri dalam pembelajaran berada pada tahap yang rendah. Manakala bagi tahap amalan pengajaran pula menunjukkan amalan guru berada pada tahap yang sederhana dengan min keseluruhan ialah 3.63. Dapatan kajian ini menunjukkan kesediaan guru sains masih rendah berbanding amalan pengajaran guru dalam pendekatan inkuiri. Analisis Korelasi Spearman pula menunjukkan terdapat hubungan negatif linear yang sederhana secara signifikan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri dengan nilai korelasi $r = -0.52$, $p = 0.004$ ($p < 0.05$). Keseluruhannya, guru sains masih kurang memahami pendekatan inkuiri yang sebenar. Justeru, pihak pentadbir sekolah perlu mengambil inisiatif menganjurkan lebih banyak kursus atau bengkel pementapan pengajaran berasaskan inkuiri kepada guru-guru terutama guru sains.

KATA KUNCI: Pendekatan inkuiri, Kesediaan, Amalan pengajaran, Pengetahuan, Sikap

1.0 PENGENALAN

Dalam sistem pendidikan, kualiti kurikulum sesebuah negara berkait rapat dengan kualiti pengajaran guru. Kualiti pengajaran guru dapat dilihat melalui kesediaan guru dalam menyediakan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan (Goh dan Blake, 2015). Menurut N. S Rajendran (2001) keberkesanan sesuatu pendekatan memerlukan kesediaan guru dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran dan sikap. Guru menggalas tanggungjawab dan cabaran dalam menyediakan sesi pembelajaran yang kondusif dan membina kemahiran yang diperlukan oleh pelajar semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Perancangan yang baik dan teliti sebelum mengendalikan aktiviti pengajaran membantu guru menyampaikan pengajaran dengan berkesan (Razali, 2017). Oleh itu, kesediaan amat penting bagi seseorang guru merancang dan mengendalikan sesi pengajaran dan pembelajaran dengan berkesan.

Sistem pendidikan abad ke-21 (PAK-21) ini dilihat lebih mencabar dan berbeza berbanding sistem pendidikan dahulu yang hanya menekankan kepada pengetahuan asas seperti membaca, menulis dan mengira (3M). Menurut Osman et al. (2010), PAK-21 ini berperanan dalam menyediakan pelajar dengan pengetahuan dan kemahiran baru dan pelbagai seperti aspek literasi digital, berinovasi serta berfikir kreatif dan kritis. Penerapan elemen 4C (*Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity*), menjadi elemen penting dalam meningkatkan kemahiran insaniah selain berliterasi dalam teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) dalam diri pelajar melalui kurikulum (NEA, 2012). Oleh itu, peranan guru amat penting dalam perubahan sistem pendidikan kini dengan mempunyai pengetahuan dan kemahiran berfikir aras tinggi agar berketerampilan dalam membentuk dan mendidik para pelajar (DiBeneditto dan Mayers, 2016).

Kemahiran berfikir aras tinggi menjadi tumpuan utama dalam sistem pendidikan di seluruh dunia kini. Sejalan dengan itu, kemahiran berfikir terutama aras tinggi menjadi antara enam aspirasi murid dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2022 yang menjadi salah satu fokus utama dalam sistem pendidikan di Malaysia. Namun, berdasarkan analisis pentaksiran antarabangsa yang dijalankan iaitu TIMSS dan PISA menunjukkan pencapaian sains pelajar Malaysia masih berada di tahap rendah.

Pentaksiran ini menjadi perlambangan terhadap tahap pemikiran aras tinggi pelajar kerana soalan-soalan sains yang dinilai mengandungi lebih separuh (60%) merupakan soalan jenis aplikasi dan penaakulan (Hassan et al. 2017). Situasi ini membuktikan tahap kemahiran berfikir aras tinggi pelajar Malaysia berada pada tahap yang rendah (Tee et al. 2012). Justeru, permasalahan ini memerlukan guru-guru untuk mempersiapkan diri dengan menguasai pengetahuan dan kemahiran yang mampu meningkatkan rangsangan kognitif para pelajar.

Pengajaran berasaskan inkuiri dapat memberikan pendedahan secara berulang kepada pelajar mengenai konsep sains dan membolehkan mereka membina pemahaman konseptual sendiri menjadi ingatan jangka panjang (Marshall, 2013). Pendekatan inkuiri masih relevan dalam sistem pendidikan sains kini kerana pendekatan inkuiri itu sendiri merupakan sifat sains. Sains sebagai inkuiri-penemuan mementingkan pelajar mempelajari kemahiran proses sains seperti pemerhatian, membuat inferensi dan melakukan eksperimen (Maskan, 2013). Dalam usaha melaksanakan pendekatan inkuiri dalam sesi PdP, guru sains perlu mempersiapkan diri dengan sentiasa menambahkan pengetahuan yang tinggi dalam mengendalikan pendekatan inkuiri dan mengamalkan sikap yang positif terhadap pendekatan pengajaran ini perlu wujud bagi membantu guru cenderung mengamalkan pendekatan inkuiri semasa waktu pdp (Latir et al. 2014).

Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk mengenalpasti tahap kesediaan guru-guru sains dalam aspek pengetahuan dan sikap terhadap pendekatan inkuiri dan tahap kekerapan amalan pengajaran inkuiri dalam sesi pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Selain itu, kajian ini juga bertujuan untuk melihat adakah terdapat hubungan antara tahap kesediaan guru-guru sains dengan amalan pengajaran inkuiri dalam pembelajaran abad ke-21.

1.1 Objektif Kajian

Antara objektif yang ingin dicapai dalam kajian ini adalah untuk:

- i. Menenalpasti tahap kesediaan (pengetahuan, sikap) guru tentang pelaksanaan inkuiri
- ii. Menenalpasti tahap amalan pengajaran inkuiri guru dalam subjek sains yang dilaksanakan kepada pelajar
- iii. Mengkaji hubungan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri

1.2 Persoalan Kajian

Antara persoalan yang dicetuskan dalam kajian ini ialah:

- i. Apakah tahap kesediaan (pengetahuan, sikap) guru tentang pelaksanaan inkuiri
- ii. Apakah tahap amalan pengajaran inkuiri guru dalam subjek sains yang dilaksanakan kepada pelajar
- iii. Adakah terdapat hubungan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri

1.3 Hipotesis Kajian

Kajian yang dijalankan mempunyai hipotesis berikut:

- H₀₁: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesediaan dan amalan pengajaran inkuiri dalam kalangan guru
- H_{01a}: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengetahuan dengan amalan pengajaran guru
- H_{01b}: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara sikap dengan amalan pengajaran guru

2.0 KAJIAN LITERATUR

Terdapat banyak kajian yang membuktikan pendekatan pengajaran inkuiri membawa kepada impak positif. Antaranya ialah, kajian oleh Leonor (2015) yang menyatakan kesan pendekatan inkuiri dapat dilihat kepada perkembangan pemahaman konseptual pelajar dalam sains dan pengetahuan prosedur selain mewujudkan kerja berkumpulan dan kreativiti (Lai Ching, 2018) hasil perbincangan dan pengalaman 'hands-on' kepada pelajar. Selain itu, pendekatan ini juga mampu membawa kepada memperkasakan kemahiran berfikir aras tinggi pelajar melalui pencarian maklumat, penyiasatan yang dilakukan, pemikiran yang kritis terhadap sesuatu masalah yang berlaku, dan membuat penjelasan mengenai dapatan yang dibuat (Conklin, 2012).

Malah, melalui pendekatan inkuiri sememangnya membawa kepada penguasaan ilmu sains secara keseluruhan hasil perkaitan yang menjelaskan sesuatu fenomena yang berlaku (Gaigher et al. 2014) serta membawa kepada penguasaan literasi saintifik pelajar (Crawford et al. 2014). Disamping itu, tahap motivasi dan minat terhadap subjek sains dapat dipertingkatkan dalam kalangan pelajar melalui penglibatan pelajar dalam sesi pdp (McNicholl J, 2013; Hadjichambis et al. 2015).

Namun, terdapat situasi yang mengganggu pendekatan inkuiri dijalankan dengan berkesan melalui komunikasi dan interaksi guru-murid yang lemah. Teknik penyualan guru tidak mampu mewujudkan budaya berfikir kepada pelajar kerana rasa ingin tahu pelajar tidak dicungkil. Kebanyakan soalan yang diberikan oleh guru berbentuk retorik dan tidak mencabar pemikiran pelajar seterusnya tidak memperkembangkan kemahiran berfikir pelajar (Li dan Arshad, 2014). Selain itu, terdapat juga pandangan yang diberikan oleh guru dimana pendekatan inkuiri sukar untuk diajar kepada golongan pelajar yang rendah tahap pencapaian, dan hanya sesuai bagi pelajar berprestasi tinggi (Zohar, 2013), sukar dan merupakan pendekatan pengajaran yang memakan masa yang lama. Malah menurut laporan oleh Perunding *Kestrel Education* (UK) dan *21st Century School* (USA), membuktikan tahap pemikiran aras tinggi guru di Malaysia masih berada pada tahap yang rendah (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2012). Situasi ini akan mengganggu usaha memperkasakan kemahiran berfikir aras tinggi pelajar dek kerana guru sendiri tidak mampu berfikir dengan berkesan dan mendalam seterusnya menyukarkan pengaplikasian kedalam kehidupan seharian.

Elemen kesediaan guru dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran dan sikap menentukan keberkesanan sesuatu pendekatan (Rajendran, 2001). Sikap guru terhadap sains, sikap dan kepercayaan guru terhadap strategi pengajaran, dan sikap terhadap pendekatan pengajaran inkuiri mempengaruhi keputusan dan pemilihan amalan pengajaran guru dalam sesi PdP (Sikko et al. 2012). Sekiranya terdapat konflik antara kepercayaan dan sikap guru terhadap pendekatan inkuiri, aspek itu akan menjadi penghalang kepada guru untuk menggunakan pendekatan tersebut dalam sesi pengajaran dan pembelajaran (Binns dan Popp, 2013). Selain itu, aspek pengetahuan pedagogi guru juga memainkan peranan dalam pengamalan pendekatan inkuiri dalam sesi pengajaran dan pembelajaran. Hal ini bagi memastikan proses penyampaian ilmu dapat berlaku dengan lancar dan berkesan. Isu pendekatan inkuiri yang dilakukan oleh guru kurang berkesan adalah kesan daripada kurangnya pengetahuan kandungan pedagogi guru dalam pendekatan pengajaran inkuiri (Nuangchalerm, 2012). Kajian oleh Hassan et al. (2017) menunjukkan aspek kesediaan guru dari aspek pengetahuan dan pelaksanaan dalam memperkasakan kemahiran berfikir pelajar masih belum mencukupi. Justeru, guru sains disarankan melengkapkan diri dengan pengetahuan pedagogi serta menanamkan sikap positif terhadap pendekatan pengajaran kontekstual ini.

Terdapat kajian yang menunjukkan pengajaran berasaskan inkuiri digunakan dalam sesi pdp namun guru tidak menggunakan pendekatan inkuiri yang sebenar (Li dan Arshad, 2014). Hal ini mungkin disebabkan oleh kurangnya kesediaan guru dari segi penguasaan pedagogi dan sikap yang positif terhadap pendekatan inkuiri. Menurut Silm et al. (2017), bagi mendapatkan pengajaran berasaskan inkuiri yang berkesan, pengetahuan kandungan pedagogi perlu dikuasai oleh guru dengan pengetahuan yang lebih mendalam dalam orientasi inkuiri, strategi pembelajaran untuk melaksanakan inkuiri, mengetahui persepsi pelajar terhadap pendekatan inkuiri, bahan pengajaran dan teknik penilaian. Justeru, berdasarkan dapatan kajian yang telah dilakukan oleh Ratinen et al. (2015) membuktikan aspek kesediaan guru iaitu penguasaan pengetahuan pedagogi dan sikap yang positif terhadap sesuatu pendekatan membawa kepada pengaplikasian amalan inkuiri dalam sesi pengajaran.

Salah satu inisiatif yang boleh dilakukan oleh guru dalam meningkatkan profesionalisme guru adalah dengan menghadiri bengkel atau latihan kursus yang berfokus kepada peningkatan pengetahuan dan sikap guru terhadap pengajaran berasaskan inkuiri ini (Silm et al. 2017). Terdapat beberapa kajian yang membuktikan program atau kursus latihan pedagogi guru ini membawa impak yang positif. Antaranya, kajian oleh Ertikanto et al. (2017) mendapati kesan program latihan guru yang diimplimentasi membawa kesan positif kepada kemahiran inkuiri guru. Selain itu, kajian Furman (2016) mendapati guru-guru yang menghadiri bengkel pementapan profesional menunjukkan kesan yang positif terhadap amalan pengajaran inkuiri guru. Oleh itu, penglibatan guru dalam sesuatu bengkel dan kursus sedikit sebanyak mampu memperbaiki amalan pengajaran yang dilaksanakan dalam sesi PdP.

3.0 METODOLOGI

Kajian yang dijalankan ini merupakan kajian berbentuk kuantitatif. Reka bentuk kajian ialah kajian tinjauan yang menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian. Menurut Creswell (2013), kajian tinjauan sesuai digunakan bagi membandingkan atau menjelaskan aspek sikap, pengetahuan, amalan, tingkahlaku dalam

sesuatu kajian. Saiz sampel kajian bagi kajian ini terdiri daripada 30 orang guru-guru sains sekolah menengah daerah Kuantan. Teknik persampelan bagi kajian ini adalah persampelan rawak melalui aplikasi *Google Form*. Soal selidik dalam kajian ini merangkumi empat bahagian utama iaitu maklumat demografi terdiri daripada jantina dan pengalaman mengajar, tahap pengetahuan, sikap guru dan tahap amalan pengajaran inkuiri. Skala pengukuran soal selidik ini menggunakan skala likert 3 mata bagi mengukur tahap kesediaan guru (pengetahuan dan sikap) manakala skala likert 5 mata digunakan bagi mengukur tahap amalan pengajaran inkuiri. Soal selidik ini merangkumi 40 item yang diadaptasi dan diubahsuai dari Surif et al. (2014) dan Tai dan Faridah (2017) dengan bilangan item bagi setiap konstruk iaitu pengetahuan (15 item), sikap (10 item) dan amalan pengajaran inkuiri (15 item).

3.1 Analisis Data

Penganalisan data untuk kajian ini dilakukan dengan menggunakan perisian *Statistical Package for The Social Sciences Version 22.0* (SPSS 22.0). Tiga tahap pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran dianalisis menggunakan analisis deskriptif dengan mengkategorikan dan menginterpretasi skor min ke dalam tiga tahap iaitu rendah, sederhana dan tinggi seperti di Jadual 1.

Jadual 1. Jadual nilai min mengikut skor dan interpretasi

Skor Min	Interpretasi Min
0.00 hingga 2.33	Rendah
2.34 hingga 3.66	Sederhana
3.67 hingga 5.00	Tinggi

Bagi tujuan interpretasi nilai kolerasi, kajian ini membahagikan tahap kolerasi kepada lima bahagian yang telah ditunjukkan dalam Jadual 2. Tahap kekuatan korelasi diadaptasi daripada Alias Baba (1997) adalah seperti berikut:

Jadual 2. Jadual nilai korelasi mengikut kekuatan hubungan

Nilai Korelasi	Kekuatan Hubungan
0.00 hingga 0.20	Lemah
0.21 hingga 0.40	Rendah
0.41 hingga 0.60	Sederhana
0.61 hingga 0.80	Tinggi
0.81 hingga 1.00	Sangat Tinggi

4.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Konstruk kajian ini terdiri daripada pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran inkuiri dalam melaksanakan PAK-21 bagi matapelajaran Sains. Seramai 30 orang guru sains sekolah menengah memberi maklum balas terhadap soal selidik yang diedarkan.

Dua ciri demografi yang responden yang dihuraikan dalam kajian ini ialah jantina guru dan pengalaman mengajar guru. Berdasarkan dapatan, terdapat 30 orang guru sains yang terdiri daripada 26 guru perempuan (86.7%) dan 4 guru lelaki (13.3%). Guru-guru sains ini mempunyai pengalaman bermula daripada 1-3 tahun mengajar dengan bilangan tiga orang guru (10%), tujuh orang guru (23.3%) merupakan guru berpengalaman selama 4-9 tahun dan seramai 20 orang guru sains (66.7%) adalah dari golongan 10 tahun ke atas dalam mengajar matapelajaran Sains. Jadual 3 menunjukkan ringkasan ciri-ciri demografi responden.

Jadual 3. Ringkasan ciri demografi responden

Demografi	Ciri-ciri	Bilangan	Peratus (%)
Jantina	Perempuan	26	86.7
	Lelaki	4	13.3
Pengalaman	1-3 tahun	3	10

Mengajar	4-9 tahun	7	23.3
	10 tahun ke atas	20	66.7

4.1 Tahap Kesediaan (Pengetahuan Dan Sikap) Guru Sains Dalam Pengajaran Inkuiri

Analisis statistik deskriptif telah dijalankan bagi mengenalpasti tahap kesediaan guru sains dalam pengajaran inkuiri. Dapatan kajian ini menunjukkan secara spesifik, tahap pengetahuan guru sains berada pada tahap yang rendah dengan (min=1.55, sp=0.60). Begitu juga dengan sikap guru terhadap pendekatan inkuiri yang juga berada pada tahap rendah dengan (min=1.49, sp=0.56). Secara keseluruhannya, tahap kesediaan guru adalah pada tahap rendah (min=1.52, sp=0.32) seperti di Jadual 4.

Jadual 4. Tahap kesediaan (pengetahuan dan sikap) guru terhadap pendekatan inkuiri

Konstruk	Min	Sisihan piawai	Tahap
Pengetahuan	1.55	0.60	Rendah
Sikap	1.49	0.56	Rendah
Keseluruhan	1.52	0.32	Rendah

Berdasarkan dapatan kajian yang diperolehi, dua konstruk utama dalam aspek kesediaan iaitu tahap pengetahuan dan sikap guru masih berada pada tahap yang rendah. Hal ini menunjukkan tahap kesediaan inkuiri guru secara keseluruhannya bagi melaksanakan pengajaran abad ke-21 berada pada tahap yang rendah. Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Puteh et al. (2016), guru mempunyai kesedaran tentang kepentingan meningkatkan kemahiran berfikir pelajar, namun kesediaan guru dilihat masih kurang dalam mengaplikasikan kemahiran berfikir melalui pendekatan inkuiri. Pengkaji berpendapat bahawa ilmu pengetahuan merupakan aspek penting kepada seseorang guru dalam menyediakan mereka mendidik pelajar menyelesaikan masalah melalui kemahiran berfikir. Namun, dapatan kajian menunjukkan pengetahuan guru terhadap pengajaran inkuiri itu sendiri sudah lemah.

Sikap dan pengetahuan guru dalam sesuatu pendekatan yang diambil menentukan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan dalam bilik darjah samada dapat berjalan dengan lancar atau tidak selain memupuk pemikiran kreatif kepada pelajar. Pernyataan ini disokong dengan kajian yang dijalankan oleh Norsita dan Zainal (2014) yang menunjukkan sikap dan pengetahuan guru merupakan aspek penting dalam melambangkan tahap kesediaan guru dalam sesi pengajaran dan pembelajaran. Pengkaji berpendapat bahawa sikap yang positif dalam melaksanakan sesuatu pendekatan amat penting dalam menunjukkan kesungguhan guru tersebut melengkapkan diri dengan pengetahuan dan seterusnya dapat melaksanakan inkuiri dengan berkesan dalam pengajaran. Kajian lain yang telah dijalankan oleh (Nooriza dan Effendi, 2015; Hassan et al. 2017) yang juga menunjukkan aspek kesediaan guru dari segi pengetahuan dan pelaksanaan juga masih rendah dan masih tidak mencukupi dan mencadangkan kursus diberikan kepada guru-guru dalam memantapkan pendekatan tersebut. Malah, guru-guru sains masih tidak dapat menguasai elemen-elemen kemahiran berfikir terutamanya berfikir aras tinggi dalam pengajaran sains. Justeru, dalam usaha mewujudkan pengajaran yang berkesan dan bermakna kepada pelajar, guru perlu menguasai pengetahuan asas terhadap pendekatan inkuiri yang ingin dijalankan disamping sikap yang positif dalam melaksanakan pendekatan inkuiri dalam pengajaran abad ke-21.

4.2 Tahap Amalan Pengajaran Guru Sains Dalam Pengajaran Inkuiri

Dalam mengenalpasti tahap amalan pengajaran inkuiri guru dalam sesi pengajaran dan pembelajaran, analisis deskriptif telah dijalankan dalam kajian ini. Penemuan dapatan kajian menunjukkan amalan pengajaran inkuiri guru berada pada tahap yang sederhana dengan (min=3.63, sp=0.13) seperti di Jadual 5.

Jadual 5. Tahap amalan pengajaran guru terhadap pendekatan inkuiri

Konstruk	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Amalan pengajaran guru	3.63	0.13	Sederhana

Berdasarkan dapatan kajian bagi mengenalpasti tahap amalan pengajaran guru dalam melaksanakan pendekatan inkuiri, analisis menunjukkan amalan pengajaran inkuiri guru berada pada tahap yang sederhana. Dapatan ini menunjukkan guru-guru sains ada melaksanakan pendekatan inkuiri dalam pengajaran abad ke-21 namun kurang kerap melaksanakan pendekatan tersebut.

Selari dengan kajian yang telah dijalankan oleh Li dan Arshad (2014) dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pengajaran inkuiri turut dilaksanakan dalam mata pelajaran kimia namun perlu diberikan penambahbaikan dari segi amalan pedagoginya. Dapatan kajian (Li & Arshad, 2014; Saad et al. 2012) menunjukkan masih terdapat kekurangan pada amalan pengajaran inkuiri guru meskipun guru melaksanakan pendekatan inkuiri dalam PdP. Perkara ini berkemungkinan berlaku disebabkan oleh kekangan masa bagi menghabiskan silibus dan juga amalan tradisional dan sikap guru dalam melaksanakan pendekatan kontekstual (Kim et al. 2013). Namun, terdapat kajian yang menunjukkan tahap amalan pengajaran kemahiran berfikir guru berada pada tahap yang tinggi. Seperti kajian yang dijalankan oleh Noorleha Yusof (2016), guru-guru sains mengamalkan pendekatan yang meningkatkan kemahiran berfikir pelajar dalam tahap kekerapan yang tinggi. Seharusnya guru-guru berusaha dalam melaksanakan pendekatan yang mampu meningkatkan kemahiran berfikir pelajar dalam sesi pengajaran dan pembelajaran.

4.3 Hubungan Antara Kesediaan Guru Dengan Amalan Pengajaran Inkuiri

Analisis Korelasi Spearman's rho telah dijalankan bagi mengkaji hubungan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri. Hipotesis yang diuji bagi melihat hubungan antara dua pembolehubah ini adalah:

- H_0 : Tidak terdapat hubungan di antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri
 H_a : Terdapat hubungan di antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri

Jadual 6 menunjukkan pekali korelasi Spearman antara pembolehubah kesediaan guru dengan amalan pengajaran guru dalam menggunakan pendekatan inkuiri. Dapatan kajian menunjukkan $r = -0.52$, $p = 0.004$ ($p < 0.05$). Nilai r menunjukkan korelasi secara negatif yang mempunyai hubungan yang sederhana. Hal ini telah menunjukkan hipotesis nul ditolak. Oleh itu, kajian ini menunjukkan terdapat hubungan negatif linear yang sederhana secara signifikan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri.

Jadual 6. Hubungan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri

Pembolehubah	Kesediaan Guru	Signifikan (p)
Amalan pengajaran inkuiri	$r = -0.52$	$p = 0.004^{**}$

******korelasi adalah signifikan pada nilai 0.01

Berdasarkan analisis dapatan, kajian ini mendapati bahawa wujud hubungan sederhana yang signifikan antara tahap kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri guru. Namun, analisis dapatan menunjukkan hubungan korelasi berlaku secara negatif antara tahap kesediaan dan amalan pengajaran inkuiri guru. Analisis dapatan menunjukkan kesediaan guru berada pada tahap yang rendah namun amalan pengajaran inkuiri adalah sederhana. Digambarkan bahawa guru yang mempunyai tahap kesediaan (pengetahuan dan sikap) yang rendah tidak semestinya tidak mengamalkan pendekatan inkuiri di dalam PdP. Pengkaji berpendapat guru-guru sains ini kurang memahami pendekatan inkuiri yang sebenar kerana

pengetahuan asas dan sikap guru tidak menjurus kepada pengamalan pengajaran inkuiri dalam sesi PdP seperti dapatan kajian oleh Li dan Arshad (2014).

Terdapat kajian yang menunjukkan kesediaan guru tidak mempengaruhi amalan pengajaran inkuiri guru seperti kajian yang dijalankan oleh Siti Mistima (2011) menunjukkan tidak wujud hubungan yang signifikan antara kesediaan (pengetahuan) dengan amalan pengajaran guru. Siti Mistima (2011) menjelaskan dengan lebih lanjut bahawa pengetahuan pedagogi yang dimiliki oleh guru tidak mempengaruhi amalan pengajaran di dalam bilik darjah tetapi bergantung kepada pendekatan yang mampu memberi pengajaran yang berkesan. Selari dengan kajian yang dilakukan oleh Desi Andriani (2014), dapatan kajian mendapati bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesediaan guru (pengetahuan) dengan amalan pengajaran guru. Dapatan kajian-kajian ini membuktikan tahap kesediaan tidak mempengaruhi amalan pengajaran guru dalam bilik darjah.

Namun, dapatan kajian Ratinen et al. (2015) membuktikan kesediaan guru dalam aspek pengetahuan dan sikap mempengaruhi amalan pengajaran inkuiri secara positif linear. Ratinen et al. (2015) menegaskan bahawa dalam pengajaran berasaskan inkuiri, pengetahuan guru sangat membantu dalam perancangan pengajaran manakala persepsi dan sikap membawa kepada bagaimana pendekatan inkuiri diaplikasikan dalam PdP. Malah, kajian yang dijalankan oleh Latir et al. (2014) menyatakan bahawa dua pembolehubah iaitu pengetahuan dan sikap menentukan penggunaan pendekatan kontekstual seperti inkuiri dalam kalangan guru. Oleh itu, sangat penting guru mempersiapkan diri dengan pengetahuan dan sikap yang positif terhadap sesuatu pendekatan yang diambil bagi memacu pengamalan pengajaran yang berkesan.

5.0 KESIMPULAN

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan, dapat disimpulkan bahawa tahap kesediaan iaitu aspek pengetahuan dan sikap guru terhadap pendekatan inkuiri masih berada pada tahap yang rendah manakala tahap amalan pengajaran inkuiri guru berada pada tahap sederhana. Analisis kajian menunjukkan terdapat hubungan negatif linear yang sederhana secara signifikan antara kesediaan guru dengan amalan pengajaran inkuiri. Keseluruhannya, guru sains masih kurang memahami konsep sebenar pengajaran berasaskan inkuiri dan perkara ini perlu diberi perhatian yang sewajarnya.

5.1 Limitasi Kajian

Kajian ini hanya dijalankan bagi mengenalpasti tahap kesediaan guru dari aspek pengetahuan dan sikap selain mengenalpasti tahap amalan pengajaran guru. Sampel kajian juga hanya tertumpu kepada guru sains sekolah menengah. Instrumen kajian yang digunakan hanya soal selidik sahaja.

5.2 Cadangan Penambahbaikan

Seperti yang dinyatakan, terdapat beberapa limitasi yang dikenalpasti dalam kajian ini. Oleh itu, beberapa cadangan penambahbaikan perlu dilakukan seperti menggunakan kaedah temu bual selain menggunakan soal selidik. Selain itu, meluaskan skop kajian dengan melihat perbezaan tahap kesediaan dan amalan pengajaran inkuiri guru berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar disamping menambahkan sampel kajian kepada guru sains sekolah rendah juga.

RUJUKAN

- Alias Baba. (1997). *Statistik penyelidikan dalam pendidikan dan sains sosial*. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia
- Binns, I. C., & Popp, S. (2013). Learning to teach science through inquiry: Experiences of preservice teachers. *Electronic Journal of Science Education*, 17(1).
- Conklin W. (2012). *Higher order thinking skills to develop 21st century learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education
- Crawford, B. A., Capps, D. K., van Driel, J., Lederman, N., Lederman, J., Luft, J. A., ... & Smith, K. (2014). Learning to teach science as inquiry: developing an evidence-based framework for effective teacher professional development. In *Topics and Trends in Current Science Education* (pp. 193-211). Springer, Dordrecht.
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative and Quantitative Approaches*. London, UK:

Sage

- Desi Andriani. (2014). Hubungan antara amalan pengajaran, pengetahuan pedagogi, isi kandungan (PPIK) dan kompetensi professional guru Matematik sekolah menengah Atas Negeri di Riau. Tesis sarjana pendidikan. Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- DiBenedetto, C. A., & Myers, B. E. (2016). A Conceptual Model for the Study of Student Readiness in the 21st Century 1. *NACTA Journal*, 60(1a), 28.
- Ertikanto, C., Yunarti, T., & Saputra, A. (2017). Development and evaluation of a model-supported scientific inquiry training programme for elementary teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10(3), 93-108
- Gaigher, E., Lederman, N., & Lederman, J. (2014). Knowledge about inquiry: A study in South African high schools. *International Journal of Science Education*, 36(18), 3125-3147.
- Goh, P. S. C., & Blake, D. (2015). Teacher preparation in Malaysia: Needed changes. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 469-480.
- Hadjichambis, A. C., Georgiou, Y., Paraskeva Hadjichambi, D., Kyza, E. A., & Mappouras, D. (2015). Investigating the effectiveness of an inquiry-based intervention on human reproduction in relation to students' gender, prior knowledge and motivation for learning in Biology. *Journal of Biological Education*, 49, 1-15.
- Hassan, M. N., Mustapha, R., Yusuff, N. A. N., & Mansor, R. (2017). Pembangunan modul Kemahiran berfikir aras tinggi di dalam mata pelajaran sains sekolah rendah: analisis keperluan guru. *Sains Humanika*, 9(1-5).
- Kim, M., Lavonen, J., Juuti, K., Holbrook, J., and M. Rannikmae. (2013). Teaching of inquiry in Finland before and during an in-service program: Examination teacher's reflection by a Progress Model of Collaborative Reflection. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 11: 359-383
- Latir, S. S. A., Hamzah, R., & Rashid, A. M. (2014). Hubungan pengetahuan dan sikap guru sains pertanian terhadap pengajaran kontekstual. *Sains Humanika*, 2(4).
- Lai, Ching San. (2018). Using inquiry-based strategies for enhancing students' STEM education learning. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 4(1), 110-117
- Leonor, J. P. (2015). Exploration of conceptual understanding and science process skills: a basis for differentiated science inquiry curriculum model. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(4), 255
- Li, W. S. S., & Arshad, M. Y. (2014). Teacher's questions in laboratory and theory chemistry lessons. *Sains Humanika*, 66(1).
- Marshall, J. C. (2013). Succeeding with inquiry in Science and Math Classrooms. Alexandria, VA: ASCD and Arlington, VA: NSTA
- Maskan, N. 2013. Pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS) bagi mata pelajaran Sains di Sekolah Kebangsaan Daerah Pontian, Johor. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Tun Hussein Onn
- McNicholl, J. (2013). Relational agency and teacher development: a CHAT analysis of a collaborative professional inquiry project with biology teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 218-232
- Norsita Ali, & Zainal Madon. (2014). Tinjauan awal interaksi guru - kanak-kanak dalam Pemupukan pemikiran kreatif kanak-kanak prasekolah. *Proceeding of the Social Sciences Research*, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia
- N.S. Rajendran. (2001). Pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi: Kesiediaan guru mengendalikan proses pengajaran dan pembelajaran. *Seminar Projek KBKK: Poster 'Warisan Pendidikan Wawasan'* anjuran Pusat Perkembangan Kurikulum
- Nuangchalerm, P., (2012). Enhancing pedagogical content knowledge in preservice science teachers. Vol. 2, No. 2;
- Nooriza Kassim, Effandi Zakaria. (2015). Integrasi kemahiran berfikir aras tinggi dalam Pengajaran dan pembelajaran matematik: analisis keperluan guru. *Unimed Press*
- Osman Kamisah., & Hamid, S. H. A. (2010). Standard setting: Inserting domain of the 21st century thinking skills into the existing science curriculum in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2573-2577
- Puteh, S. N., Ghazali, N. A., Tamyis, M. M., & Ali, A. (2016). Keprihatinan guru bahasa Melayu dalam melaksanakan kemahiran secara kritis dan kreatif. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2(2), 19-31.

- Ratinen, I., Viiri, J., Lehesvuori, S., & Kokkonen, T. (2015). Primary student-teachers' practical knowledge of inquiry-based science teaching and classroom communication of climate change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10.
- Razali, A. A. Z. (2017). Kompetensi guru pelatih di sebuah institut pendidikan guru dalam melaksanakan latihan mengajar. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 4(2).
- Sikko, S. A., Lyngved, R., & Pepin, B. (2012). Working with mathematics and science teachers on Inquiry Based Learning (IBL) approaches: Teacher belief. *Teacher Education. Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-17.
- Silm, G., Tiitsaar, K., Pedaste, M., Zacharia, Z. C., & Papaevripidou, M. (2017). Teachers' readiness to use inquiry-based learning: An investigation of teachers' sense of efficacy and attitudes toward inquiry-based learning. *Science Education International*, 28(4).
- Siti Mistima., & Zakaria, E. (2011). Hubungan antara kepercayaan matematik, amalan pengajaran dan pengetahuan pedagogi kandungan guru-guru matematik sekolah menengah. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Surif, J., Ibrahim, N.H. and Hassan, R.A., (2014). tahap amalan dan pengintegrasian ICT dalam proses pengajaran dan pembelajaran sains. *Sains Humanika*, 2(4).
- Tai Lee Nee & Faridah Yunus. (2017). Cabaran guru dalam pelaksanaan kbat dalam pengajaran dan pembelajaran di tadika swasta – Satu kajian tinjauan di Kudat. *Seminar Penyelidikan Pendidikan 2017*.
- Tee, T. K., Md Yunos, J., Hassan, R., Yee, M. H., Hussein, A. & Mohamad, M. M. (2012). Thinking skills for secondary students. *Journal of Research, Policy & Practise of Teachers and Teacher Education*, 2(2),12-23.
- Zohar Anat. (2013). Challenges in wide scale implementation efforts to foster higher order thinking (HOT) in science education across a whole school system. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 233-24

Is The English Language a Killer or Contributor to Bangladeshi Women Empowerment?

Md Tarikul Islam¹

¹ Faculty of Education, University of Malaya
tarikulislam101@yahoo.com

Khaled Shukran²

² Faculty of Business & Accountancy, University of Malaya
khaledshukran@gmail.com

ABSTRACT

This conceptual paper elucidates the factor that enhances women empowerment through English language learning. Empowerment is observed to assist people with low status increasing the power and influence to enhance prosperity, prestige, and dignity. Although various mechanisms foster women empowerment, our research demonstrated the specific phenomenon of the English language learning whether it contributes to empowering the women as a whole as English proficiency has a prolific impact or constraint to women empowerment because of a large number of women failing to succeed in the workplace due to lack of competence. Many scholars hold the view that language communication thought contributes or acts as a constraint because the existing accounts failed to resolve the contradiction between contributions of English language learning or the constraints. Some studies viewed it as a contributor by focusing on the well-being of the people by which women can generate attractive income by getting a quality profession, and access through the social status and gain dignity. To get an excellent job in according to their level of interest, they required minimum qualification on the English language. The level of interest and minimum requirements are to be expected. Besides this, several studies argued that the English could be the constraints to women empowerment as it is viewed as “killer Language.” It is to be claimed that The English language could be the intimidation to their mother language that might lose their language if the concentrate on English language learning. Surprisingly it is even viewed at the colonial aspects of English learning in a negative way which could overwhelm local language instead of promoting women empowerment. However, few studies have been able to draw on its fact that the English language learning is a blessing for all and women in particular in Bangladeshi working place or it is hindering the progress. Our research tried to resolve the issue of contributor or constraint of English language learning. With its specific focus, this article focuses on the apparel sectors of employees who are entirely engaged with foreign-based companies investing in Bangladesh and contributing to empowering the women.

KEYWORDS: Women Empowerment, Social Status, Garments Industry Worker

1.0 INTRODUCTION

Bangladesh is a densely populated country in South Asia with its population of 154.1 million (Labour Force Survey (LFS) Bangladesh 2013). According to the World Bank report in 2014, almost half of this population (49.51%) encompasses women. Over the last decade, women play a crucial role in the socio-economic as well as the national development of Bangladesh. However, it is difficult to achieve without women's educational progress and empowerment. Considering women's developmental issue; the present government thriving women's education to lead socio-economic development in the country. Women's empowerment refers to increasing and improving the social, economic, political and legal strength of the women, to ensure equal-rights and make them confident enough to claim their rights. The United Nations officially endorsed the present efforts to empower women at a conference in the UN headquarters on 21st September 2016, where the Prime Minister of Bangladesh, Sheikh Hasina-who is the most influential a Forbes 2018 most 26th powerful woman in the world awarded “Planet 50-50 Champion” and “Agent of Change” in recognition of her efforts. Furthermore, at the same conference, the Commonwealth Secretary-General Baroness Patricia Scotland sought support from the Prime Minister to launch new programs focusing on women's empowerment.

In light of these efforts, the question arises: how can women's empowerment be enhanced? In a country like Bangladesh with low levels of literacy, education of women plays a crucial role in knowledge and skills development of women and ultimately their employment in the job market. A related question that

policymakers have to address is what should go into the education of women to enhance their employability and eventually their empowerment within the families and in society.

Recently there have been some studies that show that the English language plays a role in women's empowerment. For instance, Hamid, Sussex, and Khan (2009) highlighted language learning in rural Bangladesh that the English language provides cultural capital (Richardson, 1986) which enhances employability. Similarly, (EJ Erling, Sargeant, Solly, Chowdhury, & Rahman, 2015); Elizabeth Erling, Sargeant, Solly, Chowdhury, and Rahman (2012) demonstrate that the English language education can contribute to socio-economic development. Another survey has been conducted by EJ Erling et al. (2015) showed that 80% of women in Bangladesh increased their family income because of English language proficiency. Also, a recent project funded by British Council Bangladesh Tyers (2012) shows that English can assist women to get a good job with handsome salary and promotion. These studies make a case for English language education in the workplace to enhance women's employability and eventually their empowerment.

Other studies which have adopted a postcolonial perspective have argued against the role of English in women's empowerment. Sekhar (2012), for instance; argues that as a global, imperial language, English supports a neo-liberal political agenda hence cannot be a force for empowerment. Besides, Crystal (2000); (Hagège, 2000; Nettle & Romaine, 2000) even characterized English as the "killer language" which has the potential to destroy other less essential languages. The common perception has prevailed within the people's mind that by promoting English, local communications may be wiped out, or overpowered by the other language. Thus the utterers of these local languages may be disempowered because of the continued dominance of the English language.

These criticisms against English language education as a source of empowerment has not been addressed in EJ Erling et al. (2015); (Elizabeth Erling et al., 2012) on women's empowerment. This paper discusses this gap by investigating the role of English language education in the workplace as a contributor or conversely, as a constraint to women's empowerment examining the lived experiences of rural Bangladeshi women.

2.0 THEORETICAL FRAMEWORK

Women empowerment is highly interlinked with social as well as cultural issues in the context of Bangladesh, as Bourdieu's theory of social and cultural capital. The influential French Sociologist Pierre Bourdieu (1930-2002) exemplified social capital as a resource that possessed through the strong social network, and the relationships of mutual acquaintances and recognition (Bourdieu, 1992). Similarly, Bourdieu; cultural capital consists of familiarity with the dominant culture in society and especially the ability to understand and use "educated" language. The possession of cultural varies with social class, yet the education system assumes the possession of cultural capital (Alice Sullivan, 2003). Swartz (1977), dialogues about Bourdieu as he said;

"The same academic qualifications receive very variable values and functions according to economic and social capital (particularly the capital of relationship inherited from the family) which those who hold these qualifications have at their disposal... possessors of economic capital are "able to do without" cultural capital "...since academic qualifications are a weak currency and academic market" (Swartz, 1977).

Based on his idea, relationships which are considered to be a capital hereditary from the family and cultural capital may not be possessed without social capital. On the other hand, Blackledge (2001) states that cultural resources especially linguistic structures in the home facilitate adjustment to school. According to him, speaking English, feeling comfortable, approaching the teacher, reading English, writing English, or reading a story at bedtime are measures of what Bourdieu called cultural capital. It refers to the knowledge, attitudes, values, language (speaking correctly and nicely is a linguistic capital), tastes and abilities of the middle-class people. The cultural knowledge serves as a currency that helps us navigates culture and alters our experience and the opportunities available to us. Cultural capital is not necessarily about money but can be exchanged for money. Cultural capital is the "is the instrument for the appropriation of symbolic wealth socially designated as worthy of being sought and possessed" (Bourdieu, 1986; p 73). Due to colonialism, neo-colonialism, capitalism migration and immigration, the English language served as a powerful tool for personal development and advancement. It is in the sense that English has come to be associated with what

it can be exchanged for: cultural capital, better job opportunities, prestige, progress modernity, etc. (Akhtar, 2014).

If the article *Forms of Capital*, Bourdieu (1986) nevertheless provides an account of the different meaning of cultural capital, it exists in various forms: there are an embodied state or “long-lasting dispositions of the mind and the body” (Bourdieu 1986:243). Secondly, there is an objectified state, “in the form of cultural goods.” Lastly, there is a standardized state, which first and foremost concerns educational certificates

By conferring institutional recognition on the cultural capital possessed by any given agent, the academic qualification also makes it possible to compare qualification holders and even to exchange them. Furthermore, it makes it possible to established conversion rates between cultural and economic capital by guaranteeing the monetary value of given academic capital. This product of the conversion of financial capital into cultural establishes the value, regarding the cultural capital of the holder of a given qualification relative to other qualification holders and by the same token, the monetary value of which can be exchanged on the labor market (The Forms of Capital, Bourdieu 1986). The English language has become to be seen as associated with symbolic values that can be considered as a form of cultural capital (Akhtar, 2014).

3.0 ENGLISH LANGUAGE AS A CONTRIBUTOR

Elizabeth Erling et al. (2012) explains that there is a strong endorsement that the English language is perceived as modern and is often identified with high social status. It is generally accepted that knowledge of English is required to get a good job. The knowledge and skills of the English language can bring improved job opportunities and therefore, a better life for those living in rural areas. Similarly, Hamid (2011) claims that proficiency in English is a must for the nation to abolish poverty, hunger, disease, illiteracy, and indignity. Many participants of his research noted that for people who got a better job and have gained success, most of them tended to speak English. For those working in foreign countries, language skills seem to play a role in the success of the participants. English is seen as crucial because if they fail to communicate with leading authority, they may find it difficult to thrive. In the context of Bangladesh, English language learning acts as a contributor language due to its enforcement in their working environment. Most of the employees work in foreign-based companies who invested Bangladesh due to low wages and easy to get employees to work. As the employers demand to learn English worker are adapted to it, and they are intended to learn the English language. Besides, without learning English, they may not be able to communicate with the others as it is essential. On the other, maybe in the positioned of danger to secure the job without learning English. However, the perception of learning is more important.

However, (Elizabeth Erling et al., 2012) stated that the perception of English enhancing people’s livelihood and good standing in the community is unrealistic. Furthermore, EJ Erling et al. (2015) says that language skills are just treated as a bonus instead of a requirement unlike other more essential and technical skills such as computer literacy. Nowadays, English is highly demanded due to globalization and national development (Hamid, 2011). High English competency could pave the way for their participation in the global economy which is an ambitious goal to develop a nation. However, a nation’s economic strength and access to resources and technology are also the factors determining the competitiveness of a nation. Therefore, English skills and human resource alone may not guarantee the development of the country. However, it is undeniable that English proficiency can contribute to individual and national development if it is topped with technological advancements. Eventually, in the Bangladesh context, this viewpoint is unequivocally crucial because of the economic standings on the garments industry and garments workers acts as an economic capital where learning English is mandatory. Moreover, to enter into the developed nation status English language equivocally important with learning computer and technical skills.

According to Rasheed (2012), the situation of English language learning in Bangladesh moved very quickly. Now, the status of English has changed from being a foreign language to a second language status unofficially. Although English become the second language of Bangladesh, the reality is not reflected in the constitution. Besides the consequences of the developing nation status in the context of globalization as well as national development policy may follow the adoption and enhancement of English language learning policy (Obaidul Hamid, 2010). English language learning can develop as global citizens to uphold their own identity to survive in the world to change the focus of English language learning. Although the English language is learned as the second language, the most general attitude behind the learning opportunities it brings empowerment and a better life.

English is one of the most used languages in the world. Even though Bangladesh is a monolingual country, it has English as a second language, and English is commonly used. In addition to that, Hossain

(2016) observed that students are highly motivated to learn English because they expect to be benefitted in the future by having more promising academic advancements and job prospects in Bangladesh.

Olaoye (2013), demonstrates that through learning English, ethnocentrism will be removed and it will break existing cultural barriers and open the window to world's cultures which then make multilingualism possible. Multilingualism, therefore, can empower youths in many ways. Anthony found that Nigerian education policy, especially the language policy, was well implemented and it allowed the youths. Therefore, in Nigeria, English language proficiency provided economic empowerment to young people and helped them escape from poverty and oppression. Linguistic andragogy is consequently capable of rebranding the youths thus preparing them for the future task of rebuilding the nation, and achieving some of the millennium development goals.

On the other hand Tanja Eckert Stanley (2002) states that from the linguistic point of view, language is inherently superior to another. Therefore, it depends very much on the political and economic power of its speakers whether a language act as a killer language. English itself is threatened, continually another language, but is also continuously adopting expressions from other language and culture as well. Therefore, English cannot be said to be a killer language like it is such a general term. English acts according to the situation at hand; this can be naturally or dominantly.

Similarly, Vaish (2005) presents, peripheral view of the spread of English and ELT in India. He states that mother tongue indeed shoulders the burden of identity, culture, and religion. However, language loss and the shift were typical of India (Bangladesh was part of India), especially in the post-colonial era. Nevertheless, Vaish views English as a tool of decolonization in the hands of subaltern communities which can help them access the global economy.

While it is commonly viewed that the English language enforces “imperialism” which can be associated with ownership and conquest, Stanley (2002) disagrees that this is the insidious origins imperialism. If a nation sees what another nation has to offer, and wants to learn new skills (e.g., learning English) to their benefits, this is ESL on request, not by force. In Mufwene (2010) article, it is pointed out that many scholars think that, globalization is no more advanced than MacDonalidization, Americanization and worldwide diffusion of Hollywood movies. Therefore, the spread of English is no less than a part of this trends. Some also claimed that a global English is bound to emerge which should facilitate communication worldwide, alongside perhaps superseding indigenous language or world English’s. Furthermore Mufwene (2010) countered the idea of (Crystal, 2000; Maffi, 2001; Nettle & Romaine, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000) said English is not really the “Killer Language” and there has not been the kind of agency that would have made it killer because it is (would be) speakers who kill their languages by opting to speak another language, which amounts to what is known as language which stands to what is known as language shift. At the same time, Ceramella (2012) also argued that English has contributed to making people understand each other, sometimes even in the same country where lots of different tongues are spoken. It is self-evident that English has gradually been taking the role of a common unifying factor in our globalized world. In this view, she envisages a scenario where English may even become the official language of the European Union with contributions coming through in varying doses from all the speakers of the other EU languages.

4.0 ENGLISH LANGUAGE AS A CONSTRAINT

In addition, Sekhar (2012) claims that English is considered as a global language and the imperialism of the English language is evident even today resulting from British colonialism which is seen in the modern world. In this case, imperialism means a system where a country controls the other states. In the same way, linguistic imperialism or language imperialism is a concept that involves the transfer of a dominant language to other people. Colonialism influenced the world and changed it drastically regarding culture, education, science, communication, etc. The British colonialism introduced the English language in the countries dominated by the British and now it has become a global language with roots of the British imperialism in the past and the modern imperialism of America. Similarly, Phillipson (1992) attributes the current world-wide dominance of English to the imperialist impulse of the center (capitalist) countries. As he puts it, “The dominance of English (is) asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages.” (Phillipson 1992:47iii). Therefore, the dominance of English is clear evidence of linguistic imperialism. In turn, linguistic imperialism is the offspring of political, economic and cultural expansionism.

Honisz-Greens (2005), use different metaphors to explain language loss; for example, “death” as the biological metaphor and criminal metaphor like how Irish languages have been “murdered.” According

to Hall (2004), there are 6000 to 7000 languages in the world, but a lot of them are disappearing at an alarming rate so that means only about 600 of these languages can be viewed “safe” and luckily, to survive (Nettle & Romaine, 2000). Even dominant European language like Swedish and Danish are now fearful of survival. Allwood (2004) this means sorry that we must be anticipated losing a significant portion of those 6000 languages.

Crystal (2000), claims that some languages in the world are at the stake of wipe-out and are not successfully handed down to the next generation. Similarly, the most ‘optimistic realistic’ linguists guess that half of today’s oral languages may be lost within the year 2100 (Wurm, 2001). On the other hand, the pessimistic but realistic researchers estimate that we may lose 5-10% of the oral languages around the year 2100. Similarly, Skutnabb-Kangas (2000) has referred that language shift occurring within the context of forced integration as linguistic genocide.

In contrast to earlier findings, however, our research expected to be resolved the issue of killer language in the Bangladesh context. Although Bangladeshi people fought to protect their language in the earlier past since the last decade, significant progress has been observed due to computer literacy and skills development through English language learning.

5.0 BANGLADESHI WOMEN EMPOWERMENT AND THE ROLE OF ENGLISH LANGUAGE

According to Wallerstein (1992) empowerment are a social-action process that encourages participation of people, organizations and communities towards the goals of increasing individual and community control, political efficacy, improved quality of community life and social justice. When it comes to women’s empowerment, Islam (2014) and Agency (1996) define women’s empowerment as a complex process with economic, social, cultural, political and legal dimensions. Similarly, Malhotra (2002) explains that it is a multifaceted concept that shows many challenges in conceptualization and measurement. A Women’s empowerment is a widely According to OECD (2012) researched topic in Bangladesh. Nazneen, Hossain, and Sultan (2011) claim that there are multiple discourses with different meaning and political implications for women’s empowerment in Bangladesh and there is a superficial similarity, with all scholars using concepts such as rights, entitlement, advancement to discuss women empowerment. In the meantime, Bangladeshi women have achieved progress in education, healthcare and labor force participation. Esplen and Brody (2007) claim that economic growth is not the solution to development. Development should fundamentally be about financial gain but also critically, at ensuring women’s rights, equality, dignity, and social status. Islam (2014) mentions that NGOs are playing a vital role in women empowerment by increasing female education. Educating girls is one of the most powerful tools for women’s empowerment. Education provides women’s empowerment with the knowledge, skills, and self-confidence. Women need to seek out economic opportunities, and female leadership needs to be strengthened at grass-root level building capacity and social awareness.

Education with the English language increases the probability of women being employed in Bangladesh. Human capital theories emphasize the importance of education in labor force participation in Bangladesh almost 40 percent of women who have education above the secondary level are in the labor force (World Bank 2011). Women’s self-esteem and self-perception have also changed because of new sets of social relationships in all- or majority-female households and work environments—as Sabrina Islam, president of the Women Entrepreneurs’ Association, said, “Look at how they hold themselves, with confidence.” The acquisition of independent income has shifted women’s status in their family and society at large, giving them personal purchasing power, access to bank accounts, and the ability to support their family financially. Ability to support a family through handsome income is only possible if these workers are fluent in English conversation.

According to (Das, Amin, Johnson, & Hossain, 2008) *Whispers to Voices: Gender and Social Transformation in Bangladesh*, argues that rural women migrating to urban areas for jobs in the readymade garment sector have participated in a social revolution, softening the conservative culture by increasing women’s formal employment and freedom of movement. Female garment-factory workers are seen to “represent the new generation of women workers and perhaps the future trendsetters” from a sociocultural perspective. Employment in the garment industry has increased the age of marriage, improved the financial condition of young women’s families through remittances, and reduced the dowry in many areas of the country.

One study of World Bank (2011) found that remittances from female garment workers had contributed to an increase from 22 percent to 43 percent of families living in lump houses. The study (2011) have found that women remain financially dependent, especially married women, even when they are earning income from jobs in the garment industry. Single women are more likely to feel empowered by their earnings, while married women traditionally have tended to give their earnings to the male heads of household, who in turn provide the women with a monthly allowance, though there is some perception that this situation is changing. Research for the topic also revealed a strong need for improving female workers' financial literacy and access to micro savings accounts—both would enhance their economic independence and improve their ability to contribute to supporting their families via safer remittance processes.

Islam (2014) and Agency (1996) define women's empowerment as a complex process with economic, social, cultural, political and legal dimensions. Similarly, Malhotra, Schuler, and Boender (2002) explain that it is a multifaceted concept that shows many challenges in conceptualization and measurement. However, Jejeebhoy (1995) thinks that knowledge autonomy, physical autonomy, decision-making autonomy, economic and social autonomy with self-reliance are also parts of women's empowerment. Kabeer (1999) also believes that social change can be predicted and prescribed in a cause and effect way and women's empowerment should be about the ability of women to make self-determined choices.

English language proficiency and women empowerment mean how English language proficiency helps women to empower. Solly, Rahman, and Eyres (2015) found that English language proficiency was likely to be of benefit in senior jobs that require more responsibility for women in Bangladesh. Even the garments workers need English as a necessary of varying desirable skills for better work and social prospects for the future particularly for women because most of the workers are women in garments industry Bangladesh. English language proficiency is either essential or extremely important in getting promotion and for higher salaries that go with it. Besides, the advantages of knowing English is vital in helping them to get better jobs or be critical for fulfilling a desire to work overseas. English language proficiency can provide forms of self-actualization and social capital in addition to financial capital. However English language proficiency carries social and professional capital that can increase confidence, social standing and opportunity.

Similarly, Guruge et al. (2009) found that more specifically the findings demonstrated how limited language skills affected on the ability of women to access social networks and supports quality of works conditions, employment, income, and social status. English language proficiency and women empowerment are the standard issues in around the world, for example, in Iran, English language learning serves as a means of women's empowerment in similar ways as it does for women in Saudi Arabia also. Much like the case of Saudi and Iranian women also strive to learn English for the same purpose, like to get jobs and namely seeking further autonomy by getting a higher education. The scenario is not only in the Middle East but Europe also. In the UK learning English is an essential part of vulnerable female migrants (The Wonder Foundation, 2016) journeys to feel empowered and able to make fulfilling choices, empowering space to reduce isolation help women to form friendships, practice English informally and build their confidence and familiarity with the UK. In the same way, in Canada, the English language proficiency of women had a stronger impact on the likelihood of entering the labor force among female refugees. Linguistic fluency is crucial human capital and the possessions of which improves prospects for both working and earning (Beiser & Hou, 2000).

Nowadays, there are over two million Bangladeshi women (Nazneen & Sultan, 2010) who are empowered by their hard work and communication skills with foreign customers in the garment industries which dominates Bangladeshi manufacturing export sector. Women are self-determined and allowed with midlevel jobs ranging from dealing with international customers to working in garment factories due to their education background particularly English communication skills.

Although earlier research findings show that the English Language is a contributor to women empowerment in the contextual study, on the other several researchers also prove that in different viewpoints such as imperialism as well as colonial aggression and evidence shows that many of the local languages wipeout. However, this debate is the continuation of both positive and negative consequences. The discussion in the literature as the English language is a contributor or constraint also exist in the Bangladesh context, but our study shows that in the economic viewpoint English language learning acts as a social as well as cultural capital by which women are empowering through their work. Besides this, the economic and educational development has been observed due to significantly implementation of English language learning.

6.0 CONCLUSION

In this paper, we have discussed some of the factors of the English language learning that empowered women in Bangladesh. In doing so, we have considered some of the arguments for and against English language learning. This paper argued that in the era of globalization English language proficiency plays a crucial role to empower the women in Bangladesh by identifying the apparel industry where women are highly devoted to learning English by which they enabled themselves with prosperity, gaining power, identity, and prestige. This conceptual paper shows how women of Bangladesh inherit to learn English to develop their skills, abilities, and knowledge through learning English. Taking Bangladesh as a study, this paper discusses some of the consequences of English learning where it enhances the power of women in the workplace and increases national development. In this article, rural Bangladeshi women are using the educational qualification (English language) in the labor market to make more money. So, it can say that women are using cultural capital (English language skills as an educational qualification) to empower themselves in rural Bangladesh. As women are getting jobs and earning money and contributing in family and society through their institutional capital, for instance, English language proficiency is the educational capital to get jobs and making money then the money is used to be empowered themselves.

Furthermore, women can enhance personal economic development with freedom of decision making and getting dignity. Getting education from family, society, and institutions is the part of cultural capital which is used to empower in family and community. Finally, we can conclude that in the context of Bangladesh Women are empowering themselves with their devotion to English learning.

REFERENCES

- Agency, C. I. D. (1996). *The government of Canada Policy for CIDA on Human Rights, Democratization and Good Governance*.
- Allwood, J. (2004). *Linguistic Diversity and the Digital Divide*. Paper presented at the Crossing the Digital Divide: Shaping technologies to meet human needs, SCALLA Conference, Nepal.
- Beiser, M., & Hou, F. (2000). Gender differences in language acquisition and employment consequences among Southeast Asian refugees in Canada. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 311-330.
- Bourdieu, P. J. G. S. (1992). Three approaches to social capital.
- Ceramella, N. (2012). Is English a Killer Language or an International Auxiliary? Its Use and Function in a Globalised World. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 1, 9-23.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.
- Das, M. B., Amin, S., Johnson, K., & Hossain, A. (2008). Whispers to voices: Gender and social transformation in Bangladesh.
- Erling, E., Seargeant, P., Solly, M., Chowdhury, Q., & Rahman, S. (2015). English for economic development: a case study of migrant workers from Bangladesh, British Council. In.
- Erling, E., Seargeant, P., Solly, M., Chowdhury, Q. H., & Rahman, S. (2012). Attitudes to English as a language for international development in rural Bangladesh.
- Guruge, S., Berman, R., Tyyska, V., Killbride, K. M., Woungang, I., Edwards, S., & Clune, L. (2009). Implications of English proficiency on immigrant women's access to & utilization of health services.
- Hagège, C. (2000). *Halte à la mort des langues*: Odile Jacob.
- Hall, P. A. (2004). *Localising Nations, saving languages: moving from Unicode to Language Engineering*. Paper presented at the Proceedings of the International Conference on Translating and the Computer.
- Hamid, M. O. (2011). Socio-economic Characteristics and English Language Achievement in Rural Bangladesh. *Bangladesh E-journal of Sociology*, 8(2).
- Hamid, M. O., Sussex, R., & Khan, A. (2009). Private tutoring in English for secondary school students in Bangladesh. *Tesol Quarterly*, 43(2), 281-308.
- Honisz-Greens, J. (2005). To What Extent is English a Language Killer? *総合政策研究*(21), 113-120.
- Hossain, M. M. (2016). English Language Teaching in Rural Areas: A Scenario and Problems and Prospects in Context of Bangladesh. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 1-12.
- Islam, M. (2014). Women's Empowerment in Bangladesh: A Case Study of Two NGOs.
- Jejeebhoy, S. J. (1995). Women's education, autonomy, and reproductive behaviour: Experience from developing countries. *OUP Catalogue*.

- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and change*, 30(3), 435-464.
- Maffi, L. (2001). *On biocultural diversity: Linking language, knowledge, and the environment*: Smithsonian Inst Pr.
- Malhotra, A., Schuler, S., & Boender, C. (2002). Measuring women's empowerment as a variable in international development, background paper prepared for the World Bank.
- Mufwene, S. S. (2010). Globalization, global English, and world English (es): Myths and facts. *The handbook of language and globalization*, 3155.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*: Oxford University Press on Demand.
- Obaidul Hamid, M. (2010). Globalisation, English for everyone and English teacher capacity: language policy discourses and realities in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 289-310. doi:10.1080/14664208.2011.532621
- Olaoye, A. A. (2013). Language Education and Youth Empowerment: A Linguistic Strategy for Achieving Nigeria's Millennium Development Goals. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(11).
- Rasheed, M. (2012). Learning English language in Bangladesh: CLT and beyond. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(2), 31-49.
- Richardson, J. G. (1986). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*: Greenwood Publishing Group.
- Sekhar, G. R. (2012). Colonialism and imperialism and its impact on English language. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 1(4), 111-120.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?* : Routledge.
- Solly, M., Rahman, S., & Eyres, I. (2015). English language and social and economic opportunity: Case studies of underprivileged school-leavers.
- Stanley, K. (2002). The role of English language teaching: linguistic imperialism or linguistic empowerment? *TESL-EJ*, 6(1).
- Swartz, D. (1977). Pierre Bourdieu: The cultural transmission of social inequality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 545-555.
- Tyers, A. (2012). *A Gender Digital Divide? Women Learning English through ICTs in Bangladesh*. Paper presented at the mLearn.
- Vaish, V. (2005). A peripherist view of English as a language of decolonization in post-colonial India. *Language policy*, 4(2), 187-206.
- Wurm, S. A. (2001). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*: Unesco.

Keterampilan Kemahiran Menulis Bahasa Melayu Dalam Kalangan Murid Sekolah Agama (Tahfiz) : Satu Analisis Wacana Terhadap Penulisan Karangan

Noor Hidayah Ismail¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan Universiti Putra Malaysia
put3_iman@yahoo.com

Azhar Md. Sabil²

²Fakulti Pengajian Pendidikan Universiti Putra Malaysia
Azhar.sabil@upm.edu.my

Shamsudin Othman³

³Fakulti Pengajian Pendidikan Universiti Putra Malaysia
s_shamsudin@upm.edu.my

Rozita Radhiah Said⁴

⁴Fakulti Pengajian Pendidikan Universiti Putra Malaysia
radhiahrozita@upm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menganalisis karangan berdasarkan teori keterampilan menulis karangan dalam kalangan murid sekolah menengah aliran agama tahfiz di Selangor. Secara umumnya, kajian ini berusaha untuk melihat aspek penulisan karangan bahasa Melayu yang unggul. Tinjauan mendapati bahawa murid sekolah menengah agama tahfiz lebih tertumpu kepada hafazan al-Quran, selain daripada keperluan untuk menguasai kemahiran menulis bahasa Melayu, khususnya bagi pelajar tahfiz yang akan menduduki peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia. Fokus kajian ini menjurus kepada aspek tautan dalam penulisan karangan. Kajian berbentuk kualitatif ini mengambil 30 sampel karangan murid sekolah menengah aliran agama tahfiz di tiga buah sekolah tahfiz yang beroperasi di sekitar Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Dengan berlandaskan teori keterampilan menulis yang dipelopori oleh Mohd Sidin Ahmad Ishak (1992, pendekatan analisis dokumen terhadap teks karangan bertulis tanpa format akan digunakan. Dapatan kajian mendapati bahawa mereka memiliki kemahiran menulis dalam kadar yang baik dan memerlukan pendedahan supaya dapat menghasilkan kualiti penulisan yang mencapai tahap keterampilan menulis yang baik.

Kata Kunci: Analisis Penulisan, Keterampilan Menulis, Kohesi, Sekolah Menengah, Tahfiz

1.0 PENGENALAN

Bahasa Melayu merupakan bahasa rasmi di Malaysia. Penggunaan bahasa Melayu yang cekap ialah merujuk kepada kecekapan penggunaan tatabahasa, pemilihan perkataan dan binaan ayat yang baik dapat memudahkan komunikasi di antara individu dengan individu yang lain. Kementerian Pendidikan Malaysia telah menfokuskan kepada matlamat pendidikan Bahasa Melayu yang bertujuan untuk membimbing murid menguasai kecekapan berbahasa untuk berkomunikasi dengan berkesan bagi melahirkan gagasan fikiran dan perasaan tentang ilmu pengetahuan. Penguasaan berbahasa merupakan satu identiti terhadap sesebuah bangsa. Laporan Lembaga Peperiksaan Malaysia melaporkan peperiksaan bahawa saban tahun masih terdapat peratusan murid yang gagal menguasai bahasa dengan baik. Persoalannya kelemahan ini bukan hanya berpunca dari murid yang mengambil peperiksaan SPM tanpa berlatar belakangkan pendidikan akademik sahaja, malah berkemungkinan juga pelajar yang bukan dari sekolah arus perdana menyumbang kepada peratusan ini. Hal ini tidak boleh ditunding jari kepada sesiapa, kerana kajian terhadap murid sekolah aliran agama menunjukkan bahawa mereka juga berusaha untuk memperoleh keputusan yang baik. Kajian ini membuktikan bahawa tahap penguasaan kemahiran menulis mereka layak dipuji kerana institusi pendidikan mereka juga berusaha untuk mencapai Falsafah Pendidikan Kebangsaan bagi melahirkan modal insan yang seimbang dari segi intelek, emosi, rohani dan jasmani.

Secara ringkasnya, kajian ini menyentuh aspek menguasai kemahiran dalam kemahiran menulis. Kandungan sukatan pelajaran Bahasa Melayu terkini, iaitu Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) telah menggariskan bahawa kemahiran menulis karangan adalah satu kemahiran yang perlu dikuasai oleh murid untuk memastikan komunikasi mampu disampaikan dengan berkesan, sama ada dalam bilik darjah

atau persekitaran masyarakat secara formal atau tidak formal, Mohd.Sidin Ahmad Ishak (1992). Kajian yang akan dijalankan ini akan melihat kepada kewujudan tujuh prinsip keterampilan menulis yang unggul supaya hasil penulisan murid berada pada tahap yang tertinggi dalam standard pembelajaran seperti yang tertulis dalam KSSM. Aras yang tertinggi yang dimaksudkan dengan merujuk kepada aras pencapaian peringkat tertinggi dalam standard pembelajaran penguasaan kemahiran menulis.

2.0 PERMASALAHAN KAJIAN

Kelemahan dalam menulis karangan adalah salah satu punca murid gagal mencapai keputusan yang baik dalam peperiksaan, khususnya Peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Laporan Lembaga Peperiksaan Malaysia (2015) mendapati bahawa sebahagian besar calon SPM tidak dapat menghasilkan ayat yang mempunyai tautan antara satu ayat dengan satu ayat yang lain. Sebelum ini, kajian berkaitan penulisan karangan Bahasa Melayu telah dilakukan oleh beberapa orang pengkaji seperti khathijah Abdul Hamid (2006), Nur Mashitah (2016), Nurul Aishah Abdullah (2016), Azhar Sabil (2016). Oleh sebab itu, kajian berkenaan kemahiran menulis karangan masih diteruskan dan ditambah baik dengan pelbagai usaha oleh pihak sekolah untuk memastikan murid-murid berjaya dalam mata pelajaran tersebut, maka kajian ini bertujuan untuk melihat keterampilan murid dalam menghasilkan sebuah karangan yang berkualiti dan menjadi teladan kepada pembaca lain dalam menguasai cabang ilmu dalam kemahiran menulis.

Kajian yang dilakukan oleh Nurul Aishah Abdullah (2016), ramai calon SPM melaporkan, keputusan bagi mata pelajaran bahasa Melayu (penulisan) berada pada aras memuaskan dan lemah. Berikutan itu, Lembaga Peperiksaan Malaysia pula melaporkan calon gagal menakrif tajuk dengan tepat, isi karangan yang tidak terarah dan pemilihan perkataan yang tidak sesuai menyumbang kepada binaan ayat yang sukar difahami pembaca. Adakala huraian yang meleret dan berulang-ulang. Pengolahan ayat yang menjemukan dan struktur binaan ayat yang lemah, selain itu, penguasaan kosa kata yang kurang menyebabkan isi karangan kabur dan sukar untuk difahami. Punca utama yang dikenal pasti dalam kajian yang dijalankan oleh Nawis Ismail (2006), dalam kajiannya, mendapati idea yang disampaikan berulang, penulisan di bahagian pendahuluan tidak menfokuskan kepada tajuk dan adakala isi yang ditulis meleret-leret. Isi yang dinyatakan tidak kukuh dan contoh yang diberikan murid tidak seiring dengan isi yang disampaikan. Atas faktor inilah murid tidak mampu mencapai tahap penulisan di tahap yang cemerlang cukup sekadar baik sahaja.

Kajian yang melibatkan keterampilan menulis karangan di sekolah menengah aliran agama dan tahfiz amat kurang dijalankan berbanding kajian dalam aspek bahasa yang lain. Oleh yang demikian, kajian tentang pencapaian keterampilan menulis ini, terutama dalam karangan bahasa Melayu perlu dibuat satu penelitian dengan lebih mendalam. Kajian ini bukan hanya untuk menganalisis prinsip keterampilan menulis sahaja, malah untuk mengenal pasti faktor-faktor yang dapat membantu mereka mengembangkan idea sekaligus dapat menyusun susunan idea yang mantap dengan adanya prinsip-prinsip keterampilan menulis ini.

3.0 TINJAUAN KAJIAN

Kajian ini meneroka kehadiran prinsip keterampilan menulis dalam karangan murid sekolah menengah aliran agama dan tahfiz serta menganalisis aspek kohesi gramatikal dalam karangan murid sekolah menengah aliran agama dan tahfiz. Menurut Ab. Rahman Ab. Rashid dan Yap (2002), karangan melibatkan proses mencipta, mengubah, dan menyusun idea dalam bentuk lengkap dan sempurna. Hashim Othman (2003) pula berpendapat kemahiran menulis merupakan gabungan berbagai-bagai kecekapan berbahasa bagi membina wacana atau teks tulisan yang berasaskan peraturan tertentu. Prestasi penulisan karangan secara keseluruhannya merujuk kepada skor yang diperolehi oleh murid dalam ujian penulisan yang diberikan oleh guru secara menyeluruh. Skor tersebut dinilai berdasarkan pemahaman murid terhadap tajuk, keragaman ayat, ketepatan isi dan hujah serta pemilihan kata dalam aspek pengolahan dan penyampaian (sahidani Abdul Dani, 2003).

Murid perlu menguasai keterampilan berbahasa dan salah satu daripadanya ialah dalam bentuk penulisan. Salleh abbas (2006) turut berpendapat bahawa apabila sesuatu kemahiran itu dikuasai, murid mampu mengungkapkan gagasan, pendapat dan perasaan secara difahami oleh pihak lain. Ketepatan ungkapan perlulah disokong oleh penggunaan bahasa yang baik, pemilihan kosa kata yang tepat, aspek gramatikal yang padu serta penggunaan sistem ejaan yang betul. Turut dinyatakan juga pendapat oleh Ahmad Rofi'uddin dan Darmiyati Zuhdi (1999) bahawa keterampilan dalam penulisan dapat membantu individu

mengungkap fikiran, gagasan terhadap sesuatu isu serta tanggapan terhadap pernyataan, atau keinginan dengan menggunakan bahasa secara bertulis. Selain itu, hujah ini turut disokong oleh Henry Guntur Tarigan (2008) dalam buku tulisannya Keterampilan Menulis menyatakan kemahiran berbahasa yang baik sama ada secara produktif mahu pun ekspresif, sering digunakan secara langsung atau sebaliknya dengan pihak bertentangan. Menurut Pendapat Byrne pula dalam kajian Haryadi dan Zamzani (1996) mengarang sesebuah idea dalam penulisan dengan baik sehingga dapat didengar oleh pembaca dengan betul merupakan elemen penting dalam menguasai aspek keterampilan menulis.

Oleh itu, usaha untuk menghasilkan murid yang dapat menguasai kemahiran menulis amatlah perlu dilakukan agar dapat mencapai tahap kecemerlangan dalam maksud murid boleh menakrifkan tajuk yang diberi dengan tepat dengan mengemukakan contoh yang sesuai selain mampu mengeluarkan lebih dari tiga isi dan dapat menghuraikan dengan terperinci terhadap idea yang dibincangkan dalam penulisan. (Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2017). Hal ini secara tidak langsung akan menghasilkan sebuah karangan yang jelas, teratur dan matang dari sudut binaan wacananya.

4.0 METODOLOGI

Responden

Kajian ini menggunakan 30 responden yang terdiri dari pelajar pelajar tahfiz di tiga buah madrasah di sekitar Negeri Selangor iaitu di Ampang, Jeram dan Bangi. Pemilihan madrasah ini adalah kerana silibus pendidikan tahfiz yang sama yang dikeluarkan oleh Majlis Agama Islam Selangor. Pemilihan jumlah responden seramai 30 orang dikukuhkan dengan pernyataan sarjana yang pernah melakukan kajian kualitatif dengan purata jumlah responden yang hampir sama iaitu 1-30 orang (Cresswell,2005), 1-40 orang (McMillan,J & Schumacher,2006) dan 2-10 orang (Eisenhard,1989)

Kaedah Kajian

Kajian ini menggunakan kaedah analisis dokumen yang melibatkan hasil penulisan karangan yang diperolehi dari soalan percubaan terdahulu iaitu Soalan Percubaan SPM tahun 2016 dengan pengesahan dan kebenaran dari Lembaga Peperiksaan Malaysia, Soalan Bahasa Melayu Kertas 2 (Bahagian B).

Dalam kajian ini, penyelidik bertemu dengan semua pihak yang terlibat dalam kajian ini untuk menjalankan kajian penyelidikan. Setelah penyelidik diberi peluang dan lulus semua prosedur melakukan penyelidikan, penyelidik menghimpunkan responden dalam sebuah kelas dan memberi soalan yang telah disediakan. Murid dikendaki menulis karangan dalam masa 60 minit. Dan penyelidik mengumpul skrip jawapan untuk dianalisis. Begitulah proses yang sama berlaku pada ketiga-tiga buah sekolah. Penyelidik meletakkan kod pada kertas jawapan murid untuk rujukan. Hal ini bertujuan untuk memudahkan penyelidik melakukan kajian dan rujukan masa hadapan.

Teori

Teori yang akan mendasari kajian ini ialah Teori Keterampilan Menulis dipelopori oleh Mohd Sidin Ahmad Ishak (1992). Teori ini menggariskan 7 prinsip yang perlu ada dalam sesebuah penulisan karangan untuk mencapai tahap keterampilan menulis yang unggul. Prinsip-prinsip tersebut adalah Pemeranggan, Kejelasan, Kesatuan, Kepautan, Kerapian, Keterbacaan dan Kesempurnaan. Menurut Mohd Sidin lagi, Penulisan merupakan seni yang memerlukan kemahiran, kebolehan, keupayaan, kesungguhan serta latihan. Hasil penulisan murid akan dibaca dan dinilai oleh penyelidik untuk mencari 7 elemen tersebut. Sekiranya murid telah berjaya mengaplikasi kesemua prinsip-prinsip tersebut, karangan tersebut telah berjaya mencapai tahap penulisan yang unggul merujuk kepada teori keterampilan menulis.

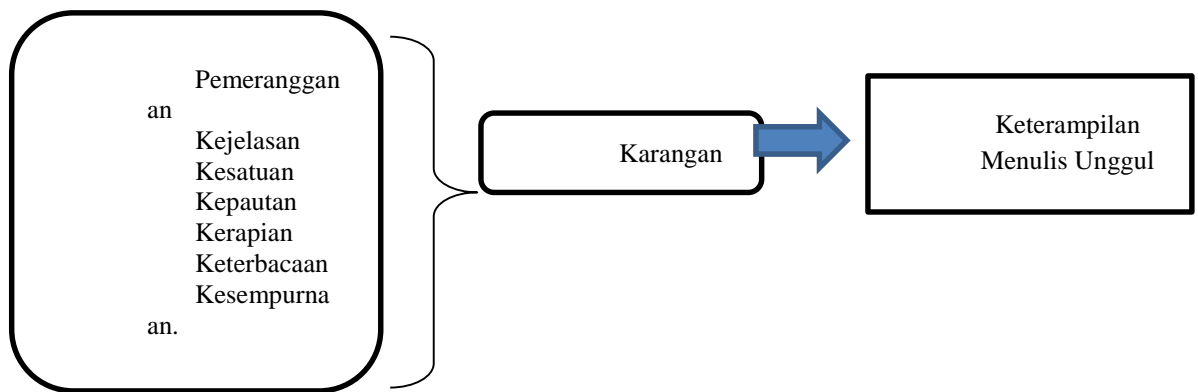
Lokasi

Kesemua murid yang terlibat dalam kajian ini mengikuti pembelajaran sekolah dengan tambahan beberapa subjek diniyah dan tahfiz. Silibus pengajian seperti yang disyaratkan oleh pihak Kementerian Pelajaran Malaysia. Murid-murid yang terlibat adalah penutur jati Bahasa Melayu. Antara 3 buah yang dipilih ialah;

1. SMI Al-Amin Bangi,
Kajang, Selangor
2. SMI Hira'
Jeram, Selangor
3. SMI As-sofa
Ampang, Selangor

Landasan teori

Teori yang akan mendasari kajian ini ialah Teori Keterampilan Menulis dipelopori oleh Mohd Sidin Ahmad Ishak (1992). Teori ini menggariskan 7 prinsip yang perlu ada dalam sesebuah penulisan karangan untuk mencapai tahap keterampilan menulis yang unggul. Menurut Mohd Sidin lagi, Penulisan merupakan seni yang memerlukan kemahiran, kebolehan, keupayaan, dan kesungguhan serta latihan. Hasil penulisan murid akan dibaca dan dinilai oleh penyelidik untuk mencari 7 elemen tersebut. Sekiranya murid telah berjaya mengaplikasi kesemua prinsip-prinsip tersebut, karangan tersebut telah berjaya mencapai tahap penulisan yang unggul merujuk kepada teori keterampilan menulis.



Kerangka Teori Keterampilan Menulis, Mohd Sidin Ahmad Ishak (1992)

Dari sudut kohesi, kajian akan menfokuskan kepada kohesi gramatikal sahaja kerana adanya pertautan perkataan yang perannya adalah untuk membina ayat dengan ayat. Penggunaan kohesi yang betul dalam ayat sebelum dan ayat selepas atau sebaliknya dalam penulisan karangan penting supaya penyampaian maklumat jelas kepada pembaca. Dalam kajian ini juga kohesi gramatikal akan dipecahkan kepada beberapa bahagian seperti dari sudut rujukan, pengantian, penghilangan dan penghubung.

5.0 KESIMPULAN

Kesimpulannya, penyelidikan ini amat penting untuk membantu pihak guru dan sekolah mengesan kekurangan yang terdapat dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran mereka sama ada dari subtopik atau penekanan kepada kelemahan yang perlu dikuasai oleh murid dalam menguasai kemahiran menulis. Keterampilan menulis adalah aspek penting dalam menghasilkan sebuah tulisan. Tanpa kohesi yang baik, sesuatu penulisan wacana tidak dapat difahami oleh pembaca mahupun pendengar berkaitan maklumat yang disampaikan. Semasa menghasilkan sebuah penulisan, penggunaan tatabahasa, tanda baca dan ejaan yang betul menyumbang kepada karangan yang berkualiti. Kepentingan menulis amat perlu dikuasai oleh murid-murid sebagai langkah pertama menyediakan diri untuk melangkah ke peringkat pengajian di institusi pengajian tinggi yang seterusnya. Kegagalan murid menguasai bahasa Melayu dengan baik sebenarnya boleh mengundang kegagalan bagi mata pelajaran lain juga kerana mata pelajaran lain turut memerlukan murid mempunyai kemahiran mengarang dengan baik.

RUJUKAN

- Asmah Hj. Omar.1982. Language and society in Malaysia. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Hashim Haji Musa.2008.Hati Budi Melayu Pengukuhan Menghadapi Cabaran Abad ke-21.Universiti Putra Malaysia.Serdang
- Hashim Haji Musa. 1993. Binaan Dan Fungsi Perkataan Dalam Bahasa Melayu Suatu Huraian Dari Sudut Transformasi Generatif. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Hasnah Nataening. 2004. Pendekatan Komunikatif dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu di Sekolah Agama Rakyat di Selatan Thailand. Tesis Sarjana Pendidikan. Universiti Pendidikan Sultan Idris: Tanjung Malim.
- Ishak Ramly.1996. “Teori Linguistik Dan Penerapannya Dalam Pendidikan Bahasa” dlm. Jurnal Dewan Bahasa 40:2 Februari hlm. 139-145
- Muhammad Saiful Haq Bin Hussin. 2006. Amalan Psikolinguistik dalam Penguasaan Asas Bacaan Bahasa Melayu di Kalangan Pelajar Muda. Disertasi Kedoktoran. Universiti Putra Malaysia. Serdang.
- Nik Safiah Karim et.al. 1993. Tatabahasa Dewan. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Noraini Idris.2013.Penyelidikan Dalam Pendidikan. Mc Graw Hill Education
- Nurul Aishah Abdullah.2016. Faktor-faktor yang mempengaruhi penulisan karangan Bahasa Melayu Pelajar Sekolah Menengah. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu. Universiti Kebangsaan Malaysia
- Henry Guntur Tarigan.1995. Pengajaran Wacana. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Sidin Ahmad Ishak. 1992. Ketrampilan Menulis. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Idris Aman. 2010. Analisis Wacana. Bangi. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (Pusat Perkembangan Kurikulum). Huraian Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah : Bahasa Melayu Tingkatan 4. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Zuraini binti Jusoh. Keberkesanan Ternik Bercerita Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Karangan Naratif Bahasa Melayu. 2009. UPM Serdang.
- Siti Baidura binti Kasiran, Nurul Jamilah binti Rosly. Analisis Kesalahan Tatabahasa Bahasa Melayu Dalam Kalangan Pelajar Asing Di Sebuah Sekolah Institusi Pengajian Tinggi Awam. UIA. Gombak

Penguasaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam kalangan Guru Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) Sekolah Rendah

Mohamad Nurul Azmi Mat Nor¹,

¹Institut Pendidikan Guru Malaysia Kampus Ipoh
mna@ipgm.edu.my

Nurzatulshima Kamarudin²,

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
nzshima@upm.edu.my

Umi Kalthom Abd. Manaf³

³Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
umizat90@upm.edu.my

Mohd Hazwan Mohd Puad⁴

⁴Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hazwan@upm.edu.my

ABSTRAK

Sistem pendidikan negara memberikan fokus kepada peningkatan daya kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) murid dengan hasrat untuk melahirkan masyarakat yang progresif, inovatif dan dinamik pada abad ke-21. Melalui mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT), KBAT ini dapat mendorong murid untuk mengaplikasikan pengetahuan agar mampu mendepani masalah dan cabaran masa depan serta menjadi penyumbang kepada perkembangan sains dan teknologi. Seajar dengan itu, guru memainkan peranan penting dalam menyampaikan ilmu pengetahuan malah bertanggungjawab untuk meningkatkan penguasaan dan penghayatan KBAT. Keupayaan guru menguasai KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran amat penting bagi menjayakan matlamat KBAT. Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap pengetahuan dan kemahiran guru-guru RBT di dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran KBAT. Metodologi kajian ini adalah dengan menggunakan pendekatan kuantitatif sebagai landasan utama mendapatkan data. Seramai 320 orang guru RBT terlibat dalam kajian ini dengan menjawab borang soal selidik yang diedarkan. Data mentah yang diperolehi dianalisis secara deskriptif. Dapatan kajian mendapati, pengetahuan dan kemahiran mengintegrasikan KBAT guru-guru RBT berada pada tahap sederhana. Maklumat yang diperolehi adalah sebagai maklum balas kepada semua pihak yang terlibat dalam menjayakan pelaksanaan KBAT dalam merancang dan melaksanakan penambahbaikan untuk meningkatkan keberkesanan KBAT dalam kurikulum.

KATA KUNCI : Kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT), Pengetahuan Kandungan, Kemahiran Pedagogi, Reka Bentuk dan Teknologi (RBT)

1.0 PENGENALAN

Kemahiran berfikir amat diperlukan dalam sistem pendidikan bertaraf dunia masa kini bagi membolehkan anak-anak generasi sekarang menjana pemikiran dengan mengaplikasikan kemahiran berfikir secara kritis, kreatif dan berinovasi. Kemampuan untuk berfikir secara kritis, kreatif dan berinovasi ataupun lebih dikenali sebagai kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) ini mampu untuk melahirkan modal insan berketerampilan, berkemahiran dan bersedia untuk menghadapi cabaran masa depan termasuk di peringkat global.

Proses asas dalam pendidikan adalah kemahiran berfikir malahan KBAT menjadi kemahiran yang sangat diperlukan dalam pendidikan di abad ke-21 dan kemahiran ini telah diberikan penekanan yang serius oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Kemahiran berfikir ini juga menjadi salah satu daripada enam ciri utama yang perlu ada pada setiap murid (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013a).

KPM telah memperkenalkan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dengan tujuan untuk melahirkan modal insan yang kreatif, kritis, inovatif dan memiliki KBAT (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013a). Menyedari kepentingan KBAT ini, maka guru memainkan peranan dalam memberikan bimbingan bagi memudahkan dan menggalakkan pembelajaran murid berdasarkan KBAT agar mereka dapat mempraktikkan KBAT dalam konteks kehidupan seharian (Sumalee et al., 2012).

Seajar dengan perkembangan semasa, matlamat pendidikan era kebangkitan teknologi kini lebih memberi tumpuan kepada keupayaan menyelesaikan masalah dalam kalangan murid serta integrasi KBAT

dalam kurikulum pendidikan pula dapat menyediakan keperluan murid mencapai matlamat tersebut (Kuhn, 2009; Phillip et al., 2013). Kaedah pembelajaran dan keberkesannya bergantung pada keupayaan seseorang murid berfikir seterusnya dapat memindahkan kemahiran tersebut kepada situasi yang diperlukan dalam menyelesaikan masalah dalam kehidupan seharian.

Transformasi kurikulum pendidikan yang dilakukan telah memperkenalkan mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) bagi memastikan potensi murid secara menyeluruh, seimbang dan bersepadu serta dapat menguruskan kehidupan secara produktif dan mampu mengambil inisiatif dan merebut peluang dengan bijak dan kreatif (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Malahan, penerapan kemahiran asas ini juga menyediakan peluang kepada murid sekolah rendah menjadi modal insan berkemahiran dan bersedia melanjutkan pembelajaran ke peringkat lebih tinggi (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016). Menurut Ambotang (2014), pendedahan awal KBAT kepada murid akan membina asas yang kukuh dalam melahirkan generasi berfikir yang mantap.

Sehubungan itu, bagi mencapai KBAT ini pendedahan dan pengetahuan terkini yang hendak dikuasai murid perlu dilakukan secara sistematik serta memastikan pembelajaran KBAT berlaku semasa proses pengajaran dan pembelajaran dijalankan. Guru-guru RBT perlu bersedia dan menguasai kemahiran berfikir khususnya KBAT dalam proses pembelajaran murid. Oleh itu, guru seharusnya bijak dalam menyampaikan pengetahuan serta menyediakan iklim pembelajaran yang kreatif bagi memperoleh pencapaian yang lebih baik (Gajathiswari, Nurzatulshima & Suhaida, 2016)

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Murid yang mampu berfikir secara kreatif dan mengamalkan amalan inovatif yang akan digunakan dalam menyelesaikan pelbagai masalah menjadi asas dalam mewujudkan modal insan seiring dengan kepesatan pembangunan dan kemajuan teknologi di peringkat global. Keupayaan berfikir dengan menggunakan imaginasi diperlukan untuk mengubah dunia baharu dan mengubah perkara biasa menjadi sesuatu yang luar biasa. Edward De Bono (1976) turut menyatakan bahawa keperluan kemahiran berfikir bukan sekadar melibatkan penyelesaian masalah tetapi melibatkan pencarian masalah dan penerokaan peluang-peluang baharu, kemungkinan baharu serta penjanaan idea-idea baharu.

Menurut Bloom (1956), KBAT merujuk kepada pemikiran yang kritikal, logikal, reflektif, serta metakognitif dan pemikiran kreatif yang dirangsang apabila berdepan dengan masalah serta soalan yang bukan menjadi kebiasaan. Konsep pemikiran aras rendah adalah berdasarkan pengetahuan dan strategi kognitif sedia ada manakala KBAT adalah lebih canggih dan mengolah ilmu yang memerlukan seseorang murid itu mampu memanipulasi maklumat dan idea yang mentransformasikan maksud dan implikasi maklumat serta idea asal tersebut.

Selain itu, setiap murid boleh mempelajari kemahiran berfikir dan dibangunkan dengan amalan yang sesuai. Kemahiran berfikir juga bergantung kepada kemahiran seseorang individu mengendalikan potensi kecerdasan otaknya. Menurut Maimunah (2004) menjelaskan kemahiran berfikir adalah satu disiplin ilmu yang boleh dipelajari dan dapat diamalkan sehingga membentuk kebiasaan atau pengalaman. Malahan, kemahiran berfikir ini juga menunjukkan kebolehan individu menggunakan maklumat bagi pelbagai kegiatan aktif (Ainon & Abdullah, 1994).

Proses pengajaran dan pembelajaran yang dikendalikan oleh guru khususnya bagi kemahiran berfikir tidaklah semudah seperti yang diandaikan oleh pelbagai pihak. Proses pengajaran dan pembelajaran dipengaruhi oleh pelbagai faktor, antaranya aspek pengetahuan isi kandungan, kemahiran pedagogi, bahan sumber pengajaran pembelajaran yang digunakan dan persekitaran pembelajaran. Secara umumnya lebih kondusif persekitaran pembelajaran itu, lebih banyak maklumat yang dapat diproses dan dipelajari. Guru perlu bijak menggunakan pelbagai aktiviti yang boleh disesuaikan dengan semua gaya belajar murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran khususnya pengajaran kemahiran berfikir.

Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) ialah mata pelajaran asas pendidikan teknik dan vokasional yang diperkenalkan menggunakan reka bentuk kurikulum berasaskan projek dan menekankan proses reka bentuk dan penggunaan pengetahuan serta kemahiran proses (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Penyelesaian kemahiran berfikir beraras tinggi dalam proses pengajaran dan pembelajaran ini melibatkan skop yang luas, kepelbagaian kaedah penyampaian dan penggunaan bahan rangsangan serta proses ini juga mencabar dalam meningkatkan motivasi dan daya pemikiran murid. Dalam konteks RBT, bermaksud murid dapat menghasilkan produk yang kreatif dan berasaskan teknologi. Keadaan ini menunjukkan mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) memerlukan tahap pemikiran yang lebih tinggi.

Setiap proses yang dijalankan ini boleh ditaksir kerana pengetahuan asas yang ada pada seseorang itu didapati sama ada dipelajari, melalui pengalaman, bacaan dan sebagainya dijadikan keperluan penting untuk merangsang murid berfikir ke aras yang lebih tinggi. Oleh itu, pemahaman guru tentang penyataan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kurikulum hendaklah jelas bagi membolehkan segala bentuk aktiviti pengajaran dan pembelajaran dapat dirancang dan dilaksanakan dengan berkesan di bilik darjah.

Marzano (2011) dalam Mohamad Nurul Azmi & Nurzatulshima (2016) juga menjelaskan jika seseorang ditugaskan untuk menyemai kemahiran berfikir beraras dalam proses pengajaran dan pembelajaran, maka mereka perlu memahami keseluruhan konteks kemahiran berfikir beraras tinggi yang digunakan oleh sesuatu institusi. Dalam konteks mengajar kemahiran berfikir dalam mata pelajaran di sekolah, guru perlu memiliki perkara tersebut untuk mengendalikan pengajaran dan pembelajaran dengan lebih berkesan.

Masalah utama yang dihadapi oleh guru untuk mengintegrasikan kemahiran berfikir beraras tinggi ialah ketidaksediaan mereka untuk melaksanakan agenda ini dari aspek pengetahuan dan kemahiran (Rosnani & Suhailah, 2003). Rajendran (2001) dalam kajiannya juga mendapati guru-guru kurang bersedia untuk mengajar kemahiran berfikir beraras tinggi daripada aspek ilmu pengetahuan, kemahiran pedagogi dan sikap. Begitu juga dalam kajian Ball & Garton (2005) yang menyatakan kebanyakan guru tidak tahu bagaimana untuk mengajar KBAT kepada murid dan ada yang tidak bersedia untuk mengajar kemahiran berkenaan.

Secara umumnya, percanggahan berkaitan kesediaan guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran KBAT dalam aspek ilmu pengetahuan dan kemahiran jelas dibincangkan. Suhaimi & Razali (2014) jelas menyatakan bahawa guru menjadi faktor kritikal dalam pengajaran kemahiran berfikir beraras tinggi kerana kesediaan murid banyak bergantung pada guru. Sehubungan itu, satu pendekatan terbaik daripada guru-guru diperlukan untuk menerapkan kemahiran berfikir selain menggabung serta mengintegrasikan strategi berkaitan dalam membantu meningkatkan kemahiran berfikir murid supaya ia lebih tinggi.

3.0 OBJEKTIF

Secara umumnya kajian ini adalah untuk mengetahui tahap pengetahuan isi kandungan dan kemahiran pedagogi guru sekolah rendah terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) di sekolah rendah. Objektif kajian adalah seperti berikut:

1. Mengetahui tahap pengetahuan isi kandungan guru terhadap penerapan KBAT dalam Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) sekolah rendah.
2. Mengetahui tahap kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT dalam Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) sekolah rendah.
3. Mengetahui tahap elemen KBAT guru dalam pengajaran dan pembelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) sekolah rendah.

4.0 METODOLOGI

Kajian yang dijalankan menggunakan kaedah penyelidikan deskriptif yang bertujuan memberi penjelasan menyeluruh dan tepat berkaitan pengetahuan isi kandungan dan kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) di sekolah rendah. Seramai 320 orang guru sekolah rendah yang mengajar RBT daripada Zon Tengah yang meliputi negeri Perak, Selangor, Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur dan Wilayah Persekutuan Putrajaya terlibat dalam kajian ini. Teknik persampelan rawak mudah (*simple random sampling*) telah digunakan dalam kajian ini. Keadaan ini kerana unsur dalam populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih dalam sampel.

Penggunaan soal selidik bagi mengenal pasti tahap pengetahuan isi kandungan dan kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT sebagai kaedah untuk mendapatkan data kajian digunakan. Soal selidik telah dibina oleh pengkaji sendiri serta diubahsuai daripada instrumen yang dibentuk oleh Bahagian Pendidikan Guru (2015). Soal selidik digunakan kerana ia mudah dikendalikan, lebih mudah mendapat kerjasama daripada responden, keberkesanan untuk menjawab tanpa rasa segan boleh meningkatkan kebolehpercayaan kajian.

Data-data dikumpulkan dan dianalisis menggunakan perisian *IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS)* Versi 22. Bagi kajian ini, statistik deskriptif dan statistik inferens digunakan. Statistik deskriptif digunakan untuk membuat kesimpulan keseluruhan data kajian, memberikan kefahaman tentang pelbagai data yang diperolehi, ujian statistik yang digunakan adalah frekuensi, peratus, min dan sisihan piawai.

Bagi menentukan tahap keadilan prosedur dan keadilan pengagihan, pengkelasan tiga skala telah dilakukan iaitu tinggi, sederhana dan rendah (Zainudin Abu Bakar, Meor Ibrahim Kamaruddin, Megat Aman Zahiri Megat Zakaria dan Mohd Ali Ibrahim, 2007). Penentuan ini dapat dilihat dalam Jadual 1.

Jadual 1 : Penentuan Tahap Keadilan Penilaian Prestasi

Julat Min	Tahap
1.00 – 2.00	Rendah
2.01 – 3.00	Sederhana
3.01 – 4.00	Tinggi

5.0 DAPATAN KAJIAN

5.1 Tahap pengetahuan isi kandungan guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran RBT sekolah rendah

Berdasarkan kepada Jadual 2 menunjukkan min keseluruhan bagi tahap pengetahuan isi kandungan guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) berada pada tahap sederhana iaitu ($M = 2.764$, $SP = 0.440$).

Jadual 2 - Min dan sisihan piawai dalam pengetahuan isi kandungan

Pemboleh ubah	Min	SP
Pengetahuan Isi Kandungan	2.764	0.440

5.2 Tahap kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran RBT sekolah rendah

Merujuk kepada Jadual 3, dapatan kajian menunjukkan min bagi tahap kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) secara keseluruhannya adalah sederhana ($M = 2.701$, $SP = 0.499$).

Jadual 3 – Min dan sisihan piawai dalam kemahiran pedagogi

Pemboleh ubah	Min	SP
Kemahiran Pedagogi	2.701	0.499

5.3 Tahap elemen KBAT guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran RBT sekolah rendah

Jadual 4 menunjukkan dapatan min bagi tahap elemen KBAT guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) secara keseluruhannya adalah sederhana. Tahap elemen KBAT guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) diukur berdasarkan empat elemen iaitu mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta. Elemen mengaplikasi memperoleh skor tertinggi dengan ($M = 2.935$, $SP = 0.444$), seterusnya elemen menganalisis dengan nilai skor ($M = 2.791$, $SP = 0.416$), manakala elemen menilai dengan nilai skor ($M = 2.708$, $SP = 0.411$) dan elemen mencipta memperoleh skor terendah dengan skor ($M = 2.680$, $SP = 0.529$).

Jadual 4 – Min dan sisihan piawai dalam elemen KBAT

Pemboleh ubah	Min	SP
Mengaplikasi	2.935	0.444
Menganalisis	2.791	0.416
Menilai	2.708	0.411
Mencipta	2.680	0.529

6.0 PERBINCANGAN

6.1 Tahap pengetahuan isi kandungan guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran RBT sekolah rendah

Dapatan kajian menunjukkan tahap pengetahuan isi kandungan guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran RBT berada pada tahap sederhana. Guru-guru tidak menguasai pengetahuan isi kandungan mata pelajaran RBT dan menyebabkan kesukaran untuk menerapkan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Guru bertanggungjawab sepenuhnya ke atas penglibatan intelektual di bilik darjah. Keadaan ini merujuk kepada *Model of Pedagogical Reasoning and Action* yang dibangunkan oleh Shulman (1987), menyatakan seseorang guru perlu bermula dengan memahami dan menguasai secara mendalam kandungan yang akan diajar bagi satu mata pelajaran.

Berdasarkan model ini, pemerolehan kefahaman baharu akan melalui proses-proses kefahaman, transformasi, pengajaran, penilaian, refleksi dan kefahaman baharu di mana guru dan murid akan memperoleh pemahaman lebih jelas berkaitan isi kandungan mata pelajaran tersebut. Shulman (1987) juga menyatakan bahawa guru bagi setiap opsyen perlu memahami dan menguasai setiap mata pelajaran yang diajarnya. Sehubungan itu, pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi berkenaan KBAT juga perlu dititikberatkan oleh guru untuk menerapkan kemahiran berfikir aras tinggi dengan baik kepada murid.

Pernyataan tersebut menunjukkan setiap guru perlu mempunyai kefahaman tentang isi kandungan mata pelajaran bagi tujuan pengajaran. Dalam erti kata lain, guru perlu memikirkan bagaimana untuk membina jambatan antara kefahaman guru tentang isi kandungan dengan kefahaman pelajar berkenaan isi kandungan yang sama. Kajian juga mendapati pelaksanaan pengajaran guru yang dapat membangunkan KBAT murid berupaya meningkatkan pencapaian murid (Boaler & Staples, 2008; Franco, Sztajn & Ramalho, 2007).

Dalam konteks mengintegrasikan KBAT dalam setiap mata pelajaran di sekolah-sekolah Malaysia, guru-guru yang dilatih perlu memiliki perkara-perkara asas seperti ilmu pengetahuan tentang kandungan mata pelajaran, kemahiran untuk mengajar KBAT dan sikap serta persekitaran yang sesuai. Sebagai contoh di Institut Pendidikan Guru (IPG), penumpuan kepada persekitaran proses pengajaran dan pembelajaran berasaskan KBAT telah menjadi strategi utama sepanjang pengajian (Mohamad Nurul Azmi & Nurzatulshima, 2016).

Selain itu, terdapat juga kajian yang menunjukkan guru-guru mempunyai persepsi yang positif terhadap nilai dan kepentingan pengajaran berfikir (Rosnani & Suhailah, 2002; Sukiman et al., 2012). Kebanyakan guru bersedia dan sedar kepentingan KBAT dalam mewujudkan masyarakat yang mempunyai daya pemikiran beraras tinggi (Barathimalar, 2014). Kepentingan kualiti pengetahuan guru merupakan bahagian yang paling utama dalam perancangan pendidikan seterusnya kesediaan ini juga berkait rapat dengan bahan pengajaran, pengetahuan yang luas dalam pedagogi dan juga kemahiran dalam menerapkan KBAT.

6.2 Tahap kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran RBT sekolah rendah

Dapatan kajian juga mendapati tahap kemahiran pedagogi guru terhadap penerapan KBAT bagi mata pelajaran RBT berada pada tahap kurang mahir. Guru-guru masih tidak dapat memastikan strategi dan kaedah yang sesuai digunakan dalam menerapkan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dapatan kajian ini juga selari dengan kajian Norzilawati et al. (2014) yang menyatakan sebahagian guru belum bersedia sepenuhnya atau masih kurang bersedia untuk melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran melalui integrasi KBAT. Begitu juga dengan kajian yang dijalankan oleh Sharifah, Nor

Adibah, Mohd Mahzan & Aliza Ali (2012), mendapati guru tidak menguasai kemahiran dalam aspek strategi mengajar dan juga matlamat pembaharuan kurikulum yang dilakukan.

Kajian Rajendran (2009) juga menunjukkan 77.7% guru hanya memperuntukan kurang 10 % masa untuk pengajaran kemahiran berfikir dalam kelas malahan 26% guru tidak memperuntukan masa untuk pengajaran kemahiran berfikir. Kemahiran berfikir harus didedah dan diajar kepada murid sekolah. Perkara ini merujuk hasil dapatan kajian oleh Md. Yunos, Tee & Yee (2010) yang menunjukkan masalah penguasaan KBAT berada pada tahap yang sangat rendah untuk tiga aras KBAT murid.

Daripada kajian yang dijalankan juga mendapati guru-guru tidak didedah dengan secara spesifik berkaitan strategi dan kaedah KBAT yang sesuai dan keadaan ini menyebabkan guru-guru melaksanakan pengajaran berdasarkan apa yang difahami. Situasi ini selari dengan dapatan kajian oleh Mohd Nazri Hassan et al. (2017) yang menyatakan proses pengajaran dan pembelajaran hanya bergantung pada kreativiti guru itu sendiri memikirkan berkenaan penerapan KBAT dan ada kalanya tidak memberikan sebarang kesan ke atas peningkatan penguasaan KBAT dalam kalangan murid.

Namun demikian, dapatan kajian juga menunjukkan guru-guru mata pelajaran RBT dijangka dapat melaksanakan pengajaran RBT melalui integrasi KBAT. Guru-guru RBT menyatakan kesediaan untuk meningkatkan kefahaman berkenaan penerapan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Keadaan ini juga selari dengan dapatan kajian yang menunjukkan wujud perhubungan antara persepsi guru terhadap pengajaran dan amalan berfikir (Sukiman, et. al., 2012). Selain itu, guru-guru mempunyai persepsi positif kepada pengajaran berfikir serta mengamalkan pengajaran kemahiran berfikir dalam bilik darjah. Pendapat ini juga disokong dengan kajian Nor Hasmaliza & Zamri Mahamod (2015) yang menjelaskan tahap kemahiran guru menerapkan KBAT semasa proses pengajaran berada pada tahap yang tinggi secara keseluruhannya.

Selain itu, berdasarkan dapatan kajian oleh Sukiman et al. (2012) juga menjelaskan bahawa guru-guru mempunyai kemahiran yang cukup untuk mengembangkan kemahiran berfikir dalam kalangan murid. Pemilihan kaedah dalam pengajaran kemahiran berfikir bergantung kepada beberapa faktor iaitu objektif pembelajaran, kemudahan prasarana, saiz kelas, dan taraf kebolehan murid. Pendekatan pengajaran yang paling efektif dapat diwujudkan apabila pengajaran yang disampaikan dapat diterima dengan baik, difahami dan diingati serta dapat diaplikasikan dalam kehidupan seharian murid (Morrisson, Ros, Kalman & Kemp, 2011).

6.3 Tahap elemen KBAT guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran RBT sekolah rendah

Kajian yang dijalankan terhadap elemen KBAT merangkumi kemahiran kognitif mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta. Dapatan kajian yang dijalankan menunjukkan tahap elemen KBAT guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran RBT secara keseluruhannya masih berada dalam tahap sederhana. Elemen KBAT paling tinggi yang digunakan oleh guru mata pelajaran RBT ialah elemen mengaplikasi. Seterusnya diikuti oleh tahap elemen menganalisis, elemen menilai dan paling kurang digunakan ialah elemen mencipta.

Keadaan ini menunjukkan keupayaan guru RBT masih berlegar pada tahap elemen KBAT mengaplikasi berbanding dengan tahap elemen KBAT yang lain. Merujuk kepada Lembaga Peperiksaan, elemen mengaplikasi menerangkan keadaan menggunakan maklumat dalam situasi yang baharu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013b). Secara tak langsung dapatan ini selari dengan laporan oleh Perunding *Kestrel Education* dari England dan *21st Century School* dari Amerika Syarikat pada tahun 2011 yang menyatakan bahawa pemikiran aras tinggi dalam kalangan guru dan murid masih berada pada tahap rendah. Begitu juga dengan kajian yang dilakukan oleh Md. Yunos et al. (2010) mendapati tahap penguasaan KBAT dalam kalangan murid sekolah pada tahap yang rendah.

Daripada kajian ini juga mendapati tidak semua guru mengetahui dan memahami berkenaan aras taksonomi Bloom sebagai asas KBAT. Guru-guru masih kabur tentang penggunaan aras-aras ini dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Begitu juga hasil kajian menerusi pemerhatian ke atas penerapan minimum kemahiran berfikir dalam bilik darjah juga membuktikan guru tidak menguasai kaedah penyebatan kemahiran berfikir dalam pengajaran (Ball & Garton, 2005; Salih & Abd. Rahman, 2011).

Seperti yang sedia maklum Taksonomi Bloom (1956) dan Taksonomi Bloom Semakan Semula (2001) menjadi kerangka utama KBAT Kementerian Pendidikan Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013b). Selain itu, Krathwohl (2002) juga menjelaskan bahawa Bloom (1956) menegaskan fungsi taksonomi kognitif melebihi daripada hanya sebagai alat pengukuran. Selain itu, penggunaannya juga boleh

dijadikan alat yang berkesan untuk membantu guru dalam membina reka bentuk pengajaran dan tugas mereka (Radmehr & Alamolhodaei, 2010).

Malahan Rajendran (2008) menjelaskan penekanan KBAT ini perlu diselesaikan bukan dengan aplikasi biasa. Penekanan KBAT ini dapat dicetus apabila seseorang individu menggunakan kemahiran-kemahiran berfikir untuk menghadapi situasi yang kompleks, baharu dan mencabar (Rajendran, 2008; Halimah, 2009; Yee et al., 2010). Dalam usaha membantu murid untuk menjadi penyumbang ilmu dan bukan sekadar pengguna sahaja, guru perlu membuat serta mereka cipta aktiviti atau persekitaran pengajaran dan pembelajaran yang membolehkan kemungkinan pengaplikasian KBAT berlaku (Tee, 2013)

Guru secara konsisten mempraktikkan strategi-strategi KBAT, menggalakkan aplikasi masalah kehidupan seharian, menggalakkan perbincangan kelas secara 'open-ended' dan menjalankan eksperimen berorientasikan inkuiri, maka terdapat peluang yang lebih luas untuk perkembangan keupayaan pemikiran kritikal atau pemikiran aras tinggi dan membantu murid menyelesaikan masalah dan membuat keputusan dalam kehidupan harian. (Miri et al., 2007; Rajendran, 2008; Sayuti et al., 2000). Oleh itu, pengetahuan, kemahiran dan kesediaan yang mencukupi terhadap KBAT merupakan aspek utama yang perlu dititikberatkan oleh para guru.

7.0 RUMUSAN

Penyelesaian yang lebih konkrit perlu dilakukan dalam usaha menyelesaikan isu membudayakan KBAT ini. Hal ini kerana kemahiran berfikir merupakan asas dalam proses pembelajaran dan pembudayaan kemahiran berfikir yang berkesan semasa proses pengajaran dan pembelajaran akan mempengaruhi keupayaan murid dalam menjana idea dan menyelesaikan pelbagai masalah dalam kehidupan seharian. Kurikulum Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) sememangnya menekankan kemahiran tersebut dalam proses pembelajaran dan pengajaran. Namun, kebanyakan guru tidak diberikan pendedahan yang menyeluruh terhadap pedagogi dan kemahiran dalam melaksanakan KBAT. Guru-guru RBT perlu memantapkan pengetahuan isi kandungan dan meningkatkan kepelbagaian kemahiran pedagogi dalam membudayakan KBAT dalam proses pembelajaran kepada murid. Sehubungan itu, dapatan daripada kajian rintis ini boleh memberikan input bagi menjalankan kajian yang lebih menyeluruh dalam menyediakan strategi dan kaedah terbaik bagi meningkatkan pengetahuan isi kandungan dan kemahiran pedagogi serta dijadikan pencetus dalam membangunkan model latihan terhadap penerapan KBAT dalam kalangan guru mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) di sekolah rendah.

RUJUKAN

- Ainon & Abdullah, (1994). *Pemikiran Reka Cipta*. Kuala Lumpur. Utusan Publication & Distributors Sdn. Bhd
- Amotang, A.S. (2014). Menerapkan kemahiran berfikir. Minda Pendidikan. <http://eprints.ums.edu.my/8398/1/1nc0000003879.pdf>. Diakses pada 11 Oktober 2017.
- Anderson, L.W., & Krathwohl D. R. (eds.)(2001). A taxonomy for learning, teaching and accessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Ball, A. L. & Garton, B. L. (2005). Modelling higher order thinking: The alignment between objective, classroom discourse and assessment. *Journal of Agricultural Education*, 46(2), 58-69
- Barathimalar Krishnan. (2014). The acceptance and problems faced by teachers in conducting higher order thinking skills. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan. University Teknologi Malaysia, Skudai, Johor Bahru
- Bloom, B.S. (ed).(1956). *Taxonomy of educational objectives handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Boaler, J., & Staples, M. (2008). Creating mathematical futures through an equitable teaching approach: The case of rail side school. *Teachers collage record*, 110(3), 608-645.
- Brookhart, S. M (2010) How to assess higher order thinking school in your classroom. Alexandria : ASCD
- Conklin, W.(2012) Strategies for developing higher order thinking skills. California : Shell Education
- Kuhn, D. (2009). Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review* 4(1): 1-6
- Gajathiswari, Nurzatulshima & Suhaida. (2016) School creative climate: factor influence fostering creativity school. *International Journal of Education and Training (InJET)*. 2(1), 1-5

- Halimah Md. Shariff (2009). Aplikasi taksonomi kognitif bloom. Dlm Tajularipin Sulaiman & Aminuddin Hassan (pnyt.) Peranan minda dalam kemahiran berfikir, hlm. 100-108. Serdang. Penerbit Universiti Putra Malaysia
- Kementerian Pendidikan Malaysia, (2013a) *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 – 2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Putrajaya; Kementerian Pendidikan Malaysia
- Kementerian Pendidikan Malaysia, (2013b). *Pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi*. Putrajaya; Lembaga Peperiksaan Malaysia
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2015), *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran. Reka Bentuk dan Teknologi Tahun 4,5 dan 6*. Putrajaya; Bahagian Pembangunan Kurikulum
- Kementerian Pendidikan Malaysia, (2016). *Panduan Pelaksanaan Kurikulum Pendidikan Asas Vokasional*. Putrajaya; Bahagian Pembangunan Kurikulum
- Krathwohl. D.R (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 212-218
- Maimunah Osman. (2004). *Kemahiran Berfikir*. Kuala Lumpur. Institut Tadbiran Awam Negara (INTAN)
- Miri, B., David, B.C. & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills.: A case of critical thinking. *Research Science Education*, 37, 353-369.
- Mohamad Nurul Azmi Mat Nor & Nurzatulshima Kamarudin (2016) Penyebatian kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam proses pengajaran dan pembelajaran di Institut Pendidikan Guru (IPG), *Malaysian Journal Of Higher Order Thinking Skills In Education*, 2, 199-214.
- Mohamad Nurul Azmi Mat Nor, Nurzatulshima Kamarudin, Umi Kalthom Abd Manaf & Abdullah Mat Rashid (2016) *Integrasi kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam pengajaran dan pembelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) sekolah rendah*. Proceeding Graduate Research in Education (GREduc) 2016 Seminar. Universiti Putra Malaysia
- Mohd. Nazri Hassan, Ramlee Mustapha, Nik Azimah Nik Yusuff & Rosnidar Mansor (2017). Pembangunan modul kemahiran berfikir aras tinggi di dalam mata pelajaran sains sekolah rendah: Analisis keperluan guru. *Sains Humanika* 9: 1-5, 119-125.
- Md Yunus J., Tee, T.K. & Yee, M.H. (2010). *The level of higher order thinking skills for technical subject in Malaysia*. Proc. of the 1st UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training (UPI2010). Bandung. Universiti Pendidikan Indonesia
- Miri, B., David, B.C. & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills.: A case of critical thinking. *Research Science Education*, 37, 353-369.
- Morrisom, G.R., Ross, S.M., Kalman, H.K. & Kemp, J.E. (2011). *Designing Effective Instruction*. (6th Eds.). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Norazilawati Abdullah, Noraini Mohd Noh, Mahizer Hamzah & Nik Azmah Nik Yusuf (2014). Kesediaan guru sains dan matematik dalam pelaksanaan kurikulum standard sekolah rendah. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia*, 4(1), 81-96
- Nor Hasmaliza Hassan & Zamri Mahamod. (2015) Kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan guru bahasa Melayu: satu tinjauan di Daerah Kuala Terengganu. Fakulti Pendidikan; UKM
- Phillips, S., Ulrich, K., Romain, M. & Martin, B. (2013). Students' complex problem-solving abilities: their structure and relations to reasoning ability and success. *Intelligence* 41(5): 289-305
- Sharuji, W., N., S., & Mohd Nordin, N. (2017) Kesediaan guru dalam pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) Simposium Pendidikan Diperibadikan: Perspektif Risalah An-Nur (SPRiN2017) ; pp 140-146
- Sumalee, C., Issara, K. & Charuni, S. (2012). Development and efficiency improvement of the learning innovations enhancing learner's thinking potential. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46: 3460-3464
- Philips. A. J. (1997). *Pengajaran Kemahiran Berfikir – Teori dan Amalan*. Selangor; Utusan Publication & Distributor Sdn. Bhd
- Radmehr, F. & Alamolhodaei, H. (2010). A study on the performance of students' mathematical problem solving based on cognitive process of revised Bloom Taxonomy. *Research in Mathematical Education*, 14(4), 381-402.
- Rajendran. N.S. (2008). *Teaching & acquiring higher order thinking skills: Theory & practice*. Malaysia. Penerbitan Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Rajendran. N.S. (2001). *Pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi: Kesediaan guru mengendalikan proses pengajaran dan pembelajaran*. Kertas kerja di bentang pada Seminar Projek KBKK. Poster Warisan Pendidikan –Wawasan 2001.

- Rosnani Hashim & Suhailah Hussien (2003). *The Teaching of thinking in Malaysia (1st ed.)*. Kuala Lumpur: Research Centre IIUM
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22
- Suhaimi Muhamad & Razali Hassan (2014) *Pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam pengajaran Pendidikan Islam berasaskan kaedah simulasi*. Prosiding Wacana Pendidikan Islam Peringkat Kebangsaan Siri ke-10, Universiti Kebangsaan Malaysia, 665-677
- Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah (2012). Pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi: Persepsi dan amalan guru matematik semasa pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. *Jurnal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia*, 2(1), 18-36
- Tee, T.K. (2013). Pengintegrasian kemahiran berfikir dan peta minda Buzan bagi penguasaan kemahiran berfikir aras tinggi. Tesis Doktor Falsafah. (Tidak Diterbitkan). Universiti Tun Hussein Onn.
- Yee, M.H., Jailani, M.Y., Noraini, O., Suzanna, I., Tee, T.K. (2010) The perception of student on mastering the level of higher order thinking skills in technical education subjects. Proceeding The 3rd Regional Conference On Engineering & Research In Higher Education 2010. Skudai, Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Zainudin Abu Bakar, meor Ibrahim Kamaruddin, Megat Aman Zahiri Megat Zakaria & Mohd. Ali Ibrahim (2007), *Kemahiran ICT guru pelatih Universiti Teknologi Malaysia*. Prosiding Seminar Kebangsaan JPPG 2007. 18- 20 November 2007. Royal Adelphi, Seremban.

Persepsi Kemahiran Kehidupan Usahawan Wanita Luar Bandar

Hani Effa Atira Mohd Subehi¹

¹ Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
hanieffaatirasubehi@gmail.com

Ruhizan Mohammad Yasin²

² Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
ruhizan@ukm.edu.my

ABSTRAK

Kemahiran kehidupan didefinisikan sebagai kemahiran yang perlu dimiliki oleh individu melalui pembelajaran mahupun pengalaman hidup secara langsung. Kajian berbentuk kuantitatif ini bertujuan untuk mengenal pasti kompenan kemahiran kehidupan dari tiga aspek iaitu kompetensi asas dewasa, kompetensi keusahawanan, dan kompetensi kerohanian. Disamping itu, kajian ini juga bertujuan untuk mengenal pasti kemahiran kehidupan dalam kalangan usahawan wanita luar bandar di Malaysia serta mengenal pasti perbezaan kemahiran kehidupan harian usahawan wanita luar bandar antara tempoh pengalaman menjadi usahawan. Pengukuran penganalisan dalam kajian ini dijalankan dengan menggunakan perisian SPSS (Statistical Package for Social Science Version 22). Seramai 71 orang usahawan wanita luar bandar dari negeri Kelantan dan Johor telah dipilih sebagai responden untuk menjawab borang soal selidik ini. Sebanyak 61 item telah dibangunkan bagi setiap konstruk (kompetensi asas dewasa, kompetensi asas usahawan dan kompetensi kerohanian). Data kajian dianalisis dengan menggunakan kaedah deksriptif. Analisis inferensi yang dijalankan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan pengalaman usahawan wanita luar bandar. Dapatan kajian menunjukkan bahawa majoriti usahawan wanita bersetuju dengan kepentingan kemahiran kehidupan dalam aspek kompetensi asas dewasa, kompetensi keusahawanan, dan kompetensi kerohanian. Maklumat daripada kajian ini boleh dijadikan sebagai panduan dalam membangunkan pelbagai modul kemahiran kehidupan keusahawanan yang diperlukan memandangkan perubahan global sentiasa berubah-ubah mengikut teknologi semasa.

KATA KUNCI: Kemahiran Kehidupan, Usahawan Wanita, Kompetensi Usahawan Luar Bandar

1.0 PENGENALAN

Kerajaan Malaysia sedang merancang pelbagai strategi untuk meningkatkan pendapatan rakyat serta mengurangkan jurang kemiskinan yang wujud. Sepanjang tempoh pelaksanaan Rancangan Malaysia Kesepuluh (RMK10) yang telah dijalankan pada tahun 2011-2015, kerajaan telah menambahbaik pasaran buruh dan sistem pendidikan untuk mengurangkan kadar pengangguran serta meningkatkan pendapatan di Malaysia (RMK10, 2010). RMK10 turut menggariskan lima teras kepada rakyat Malaysia dengan memberi pelbagai inisiatif dalam membangunkan modal insan kepada warganegaranya. Antara lima teras tersebut ialah 1) Falsafah dan pendekatan transformasi ekonomi berteraskan Bidang Keberhasilan Utama Negara atau National Key Result Areas (NKRA), 2) Mewujudkan persekitaran kondusif, 3) Pembangunan sosio-ekonomi inklusif, 4) Membangunkan modal insan, dan 5) Persekitaran kondusif untuk kualiti hidup (RMK10, 2010). Menurut Laporan Kestabilan Kewangan dan Sistem Pembayaran 2016 yang dikeluarkan oleh Bank Negara Malaysia menunjukkan jurang tahap pendapatan isi rumah daripada lima kumpulan pendapatan yang berbeza.

Kemahiran kehidupan telah dibuktikan sebagai satu set kemahiran yang dapat membantu dan membentuk jati diri individu dalam menghadapi cabaran di masa hadapan serta dalam kehidupan seharian (Gould & Carson, 2008; Sobhi-Gharamaleki & Rajabi, 2010; Orlick, 2002; WHO, 2012). Kebanyakan kajian berkaitan usahawan hanya memberikan tumpuan kepada golongan mahasiswa, belia dan usahawan Bumiputera. Kajian oleh Buerah Tunggak (2011) mendapati faktor kelemahan usahawan dipengaruhi oleh latar belakang, pengalaman, sikap, nilai dan etika keusahawanan, pengetahuan, kemahiran pengurusan, program pendidikan, latihan pembangunan usahawan, desakan “birokrasi” dan persekitaran. Daripada isu berbangkit tersebut, maka kajian ini adalah relevan untuk dijalankan bagi meninjau kemahiran kehidupan dalam kalangan usahawan wanita luar bandar. Terdapat tiga gabungan elemen kompetensi usahawan wanita luar bandar, antaranya ialah kompetensi asas dewasa, kompetensi keusahawanan, dan kompetensi kerohanian (Sapiah, 2017). Kompetensi asas dewasa mempunyai dua kemahiran yang telah dikenal pasti iaitu kemahiran penyelesaian masalah dan literasi maklumat. Melalui konteks kemahiran penyelesaian

masalah, setiap usahawan perlu menggunakan kemahiran kognitif untuk menghasilkan idea pemikiran yang kreatif serta membuat keputusan dengan bijak. Dalam elemen kognitif keusahawanan, ia memerlukan usahawan wanita luar bandar mempunyai pelbagai kemahiran serta kebolehan dalam pengurusan serta berfikir. Kemahiran kognitif dalam kajian terdahulu lebih berkisar kepada pencapaian yang berlatar belakang keluarga, sikap serta tingkah laku individu (Othman & Lope Phie, 2003).

Hasil kajian Mc Clelland and Mc Ber & Co. (1985), terdapat 13 ciri kompetensi keusahawanan iaitu inisiatif, melihat dan merebut peluang, kecekalan, mencari maklumat, menitikberatkan mutu kerja yang tinggi, komitmen terhadap perjanjian kerja, berorientasikan kecekapan, membuat perancangan yang sistematik, menyelesaikan masalah secara kreatif, keyakinan diri, ketegasan, menyakinkan orang lain dan mampu menggunakan strategi pengaruh (Abd Rahman, Muhammad Sabri & Nadzri, 2015). Malah, kajian Sapiah (2017) pula telah mengenal pasti 15 ciri kompetensi kemahiran asas keusahawana yang merangkumi tiga domain kompetensi keusahawanan iaitu kemahiran pengurusan sumber, kemahiran komunikasi interpersonal, dan kualiti peribadi. Antara 15 ciri tersebut ialah pengurusan masa, pengurusan kewangan, pengurusan bahan, pengurusan sumber manusia, mempengaruhi, kepimpinan, perundingan, bekerja dengan pelbagai budaya, inisiatif terhadap peluang, keyakinan diri atau kecekalan, kepakaran bidang, pencari maklumat, mementingkan kualiti dan komitmen terhadap kontrak kerja (Sapiah, 2017). Pengurusan sumber, kualiti peribadi serta kemahiran komunikasi interpersonal terutamanya daripada aspek perhubungan sebagai konstruk kompetensi keusahawanan sangat relevan kerana kemahiran tersebut dapat mencerminkan keperibadian seseorang individu dalam proses rangkaian perhubungan untuk meningkatkan prestasi perniagaan. Selain itu, hubungan antara kemahiran komunikasi interpersonal dan keusahawanan telah dibuktikan di dalam kajian-kajian yang terdahulu (Ariffin & Syed Ismail, 2016; Chou, 2008; Redien-Collo & Lefebvre, 2015).

Elemen kompetensi usahawan wanita luar bandar seterusnya ialah kompetensi kerohanian. Kompetensi kerohanian ini menganggap pengalaman serta kepercayaan usahawan dengan pegangan agama dan sesuatu nilai budaya dapat menunjukkan sikap keusahawanan yang positif seperti redha dalam setiap apa yang berlaku, mempunyai harga diri, toleransi, kawalan diri, kreatif dan inovatif (Hashim, Othman & Buang, 2009). Kompetensi kerohanian merangkumi dua elemen iaitu hubungan dengan Pencipta dan hubungan dengan masyarakat (Sapiah, 2017). Selain itu, hubungan dengan masyarakat turut dititikberatkan dengan memberi pelbagai bantuan dan motivasi kepada mereka. Seiring dengan isu globalisasi, dimana masalah sosial yang dibelenggu dalam kalangan masyarakat terutamanya isu pengangguran serta kemiskinan dapat diatasi dalam konteks keusahawanan sosial. Keusahawanan sosial adalah pendekatan inovatif usahawan untuk membantu masyarakat dalam menyelesaikan masalah sosial (Ishak & Omar, 2015). Melalui kajian kepustakaan yang lepas didapati keusahawanan sosial kurang mendapat perhatian dalam kajian keusahawanan wanita terutamanya wanita luar bandar di Malaysia. Seterusnya, ia turut mengambil kira gaya kehidupan dan kesejahteraan persekitaran kehidupan komuniti dan diri sendiri sebagai usahawan wanita luar bandar.

Oleh yang demikian, ketiga-tiga konstruk ini dilihat mempunyai keperluan dan hubungan antara satu sama lain dalam membentuk kompetensi usahawan wanita luar bandar yang berpengetahuan dan mempunyai pelbagai kemahiran dalam kehidupan.

2.0 KAJIAN LITERATUR

2.1 Usahawan Wanita dan Keusahawanan

Menurut kajian yang telah dijalankan oleh Roddin, Ibrahim Mukhtar, Esa, Warman, Mohamed, Mohamed Yusof, & Ab Rahman (2010), wanita merupakan individu yang mempunyai tanggungjawab dan peranan besar sebagai isteri, ibu, anak dan pekerja. Malahan, mereka juga merupakan sebahagian besar individu yang memberikan sumbangan kepada pembangunan negara dari pelbagai aspek seperti pembangunan perindustrian. Dari skop pekerjaan mahupun pembahagian sumber pendapatan, wanita dikatakan kurang mempunyai kedudukan yang lebih baik berbanding lelaki. Ini kerana, masyarakat terutamanya yang tinggal di luar bandar beranggapan wanita hanya mempunyai peranan yang terhad dalam lingkungan rumahtangga berbanding lelaki yang perlu menyara isi rumah (Nor Hafizan, 2015).

Dalam membantu meningkatkan pendapatan isi rumah, kerajaan Malaysia telah merancang untuk melahirkan lebih ramai lagi usahawan wanita yang berjaya. Hasil pembacaan, terdapat beberapa kajian berkaitan dengan usahawan wanita di Malaysia telah dijalankan seperti faktor-faktor kejayaan dan kegagalan penglibatan usahawan wanita (Thuaibah et al., 2007), penggunaan internet dalam kalangan usahawan wanita

(Omar, Rahim & Othman, 2017) dan penglibatan aktiviti keusahawan Persatuan Kumpulan Isteri Nelayan (KUNITA) Sinar Mutiara (Noor Carmelita, 2015).

Menurut kajian yang dijalankan oleh Abd Rahman et al. (2015), usahawan merujuk kepada individu yang sanggup mengambil pelbagai risiko dalam memulakan sesuatu aktiviti perniagaan. Malahan, usahawan juga perlu merangka pelbagai rancangan tindakan untuk menghasilkan output yang tinggi dengan menggerak tenaga manusia, modal dan tanah dengan cekap. Usahawan juga memberi maksud daya upaya terhadap ikhtiar, kegiatan mahupun perkara-perkara untuk melaksanakan sesuatu pekerjaan (Salmianti, 2013).

Manakala, keusahawanan merujuk kepada individu yang mempunyai kemahiran menilai daya maju, mengenalpasti, mengeksplotasi dan mencari peluang untuk menciptakan satu produk mahupun perkhidmatan yang baharu agar dapat memberikan satu bentuk keuntungan di dalam perniagaan serta mampu berdaya tahan dalam setiap situasi yang sukar dan kegagalan. Selain itu, keusahawanan ini juga bermaksud seseorang yang berusaha dan memberikan kesediaan untuk mengambil risiko terhadap idea-idea yang baharu dan inovatif bagi menghasilkan produk serta perkhidmatan yang baharu. (Perusahaan Kecil dan Sederhana, 2015)

- **Perubahan pencapaian pembangunan keusahawanan luar bandar**

Urusniaga jual beli telah wujud di Malaysia seawal zaman kegemilangan Kesultanan Melayu Melaka dimana perdagangan diantara penduduk tempatan dan pedagang asing telah dijalankan. Pada ketika itu, Melaka telah menjadi sebuah pusat perdagangan yang terkenal dan menjadi tempat persinggahan pedagang dari pelbagai pelusuk dunia seperti pedagang dari Arab, India dan China (Yusof, Mardzuki, Darawi, & Hajinoor, 2011). Penjajahan dari British ke Tanah Melayu telah memusnahkan zaman kegemilangan perdagangan yang diperolehi oleh masyarakat dan pedagang asing. Semasa penjajahan tersebut, pelaksanaan dasar “Pecah dan Perintah” telah dilaksana menyebabkan masyarakat melayu ketika itu dianggap sebagai masyarakat yang tidak produktif di dalam ekonomi (Yusof, Ishak et. al, 2011). Kesan daripada itu, ketidaksamaan dalam sektor ekonomi bagi penduduk di Malaysia yang berbilang kaum telah berlaku.

Selepas negara mengecapi kemerdekaan, terdapat kesedaran daripada pihak kerajaan terhadap kepentingannya aktiviti perdagangan, jual beli mahupun keusahawanan yang memberi kesan positif kepada ekonomi negara. Melihat daripada aspek ketidak seimbangan sumber pendapatan antara kaum di Malaysia, Dasar Ekonomi Baru (DEB) telah diperkenalkan pada tahun 1970. Objektif DEB adalah untuk membasmi kemiskinan dan jurang perbezaan agihan serta penyusunan semula masyarakat setelah satu peristiwa rusuhan perkauman telah berlaku pada 13 Mei 1969. Peristiwa 13 Mei 1969 berlaku adalah disebabkan ketidakpuasan dan keseimbangan jurang perbezaan pendapatan antara kaum serta pembangunan bandar dan luar bandar yang bertambah besar (Jabatan Penerangan Malaysia, n.d.).

Setiap tahun pelbagai perancangan yang telah dirancang dan dilaksanakan untuk meningkatkan pembangunan keusahawanan di Malaysia. Antara agensi kerajaan ialah Majlis Amanah Rakyat (MARA) yang merupakan agensi dibawah Kementerian Pembangunan Luar Bandar yang ditubuhkan pada 1 Mac 1966. Pertubuhan MARA adalah bertujuan untuk membantu usahawan berjaya dan inovatif, mampu menghasilkan modal insan yang global dan berintegrasi, dapat menyumbang kepada pemilikan ekuiti serta memberi kemudahan dalam sistem penyampaian. MARA turut menyediakan empat program Pembangunan Usahawan, antaranya ialah Program Latihan Keusahawanan, Program Skim Khidmat Nasihat Perniagaan, Program Pembangunan Pemasaran dan Program Pembangunan Teknousahawan (Majlis Amanah Rakyat, n.d.). Malah, pembangunan keusahawanan di Malaysia semakin mendapat sambutan yang baik dan menggalakkan. Dimana terdapat peningkatan dalam aktiviti mahupun program tahunan agensi di bawah kerajaan untuk membantu meningkatkan kemahiran para usahawan di Malaysia. Antara agensi di bawah kerajaan tersebut ialah *Rubber Industry Smallholders Development Authority (RISDA)*, Bank Perusahaan Kecil dan Sederhana Malaysia Berhad (SME BANK), *Halal Industry Development Authority (HDC)*, *Malaysian Investment Development Authority (MIDA)*, Perbadanan Kerajaan Ekonomi Negeri (PKEN) serta Amanah Ikhtiar Malaysia (AIM).

- **Kompetensi Kemahiran dalam kehidupan usahawan wanita luar bandar**

Kebanyakan kajian berkaitan usahawan hanya memberikan perhatian kepada kemahiran perniagaan mahupun kemahiran menggunakan rangkaian internet, tetapi kurang memberi tumpuan kepada keperluan kompetensi kemahiran kehidupan yang dapat memberi pengalaman dalam mengembangkan lagi perusahaan perniagaan mereka disamping mempunyai kehidupan yang sejahtera dan harmoni. Menurut

World Health Organization (WHO) (2009), kemahiran kehidupan boleh ditakrifkan sebagai satu kebolehan yang memberikan tindakan positif serta memberi cabaran dalam kehidupan harian yang merangkumi aspek kognitif, emosi interpersonal dan sosial. Selain itu, kemahiran kehidupan juga merupakan satu kemahiran fizik, sosial dan interpersonal yang membantu individu memperoleh kemahiran komunikasi dan kemahiran kognitif dengan cekap (Kazemi, Momeni & Abolghasemi, 2014).

Jadual 1 menunjukkan jadual yang telah diadaptasikan daripada kajian yang telah dilakukan oleh Mansor (2015) terhadap kemahiran kehidupan dalam kalangan pelajar dengan menggunakan Model Sasaran Kemahiran Kehidupan 4H (Hendricks, 1998).

Jadual 1: Model Sasaran Kemahiran Kehidupan 4H

Interpersonal (Heart)	Kognitif (Head)	Sosial (Hands)	Kesihatan (Health)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Penyayang (Empati, prihatin, membina hubungan dan perkongsian) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kebolehan mengurus (Daya tahan diri, menyimpan rekod, bijak menggunakan sumber, perancangan aktiviti dan penetapan matlamat) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memberi (Khidmat komuniti/ sukarelawan, warganegara yang bertanggungjawab, kepimpinan dan menyumbang kepada kumpulan) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kehidupan (Memilih gaya hidup sihat, menguruskan tekanan, melindungi diri dari penyakit dan menjaga keselamatan diri)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perhubungan (Menerima perbezaan, menyelesaikan konflik, kemahiran sosial, bekerjasama dan komunikasi) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berfikir (Berpikir secara kreatif, menyelesaikan masalah, membuat keputusan dan belajar untuk belajar) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bekerja (Kemahiran yang boleh dipasarkan, kerja berpasukan dan motivasi diri) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kesejahteraan (Menjaga maruah diri, tanggungjawab diri, perwatakan, disiplin diri, mengurus perasaan dan emosi)

Terdapat kajian daripada *Brookings Institution* berkaitan dengan program kemahiran kehidupan mengatakan bahawa kemahiran kehidupan merupakan satu set kemahiran asas yang diperolehi melalui pembelajaran mahupun pengalaman hidup secara langsung dan tidak formal yang membolehkan individu tersebut dapat menyelesaikan masalah dalam kehidupan seharian (Kwauk, Braga, Kim, Dupuy, Bezu & Knudsen, 2018). Tambahan lagi, tujuan program kemahiran kehidupan di negara tersebut memberi tumpuan yang berkaitan dengan hormat menghormati diri sendiri serta orang lain disekeliling, komunikasi dan kemahiran sosial. Sementara itu, kemahiran kehidupan turut dikelaskan kepada tiga aspek kemahiran iaitu kemahiran berfikir, kemahiran sosial dan kemahiran emosi (Prajapati, Sharma, & Sharma, 2017).

3.0 METODOLOGI

Kajian ini telah menggunakan kaedah kuantitatif secara soal selidik ke atas 71 responden usahawan wanita luar bandar yang menjalankan pelbagai jenis perniagaan. Pengumpulan data telah dilakukan di negeri Kelantan dan Johor. Sebanyak 61 item dibangunkan dan perlu dijawab dengan menggunakan skala Likert lima mata iaitu “Sangat Tidak Setuju”, “Tidak Setuju”, “Sederhana Setuju”, “Setuju” dan “Sangat Setuju”. Satu set soal selidik terbahagi kepada dua bahagian iaitu bahagian A mengandungi tiga konstruk kompetensi kehidupan iaitu konstruk kompetensi asas dewasa, kompetensi asas keusahawanan, dan kompetensi kerohanian. Malah, ia turut meliputi sub konstruk literasi maklumat, penyelesaian masalah, pengurusan sumber, interpersonal, kualiti peribadi, hubungan dengan Tuhan dan hubungan dengan masyarakat. Manakala, bahagian B berkenaan dengan demografi usahawan wanita luar bandar. Kebolehpercayaan soal selidik adalah tinggi manakala nilai *Alpha Cronbach* untuk semua item instrumen ialah 0.945.

4.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Data kuantitatif dalam kajian ini telah dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Data dianalisis secara deskriptif dengan menggunakan min, peratus dan sisihan piawai.

• **Latar Belakang Responden.**

Keseluruhan responden terdiri daripada 71 orang usahawan wanita yang tinggal di luar bandar. Jadual 2 menunjukkan bilangan responden yang berumur 21 tahun hingga 30 tahun adalah 15 orang (20.8%), 31 tahun sehingga 40 tahun adalah 30 orang (41.7%), 41 tahun sehingga 50 tahun adalah 22 orang (30.6%) dan 51 tahun sehingga 60 tahun adalah empat orang (5.6%).

Dari jumlah responden tersebut, seramai 46 orang (63.9%) mempunyai pengalaman diantara setahun sehingga lima tahun. Manakala seramai 17 orang (23.6%) usahawan wanita mempunyai tempoh pengalaman selama enam tahun sehingga 10 tahun. Seramai enam orang (8.3%) mempunyai 11 tahun sehingga 15 tahun pengalaman sebagai usahawan dan selebihnya iaitu dua orang (2.8%) mempunyai pengalaman sebagai usahawan selama 16 tahun sehingga 20 tahun. Dari latar belakang mengikuti kursus keusahawanan, seramai 47 orang usahawan (66.2%) pernah mengikuti kursus keusahawanan. Manakala, seramai 24 orang usahawan (33.8%) belum pernah mengikuti kursus usahawan yang dianjurkan.

Jadual 2: Latar belakang responden

Umur	Kekerapan	Peratus
21 hingga 30 tahun	15	20.8%
31 hingga 40 tahun	30	41.7%
41 hingga 50 tahun	22	30.6%
51 hingga 60 tahun	4	5.6%
Tempoh pengalaman		
1 hingga 5 tahun	46	63.9%
6 hingga 10 tahun	17	23.6%
11 hingga 15 tahun	6	8.3%
16 hingga 20 tahun	2	2.8%
Kursus keusahawanan		
Ya	47	66.2%
Tidak	24	33.8%

• **Elemen kompetensi kemahiran dalam kehidupan usahawan wanita luar bandar.**

Jadual 3 menunjukkan nilai min bagi setiap elemen kompetensi kemahiran dalam kehidupan usahawan wanita luar bandar. Hasil ujian menunjukkan nilai min bagi kompetensi asas keusahawanan adalah 4.25, kompetensi asas dewasa 3.95 manakala min bagi kompetensi kerohanian adalah 4.50. Daripada hasil ujian yang dijalankan, membuktikan bahawa usahawan wanita luar bandar mempunyai kompetensi asas keusahawanan dan kompetensi kerohanian kerana nilai min yang ditunjukkan oleh kedua-dua konstruk ini adalah tinggi. Hasil dapatan kajian juga mendapati kompetensi kemahiran kerohanian memberi makna kepada usahawan wanita luar bandar dalam menjalankan kehidupan sebagai usahawan yang berjaya.

Jadual 3: Perbandingan antara elemen kompetensi kemahiran dalam kehidupan usahawan wanita luar bandar.

Kompetensi kemahiran kehidupan	N	Min	Tahap
Kompetensi asas dewasa	71	3.95	Tinggi
Kompetensi asas keusahawana	71	4.25	Tinggi
Kompetensi kerohanian	71	4.50	Tinggi

- **Perbezaan kompetensi asas usahawan berdasarkan persepsi usahawan mengikut pengalaman dalam kehidupan.**

Jadual 4: Taburan dapatan berdasarkan pengalaman usahawan terhadap kompetensi asas usahawan.

Pengalaman usahawan	N	Min	Sisihan Piawai
1 hingga 5 tahun	46	4.230	0.349
6 hingga 10 tahun	17	4.292	0.387
11 hingga 15 tahun	6	4.153	0.563
16 hingga 20 tahun	2	4.675	0.383
Jumlah	71	4.251	0.377

Jadual 5: Ujian ANOVA persepsi usahawan berdasarkan pengalaman terhadap kompetensi asas usahawan

Kompetensi asas usahawan terhadap pengalaman	Jumlah kuasa dua	Darjah kebebasan	Min kuasa dua	Nilai F	Signifikan
Antara kumpulan	0.466	3	0.155	1.096	0.357
Dalam kumpulan	9.495	67	0.142		
Jumlah	9.961	70			

Jadual 5 menunjukkan hasil ujian yang dijalankan didapati terdapat perbezaan yang signifikan diantara skor min kompetensi asas usahawan dengan persepsi usahawan mengikut pengalaman usahawan wanita luar bandar ($F(3,67)=1.096$; $P<0.05$). Hasil ujian tersebut mendapati tempoh pengalaman usahawan wanita luar bandar diantara 1 hingga 5 tahun menunjukkan nilai ($m=4.230$, $sp=0.349$). Tempoh pengalaman usahawan wanita diantara 6 hingga 10 tahun dan 11 hingga 15 tahun masing-masing menunjukkan nilai ($m=4.292$, $sp=0.387$) dan ($m=4.153$, $sp=0.563$). Sementara itu, tempoh pengalaman 16 hingga 20 tahun menunjukkan nilai ($m=4.675$, $sp=0.383$) lebih tinggi berbanding dengan usahawan yang berpengalaman 15 tahun ke bawah. Bagi ujian Anova Sehalu, Eta kuasa dua adalah 0.046 untuk menunjukkan hasil saiz kesan.

- **Perbezaan kompetensi asas dewasa berdasarkan persepsi usahawan mengikut pengalaman dalam kehidupan.**

Jadual 6: Taburan persepsi usahawan berdasarkan pengalaman terhadap kompetensi asas dewasa.

Pengalaman usahawan	N	Min	Sisihan Piawai
1 hingga 5 tahun	46	4.003	0.446
6 hingga 10 tahun	17	3.836	0.691
11 hingga 15 tahun	6	3.678	0.792
16 hingga 20 tahun	2	4.642	0.202
Jumlah	71	4.632	0.554

Jadual 7: Ujian ANOVA persepsi usahawan berdasarkan pengalaman terhadap kompetensi asas dewasa

Kompetensi asas usahawan terhadap pengalaman	Jumlah kuasa dua	Darjah kebebasan	Min kuasa dua	Nilai F	Signifikan
Antara kumpulan	1.751	3	0.584	1.976	0.126
Dalam kumpulan	19.791	67	0.295		
Jumlah	21.542	70			

Jadual 7 menunjukkan hasil ujian yang dijalankan didapati terdapat perbezaan yang signifikan diantara skor min kompetensi asas usahawan dengan persepsi usahawan mengikut pengalaman usahawan wanita luar bandar ($F(3,67)=1.976$; $P<0.05$). Hasil ujian tersebut mendapati tempoh pengalaman usahawan wanita luar bandar diantara 1 hingga 5 tahun menunjukkan nilai ($m=4.003$, $sp=0.446$). Tempoh pengalaman usahawan wanita diantara 6 hingga 10 tahun dan 11 hingga 15 tahun masing-masing menunjukkan nilai ($m=3.836$, $sp=0.691$) dan ($s=3.678$, $sp=0.792$). Sementara itu, tempoh pengalaman 16 hingga 20 tahun menunjukkan nilai ($m=4.642$, $sp=0.202$) lebih tinggi berbanding dengan usahawan yang berpengalaman 15 tahun ke bawah. Bagi ujian Anova Sehalu, Eta kuasa dua adalah 0.081 untuk menunjukkan hasil saiz kesan.

- **Perbezaan kompetensi kerohanian berdasarkan persepsi usahawan mengikut pengalaman dalam kehidupan.**

Jadual 8: Taburan persepsi usahawan berdasarkan pengalaman terhadap kompetensi kerohanian.

Pengalaman usahawan	N	Min	Sisihan Piawai
1 hingga 5 tahun	46	4.489	0.366
6 hingga 10 tahun	17	4.517	0.328
11 hingga 15 tahun	6	4.500	0.384
16 hingga 20 tahun	2	4.700	0.000
Jumlah	71	4.502	0.350

Jadual 9: Ujian ANOVA persepsi usahawan berdasarkan pengalaman terhadap kompetensi kerohanian

Kompetensi asas usahawan terhadap pengalaman	Jumlah kuasa dua	Darjah kebebasan	Min kuasa dua	Nilai F	Signifikan
Antara kumpulan	0.090	3	0.030	0.237	0.871
Dalam kumpulan	8.509	67	0.127		
Jumlah	8.599	70			

Jadual 9 menunjukkan hasil ujian yang dijalankan didapati terdapat perbezaan yang signifikan diantara skor min kompetensi asas usahawan dengan persepsi usahawan mengikut pengalaman usahawan wanita luar bandar ($F(3,67)=0.237$; $P<0.05$). Hasil ujian tersebut mendapati tempoh pengalaman usahawan wanita luar bandar diantara 1 hingga 5 tahun menunjukkan nilai ($m=4.489$, $sp=0.366$). Tempoh pengalaman usahawan wanita diantara 6 hingga 10 tahun dan 11 hingga 15 tahun masing-masing menunjukkan nilai ($m=4.517$, $sp=0.328$) dan ($m=4.500$, $sp=0.384$). Sementara itu, tempoh pengalaman 16 hingga 20 tahun menunjukkan nilai ($m=4.700$, $sp=0.000$) lebih tinggi berbanding dengan usahawan yang berpengalaman 15 tahun ke bawah. Bagi ujian Anova Sehalu, Eta kuasa dua adalah 0.104 untuk menunjukkan hasil saiz kesan.

Berdasarkan kepada ketiga-tiga hasil dapatan bagi konstruk kompetensi asas usahawan, kompetensi asas dewasa dan kompetensi kerohanian, hasil dapatan bagi analisis Anova sehalu menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan pengalaman usahawan wanita luar bandar. Setiap konstruk kompetensi menunjukkan tempoh pengalaman menjadi usahawan sepanjang 16 hingga 20 tahun lebih tinggi. Hasil ini membuktikan semakin lama tempoh individu menceburi bidang keusahawanan, semakin banyak kemahiran yang diperolehi daripada pengalaman untuk diaplikasikan dalam kehidupan seharian.

5.0 RUMUSAN

Kejayaan seseorang usahawan bergantung kepada keberkesanan kemahiran kehidupan yang dimiliki. Kemahiran kehidupan merupakan satu kebolehan yang memberikan tindakan positif serta memberi cabaran dalam kehidupan seharian yang merangkumi aspek kognitif, emosi, interpersonal dan sosial. Berdasarkan kepada hasil kajian ini, kebanyakan responden telah mempunyai kemahiran dalam penggunaan teknologi dan serta bermotivasi dalam menyelesaikan masalah yang timbul dalam perniagaan.

Sehubungan dengan itu, kemahiran kehidupan perlu dijadikan sebagai satu asas kemahiran kebolehan dalam meneruskan aktiviti perniagaan mereka. Selain daripada kekerapan merujuk ahli agama bagi menyelesaikan masalah perniagaan, usahawan wanita ini juga perlu mempunyai kemahiran menyusun strategi, menguruskan kewangan, bertindak pantas, kreatif, memiliki kemahiran pemasaran serta berpengetahuan dalam mencari pelbagai sumber maklumat sama ada terlibat secara langsung dengan masyarakat, persekitaran mahupun sumber rujukan melalui pembacaan.

Penghargaan: Kajian ini telah dibiayai oleh Geran Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia – FRGS/2/2013/SS109/UKM/02/2

RUJUKAN

- Abd Rahman, S. S., Muhammad Sabri, M. F., & Nadzri, S. (2015). Kompetensi keusahawanan diri dalam kalangan mahasiswa yang mengambil kursus keusahawanan di universiti. *Proceeding of the 2nd International Conference on Management and Muamalah 2015*: 372-384.
- Ariffin, Zulkifli & Syed Ismail, S. H. (2016). Komunikasi interpersonal dalam pengurusan organisasi menurut perspektif Islam: satu analisis di kumpulan jaminan perniagaan telekom Malaysia berhad. *Global Media Journal-Malaysian Edition*, 6(1).1-14
- Buerah Tunggak, H. (2011). Keperluan latihan dan pendidikan berterusan ke arah pembangunan usahawan Muslim berteraskan nilai Islam di Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 55, 121-144.
- Chou, H. J. (2008). A Study on the Effects of Entrepreneurship and Interpersonal Network on the Business Performance of Bed-and-Breakfast (B&B) Inn Operators in Taiwan. *J Hum Resour Adult Learn*, 4(1), 149.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78.
- Hashim, N., Othman, N., & Buang, N. A. (2009). Konsep Kesediaan Keusahawanan Berdasarkan Kajian Kes Usahawan Industri Kecil dan Sederhana (IKS) di Malaysia (Entrepreneurship Readiness Concept Based on Case Study of Small Medium Industry (SMI) Entrepreneurs in Malaysia). *Jurnal Pendidikan Malaysia (Malaysian Journal of Education)*, 34(1), 187-203.
- Hendricks, P. (1998). Targetting Life Skills Model. 10 February 2016. Dipetik daripada <https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/101.9 Targeting Life Skills.pdf>.
- Ina Beqo & Sjoerd A. Gebrels. (2014). Women Entrepreneurship in developing countries: An European example. *Research in Hospitality Management* 4(1&2):97-104.
- Ishak, S., & Omar, A. R. C. (2017). Keusahawanan sosial sebagai satu pendekatan inovatif ke arah transformasi sosial masyarakat: Kajian kes di Malaysia (Social entrepreneurship as an innovative approach in community social transformation: A Malaysian case study). *Geografia-Malaysian Journal of Society and Space*, 11(8).
- Jabatan Penerangan Malaysia. (n.d.). Dasar Ekonomi Baru. <http://pmr.penerangan.gov.my/index.php/maklumat-kenegaraan/1358-maklumat-kenegaraan/dasar-dasar-negara/237-dasar-ekonomi-baru>
- Kazemi, R., Momeni, S., & Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 863-866.
- Kwauk, C., Braga, A., Kim, H., Dupuy, K., Bezu, S., & Knudsen, A. (2018). Non-Formal Girls' Life Skills Programming: Implications for Policy and Practice. Policy Brief. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586317.pdf>
- Majlis Amanah Rakyat. (n.d.). Pembangunan Usahawan. <http://www.mara.gov.my/program-latihan-keusahawanan>
- Mansor, N. H., Huszaini, S., Samadi, U. S., & Kamsin, I., F. (2015). Kemahiran kehidupan untuk murid berisiko tercicir. *Journal of Personalized Learning*, 1(1): 93-103.
- Noor Carmelita Mohamed Noor. (2015). Wanita dan pemerksaan: Satu kajian kes penglibatan isteri nelayan dalam persatuan KUNITA Sinar Mutiara di Pulau Pinang. Tesis Sarjana Sains Kemasyarakatan. Universiti Sains Malaysia.
- Nor Hafizan Hj. Habib Sultan. (2015). Stereotaip gender dan pekerjaan wanita dalam sektor perhotelan di Pulau Langkawi, Kedah. Tesis Ijazah Doktor Falsafah, Universiti Sains Malaysia.
- Omar, F. I., Rahim, S. A., & Othman, N. A. (2017). Penggunaan Internet dalam Kalangan Usahawan Wanita: Akses, Kemahiran dan Motivasi. *Jurnal Komunikasi, Malaysian Journal of Communication*, 33(3). 21-36
- Orlick, T. (2002). Nurturing positive-living skills for children: Feeding the heart and soul of humanity. *Journal of Excellence*, 7, 86-98
- Othman, Norasmah dan Lope Pihie, Zaidatol Akmaliah (2003). Perbandingan pencapaian kognitif, afektif dan kompetensi pelajar program keusahawanan remaja yang berlainan latar belakang keluarga. *Pertanika Journal Social Science and Humanistic* 11(1): 69-79
- Prajapati, R. K., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6.
- Rainal Hidayat Bin Wardi. (2016). Prosedur penjaanan idea menggunakan teknik sumbang saran untuk

- kursus eksplorasi reka bentuk tekstil di Universiti Teknologi Mara Malaysia. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Pusat Kebudayaan, Universiti Malaya Kuala Lumpur
- Rancangan Malaysia ke 10 2011-2015. (2010). Putrajaya: Unit Perancangan Ekonomi, Jabatan Perdana Menteri.
- Rancangan Malaysia ke 11 2016-2020. (2015). Putrajaya: Unit Perancangan Ekonomi, Jabatan Perdana Menteri
- Redien-Collot, R., & Lefebvre, M. R. (2015). Communication and Entrepreneurship: Influence Tactics in Business Support Situations. *International Review of Entrepreneurship*, 13(4).
- Roddin, R., Ibrahim Mukhtar, M., Esa, A., Warman, S., Mohamed, M., Mohamed Yusof, A., & Ab Rahman, A. (2010). Pendidikan kemahiran keusahawanan dalam kalangan wanita ketua isi rumah luar bandar. Diakses daripada http://eprints.uthm.edu.my/444/1/Rohayu_Roddin%28Dekan2010%29.pdf
- Salmianti Mutalib. (2013). Tinjauan kecenderungan keusahawanan dalam kalangan pelajar di Institusi Pengajian Tinggi Awam. *Journal of Techno Social* 5(1): 38-50
- Salpiah Suradi. (2017). Model kompetensi kehidupan usahawan wanita luar bandar dan kualiti hidup. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Siti Ruhani. (2016). Peranan sikap, pengetahuan dan amalan kewangan terhadap pemerkasaan ekonomi ibu tunggal. Tesis Sarjana Sastera (Pengurusan). Fakulti Sastera, Universiti Sains Malaysia.
- Sobhi-Gharamaleki, N., & Rajabi, S. (2010). Efficacy of life skills training on increase of mental health and self esteem of the students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1818-1822.
- Sorotan Khas Pembangunan Keusahawanan. Laporan Tahunan Perusahaan Kecil dan Sederhana (PKS) 2015/16: 116-123.
- Thuaibah @ Suaibah Binti Abu Bakar, Azlah Bin Md Ali, Rozeyta Binti Omar, Hishamuddin Md Som, Syaharizatul Noorizwan Binti Muktar. (2007). Penglibatan Kaum Wanita Dalam Aktiviti Keusahawanan di Negeri Johor: Kajian terhadap Faktor-faktor Kritikal Kejayaan dan Kegagalan Pengendalian Perniagaan. VOT75087, Laporan Akhir Penyelidikan. Universiti Teknologi Malaysia.
- WHO, (2009), Preventing violence by developing life skills in children and adolescents, viewed 30 April 2013
- Yussof, I., Mardzuki, K., Darawi, Z., & Hajinoor, M. S. (2011). Faktor Keusahawanan Dan Prestasi Kejayaan Usahawan Melayu Di Pulau Langkawi, Kedah. *Prosiding Perkem vi, Jilid, 2*, 196-207

Pelaksanaan Pengintegrasian Teknologi Mudah Alih dan Kemahiran Berfikir Secara Kreatif dalam PdP di Sekolah

Dora Febri Yusiska¹

¹ Universiti Kebangsaan Malaysia
dorafebriyusiska@gmail.com

Ruhizan Muhammad Yasin²

² Universiti Kebangsaan Malaysia
ruhizan@ukm.edu.my

ABSTRAK

Seiring dengan perkembangan pendidikan global yang menitik beratkan kemahiran berfikir secara kreatif dan penggunaan teknologi dalam sistem pendidikan, pelbagai langkah telah diambil oleh pihak Kementerian Pelajaran Malaysia bagi memacu sistem pendidikan berkualiti seiring dengan keperluan pendidikan abad ke-21 ini. Oleh itu, kertas konsep ini bertujuan untuk meneroka amalan penggunaan teknologi mudah alih sebagai medium pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang berupaya mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar. Berdasarkan dapatan kajian literatur, perancangan dan pelaksanaan yang teratur serta konsisten amat penting dalam memastikan keupayaan teknologi mudah alih dalam mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar. Selain itu, komponen-komponen utama dalam amalan pengintegrasian teknologi mudah alih adalah seperti penggunaan aplikasi-aplikasi yang sesuai dan tepat, bimbingan dan panduan dari guru yang berkemahiran dan kandungan yang merangkumi kaedah pengajaran, gaya pengurusan, pengetahuan serta kesedaran sosial. Kajian ini diharap dapat memperluaskan perspektif dan kefahaman terhadap amalan pengintegrasian teknologi mudah alih dan pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang dijalankan dalam usaha mengembangkan serta mempelbagaikan kemahiran dalam kalangan pelajar terutamanya dengan menggunakan teknologi mudah alih sebagai salah satu medium dalam pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

KATA KUNCI: Teknologi Mudah Alih, Kemahiran Berfikir Secara Kreatif, Pengajaran dan Pembelajaran, Amalan

1.0 PENDAHULUAN

Kepentingan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar abad ini tidak lagi dapat dinafikan dan merupakan salah satu daripada kemahiran asas yang amat penting dalam pembelajaran abad ke-21. Malah, galakan dan pembentukan kreativiti dalam kalangan pelajar di dalam bilik darjah menjadi fokus utama dalam bidang pendidikan antarabangsa (Gardiner, 2017; Craft, 2011). Seiring dengan perkembangan pendidikan global yang menitik beratkan kemahiran berfikir secara kreatif dan penggunaan teknologi dalam sistem pendidikan, pelbagai langkah telah diambil oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia bagi memaksimumkan penggunaan ICT kerana pihak Kementerian yakin teknologi maklumat dan komunikasi atau ICT memiliki potensi besar sebagai pemacu kepada proses pembelajaran ilmu dan kemahiran berfikir yang luas. (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012).

Teknologi juga merupakan salah satu pendekatan pembelajaran yang diambil atas pelbagai faktor positif yang amat penting dalam perkembangan pendidikan kanak-kanak. Antaranya untuk menarik minat belajar dalam kalangan kanak-kanak, memberi pendedahan kepada pengetahuan terkini, mempertingkatkan kemahiran intelektual kanak-kanak melalui kepelbagaian teknik pembelajaran aktif dan imaginatif, menggalakkan penglibatan dalam pembelajaran serta meningkatkan keupayaan mengemukakan idea dalam bentuk yang lebih dinamik (Wilson & Spawls, 2016). Namun begitu, menurut Neo & Neo (2013) yang menjalankan kajian di Malaysia mendapati kurangnya daya pemikiran kritis dan kreatif dalam kalangan graduan di Malaysia. Ini telah membawa kepada inisiatif sistem pendidikan yang menggunakan teknologi sebagai medium pengajaran dan pembelajaran (PdP) berasaskan media yang dipercayai dapat menarik minat pelajar di dalam bilik darjah selain dapat memupuk daya pemikiran kreatif selain kemahiran menyelesaikan masalah dalam kalangan pelajar.

Penggunaan teknologi mudah alih seperti iPad dan tablet ini dipercayai banyak mendatangkan kebaikan dalam proses pembelajaran. Namun, masih terdapat persoalan dalam kenyataan ini seperti sejauh

manakah dan bagaimanakah penggunaan teknologi mudah alih membantu dalam menjadi salah satu medium dalam mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif dalam sistem pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Gonzalez (2016); Burnet (2010) dan Lankshear & Knobel (2003) menyatakan sistem pendidikan formal telah membahaskan tentang penggunaan dan implikasi teknologi dalam pdp selain kurangnya format penggunaan teknologi dalam pdp serta keperluan kajian terhadap penggunaan teknologi dalam pdp di sekolah. Shanmugam & Balakrishnan (2018) menyatakan terdapat tiga komponen utama kepada pengintegrasian teknologi dan pdp iaitu sumber, guru dan kandungan yang merangkumi kaedah pengajaran, gaya pengurusan, pengetahuan dan amalan kemahiran teknologi serta kesedaran sosial. Ini jelas menunjukkan kepentingan kajian terhadap amalan, pengetahuan dan kemahiran dalam pengintegrasian teknologi mudah alih dalam pdp termasuklah dalam usaha mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif di kalangan pelajar.

Justeru, kertas ini membincangkan amalan penggunaan teknologi mudah alih sebagai medium pengajaran dan pembelajaran yang berupaya mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif di kalangan pelajar.

2.0 KAJIAN LITERATUR

2.1 Pembelajaran Abad Ke-21

Pembelajaran abad ke-21 amat menuntut suatu sistem pendidikan yang mampu menyediakan pelajar dengan pelbagai kemahiran. Menurut Alismail & McGuire (2015); Paige (2009), kurikulum pendidikan abad ke-21 harus mencakupi pelbagai aspek seperti ilmu pengetahuan, kemahiran berfikir secara kritikal dan inovasi, kemahiran menyelesaikan masalah, bebolehan bekerjasama dan kemahiran ICT. P21 (Partnership for 21st Century Learning, 2006) telah membentuk rangka pembelajaran abad ke-21 yang menuntut para pelajar untuk memiliki keterampilan, pengetahuan dan kemampuan dibidang teknologi, media dan informasi, kemahiran pembelajaran dan inovasi serta kemahiran hidup dan kerjaya (Wijaya, Sudjimat & Nyoto, 2016).

Bagi memastikan Malaysia memiliki sistem pendidikan yang mampu bergerak seiring dengan sistem pendidikan global di abad ke-21, Kementerian pendidikan Malaysia juga turut menyemak dan membentuk sistem pendidikan di Malaysia dengan membentuk Pelan Pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2015. Antara kandungannya ialah melengkapkan pelajar dengan kemahiran baru seperti seperti pemikiran kritis dan kreatif serta kemahiran menyelesaikan masalah selain itu, kemahiran-kemahiran lain seperti kemahiran berkomunikasi, kemahiran berkolaborasi, kemahiran belajar dan inovasi, kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi serta kemahiran menguasai subjek teras di sekolah turut dititikberatkan (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, 2013).

2.2 Kemahiran Berfikir Secara Kreatif

Keputusan kemahiran berfikir secara kreatif tidak dapat dinafikan lagi dalam sistem pendidikan abad ini. Malah, kemahiran menganalisis dan menilai informasi serta mencipta sesuatu yang baru telah menjadi matlamat sistem pendidikan zaman ini di mana ia juga menjadi juga puncak kepada tahap pendidikan dan penguasaan yang dibentuk dalam Taxonomy Bloom (Schmidt, 2015; Krathwohl, 2002). Menurut Oncu (2016) dan Hargrove (2013), pemikiran kreatif merupakan komponen kemahiran berfikir yang boleh didefinisikan sebagai proses kognitif dalam menyelesaikan masalah, membentuk idea-idea baru yang bermanfaat dan membentuk rancangan yang bersesuaian yang tidak terdapat sebelumnya. Oncu (2016) ; Compton (2007) dan Carruthers (2002) turut menyatakan terdapat 6 komponen yang diperlukan dalam memupuk proses pemikiran kreatif iaitu sifat ingin tahu, penilaian, idea, imaginasi, inovasi dan kemahiran menyelesaikan masalah. Kemahiran menyelesaikan masalah merupakan faktor utama yang dapat meningkatkan daya pemikiran kreatif di kalangan pelajar (Sriwongchai, Jantharajit & Chookhampaeng, 2015; Craft 2006).

2.3 Proses Dan Model Kreativiti

Kreativiti melibatkan proses menghasilkan sesuatu atau menyelesaikan pelbagai masalah yang melibatkan proses pemikiran yang kompleks. Ma & Van Oystaeyen (2015); Rhodes (1961) mengklasifikasikan kreativiti kepada 4 aspek iaitu individu, proses, produk dan persekitaran. Menurut Phyllis & Lies (2013), kemahiran berfikir secara kritis-kreatif ini merangkumi pembentukan idea, penilaian reflektif, kemahiran atau penglibatan dan sikap pelajar (*attitude*). Proses ini juga melibatkan 2 jenis pemikiran iaitu pemikiran

divergen dan konvergen yang amat penting dalam pemikiran kreatif (Inchamnan, 2016; Amabile, 1996). Pemikiran divergen adalah kaedah berfikir terbuka yang menghasilkan idea-idea kreatif melalui kepelbagaian cabang pemikiran bagi menyelesaikan masalah dan lazimnya berlaku secara spontan serta serentak dengan pemikiran konvergen. Kemahiran konvergen adalah kemahiran berfikir secara logik serta berfokus bagi mendapatkan jawapan paling tepat terhadap sesuatu persoalan (Karim, 2016).

Rajah 2 menunjukkan model proses pemikiran kreatif menyatakan proses pemikiran kreatif ini bukan sahaja berlaku dalam bentuk bulatan (*cursive*), tetapi turut berlaku secara ulangan (*recursive*) yang melibatkan pemikiran divergen dan konvergen. Dalam proses pemikiran kreatif yang melibatkan proses penyelesaian masalah, model yang biasa digunakan ialah model yang terdiri daripada tahap persediaan (*preparation*), pengembangan terhadap idea tersebut (*incubation*), penambahbaikan idea bagi mendapatkan gambaran yang lebih jelas (*illumination*), dan verifikasi terhadap idea yang dibentuk (*verification*). Aras *illumination* juga merupakan puncak kepada proses pemikiran divergen kerana buah fikiran atau ilham yang dapat direalisasikan dan dikongsi dengan masyarakat (Mercat & El-Demerdash, 2017; Prediger, Bikner-Ahsbabs, & Arzarello, 2008).



Rajah 1 Model proses pemikiran kreatif
 (Sumber: Mercat, Pedro Lealdino Filho, Mohamed El-Demerdash 2017; Prediger et al., 2008)

2.4 Teori Dan Model Berkaitan Teknologi Dalam Pengajaran dan Pembelajaran

2.4.1 Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

Menurut Zolkefli, Nordin & Kasri, 2018; Koehler & Mishra, (2009), tiga komponen teras iaitu pengetahuan teknologi, pedagogi dan kandungan merupakan komponen-komponen yang diintegrasikan dalam Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). TPACK dibentuk berasaskan teori Shulman's (1986) mengenai pedagogi dan kandungan pengetahuan dan dibentuk bagi menilai pengetahuan guru mengenai keberkesanan integrasi pengetahuan-teknologi komunikasi dalam pengajaran dan aktiviti guru (Lukas 2014; Altun, 2007; Akkoc, 2010). Berdasarkan teori Shulman ini, Mishra (2012) menambah teknologi ke dalam PCK dan membentuk TPACK yang digambarkan sebagai gabungan teknologi, pedagogi dan kandungan pengetahuan yang akhirnya diubah menjadi TPACK. Selain 3 elemen utama dalam TPACK (teknologi, pedagogi dan pengetahuan guru), terdapat 3 komponen yang mendukung elemen pengetahuan tersebut iaitu memahami kandungan kurikulum, memahami pengajaran dan memahami teknologi (Lukas, 2014). Jadual 1 menunjukkan komponen-komponen utama yang terkandung dalam TPACK.

Jadual 1 menunjukkan komponen-komponen utama dalam TPACK.

Komponen	Penerangan	Konsep
TK	<i>Technological Knowledge</i> / pengetahuan teknologi	Pengetahuan serta penggunaan teknologi seperti komputer, internet, video digital dan IWB.
CK	<i>Content Knowledge</i> / pengetahuan isi kandungan	Pengetahuan konsep, teori, idea, rangka organisasi, prinsip, serta amalan disiplin tertentu

PK	<i>Pedagogical Knowledge/</i> pengetahuan pedagogi	Kefahaman mendalam mengenai proses serta amalan pdp, merangkumi tujuan pendidikan, matlamat, nilai dan strategi.
PCK	<i>Pedagogical Content knowledge/</i> Pengetahuan kandungan pedagogi	Pengetahuan pedagogi yang digunakan bagi pengajaran isi kandungan.(persilangan, interaksi pedagogi & kefahaman isi)
TCK	<i>Technological Content Knowledge/</i> pengetahuan isi kandungan dan teknologi	Pengetahuan bagaimana teknologi IWB boleh mewujudkan gambaran baru untuk kandungan tertentu.
TPK	Technological Pedagogical Knowledge/ pengetahuan pedagogi teknologi	Kefahaman bagaimana pdp berubah apabila teknologi tertentu digunakan.
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge/ pengetahuan isi kandungan, pedagogi dan teknologi	Pengetahuan bagaimana untuk menyatupadukan ajaran isi kandungan, teknologi dan pedagogi.

2.4.2 Model SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification & Redefinition*)

Selain TPACK, Model SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification & Redefinition*) turut boleh digunakan sebagai panduan bagi pengintegrasian teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran di sekolah (James, Shamsiah, Lim, Chai, Quah, & Muhammad Sauki, R. 2017; Puentedura, 2011). Model ini mengklasifikasikan pengintegrasian teknologi kepada empat tahap iaitu:

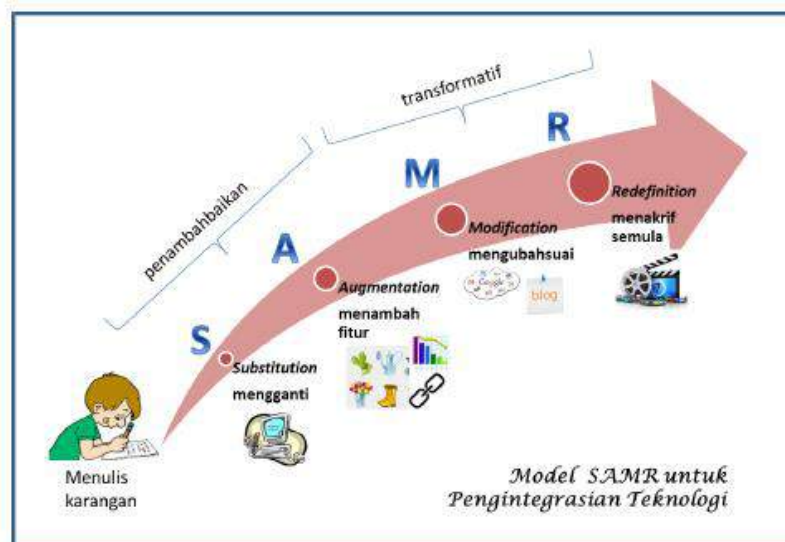
1. Mengganti (*Substitution*) iaitu teknologi digunakan hanya untuk menggantikan apa yang dilakukan tanpa teknologi. Contohnya adalah dengan menggunakan perisian pemprosesan kata (*word processor*) berupa Microsoft Word. Perisian ini digunakan bagi tujuan penulisan karangan yang lazimnya menggunakan pen dan kertas.

2. Menambah fitur (*Augmentation*) iaitu tahap dimana teknologi bertindak sebagai alat dengan perisian tambahan (*extra features*). Tahap ini menggunakan fungsi pengeditan yang lebih kompleks bagi tujuan penambahbaikan hasil penulisan. dan merupakan lanjutan kepada tahap penggantian (*substitution*).

3. Mengubahsuai (*Modification*) iaitu perubahan atau pengembangan kepada sesuatu yang berbeza. Contohnya karangan yang dihasilkan oleh pelajar turut dijadikan sebagai blog atau wiki dan bukan hanya menggunakan perisian pemprosesan kata.

4. Mentakrif semula (*Redefinition*) merupakan tahap kewujudan tugas baharu yang belum pernah dilakukan oleh pelajar. Tahap ini sukar diberi gambaran yang tetap kerana melibatkan pentakrifan semula terhadap apa yang mungkin boleh dilaksanakan dengan penggunaan teknologi terkini bergantung kepada keupayaan dan kreativiti pelajar.

Menurut James, et al. (2017) lagi, perbezaan tahap Mengganti (*Substitution*) dan Menambah fitur (*Augmentation*) adalah melalui penggunaan perisian tambahan bagi menambahbaik hasil kerja pelajar walaupun hanya melibatkan kemahiran-kemahiran asas. Kedua-dua tahap ini merupakan peringkat penambahbaikan (*enhancement stage*) terhadap keupayaan pelajar dalam penginterasian teknologi dan pdp. Tahap Mengubahsuai (*Modification*) dan Mentakris semula (*Redefinition*) merupakan peringkat transformatif (*transformation stage*) iaitu tahap yang lebih tinggi yang dapat menguji kemampuan dan kemahiran pelajar termasuklah bagi meningkatkan kemahiran berfikir. Rajah 3 menunjukkan Model Substitution, Augmentation, Modification dan Redefinition (SAMR).



Rajah 3 Model Substitution, Augmentation, Modification dan Redefinition (SAMR).
(Sumber: Panduan Pelaksanaan Pendidikan Abad Ke-21. James, et al (2017).

2.4 Pengintegrasian Teknologi Mudah Alih Dalam Pdp

Integrasi antara teknologi dan pedagogi akan memperkaya sistem pendidikan berbentuk pembelajaran-teknologi yang berkesan serta mampu memenuhi keperluan dan harapan pelajar zaman moden selain dapat memenuhi tuntutan industri pekerjaan masa akan datang. Namun begitu, pendekatan dan amalan yang bersesuaian merupakan antara aspek penting yang perlu dititik beratkan dalam menjamin keupayaan teknologi mudah alih sebagai salah satu medium dalam meningkatkan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar. Lukas (2014) menyatakan matlamat membentuk dan mengembangkan kreativiti pelajar melalui pendidikan berasaskan teknologi perlu dijalankan melalui sistem atau kaedah pengajaran dan pembelajaran yang pelbagai dan kreatif. Menurut Lukas (2014) lagi, kunci keberkesanan penggunaan teknologi dalam pendidikan ini adalah dengan memberi fokus terhadap matlamat yang ingin dicapai dalam kurikulum, memahami kandungan kurikulum tersebut serta mengenalpasti personaliti pelajar yang terlibat dalam pdp dan kemudiannya mengenalpasti medium atau alat teknologi yang sesuai digunakan. Shanmugam & Balakrishnan (2018) turut menyatakan terdapat tiga komponen utama kepada pengintegrasian teknologi dan pdp iaitu sumber, guru dan kandungan yang merangkumi kaedah pengajaran, gaya pengurusan, pengetahuan dan amalan kemahiran teknologi serta kesedaran sosial.

Dalam persekitaran atas talian post-millenia ini, para pelajar mempunyai akses terhadap teknologi yang hampir tidak terbatas termasuklah melalui media-media social yang dapat diakses melalui teknologi mudah alih. Kivunja (2015); Wegerif (2002) mengatakan penggunaan ICT serta media sosial dalam pendekatan pembelajaran konstruktivist, jika diaplikasikan dengan tepat akan berpotensi untuk meningkatkan kemahiran kognitif selain membolehkan pelajar mendapatkan, menyimpan dan mencipta maklumat yang baru. Ini secara tidak langsung dapat menyokong pemikiran kritis pelajar, serta meningkatkan tahap penglibatan pelajar secara aktif dalam proses pdp. Seechalio (2017); Nahipon, (2015); Thanajun (2012); Seechalio (2014) menyatakan, pembelajaran melalui media sosial seperti Youtube, Facebook dan slideshare yang boleh diakses melalui teknologi mudah alih juga amat digemari oleh generasi Z kerana ia dapat memberi kepuasan dalam proses pembelajaran mereka, meningkatkan daya pemikiran kreatif dalam kalangan pelajar, meningkatkan pembelajaran kolaboratif dan meningkatkan motivasi serta keupayaan dalam mengendalikan tugas yang diberi. Schmidt (2015), Richardson (2011) menyatakan media sosial dapat membantu mempermudah perkongsian maklumat yang nyata dan bermakna di serata dunia. Malah idea dan hasil kerja pelajar juga menjadi lebih bermakna apabila ia dikongsi di media sosial dan menjadi rujukan kepada masyarakat sebenar. Kemahiran berkomunikasi di peringkat global dan sifat kreatif serta inovatif ini juga secara tidak langsung membentuk sifat kepimpinan dan kebolehan berdaya cipta pelajar itu sendiri. Pengintegrasian teknologi mudah alih dalam pdp ini semestinya akan mempermudah akses pelajar kepada penggunaan media sosial sebagai salah satu kaedah pembelajaran seiring dengan keperluan generasi ini

Selain itu, kepelbagaian aplikasi yang menarik dan mudah difahami turut dapat menyumbang kepada keupayaan teknologi mudah alih sebagai medium pdp yang berkesan dalam mengembangkan kemahiran

berfikir secara kreatif di kalangan pelajar. Kenyataan ini turut disokong oleh Kapenicks (2013); Rogers, (1983) yang menyatakan kepelbagaian aplikasi dalam teknologi juga menjadi antara komponen utama dalam pembentukan kreativiti pelajar. Selain itu, Harmon (2012) turut menyatakan, penggunaan iPad yang mudah dan unik dapat meningkatkan minat, membentuk pembelajaran sendiri dalam kaedah yang pelbagai dan menarik serta menimbulkan keseronokan dalam pembelajaran di kalangan pelajar. Kajian yang dijalankan oleh Neo & Neo (2013) menunjukkan teknologi boleh menjadi 'rakan intelektual' pelajar dan membantu mereka menganalisis, merumus dan menyusun pengetahuan pelajar, selain membantu menyediakan pelajar ke arah menjadi pencipta kepada hasil kerja yang kreatif; secara tidak langsung melibatkan mereka secara terus dalam proses pendidikan mereka

3.0 ISU-ISU PERLAKSANAAN PENGINTERGRASIAN TEKNOLOGI MUDAH ALIH & PDP

Akses kepada teknologi, had masa yang bersesuaian, dan jenis perkembangan teknologi yang bersesuaian sering menjadi persoalan dalam kalangan para pengkaji, guru dan ibu bapa apabila membincangkan mengenai penggunaan teknologi mudah alih dalam kalangan kanak-kanak. Ini juga memandangkan tidak semua pihak bersetuju bahawa teknologi mampu meningkatkan dan memperkayakan pengetahuan pelajar. Menurut Schmidt (2015), kebimbangan terhadap sesuatu yang tidak jelas dan pasti yang terdapat dalam penggunaan teknologi turut menjadi antara faktor yang mengekang penggunaan teknologi dalam pdp. Kebanyakan sekolah juga tidak membenarkan penggunaan gadget di sekolah kerana ada yang berpendapat teknologi tersebut bersifat intrusif yang akan mengganggu tumpuan para pelajar di dalam bilik darjah. Namun, adalah amat penting untuk mendedahkan dan mengajar para pelajar menggunakan teknologi ini kerana keperluan era digital yang turut mendesak kepentingan kemahiran berfikir aras tinggi dan kemahiran berfikir secara sendiri dalam konteks dunia serta keadaan sebenar. Namun begitu, dengan penggunaan yang betul, gadget dipercayai mampu menjadi salah satu alat pembelajaran yang berkesan (Hilao & Wichadee, 2017). Kenyataan ini turut disokong oleh National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2012) yang mengatakan lebih banyak penyelidikan perlu dijalankan bagi mengenal pasti kesesuaian dan membangunkan teknologi yang bertepatan dengan keperluan serta kesan penggunaannya kepada pelajar.

Perkembangan teknologi dan perubahan aplikasi yang berlaku dalam jangka masa yang amat pantas juga kadang kala menyukarkan guru dan pelajar dalam mengadaptasikan teknologi dalam pdp. Terdapat juga komuniti pendidik yang menggunakan teknologi bagi berkongsi maklumat, idea dan sokongan bagi membantu para guru meningkatkan prestasi serta mempelbagaikan kaedah pengajaran. Malah, kepelbagaian aplikasi dalam teknologi juga kadangkala turut menjadi isu dalam kalangan guru apabila penggunaan aplikasi yang tidak bersesuaian ketika mengajar atau terlalu kerap menukar aplikasi semestinya akan merumitkan sistem pdp di dalam bilik darjah kerana murid akan menghadapi kesukaran memahami intipati pengajaran dan arahan guru. Oleh itu, Marinek (2014) mencadangkan agar guru menggunakan aplikasi yang paling mudah digunakan oleh pelajar dan mengekalkan aplikasi yang sama sepanjang pdp bagi mengelakkan pelajar menjadi keliru.

Selain itu, limitasi terhadap akses kepada teknologi mudah alih ini turut menjadi kekangan kepada pelaksanaan pengintegrasian teknologi ini di mana kebanyakan sekolah terpaksa berkongsi gadget dalam kalangan pelajar kerana tidak semua pelajar berkemampuan memiliki gadget mereka sendiri. Manakala peruntukan juga tidak mencukupi bagi pihak sekolah untuk menyediakan peranti tersebut untuk kegunaan setiap pelajar (Schmidt, 2015). Hal ini juga menyebabkan kesukaran memastikan hasil kerja pelajar dapat disimpan di dalam gadget tersebut yang semestinya akan menyukarkan akses pelajar dan guru terhadap tugas yang menggunakan medium berkenaan. Kerjasama dan pelaksanaan oleh pelbagai pihak seperti pihak kementerian, sekolah dan badan-badan swasta mampu mengatasi kekangan ini melalui penyediaan peruntukan dan prasarana yang mencukupi.

4.0 PERBINCANGAN

Berdasarkan kajian-kajian lepas, jelas didapati amalan pengintegrasian teknologi mudah alih dalam pdp berupaya mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif di kalangan pelajar. Ini adalah kerana penggunaan teknologi tersebut dapat meningkatkan komponen-komponen kreativiti iaitu sifat ingin tahu, penilaian, idea, imaginasi, inovasi dan kemahiran menyelesaikan masalah dimana kemahiran menyelesaikan masalah merupakan faktor utama yang dapat meningkatkan daya pemikiran kreatif di kalangan pelajar (Sriwongchai, Jantharajit, & Chookhampaeng, 2015; Craft 2006). Walau bagaimanapun, perancangan yang

rapi perlu dirangka selain kaedah pelaksanaan yang tepat serta bersesuaian juga amat penting bagi menjamin keupayaan amalan pengintegrasian teknologi mudah alih dan pdp ini dalam mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar. Komponen-komponen seperti prasarana yang mencukupi, kemahiran guru yang baik, kandungan pedagogi yang merangkumi kaedah pengajaran, gaya pengurusan, pengetahuan dan amalan kemahiran teknologi serta kesedaran sosial perlu sentiasa dititik beratkan dalam menjamin keberkesanan pengintegrasian teknologi mudah alih dan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar dalam pdp di sekolah dapat dilaksanakan dengan berjaya.

5.0 KESIMPULAN

Pengintegrasian teknologi mudah alih dan kemahiran berfikir secara kreatif merupakan pendekatan yang berupaya menjadi salah satu amalan terbaik bagi melahirkan generasi yang kreatif dan celik teknologi serta bersedia menjadi daya saing dengan negara-negara maju di dunia. Namun begitu, Lukas (2014), menyatakan kunci keberkesanan penggunaan teknologi dalam pendidikan ini adalah dengan memberi fokus terhadap matlamat yang ingin dicapai dalam kurikulum, memahami kandungan kurikulum tersebut serta mengenalpasti personaliti pelajar yang terlibat dalam pdp dan kemudiannya mengenalpasti medium atau alat teknologi yang sesuai digunakan. Oleh itu adalah amat penting bagi merangka strategi yang bertepatan dalam amalan pengintegrasian ini bagi mengembangkan kemahiran berfikir secara kreatif dalam kalangan pelajar. Pembentukan sikap positif antara guru dan pelajar juga adalah penting bagi memastikan matlamat amalan pengintegrasian teknologi mudah alih dan kemahiran berfikir secara kreatif ini dapat dicapai.

RUJUKAN

- Akkoc, H. (2010). Investigating The Development Of Prospective Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge With Regard To Student Difficulties: The Case Of Radian Concept, *BSRLM Proceedings*: 30(3). Newcastle University.
- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Altun, T. (2007). Information and communications technology (ICT) in initial teacher education: What can Turkey learn from a range of international perspectives? *Turkish Journal of Science Education*, 4(2), 44-60.
- Amabile, T. M. 1996. *Creativity in context*. Boulder, Colorado. Westview Press Inc.
- American Association of Colleges of Teacher Education, Committee on Innovation and Technology. (2008). Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Burnet, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: *A review of research*, (2005).
- Craft. A. (2011). *Creativity and Education Features: Learning in Digital Age*. Stoke on Trent., UK and Sterling USA: Trentham Books.
- Craft, A. (2006). Fostering Creativity with Wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350
- Carruthers P (2007). Human creativity. *Brit. J. Philos. Sci.* 53:225-249.
- Compton A (2007). What does creativity mean in English education? *Education 3-13*. 35(2):109-116.
- Gardiner, P. (2017). Playwriting and flow: The interconnection between creativity, engagement and skill development. *International Journal of Education & the Arts*, 18(6).
- Gonzalez-Acevedo, N. (2016). Technology-Enhanced-Gadgets in the Teaching of English as a Foreign Language to Very Young Learners. Ideas on Implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 507-513.
- Hargrove, R. A. (2013). Assessing The Long-Term Impact Of A Metacognitive Approach To Creative Skill Development. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3), 489-517.
- Hilao, M. P., & Wichadee, S. (2017). Gender Differences in Mobile Phone Usage for Language Learning, Attitude, and Performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 68-79.
- In Harmon, J. (2012). English Language Arts-Unlock Literacy with iPads. *Learning and Leading with Technology*, 39(8), 30.
- chamnan, W. (2016). An Analysis of Creative Process Learning in Computer Game Activities through Player Experiences. *IAFOR Journal of Education*, 4(2), 119-139.

- James, A. J. E., Shamsiah, S. R., Lim, S. N., Chai, S. H., Quah, C. S., & Muhammad Sauki, R. (2017). Panduan Pelaksanaan Pendidikan Abad Ke-21.
- Kapenieks, J. (2013). User-friendly e-learning environment for educational action research. *Procedia Computer Science*, 26, 121-142.
- Karim, A. (2016). Mengembangkan Berfikir Kreatif Melalui Membaca Dengan Model Mind Map. *Libraria: Jurnal Perpustakaan*, 2(1).
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Kreativiti dan Inovasi Elemen Merentas Kurikulum dalam KSSR. Cetakan Ketiga. Putrajaya. Malaysia
- Kivunja, C. (2015). Creative engagement of digital learners with gardner's bodily-kinesthetic intelligence to enhance their critical thinking. *Creative Education*, 6(06), 612.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory in Practice*, 41(4), 212-218.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: A review of research, 59-82.
- Lukaš, M. (2014). Supporting Friendly Atmosphere in a Classroom by Technology Implementation. *Online Submission*.
- Ma, M., & Van Oystaeyen, F. (2015). A measurable model of the creative process in the context of a learning process. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 180-191.
- Mercat, C., & El-Demerdash, M. (2017). Creativity And Technology In Mathematics: From Story Telling To Algorithmic With Op'art. *Acta Didactica Napocensia*, 10(1), 63-70.
- Mishra, P. (2012). Rethinking technology & creativity in the 21st century: Crayons are the future. *TechTrends*, 56(5), 13-16.
- Nahipon, B. (2015). Learning styles of digital person. Paper presented at the 6th International Conference on Human Resource and Organization Management and Development (HROMD 2015), Bangkok, Thailand.
- National Association for the Education of Young Children. (2012). Position statement: Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8.
- Neo, M., & Neo, T. K. (2013). Exploring students' creativity and design skills through a multimedia project: A constructivist approach in a Malaysian classroom. *Design and Technology Education: An International Journal*, 18(3).
- Oncu, E. C. (2016). Improved creative thinkers in a class: A model of activity based tasks for improving university students creative thinking abilities. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 517-522.
- Paige, J. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 9(67), 11-11.
- Malaysia, K. P. (2013). Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2025. *Online*([www. moe. gov. my](http://www.moe.gov.my)).
- Prediger, S., Bikner-Ahsbabs, A., & Arzarello, F. (2008). Networking strategies and methods for connection theoretical approaches: First steps towards a conceptual framework, *ZDM - The International Journal of Mathematics Education*, 40, 2, 165-178.
- Rhodes, M. 1961. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Richardson, W., & Postman, N. (2013). Students first, not stuff. *Technology*, 70(6), 10-14.
- Rogers, C. *Freedom to learn for the 80's*. London; 1983: Merrill.
- Schmidt, C. M. (2015). Developing the 21st Century Skills of Creativity, Collaboration and Information Fluency in a Kindergarten Classroom.
- Seechaliao, T. (2017). Instructional strategies to support creativity and innovation in education. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 201.
- Seechaliao, T. (2014). Lecturers' behaviors and beliefs regarding social media in higher education at the Faculty of Education, Mahasarakham University. *Journal of International Education Research*, 10(2), 155-160.
- Shanmugam, K., & Balakrishnan, B. (2018). Kerangka Panduan Efektif Pengajaran Dan Pemudahcaraan (PdPc) Sains Menggunakan Information Communication Technology (ICT) di Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJK)(TAML). *Sains Humanika*, 10(1).
- Sriwongchai, A., Jantharajit, N., & Chookhampaeng, S. (2015). Developing the Mathematics Learning Management Model for Improving Creative Thinking in Thailand. *International Education Studies*, 8(11), 77-87.

- Thanajun, P. (2012). The development of a digital storytelling design model using concept map on blog to enhance creative thinking of undergraduate students. Bangkok, Thailand: Chulalongkorn University.
- Wegerif, R. (2002). *Thinking Skills, Technology and Learning*. Bristol: Futurelab Report 2
- Wilson, D., & Spawls, N. (2016). Why are young children so good with technology?. In *Young Children in a Digital Age* (pp. 32-43). Routledge.
- Wijaya, E. Y., Sudjimat, D. A., & Nyoto, A. (2016). Transformasi pendidikan abad 21 sebagai tuntutan pengembangan sumber daya manusia di era global. In *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Matematika* (Vol. 1, No. 26, pp. 263-278).
- Zolkefli Bahador, Nordin Othman, Mohd Kasri Saidon. 2018 Faktor- Faktor Yang Mempengaruhi Pengintegrasian Teknologi Pengajaran Berdasarkan Model TPACK dalam Kalangan Guru Matematik. *Proceeding of ICECRES 1*, 1(2).

Relationships Between Occupational Stress, Organizational Commitment and Teacher Performance at University Level in Pakistan

Nazia Azeem¹

¹ Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
nazia.azem@gmail.com

Muhd Khaizer Omar²

² Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
khaizer@upm.edu.my

ABSTRACT

The basic intend of this research is to find out the relationships between occupational stress, organizational commitment and the teacher performance at university level in Punjab, Pakistan. All faculties of the public university teacher of Education Departments of Punjab were included in population of this study. A convenient sample of 100 teachers and 500 students (5 students of each teacher) were selected from the public universities of Punjab. The sample included of 54 % of female teachers and 46 % of male teachers. Teachers' age ranging from 25 to 55 years old. Teacher's qualification ranging from Master of Arts (MA)/Master of Science (MS) to Ph.D. Teachers experienced ranging from 1 to 30 years. Other specifications of sample were job position and job status. The questionnaires were used as a research instrument. Result of the research shows that there is positive relationship between occupational stress and organizational commitment and have found no relationship between occupational stress and teacher performance or between organizational commitment and teacher performance at university level in Punjab. This paper extends knowledge and offers recommendations for practice and research.

KEYWORDS: Occupational Stress, Organizational Commitment, Teacher's Performance

1.0 INTRODUCTION

Teachers' performance is one of the handfuls of factor determining school effectiveness and learning outcome. Teaching is a noble, but demanding occupation. In order for teachers to maintain a high level of professional performance under these conditions, they must assume personal responsibility for their own performance, growth and development (Saetang et al., 2010). Teachers are perhaps the most critical component of any system of education. How well they teach depends on motivation, qualification, experience, training, aptitude and a mass of other factors, not the least of these being the environment and management structures with in which they perform their role. Teachers must be seen as part of the solution, not part of the problem. Poor pay, low status and morale are key causes of poor performance and corrupt behavior in the public sector (Mohanty, 2003).

Pakistan is a developing country of South Asia like other developing countries on the main reasons for its underdevelopment is the low quality education which has in turn great impact on the country's social, economical and political system. In Pakistan teachers' status is lower than that of doctors, engineers, advocates and civil servants. Teachers are facing the lot of hurdles. There are many an internal and external factors, which affect the performance of teachers. Reasonable salary is one incentive to encourage teachers in any profession to work harder and in a more dedicated enthusiastic manner. Good pay helps them to concentrate on their jobs without worrying about how to make ends meet every month. But at the present scenario, pay does not favour the teacher. Teachers' salary packages are not adequate to minimum basic need for food, housing, clothing, education and transport. Mostly teachers are therefore worried and disinterested due to low salary and large numbers of teachers have to go from part-time jobs to meet their basic needs. The other external factors are lack of gender justice, gender disparities/threat, posting at distant from their own houses, transport problem, political instability and undue political interference (Jabeen, 2001).

Moreover, a teacher worried about heavy teaching load and combined with frequent involvement in non-teaching tasks does not allow sufficient time for preparation for teaching at teacher's stress has been increased and teaching is a stressful occupation, as the relationship between education and society has turn out to be more difficult. Lack of motivation convert into (a) absenteeism (b) little opportunities for career advancement in the teaching profession (c) low morale (d) job dissatisfaction (e) poor incentives (f) lack of teacher motivation (g) ineffective management information system (h) over crowded classes (i) inadequate teaching and learning material are also affecting their performance of teachers' (Mohanty, 2003). Thus, teacher performance is negatively associated with

stress; those teachers who have job stress cause low performance, longer sick leaves and even plan to leave the job as compared to low stressed teachers (Tahir,2011).

Additionally, Quality education is also impossible without satisfaction and commitment of teachers: reasonable salary is one incentive to encourage teachers in any profession to work harder and in a more dedicated enthusiastic manner. Good pay helps them to concentrate on their jobs without worrying about how to make ends meet every month. Similarly, in Pakistan universities need to produce an environment that magnetize new staff and remain with their best faculty. Teachers' who are committed to their respective institutions are not only wants to stay with their universities but also agreed to exert more effort on behalf of organization and its success and consequently perform better than teachers who are not committed (Chughtai & Zafar,2006).Thus, teachers performance is positively correlated with teacher commitment; those teacher have high commitment with their job and institutions perform better, stay longer and punctual (Dollard,2003).

Hence the present study intend to investigate the relationship between occupational stress, organizational commitment and teacher performance at university level in Punjab,Pakistan.An increased in job stress can lead to amplified strain and declined organizational commitment, resulting in poor work performance. Work experience includes a combination of employees' opinions on their work; their organization; and the interpersonal relationships that these entities bring together.

1.1 THEORETICAL FRAMEWORK OF THE STUDY

A inverted-U theory of stress developed by Robert & Dodson (1908) is used to explain the correlation between teacher stress and teacher performance at university level.It is based on the combination of the negative (stress is bad) and positive linear theories,which argues that stress at certain level is good, when it goes beyond a point it becomes bad and inhibiting performance.The inverted-U theory suggests that some stress is essential to motivate optimal job performance (Vecchio,2000).King et al., (1987) summarized their viewed

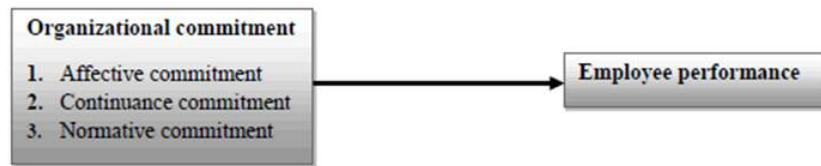
“Stress and arousal have opposite effects upon performance. Stress has a simple deleterious effect while arousal enhances perormaces. If we confound these two moods, measure neither, and ignore task difficulty, then we just might come up with an apparent result of an inverted-U relationship between something and performance(p.24).”



Figure 1.0: Relationship between pressure and performance

Figure 1.0 shows the relationship between pressure and performance. When individual experience the right amount of pressure, he do best work. However,if there is too much or too little pressure, then performance can suffer.

Furthermore, model of Organizational commitment developed by Allen and Meyer (1997) is used in study to explain the correlation between teacher commitment and teacher performance at university level.Organizational commitment is in general term, employees' sense of attachment to their organization with which the employee associated. Employees are said to be committed to the organization when their goals are congruent with those of the organization. According to Meyer and Allen there are three themes of commitment; Affective commitment, Continuous commitment and Normative commitment can be seen in figure 1.2 when these coupled together produce a higher positive behaviour of employees



2.0 Figure 1.2: A three component model of organizational commitment adopted from Allen, N. & Meyer, J.P. (1997)

(i) Affective commitment

A positive emotional attachment of an individual to the organization is defined as an affective commitment which is a desire component of organizational commitment by Allen and Meyer. An individual who is strongly committed recognizes the goals of the organization and wants to stay in an organization. This commitment can be persuaded by different characteristics like tenure, age, education and gender but are neither consistent nor strong.

(ii) Continuance commitment

Continuance Commitment is the essential component and defined as employees feel committed to their organization with the virtue of the costs that they feel are associated with leaving. A employee may attach to organization because of recognizing a high cost leaving like social cost (friendship with colleagues) or economic cost.

(iii) Normative Commitment

The last component of organizational commitment is that an employee remains and stays with an organization because of feelings of obligation. The obligation may draw from a sprain on an employee before and after joining an organization. As an organization may invests in training of an employee who stay with the organization to repay the debt feeling a moral responsibility. Certain loyalties also reflect norms and values of an individual developed through family or social circle before the person joins the organization. Here employee stays with the organization willingly. But in general he/she may receive higher rewards i.e. money, bonus or any tangibles.

1.2 CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE STUDY

This study has three variables: Occupational stress, Organizational commitment and teacher performance. Occupational stress and organizational commitment constituted the independent variable whilst teacher performance was the dependent variable. Organizational commitment has three components which includes affective, normative and continuance whereas occupational stress of teacher is measured on six indicators: work load stress, student related stress, colleagues related stress, administration related stress, personal factor lead to stress and manifestation Stress. Dependent variable is teacher performance and performance of teachers is measured through two ways as the researcher of the view that multiple data source must be used to evaluate teacher performance, it enhance the validity (Stronge,2010). Conceptual framework portraying a visible picture of the study by categorizing independent and dependent variable.

Independent Variable

Dependent Variable

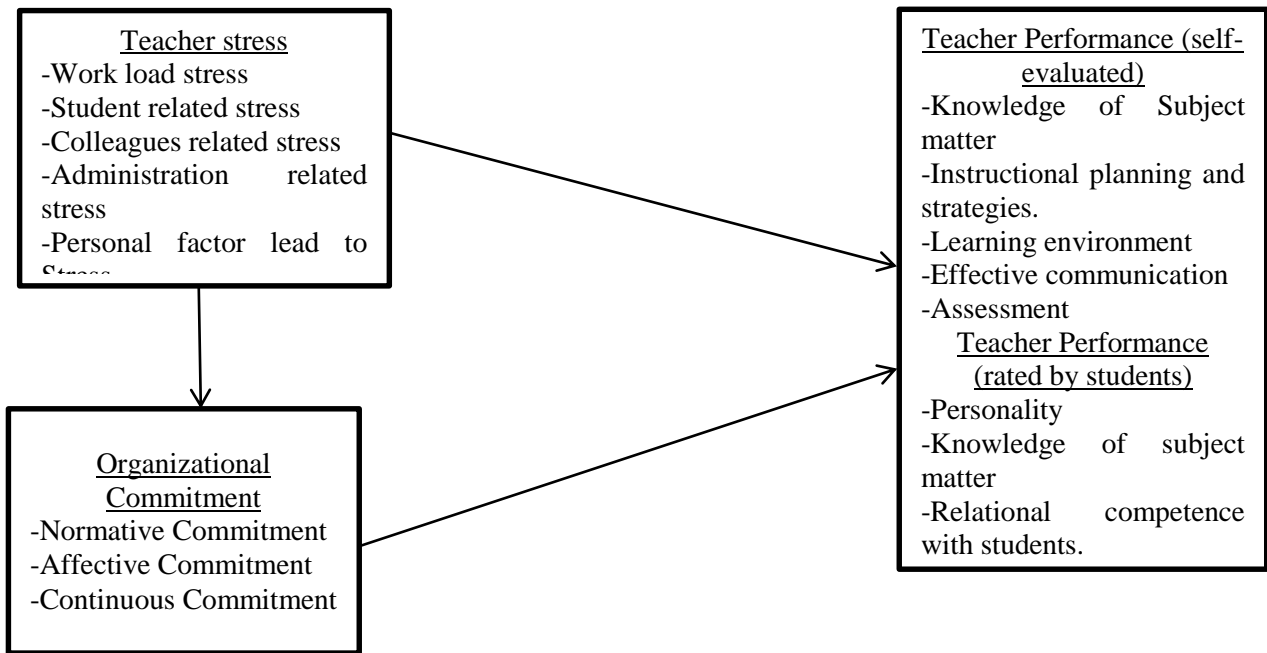


Figure 1.3: Conceptual framework of research

1.3 OBJECTIVES

Objectives of the study are as stated.

1. To examine the level of occupational stress, organizational commitment and teachers' performance at university level in Punjab.
2. To investigate the relationships between occupational stress, organizational commitment and teachers' performance at university level in Punjab.

1.2 SIGNIFICANCES

This research would help to identify the complexities of issues associated to occupational stress, organizational commitment and teacher performance. The study would be helpful in improving the current situation in these areas for administration. It would help to improve the efficiency and university teachers' performance by identifying factors that correlates to teachers' performance. This study would be beneficial as it will assess the present status of occupational stress organizational commitment and their relationship with university teacher performances in Punjab. The result of the study would provide the policy makers with policy guidelines to formulate. The study also paves the way for further researches in this area.

2.0 METHODOLOGY

This research was conducted quantitatively. Data collected from faculty member of public universities on five-point likert-like scale questionnaire to measure their occupational stress, organizational commitment and teachers' performance and one questionnaire was for students to measure the performance of university teachers. The population for this research includes 100 teachers 60 % male or 40 % female teachers working in the Faculty of teacher Education Program of six public universities which are located in Lahore, Bahawalpur, Sargodha, and Gujarat.

2.1 INSTRUMENT

The instrument of the current research was a questionnaire to obtain data from the respondents, the questionnaire comprised of five main parts; Part A relates to the demographic information of the respondents. Part B relates to university teacher stress inventory (UTSI), developed by Kurshaid (2008). It consists of 32 items to measure the

teacher stress at university level. Each statements have five points and respondent have to rate (1) Strongly disagree (2) Disagree (3) Undecided (4) Agree and (5) Strongly agree. The high score of UTSI shows high occupational stress in the respondents. Part C relates to organizational commitment questionnaire (OCQ) developed by Mowday et al (1981) consisting 16 items .Respondents have to rate on 5 point rating scale ranging from (1)Never (2).Sometimes (3),Often (4),Mostly,and (5)Always.The high scores indicate more organizationally committed.Part D relates to teacher performance scale (TPS) to measure teachers’ performance (self-evaluation) with 18 items and last part E Teacher job performance scale (TPS) (student rating) consist of 15 items. Part D and E questionnaire developed by researcher under the guidance of supervisor and with the help from literature for teachers rating their performance. The overall alpha reliability coefficient was .86 of questionnaire. Respondents have to rate based upon five point scale. Rating scale ranging from (1) Never, (2).Sometimes, (3),Often, (4),Mostly and (5) Always.

The instruments were also piloted on a sample of 50 teachers and 250 students, to identify possible problems that are affecting the results of the main study (Martin & Fleming,2010).To measure the reliability of the instrument, Cronbach’s Alpha was used. As Table 1 showed below, the range of Alpha Cronbach’s for the four constructs of the present research was from .85 to .98 which is good (George & Mallery, 2003). Table 1 shows the reliability of Cronbach Alpha coefficient for the pilot study. The reliability of all constructs was exceeding .80.

Table 1: Cronbach’s Alpha Coefficient

Part	Constructs	
B	University Teacher Stress Inventory (UTSI)	.89
C	Organizational commitment Questionnaire (OCQ)	.98
D	Teacher job performance scale TPS (self-evaluated)	.90
E	Teacher job performance scale TPS (student rating)	.85

2.2 DATA COLLECTION

Data collection has been conducted via personal visits from university of education in Lahore (Bank road campus, Township campus and Lower mall campus), Institute of Education & research (I.E.R) university of Punjab and Lahore College for Women University (L.C.W.U), Lahore.Teachers’ contacted at their respective workplace and the questionnaires were distributed among teachers after getting their consent.They were also given confidentiality assurance and data anonymity. The five questionnaires distributed to his/her five students to measure the performance of each teacher.To collect data from university of Sargodha, University of Gujarat and Islamia University of Bahawalpur researcher mailed the questionnaire to the teachers of universities and researcher personally contacted telephonically with the teachers and requested them to return the questionnaires as early as possible.Sample of 150 of Faculty of Teacher education Program (5 students of each teacher) were taken by using convenient sampling technique which were 60 % of population. Out of a sample150, only 100 questionnaires could be recollected. The sample consisted of 46% men and 54% women.

3.0 FINDINGS AND DISCUSSION

(i) Description of Respondents

Findings shows the age of the respondents involved in this study are ranged from 25 to 55 years. The highest numbers of respondents involved in this study are among those in age 25 to 35 years. In can be observed from this table, the numbers of female respondents (54%) are greater than male (46%). In terms of job status, the permanent teachers respondents were (65.4%), majority of teachers (74.0%) in the university is on the position of lecturer, (38.5%) university teacher had 0-5 years’ experience and (43.3%) of teachers in the university level holds a highest degree of M.A/M.SC.

Table 2: Demographics Information

Characteristics		Frequency	Percentage
Gender	Male	46	46
	Female	54	54
Qualification	MA/MSc	43	43.3
	MPhil/Ms	31	30.8
	Ph.D.	20	20.2
	Missing	6	5.7
Job status	Permanent	65	65.4
	Contractual	19	19.2
	Visiting	8	7.7
	Missing	8	7.7
Job position	Lecturer	74	74
	Assistant Professor	9	8.7
	Associate Professor	9	8.7
	Professor	3	2.9
	Missing	5	5.7
Respondent age	25-35 years	41	41.3
	36-45 years	5	4.8
	46-55 years	7	6.7
	55+ years	-	-
	Missing	47	47.2
Experience	0-5 years	59	58.6
	6-10 years	13	12.9
	11-20 years	18	18.6
	21-30 years	10	10.0
	30+ years	-	-

3.1 Level of Occupational Stress, Organizational Commitment, Teacher Performance (self-evaluated) and Teacher Performance (student rating)

Table 3: Level of OS, OC and TP

Level	N	Min	Max	Mean	Standard deviation	indicator
Occupational Stress (OS)	100	1.0	5.0	2.95	.55	Moderate
Organizational Commitment (OC)	100	1.0	5.0	3.34	.50	Moderate
Teacher Performance TP (self-evaluated)	100	1.0	5.0	4.94	.36	High
Teacher Performance TP (student rating)	100	1.0	5.0	4.01	.47	High

Mean score indicator: 1--2.33 (low), 2.34--3.67 (moderate), 3.68--5 (high)

Table 3 shows the mean and standard deviation score of the occupational stress, organizational commitment and teachers' performances. The result indicates the mean score of occupational stress (mean=2.95, SD=.55) that there is a moderate stress level among faculty members. Secondly, Organizational commitment with mean score (mean=3.34, SD=.50) revealed that commitment level of teacher is also moderate. Thirdly, the performance of Teachers with a mean score (mean=4.94, SD=.36) is concluded that teachers rated their own performance high. Lastly, the performance of Teachers mean score (mean=4.0, SD=.47) is concluded that the student also rated performance of teachers high.

3.2 Relationship between occupational stress and Teacher performance (rated by teachers) at university level in Punjab.

Table 4
 Correlation between occupational stress and teacher performance (rated by teachers).

Respondents	N	Mean	SD	<i>r</i>	<i>P</i>
OS	100	2.95	0.55	-0.081	0.424
TP	100	4.10	0.47		

Results indicated Table 4 shows that there is no relationship between occupational stress and teachers' performance ($r = -.08, p = .42$). This study does not support the research of (Hanif 2004; Lehal, 2007; Malik, 2000) who says that work stress and teacher performance are negatively correlated.

3.3 Relationship between organizational commitment and Teacher performance (rated by Teachers) at university level in Punjab.

Table 5: Correlation between organizational commitment and teachers performance (rated by teachers).

Respondents	N	Mean	SD	<i>r</i>	<i>P</i>
OC	100	3.413	0.54	.12	0.22
TP	100	4.104	0.47		

Table 5 shows summary that there is no relationship between organizational commitment and teachers' performance score ($r = .12, p = .22$). The result are inconsistent with the Memari, et al., (2013) indicated that there are positive relationships between organizational commitment and employees' job performance.

4.4 Relationship between organizational commitment and Teacher performance (rated by students)

Table 6: Correlation between organizational commitment and teachers' performance (rated by student)

Respondents	N	Mean	SD	<i>r</i>	<i>P</i>
OS	100	3.41	0.54	-0.78	0.44
TP	100	4.10	0.47		

Table 6 shows summary that there is no relationship between organizational commitment and teachers' performance It is indicated by pearson correlation ($r = -0.78, p = .44$) with the significance level. The results are inconsistent with the Ashtari, et al. (2009) revealed that teachers performance closely relates to teachers' organizational commitment.

3.5 Relationship between organizational commitment and occupational stress at university level in Punjab.

Table 7: Correlation between organizational commitment and occupational stress

Respondents	N	Mean	SD	<i>r</i>	<i>P</i>
OS	100	2.95	0.55	0.29	0.003
TP	100	3.34	0.50		

Table 7 shows that there is a positive relationship between organizational commitment and occupational stress score ($r = .29, p = .003$). This result was consistent with Gemlik, et al. (2010) and Basami, et al. (2013) findings that there are relationship between employee's burnout and employee's organizational commitment. This inferred that the experience of work stress would lead teachers to be less committed to the educational organization, and thus more likely to quit their jobs. It means that, if the regional education administrators want to improve teachers' organizational commitment, then they have to take some strategic steps to reducing teachers' stress.

4.0 CONCLUSION

Based on the findings obtained through descriptive as well as inferential data analyses, following conclusion are drawn; 1) Majority of the teachers are young, working on permanent, on a position as a lecturer, have highest degree of M.A/M.SC and have 0-5 years' experience.2)The level of occupational stress of university teacher are moderate.3) The level of organizational commitment of university teachers are also moderate.3) teachers rated their own performance high and student rated performance of university teachers is moderate. 4) There is no significant relationship between occupational stress and teacher performance (measured by teachers) or teachers' performance (measured by students) at university level in Punjab.5) There is no significant relationship between organizational commitment and teacher performance (measured by teachers) or teachers' performance (measured by students) at university level in Punjab.6) There is positive relationship between occupational stress and organizational commitment. For future studies, the research may be conducted on each variable at large scale including private sector of teaching staff or on other population i.e. at school and college level.

5.0 RECOMMENDATIONS

In the light of the result of the research, the following recommendations have been formulated. The policymakers of universities must make various strategies for coping stress, deans of universities should initiate explicit training to handle the misconduct of people and induce faculty involvement in decision making; faculty members of universities should share professional experiences with colleagues and should adopt smooth communication especially between lecturers, assistant professor, associate professor or professors and should held extensive training on occupational stress management techniques or on organizational commitment for different university teachers' cadres.

In addition, Deans and head of the academic universities should have auspicious relationship with their teachers and should support and encourage collaborative culture in their respective departments. The allocation of the course to teachers' should be matched with their competencies, experiences and choice of the teachers' which will indeed reduce the level of stress and consequently quality of work will be high. Furthermore, Facilities and benefits can also help in reducing level of occupational role stress. Government of Pakistan is awarding pride of performance awards to players, artists and actors but the outstanding achievements of a good teacher go unrecognized. The noteworthy achievements of teachers' should also be valued at state level. Lastly, Attractive pay scales should be provided to all teachers so, that talented youth takes teaching profession as the first choice and find fulfillment in this career.

REFERENCES

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1997). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
- Ashtari, Z.; Farhady, Y. & Khodae, MR. (2009). Relationship Between Job Burnout and Work Performance in a Sample of Iranian Mental Health Staff. *African Journal of Psychology*,62(6),85-98.
- Chughtai A. & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers, *Applied H. R.M. research*, 11(1), 39-64.
- Dollard, M.F (2003) .Introduction: Costs, theoretical approaches, research design. In M.F. Dollard, A.H. Winfield, & H.R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service profession* .New York: Taylor & Francis.
- Gemlik, N.; F.A. Sisman & U. Sigri. (2010).The relationship between burnout and organizational commitment among Health Sector Staff in Turkey. *Journal of Global Strategic Management*, 8(7),56.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hanif, R., & Pervez, S. (2004). Development and validation of teachers' job performance scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3), 89-103.
- Jabeen, N. (2001). Facilitators and Barriers to Career Advancement of Women Civil Servants. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(1), spring, 2001.
- Khurshid, F. (2008). The Relationship of Personality Factors with Occupational Role Stress and Organizational Commitment Among University Teachers: *Pakistan Journal of Social Issues*, 2(7), 151-160.

- <http://uog.edu.pk/downloads/pjsi%20vol.2.pdf>,
Lehal,R.,(2007). A study of organizational Role stress and job satisfaction among executives in Punjab. *Indian Management studies Journal*,11(2),67-87.
- Malik (2003). Occupational role stress, psychological well- being and motivation orientation of medical professionals_ *Unpublished research report*.Aram University Islamabad.
- Martin, A., & Fleming, J. (2010). Cooperative education in outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(1), 41-48.
- Memari, N.; O. Mahdiah & A. B. Marnani. (2013). The impact of organizational commitment on employees job performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(5),98.
- Mohanty J. (2000). *Current Trends in Higher Education*. New Dehli: Deep and Deep Publications.
- King,M., Stanley,G.& Burrows,G.(1987).*Stress:Theory and Practice*. Sydney,Australia:Grune & Sitraton.
- Saetang, J., Sulumnad, K., Thampitak, P., & Sungkaew, T. (2010). Factors affecting perceived job performance among staff: A case study of Ban Karuna Juvenile Vocational Training Centre for boys. *International Journal of Behavioral Science*, 5(1), 33-45.
- Stronge, J. H. (2010). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. Larchmont, NY: Eye on Education
- Tahir, (2011) *Effectiveness of teaching stress on academic performance of college teachers in Pakistan*, 1(3),123-129.
- Vecchio, R. P. (2000). Negative emotion in the workplace: Employee jealousy and envy. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 161-179.<http://dx.doi.org/10.1023/A:1009592430712>
- Yerkes, Robert .M.& Dodson,J.D. (1908).The relation of strength of stimulus to rapidity of habit information.*Journal of Comparative Neurology and Psychology*,18(6),459-482.

Attributes of Informal Academic Learning Space in Ungku Omar Polytechnics

V.Ramu¹,

¹ Architecture Programme, Universiti Sains Malaysia
ramuvelusamy@gmail.com

Nooriati Taib²,

² Architecture Programme, Universiti Sains Malaysia

Nor Fadzila Aziz³,

³ Architecture Programme, Universiti Sains Malaysia

Mazran Ismail⁴

⁴ Architecture Programme, Universiti Sains Malaysia

ABSTRACT

At present, the outgrowth changeover in teaching pedagogies in Malaysia highlights the critical needs of advance perspectives from Educator-Centered to Student-Centered pedagogy explicitly in tertiary education. The holistic spectrum on informal academic learning space (IALS) design is derived from three interrelated perspectives particularly pedagogy, space, and technology. Hence, there are needs in the formulation of an ideal and compatible type of an informal learning-build environment which boost informal learning undertaking by learners besides their formal lecture hours in managing their academic. Accordingly, this fact elucidates the demand for exploring the transitional spaces as an IALS. Thus, in this applied research, a qualitative study was adapted to investigate the physical informal learning spaces utilization and attributes in Ungku Omar Polytechnics. In particular, the study concentrated on the transitional spaces within the academic zone of Ungku Omar Polytechnic whereas the focus was on the full-time diploma students of Polytechnic inclusive of technical and non-technical courses. Results from this research recommended a typology of seven IALS preferences attributes which can be enforced to assess existing location and help in redesigning of IALS in tertiary education institutions. Anyhow, the implementing process of the typology will be subjected to localized conditions. Therefore, the outcome of the study contributes toward creating an ideal informal academic learning environment to enhance education 4.0. towards 21st Century Education.

KEYWORDS: Informal Academic Learning Space, Transitional Spaces, Learners-Centered Learning, Environment-Behavior, Informal Academic Learning Preferences Attributes

1.0 INTRODUCTION

In deliberation of upcoming education trend disciplines, current learners' shall be developed to accommodate Industrial Revolution 4.0. In which, the extensive utilization of Information and Communication Technology (ICT), coining the term Industry 4.0. Due to this, Industrial Revolution 4.0 has been enforced in many other fields, such as Education, Medical and Manufacturing Engineering as well (Wallner & Wagner, 2016). Therefore, an ideal and compatible academic learning space becomes a decisive matter and has been a crucial debate topic among academician across the globe (Ibrahim, Fadzil, & Saruwono, 2013; Nenonen, 2015). In fact, everyone proceeds through learning at every moment whether formally or informally and furthermore, learning is a paramount component of life (Amit Kumar, 2015). Thus, tertiary education is now moving ahead from boundaries looking into the requirements and compatibility of Next-Generation Learning Space whereby, merged by different types of learning environment (Jones & Dexter, 2014; Sommerauer & Muller, 2015). Figure 1, shows the typology of the informal academic learning spaces which sub-divided into three, namely 1) formal learning spaces: a classroom, lecture hall, seminar room and architecture studio; 2) informal learning/social/multi-layered learning spaces: transitional/flexible/third spaces, cafe, library, faculty office and student centre/lounge; 3) virtual learning space: chat/blog, e-learning and m-learning

In this study, the concentration will on the three types of transitional spaces (TS) namely the transition between two destinations, the transition between exterior and interior, and the transition between nature and

buildings. As mentioned by Brown & Lippincott (2003) currently more than adequate teaching and learning activities accorded outside the classroom boundaries than ever before. For this reason, it is predominant to discover new arise concept of informal or social learning space that promotes student engagement and learning experiences more (Amit Kumar, 2015; Dole et al., 2016; Wilson and Cotgrave, 2016). Based on their definitions, Benjamin (2003), Liang (2013), Taib, Abdullah, Ali, Fadzil, and Yeok (2014), Jitkhajornwanich, Pitts, Malama, and Sharples (1998), and Meiss (1990), the research suggested TS as a connecting space between two confined spaces, an area specified as buffer zone which situated somewhere between two extremes (outdoor and indoor environments) and interconnected with path. At present, behavioural factors acting as paramount unit in consolidating together with other principles especially function in influencing learning environment. Whereby, this research explores the interdependence between the learning-environment and human-behaviour and also distinguish the importance in the design process of physical academic learning spaces based on Behaviour Setting Model by Roger Baker (Meiss, 1990).

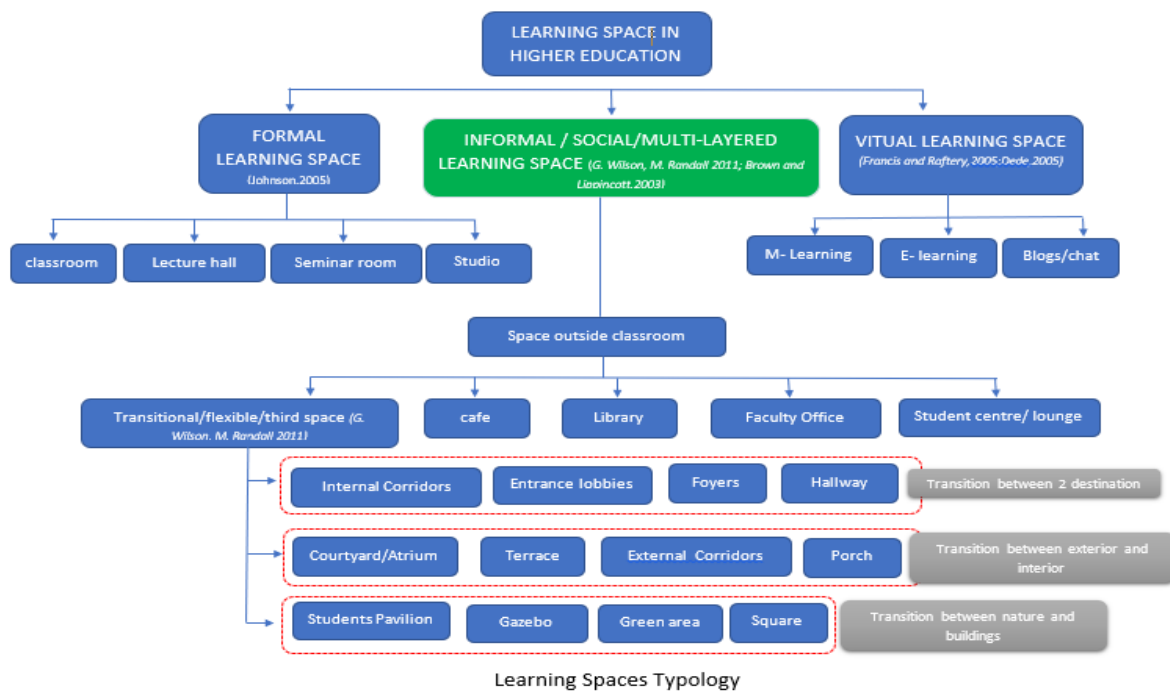


Figure 1. Typology of Academic Learning Space, Source: Author

Basically, Behaviour Setting model by R. Baker (1968) is an Environmental-Behaviour study which associated with coherent exploration of the interconnection in-between human behaviour and an environment. In short, Behaviour settings are the small-scale social systems (Popov and Chompalov, 2012) which comprehensive by time and place as boundaries, and people and objects as components. In this research, space and time represent the TS and learners’ timetable. Meanwhile, for the components, people and objects constitute by learners’ and physical infrastructure (refer to figure 2) (Nassar and El-samaty, 2014). However, the communication between people and the physical objects make the behaviour set happened.

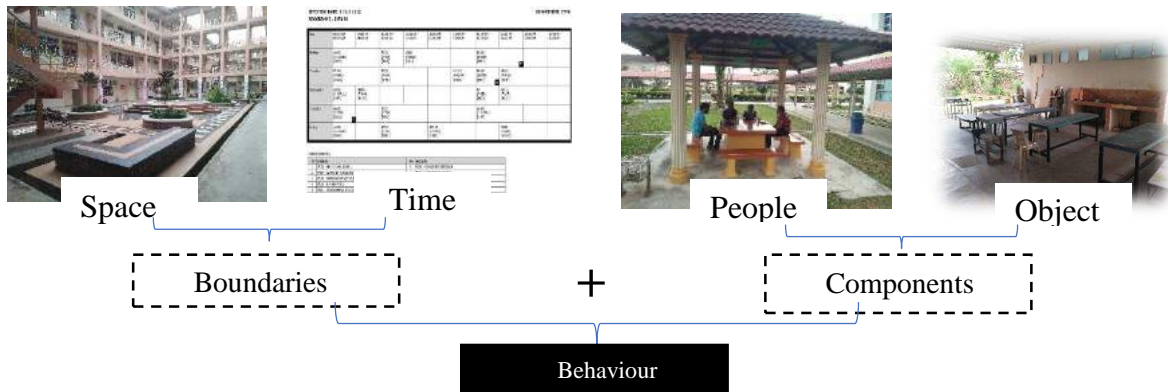


Figure 2. Four keys of Behaviour Setting, Source: Author

2.0 LITERATURE REVIEW

Informal learning has been appearing at all level in education with no doubt (Cunningham and Walton, 2016). Moreover, IALS are not administered by the institutions yet by students themselves (Greenhow and Gleason, 2014; Greenhow and Lewin, 2016), exploratory, self-directed and spontaneous (Ranieri and Bruni, 2014; Y. Yang, Crook, and Malley, 2015). Brown and Lippincott, (2003) claimed, that massive learning activities occurred in IALS comparted classroom. As mentioned by Matthews, Andrews, and Adams (2011), students who utilize the IALSs delineate the higher level of students engagement and positive correlation compared to non-users. In fact, there is interdependence in-between standards of IALS and students (Doshi, Kumar, and Whitmer, 2014). Beside formal learning, the questions of how the learners use the spaces and how it can be improved, have to take into account as well (Hunter and Cox, 2014). Cunningham and Walton (2016), researched the concept of third space and found that it is a blend area, not the one mentioned as a home or personal spot. Conversely, it an area where learners can concentrate independently, get together with friends.

Learning Science board (Bell, Lewenstein, Shouse, and Feder, 2009) reported, assisting of six characteristics of in informal settings. In truth, as claimed by Boys (2010), that there was “almost” no records regarding this research on this area in order to examine the usefulness new emerge learning environment across higher education institutions. As mentioned by Quinnell (2015), university spaces are designed lacking an appropriate interpretation of what learners desire and in what manner they used the IALSs (Deborah Harrop and Turpin, 2013). Therefore, this matter has kick-start some evaluation in some various IALSs in higher education such as at Huddersfield University (Deborah Harrop and Turpin, 2013), Sheffield University (Hunter and Cox, 2014), and the Georgia Institute of Technology (Doshi et al., 2014).

3.0 METHODOLOGY

A case study research was conducted in the specified TS within the educational zone of Ungku Omar Polytechnic, Malaysia, involving full-time diploma students including technical and non-technical course. A qualitative, non-participant observational, interview and coordinate mapping method took place to investigates the portfolio of physical IALSs (Harrop and Turpin, 2013). In order to performed coordinate mapping data collection, students were randomly selected. In detail, learners were requested indicate on Ungku Omar Polytechnic campus map where they performed their studies undertaking and the reason they selecting specific spaces for IL activities (Briden, 2007). Basically, selected TS (refer to figure 3) are within the academic zone and vicinity of the main academic building (Ibrahim et al., 2013).









Figure 3. Ungku Omar Polytechnic campus plan and the chosen location, Source: Adapted from Google Earth

For this purpose, the selected TS has a higher level of social communication among students, a variety of activities: conversing, studying, observing and wandering, and the nature of their assignments promotes informal and collaborative learning undertaking (Nassar and El-samaty, 2014). Table 1 shows the list of transition spaces which are selected for the study. A qualitative method, particularly observation and focus group were occupied in order to obtain a richer and more in-depth understanding of learners social behaviour in an IL setting (Matthews et al., 2011). Whereby, supported with an observational sheet and semi-structured interview sheet, a digital camera, and campus layout plan (Ibrahim et al., 2013). The study centralizes three type of pre-defined TS (Liang, 2013). Namely, 1) transition space between two destinations: internal corridors; 2) transition space between exterior and interior: courtyard; and 3) transition space between natural and buildings: Gazebo. Meanwhile, the non-participant observation and interview are focused on space independent and dependent utilization activities by students' which are based on the environmental behaviour setting model (Schoggen, Price, and Fox, 1990). In fact, an observation study also includes the usage and behaviors, quantity of space usage, furniture utilization, students' group and individual activities, learning method; laptops, books, own handwritten notes, and refreshment.

The data collection conducted for three weeks during a typical study session which covers weekdays. For this purpose, the walkthrough method was applied during observation (Abd-Razak, Utberta, and Handryant, 2012; Ibrahim et al., 2013). During each walkthrough session, it takes approximately 1 hour and students space utilization are based on the learners' class timetable (Elizabeth, 2015). In fact, most of the TS will be occupied by learners during break time. The observation and semi-structured interview were carried out by the researcher using observation forms developed based on environment-behaviour interaction characteristics by Moore, (1979). Hence, the observations were executed within five sessions- between 8:00am to 10:00am, 10:00am to 12:00pm, 12:00pm to 2:00pm . 2:00pm to 5:00pm and 5:00pm to 7:00pm. They were done at random time on weekdays. Basically, the observations were recorded and documented for relatively 15 minutes. This sampling design magnifies circumstances to retrieve paramount information regarding learners' study behaviors, attitudes, and preferences attribute.

Table 1: list of transition spaces in Ungku Omar Polytechnic

Between two destinations	Between exterior and interior	Between natural and buildings
		
		
Internal corridors	Courtyard/External corridors	Gazebo/Green area

Source: Author

Subsequently, the observation focuses on the students who executing learning activities in group and individually for 10 minutes in TS. Finally, the student(s) were interviewed in an informal manner. The informal interview is conducted by guided core questions to obtained open possible answers from interviewees. By applying a non-directive mode, the interview session can be more natural and less bias (Matthews et al., 2011). However, more insightful questions were applied to amplify clarify responses. The interview executed from 10 to 15 minutes only in order to obtained decisive responses. All responses from the respondent(s) were documented by note-taking during and after the interview. Indeed, to maintain the naturalistic feel during the interview session, audio recording is not applied (Patton, 2002). Subsequently, reflective notes were obtained.

4.0 RESULTS AND FINDINGS

As mentioned by Cleveland and Fisher (2014), the space utilization is regarding measurement of the usefulness of space and how space is utilized. Nevertheless, learning environment researchers are more focus on physical learning environments and the rest more on psychosocial environments (Aldridge, Fraser, Bell, and Dorman, 2012). Table 2 shows the descriptions of the selected TS and the revealed facts based on observation and interview. Space utilization can be best explained as quantifying of whether and how space is exploited (UK Higher Space Management Group, 2006). Therefore, based on the analysis and description above, the transitional space utilization can be detached into independent utilization (iU) and dependent utilization (dU) (Preiser, 2016). Independent or self-utilization is the activities that associated precisely with the distinct transition spaces itself and its elements, over a few tasks organized in the space. Likewise, dependent utilization is secondarily associated to the TS which interconnected with other activities occurred at surroundings (Nassar and El-samaty, 2014). Apparently, in most circumstances, these two types of utilization will occur in the same TS (refer to table 3). Based on the Gehl's classification of outdoor activities (Gehl, 1987), space utilization patterns can be simplified and divided into three distinct group: (1) Necessary undertaking; (2) Optional undertaking; (3) Social undertaking (Usama, 2016).

A standing pattern of behaviour (SPB) is another behaviour unit and it is bounded pattern in the behaviour (Francovich, 2008). Baker coined the term "behavior setting" as a standing pattern of behaviour-and-milieu circumjacent and synomorphic to the behavior so that he can account for the relationship between the behavior that most people reveal in a particular situation and the structure characteristic on the situation (Baker, 1968; Popov and Chompalov, 2012). A standing pattern of behaviour is not a common behaviour element among disparate behaviour elements and it has distinctive characteristics that remain when the

candidate change (Popov and Chompalov, 2012; P Schoggen et al., 1990; Phil Schoggen, 1989). Therefore, based on the analysis of the transition space utilization, some facts can be culminated: (1) character of the activities and events occurring in transition space harmonizes with the conception of standing pattern of behaviour setting; (2) every transitional space carries more than one event; (3) this composite of standing pattern of behaviour initiate an integrated of behaviour that distinguishes the setting; (4) list of standing pattern observed serve a significant recommendation to developed an ideal blueprint for next-generation IALS. Table 3, describes the main and dominant utilization types more explicitly so that authentic plan of learner's activities and utilization types can be produced. Therefore, by focusing on this relationship, a list of IALS preferences attributes can be constructed in order to obtained learners perception and preferences (Greenhow and Lewin, 2016) towards informal academic learning environment. Hence, those typologies are providing insightful and deep understanding in order to design an ideal and compatible new generation learning space towards education 4.0 (Byers, 2015; Deborah Harrop and Turpin, 2013; Schuster et al., 2016)

Therefore, based on the Environment-Behaviour study applied to this research a typology of IALS preferences attributes was formulated. The typology is constructed based on behaviour setting model by R. Baker (1968), whereby, a systematic examination of the relationship between human behaviour and environment are taken into account (McClure and Wendy, 2007; Moore, 1979). The developed IALS attributes are not hierarchical and need further statistical analysis. In particular, the seven attributes are namely 1) Social elements: communication, independence, privacy; 2) Physical elements: design, ICT facilities, ease, and aesthetic (Amit kumar, 2015; Beckers, van der Voordt, and Dewulf, 2016a; Brown and Lippincott, 2003; Cleveland and Fisher, 2014; Cunningham and Walton, 2016; D. Harrop and Turpin, 2013; Hunter and Cox, 2014; Quinnell, 2015; Sackey, Nguyen, and Grabill, 2015; Walton and Matthews, 2017).

4.1 Social Element

Multiple studies show authentication on the connection and relationship between the learning environment and learning undertakings (Beckers, Ronald, Van der Voordt, Theo and Dewulf, 2015; Oblinger, 2006). As mentioned by Beard and Wilson, (2006) learning in higher education is affiliated to two fundamental undertaking which is individual undertakings and collaborative activities. Whereby, both require concentration and self-regulation for individual activities, and communication and interaction for collaborative activities. Beckers, (2016) coined the significant of the learners' communication in his purpose-process-place framework for education.

GRADUATE RESEARCH IN EDUCATION SEMINAR (GReDuc) 2018
 Revolutionalising Research Practices in Education and Human Resource Development




Type of transitional space	Space	Object	Utilization of space and user's activities	Time	Revealed notes based on observations and an interview
 <p>1) Transition between two destinations: internal corridors</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Rectangular in shape -Double Volume -Semi-Enclosed -5m x 13 m -Adequate Natural Lighting -covered roof -Compact -Fluorescent spotlight bulbs -Natural and artificial ventilation -Ceramic tiles as floor finishes 	<ul style="list-style-type: none"> -announcement and advertisement boards -movable outdoor plastic bench seats -Wooden bench and table -stands for presentations -garbage devices -fans and Lightings -mural drawings on walls 	<p>Group: conversing, passing, laying on the beach (power nap), loungers, students' presentation, group discussing, taking the meal, wandering, small and ad-hoc meeting</p> <p>Individual: checking email and social media, waiting, watching clips and playing games with an electronic device, doing assignments, taking the meal, resting charging laptops and handphones</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Activities are related to the multievent during office hours (8am-5pm) -Students will be utilizing the space all the time during the day mostly during break time (1pm-2pm), occasionally after 5 pm due to co-curriculum activities and Non-formal undertakings. -Most of the activities are occurs daily and few occurs end of the semesters as especially the student's final year projects 	<ul style="list-style-type: none"> -This space is designated as multipurpose or multi-layered space. -Most students used these spaces as transition space before moving to another destination. -Meeting up space during break time -the student will perform small group discussion and meeting as well -Few lecturers will execute student's final year presentation and pedagogical activities as well. -very minimal solar radiation, less terrestrial heat, good natural lighting and ventilation most of the time makes the spaces as the best choice among students -during interview sessions, students requested to have more power plug points to charge electronic devices -strong wireless internet connection is required due to the poor internet connection -based on the interview, 90% of the students using own data -more proper and maintained water dispenser needed. 60% of the water dispenser is out of order
 <p>2) Transitions between exterior and interior: courtyard</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Square in shape -Open area -Access at four corners -100% natural lighting -Windy -scrubs and trees -polycarbonate roofed -Courtyard 7m x 7m -hard and soft landscape -connected to building external corridors 	<ul style="list-style-type: none"> -precast Concrete seat -water dispenser -tables and chairs -Announcement boards -vending machine -adequate natural lighting and humidity -hard and soft landscape -Turfing and small stones floor 	<p>Group: Waiting, meeting point, lunch and breakfast venue, chatting spot, short break,</p> <p>Individual: checking email, editing assignments, waiting and meeting spot, stop by before next class.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Most of the activities listed are only occur during the morning (8am-11am) -Less utilization by learners' in the afternoon and evening due to direct solar radiation and the terrestrial heat. -Observation shows that courtyard utilized again at 6 pm after sunset. 	<ul style="list-style-type: none"> -Due to inappropriate tables and chairs for individual and group studies, this space is not fully utilized -Since the transition space is not covered with the roof, the space is very hot due to direct solar radiation. -The soft landscape is not well maintained -The benches are not ergonomically designed -based on the observation the courtyard is empty in the early evening (2.30pm-4.30pm) and only used in the morning by students while waiting for classes since the courtyard is interconnected with the classroom corridors.

Table 2: descriptions of three transitional spaces and revealed notes

	<ul style="list-style-type: none"> -scrubs and trees -Gazebo -Open area -13 m x 10m -100% natural lighting -Windy -hard and soft landscapes -totally separated from the building -interlocking concrete pavement 	<ul style="list-style-type: none"> -garbage devices -Florescent lights in the Gazebo -fixed wooden and precast concrete bench and tables -landscape elements 	<p>Group: Chatting, small group discussions, playing games, taking the meal</p> <p>Individual: Resting, checking email, waiting area</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Observed that most of the activities are happening at 8:00 am -7:00 pm its due to the tree canopy. -The spaces are used daily, specifically during break time. -Most the Non-formal activities accorded here 	<ul style="list-style-type: none"> -Due to no electrical power point and inappropriate furniture, the gazebo is less utilized compared to internal corridors. -During the interview, learners revealed that they prefer space which has more relaxing space and full and strong wireless coverage -Since the gazebo is fully associated with natural, mosquitoes became the main problem. -Nature is the most significant attention restoration factors in this space revealed by the learners during interview sessions.
--	---	--	--	---	---

3) Transition between natural and buildings:
Gazebo

Source: Author

Dominant spaces utilization types	Resulting activities and SPBs	Necessary /Optional /Social	Mark	
Dependent utilization (dU)	Destination	Walking across Communicate with peers when stopping by Take short break and rest	(N) (N) + (S) (O)	SP1 SP2 SP3
	Accessing and exiting	Flowing from one spot to another Using the same route	(N) (N)	SP4 SP5
	Waiting	Seating while converse with peer Playing the game on phones	(N) + (S) (O)	SP6 SP7
	Transit	Check email while waiting for class Loungers with peers Taking simple breakfast Charging laptop/handphone	(O) (S) (N) (N) +(O)	SP8 SP9 SP10 SP11
	Non-formal	All member gathers Small activities that need presentation	(N) (S)	SP12 SP13
	Resting	Take a short break before back home by seating lie down for a power nap	(O) (O)	SP14 SP15
Independent utilization (IU)	Gathering/community	Daily meeting spot Spot to take the meal Collaborative studies	(N) +(O) (N) (N) +(S)	SP16 SP17 SP18
	Retreat	Individual study Study along with peer Small group discussion	(O) (O) (O) +(S)	SP19 SP20 SP21
	Resources	Read some printed document Observing information about class and career	(O) (N) +(S)	SP22 SP23
	Project exhibition	The student will be doing the presentation on their work Students will go around maybe get information and give some productive comments	(N) (N) +(S)	SP24 SP25
	Refreshment	Using water dispenser Buying simple and fast foods Taking meal during break time	(N) +(O) (N) +(O) (N) + (O) + (S)	SP26 SP27 SP28
	Conversation	Meeting spot for peer Small gather with lectures Personal meet up	(S) +(N) (S) + (O) (O) + (O)	SP29 SP30 SP31
	Celebration	Birthday or year-end gathering High tea or place to serve food	(S) (S) + (O)	SP32 SP33
	Meeting	Group or club members' gather to discussing a matter	(S) + (N)	SP34

Table 3: list of transition spaces utilization, attributes, and patterns of learner's activities

Source: Author

Based on observation, students are performing small groups activities across the TS which listed on the TS utilization (refer table 3); co-curricular activities, gathering, collaborative studies, and informal meeting. Actually, the sizes of the groups' activities are dependent and influenced by the types of spaces offer there (Harrop and Turpin, 2013). In other words, more learning occurs during conversations, sharing ideas, discussion, and debate (Kolb and Kolb, 2005). Furthermore, learning space must enhance interpersonal communication among learners' under social element aspects (Hunley and Schaller, 2009). Based on Appel-meulenbroek, Groenen, and Janssen, (2014) the fundamental component of the social elements are divided into two: 1) privacy and concentration, and 2) communication and interaction. Research by Harrop and Turpin (2013), identified that some learners' preferred space due to their friends may come to the same location. Therefore, privacy and communication work concurrently. Altman (1975) mentioned privacy as an active process which

responsible for controlling the level of communication. However, each person has their own level of communication based on the individual preferences and situation.

Nevertheless, an observation revealed that learners' need his own private study area so-called "little space" without any disturbance (Harrop and Turpin, 2013). On the other hand, the degree of independence reflect on what to do, where and when (Appel-meulenbroek et al., 2014; Beckers, van der Voordt, and Dewulf, 2016).

4.2 Physical Element

In truth, the perceived quality and the social attributes of the IALS influence the selection of preferred location (Marcouyeux & Fleury-bahi, 2011). Moreover, the evidence clearly stated inadequately designed spaces can hinder students purpose of coming to university (Kuntz, Petrovic, & Ginocchio, 2012), whereas so-called well-designed campuses may help to attract learners (Kuntz et al., 2012). During the interview sessions, some students requested for comfortable seats, ergonomically designed design benches, and larger tables and space to spread out. Furthermore, the ambient temperature was listed out during interview sessions by few students, especially area which classified as uncovered roof spaces that received direct sun radiation. Physical aspects of the learning environment may affect learning and teaching in higher education intuitions and this statement supported by many research (Deborah Harrop and Turpin, 2013; Yang et al., 2013). In particular, the physical element is related to lighting, air quality, temperature, acoustics, furniture, and colour. Specifically, for IALS D. Harrop and Turpin (2013) mentioned that learners'always mentioned natural and artificial lighting as paramount importance.

A design is one of the physical aspects which confine with the array of position settings (Jamieson and Jamieson, 2007). The design also reflects how the physical environment helps learners to work around either individually or with peers. Somerville and Collins (2013) mentioned that students prefer open, unconfined learning environments. During observation, few students are seating on the floor to perform their group activities. In response to this, it is essential for higher education institution to redesign unconfined and open IALS which can promote learning among learners'. Webb, Schaller, Hunley, and Hunley (2008) informed that learning occurs all over campus providing students' the chance to study anywhere and anytime with modern ICT facilities. In fact, every area of the campus ground has the prospective to reinforce students' learning undertakings. The traditional method of teaching and learning is shifted out of formal learning time (Abeysekera and Dawson, 2015). No doubt, spatial attributes such as clarity, ICT provision, and other prerequisite are most appraised by students' and validated during the interview session. Therefore, tertiary education institutions must anticipate winning and engaging IALS on campuses. The attributes of learning spaces are essential as assessment tools to assess the current IALS, sets of the benchmark, and provide some information in order to collaborate with external partners in redesign IALS.

5.0 CONCLUSIONS

In conclusion, this research recommended "between two destinations" as an ideal and promoting IALS in higher education. This suggestion is supported by the variety of standing pattern of behaviour occurred at the transition space (between two destinations) and by referring to the total maximum space utilization by learner's activities compared to transition space between natural and building, and between exterior and interior (refer figure 4). This circumstance happened due to the satisfactory and conducive situation among learners' which promotes IL. Furthermore, transition space between two destinations has a covered roof, adequate natural and artificial ventilation, sufficient luminance, electrical power plug points and proper furniture likewise those two with the uncovered roof that makes it receiving direct solar radiation during the day. In fact, those two TS which respectively listed as between natural and building, and between exterior and interior are categorized as open space. As supported by Shahidan et al. (2010) in most tropical climates zone, open spaces are extremely exposed to direct sun. Due to this, those spaces affected by direct solar radiation which reduces the level of thermal comfort. Beside shaded factor, volume factor provides a significant influence on space utilization. As claimed by Taib (2014) double volume height can increase of air velocity in transitional

spaces. Indeed, internal corridors that chosen in this research provide adequate natural ventilation and double volume too. Therefore, a shaded and adequate ventilation transitional space is recommended and plays an important role in promoting a conducive and compatible IL environment.

Furthermore, based on observation, students are charging their laptop and handphone using the power plug points which is available only at the internal corridors (between two destinations). Eventually, the development of ICT drive to a recent learning theory so-called connectivism (Siemens, 2005). In other words, connectivism is all concerning information storage, processing, and recall through the device and networked connection. In fact, this new learning theory, equip learners with 21st century skills where shifted beyond content consumption (Downes, 2007). Therefore, to support the new learning style, more plentiful and visible plug points are favourable (Deborah Harrop and Turpin, 2013).

Transitional spaces	Graphical plan	Standing patterns of behaviour (SPB).
Transition space between two destinations: Internal Corridors		sp1 sp2 sp3 sp4 sp5 sp7 sp8 sp10 sp11 sp12 sp13 sp17 sp18
Transition space between exterior and interior: Courtyard		sp1 sp2 sp3 sp15 sp19 sp27 sp28 sp32 sp33
Transition space between natural and building: Gazebo		sp1 sp2 sp3 sp8 sp15 sp27 sp28

Figure 4: Graphical plan of standing patterns of behaviour : (a) transition space between two destinations, (b) between natural and buildings, and (c) between exterior and interior, *Source:* Author

REFERENCES

- Abd-Razak, M. Z., Utaberta, N., & Handryant, A. N. (2012). A Study of Students' Perception on Sustainability of Campus Design: A Case Study of Four Research Universities Campus in Malaysia. *Research Journal of Environmental and Earth Sciences*, 4(6), 646–657. <https://doi.org/10.5539/jsd.v4n4p210>
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom : definition , rationale and a call for research, 4360(June). <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a New Learning Environment Questionnaire for Reflection in Teacher Action Research. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 259–290. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9268-1>
- Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*. Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Amit kumar. (2015). A Study of Using Informal Learning Spaces at Indian Institute of Technology , Delhi. *Digital Commons@University of Nebraska - Lincoln*, (August).
- Appel-meulenbroek, R., Groenen, P., & Janssen, I. (2014). An end-user ' s perspective on activity-based office concepts, (May 2014). <https://doi.org/10.1108/14630011111136830>
- Baker, R. (1968). *Ecological Psychology: Concept and Method for Studying the environment of human Behavior*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *The experiential Learning: a Best Practice Handbook for educators and Trainer* (second ed). Kogen Page Limited, London.
- Beckers, Ronald, Van der Voordt, Theo & Dewulf, G. (2015). A conceptual framework to identify spatial implications of new ways of learning in higher education. *Facilities*, 33(January), no. 1/2, 2-19. <https://doi.org/10.1108/F-02-2013-0013>
- Beckers, R. (2016). *A LEARNING SPACE ODYSSEY*. Brighton: University of Brighton Press.
- Beckers, R., van der Voordt, T., & Dewulf, G. (2016a). Learning space preferences of higher education students. *Building and Environment*, 104, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.05.013>
- Beckers, R., van der Voordt, T., & Dewulf, G. (2016b). Why do they study there? Diary research into students' learning space choices in higher education. *Higher Education Research and Development*, 35(1). <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1123230>
- Bell, B., & Macklin, L. (2011). *Space Utilization: Determining space needs and Achieving greather Efficiencies, Comprehensive Facilities Planning Inc.*
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (2009). *Learning Science in Informal Environments : People , Places , and Pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Benjamin, A. (2003). *Blurred Zones: Investigations of the interstitial*. New York: Monacelli Press, Cop. 2003.
- Boys, J. (2010). *Towards Creative Learning Spaces: Re-thinking the Architecture of Post-Compulsory Education*. Routledge, Oxford.
- Briden, J. (2007). "Photo Surveys: Eliciting More Than Yiu Knew to Ask For". *Studying Students : The Undergraduate Research Project*. (F. N. Foster & S. Gibbons, Eds.). Association of College and Research Libraries A division of the American Library Association Chicago.
- Brown, M. B., & Lippincott, J. K. (2003). Learning Spaces : More than Meets the Eye. *EDUCAUSE QUARTERLY*, (1), 14–16.
- Byers, T. (2015). The empirical evaluation of the transition from traditional to New Generation Learning Spaces on teaching and learning. *Terrains 2015 - Mapping Learning Environment Evaluation across the Design and Education Landscape: An International Symposium for Research Higher Degree Students.*, (October), 32–41. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4856.8484>
- Cleveland, B., & Fisher, K. (2014a). The evaluation of physical learning environments : A critical review of the literature, (April). <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Cleveland, B., & Fisher, K. (2014b). The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Cunningham, M., & Walton, G. (2016). Informal learning spaces (ILS) in university libraries and their campuses. *New Library World*, 117(1/2), 49–62. <https://doi.org/10.1108/NLW-04-2015-0031>

- Dole, S., Bloom, L., Kowalske, K., Dole, S., Bloom, L., Kowalske, K., & Carolina, W. (2016). Transforming Pedagogy : Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning Transforming Pedagogy : Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning Volume, 10*(1).
- Doshi, A., Kumar, S., & Whitmer, S. (2014). Does Space Matter? Assessing the Undergraduate “Lived Experience” to Enhance Learning. *Planning for Higher Education Journal, V43N1*(December). Retrieved from <https://smartech.gatech.edu/handle/1853/52648>
- Downes, S. (2007). Learning networks in practice. *Emerging Technologies for Learning, 2*, 19–27. <https://doi.org/10.1039/B910216G>
- Elizabeth, D. (2015). *Ideal Learning Spaces : the student perspective*.
- Francovich, C. (2008). Exploring Leadership Influence Behaviors in the Context of Behavior Settings, *4*, 38–50.
- Gehl, J. (1987). “Three Types of Outdoor Activities,” “Life Between Buildings,” and “Outdoor Activities and the Quality of Outdoor Space”: from *Life Between Buildings: Using Public Space*. (F. S. Richard T. LeGates, Ed.). Taylor & Francis Group.
- Greenhow, C., & Gleason, B. (2014). Social scholarship: Reconsidering scholarly practices in the age of social media. *British Journal of Educational Technology, 45*(3), 392–402. <https://doi.org/10.1111/bjet.12150>
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education : reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology ISSN:, 39*(NO.3), 267–282. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Harrop, D., & Turpin, B. (2013a). A Study Exploring Learners’ Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences. *New Review of Academic Librarianship, 19*(1), 58–77. <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.740961>
- Harrop, D., & Turpin, B. (2013). A Study Exploring Learners’ Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences A Study Exploring Learners’ Informal Learning. *New Review of Academic Librarianship*. <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.740961>
- Harrop, D., & Turpin, B. (2013b). A Study Exploring Learners ’ Informal Learning Space Behaviors , Attitudes , and Preferences, *4533*. <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.740961>
- Hunley, S., & Schaller, M. (2009). Assessment: The Key to Creating Spaces that Promote Learning. *EDUCAUSE Review, 44*(2), 26–28. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- Hunter, J., & Cox, A. (2014). Learning over tea! Studying in informal learning spaces. *New Library World, 115*(1/2), 34–50. <https://doi.org/10.1108/NLW-08-2013-0063>
- Ibrahim, N., Fadzil, N. H., & Saruwono, M. (2013). Learning Outside Classrooms on Campus Ground : Malaysia. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies, 4*(13), 97–110.
- Jamieson, P., & Jamieson, P. (2007). Designing more effective on - campus teaching and learning spaces : a role for academic developers Designing More Effective On-campus Teaching and Learning Spaces : A Role for Academic Developers, *1324*. <https://doi.org/10.1080/1360144042000277991>
- Jitkhajornwanich, K., Pitts, A. C., Malama, A., & Sharples, S. (1998). Thermal comfort in transitional spaces in the cool season of Bangkok. *ASHRAE Transactions, 104*(Pt 1B), 1181–1193.
- Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Communications and Technology, 367–384*. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education, 4*(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kuntz, A. M., Petrovic, J. E., & Ginocchio, L. (2012). A Changing Sense of Place : A Case Study of Academic Culture and the Built Environment, *25*(4), 433–451. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.29>
- Liang, Y.-W. (Mark). (2013). *Transitional space, Thesis R&D Interventions, Probest & Prototypes. Thesis R&D Interventions, Probest & Prototypes*. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1874.2014.00026.x>
- Marcouyeux, A., & Fleury-bahi, G. (2011). Place-Identity in a School Setting : Effects of the Place Image. <https://doi.org/10.1177/0013916509352964>
- Matthews, K. E., Andrews, V., & Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research and Development, 30*(2), 105–120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512629>

- McClure, & Wendy, R. (2007). *The Built environment: a collaborative inquiry into design and planning (2nd ed)* (2nd ed.).
- Meiss, P. (1990). *Elements of architecture : from form to place*. Van Nostrand, Reinhold Co. Ltd. London.
- Moore, G. T. (1979). *Environment Behavior Studies*. In: *Introduction to Architecture*. McGraw-Hill,
- Nassar, U. A., & El-samaty, H. S. (2014). Transition space in higher education buildings as an efficient “behaviour setting” model. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 3(1), 8304–8319.
- Nenonen, E. B. Y. (2015). *How to Co-Create Co-Create Campus*.
- Oblinger, D. G. (2006). Learning Spaces. *Educase*, 446. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd edition, Ed.). SAGE.
- Popov, L., & Chompalov, I. (2012). Crossing Over : The Interdisciplinary Meaning of Behavior Setting Theory. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(19), 18–27.
- Preiser, W. (2016). *Environmental Design Research* (Volume1 ed.). Routledge Revivals.
- Quinnell, K. O. (2015). *Student Perception of Informal Learning Spaces Using Gibson’s Theory of Affordances*. Mercer University.
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2014). qualitative study on the potential of digital narratives for young second- Mobile storytelling and informal education in a suburban area : a qualitative study on the potential of digital narratives for young second- generation immigrants. *Learning, Media and Technology*, (January). <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.724073>
- Sackey, D. J., Nguyen, M. T., & Grabill, J. T. (2015). Constructing learning spaces: What we can learn from studies of informal learning online. *Computers and Composition*, 35, 112–124. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.01.004>
- Schoggen, P. (1989). *Behavior Settings: A Revision and Extension of Roger G. Barker’s Ecological Psychology*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Schoggen, P., Price, R. H., & Fox, K. A. (1990). Behavior settings:a revision and extension of Roger G. Barker’s ecological psychology [review]. *Environment and Behavior*.
- Schuster, K., Groß, K., Vossen, R., Richert, A., & Jeschke, S. (2016). Preparing for Industry 4.0 – Collaborative Virtual Learning Environments in Engineering Education. *Automation, Communication and Cybernetics in Science and Engineering 2015/2016*, (July), 417–427. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42620-4_33
- Shahidan, M. F., Shariff, M. K. M., Jones, P., Salleh, E., & Abdullah, A. M. (2010). A comparison of Mesua ferrea L. and Hura crepitans L. for shade creation and radiation modification in improving thermal comfort. *Landscape and Urban Planning*, 97(3), 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2010.05.008>
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved from <http://connectivism.ca>
- Somerville, M. M., & Collins, L. (2013). Collaborative design : a learner-centered library planning approach. <https://doi.org/10.1108/02640470810921592>
- Sommerauer, P., & Müller, O. (2015). Computers & Education Augmented reality in informal learning environments : A field experiment in a mathematics exhibition. *Computers & Education*, 79(2014), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.013>
- Taib, N., Abdullah, A., Ali, Z., Fadzil, S. F. S., & Yeok, F. S. (2014). Trends in the air temperature of transitional spaces of a high-rise office building: The effects of season and location. *Indoor and Built Environment*, 23(8), 1117–1128. <https://doi.org/10.1177/1420326x13499361>
- UK Higher Space Management Group. (2006). *Space utilisation : practice , performance and guidelines*, (September), pp.3.
- Usama, N. (2016). *Landscape as a Tool to Enhance Behavioural Response and Activities*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Wallner, T., & Wagner, G. (2016). Academic Education 4.0. *International Conference on Education and New Developments 2016*, (June), 155–159.
- Walton, G., & Matthews, G. (2017). *Exploring informal learning space in the university: A collaborative approach*. *Exploring Informal Learning Space in the University: A Collaborative Approach*. <https://doi.org/10.4324/9781315581651>
- Webb, K. M., Schaller, M., Hunley, S., & Hunley, S. A. (2008). Charting a Path Toward Increased Engagement Increased Engagement, 8, 407–422.

- Wilson, H. K., & Cotgrave, A. (2016). Factors that influence students' satisfaction with their physical learning environments. *Structural Survey*, 34(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/SS-01-2016-0004>
- Yang, Y., Crook, C., & Malley, C. O. (n.d.). Can a social networking site support afterschool group learning of Mandarin ?, (February 2015), 37–41. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.839564>
- Yang, Z., Becerik-Gerber, B., & Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance, 70, 171–188. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2013.08.030>
- Yusoff, N. M., Mohin, A. M. A. K. R. O. M., & Rahman, S. A. A. (2013). Student-centred learning (scl) in the Malaysian Higher Education Institutions, 5(2), 14–33.

Tahap Tekad Keusahawanan dalam Kalangan Pelajar Kolej Vokasional

Normasitah Masri¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
normasitah.masri@student.upm.edu.my

Arnida Abdullah²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
arnidaa@upm.edu.my

Soaib Asimiran³

³ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
soaib@upm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan menentukan tahap tekad keusahawanan. Selain itu, sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan di Kolej Vokasional turut dikaji menggunakan pendekatan kuantitatif dengan kaedah tinjauan. Populasi kajian terdiri daripada 2882 pelajar tahun 1 diploma dari 16 buah Kolej Vokasional Zon Tengah meliputi Selangor, WP Kuala Lumpur dan Negeri Sembilan. Pemilihan sampel kajian sejumlah 244 adalah menggunakan teknik persampelan berlapis mengikut negeri. Hasil kajian mendapati tekad keusahawanan pelajar berada pada tahap sederhana dengan nilai skor min 3.65 dan sisihan piawai .84. Kajian menunjukkan tahap tinggi bagi sikap keusahawanan (min =3.75, SP=.63), norma sosial (min=3.75, SP=.66), personaliti proaktif (min=3.87, SP=.53) manakala tahap sederhana bagi efikasi keusahawanan (min=3.34, SP=.70) dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan (min=3.21, SP=.76). Ini menunjukkan tekad keusahawanan pelajar kolej vokasional perlu diberi perhatian untuk ditambah baik kerana memberi kesan langsung terhadap tingkahlaku keusahawanan. Pendidikan keusahawanan dapat meningkatkan efikasi keusahawanan pelajar dan penglibatan dalam pembelajaran keusahawanan adalah salah satu strategi berguna yang perlu dipraktikkan dalam strategi pengajaran.

KATA KUNCI: Tekad keusahawanan, *Theory of Planned Behaviour*, Pendidikan Teknik & Vokasional (TVET)

1.0 PENGENALAN

Malaysia menuju status negara maju menjelang tahun 2020 bagi membina ekonomi berteraskan pengetahuan. Kejayaan negara bergantung kepada pengetahuan, kemahiran dan kompetensi rakyatnya. Bertitik tolak daripada wawasan ini, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) yang dilancarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) pada tahun 2013 berhasrat untuk melengkapkan pelajar dengan segala keperluan secara holistik bagi menghadapi peluang dan cabaran menjelang abad ke-21. Justeru, KPM menyediakan laluan pembelajaran pada peringkat sekolah menengah yang terdiri daripada pendidikan akademik, teknikal, vokasional, agama, sukan dan kesenian bagi memenuhi kepelbagaian minat dan kebolehan pelajar.

Pendidikan vokasional menyediakan pelajar untuk pasaran kerjaya yang memerlukan kepakaran dalam bidang tertentu, manakala pendidikan teknikal mensasarkan pelajar melanjutkan pelajaran ke peringkat lebih tinggi bagi melayakkan mereka menceburi bidang kejuruteraan dan professional (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Dianggarkan 1.5 juta peluang kerjaya menjelang tahun 2020 memerlukan pekerja dengan kelulusan sijil atau diploma bagi memenuhi permintaan industri. Sejarar dengan keperluan ini, Pelan Transformasi Pendidikan Vokasional dilancarkan untuk memperkasakan bidang latihan dan kemahiran dengan mengambil dua langkah iaitu menubuhkan Pendidikan Asas Vokasional (PAV) dan Kolej Vokasional (KV). Gelombang 1 (2013-2015) PPPM telah menjalankan langkah perlu bagi

memperkasa pendidikan vokasional dengan memberi kesedaran awam tentang pilihan pendidikan yang ditawarkan, meningkatkan capaian terhadap program vokasional yang berkualiti, menjadikan latihan vokasional lebih relevan dengan industri dan menyediakan segala keperluan agar pihak industri menerima dan mengiktiraf pendidikan dan latihan vokasional KPM.

Transformasi Pendidikan Vokasional Kementerian Pelajaran Malaysia pada 2011 merupakan usaha yang bertujuan meningkatkan kemahiran rakyat Malaysia untuk meluaskan kebolehpasaran dan mencapai status negara berpendapatan tinggi selaras dengan Wawasan 2020. Konsep Transformasi Pendidikan Vokasional berusaha membina pendidikan vokasional yang berupaya melahirkan modal insan yang cemerlang sebagai pekerja mahir ataupun usahawan berdaya saing dan berwatak profesional, memenuhi keperluan ke arah negara maju berpendapatan tinggi, membekalkan modal insan yang berilmu, berkemahiran dan berkelayakan yang diiktiraf oleh industri serta tinggi kebolehkernya (*employability*) dan mendorong tenaga profesional menghasilkan modal insan yang menghayati budaya pembelajaran sepanjang hayat.

Aktiviti keusahawanan meningkatkan penawaran kerja, mencipta kekayaan dan mengembangkan ekonomi negara (Ahmad & Xavier, 2012). Tessema Gerba, (2012) mendapati pelajar yang menerima pendidikan keusahawanan mempunyai tekad keusahawanan yang lebih baik berbanding pelajar tanpa pendidikan keusahawanan. Pendedahan kepada pendidikan keusahawanan boleh meningkatkan minat dalam kerjaya keusahawanan (Abdul Hadi & Jabor, 2012; Ibrahim dan rakan-rakan, 2015; Izquierdo & Buelens, 2011) dan meningkatkan tahap tekad keusahawanan (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2018; Basu & Virick, 2007). Menurut (Nabi dan rakan-rakan, (2018) kesan pembelajaran keusahawanan melengkapkan pelajar dengan sikap keusahawanan, pengetahuan keusahawanan, efikasi sendiri, kemahiran keusahawanan dan meningkatkan tekad keusahawanan. Menanam minat dan melatih pelajar dalam bidang keusahawanan penting untuk dilakukan kerana banyak kajian menunjukkan kejayaan pembudayaan keusahawanan boleh berlaku jika pendedahan dilakukan di peringkat sekolah (Othman, 2002). Keterlibatan pelajar memberi kesan kepada pencapaian akademik yang merupakan hasil pembelajaran (Finn & Zimmer, 2012). Semakin tinggi keterlibatan pelajar di kolej, semakin tinggi amaun pembelajaran dan perkembangan personal pelajar (Astin, 1999).

1.1 Pernyataan masalah

Keusahawanan dikenalpasti sebagai komponen penting perkembangan ekonomi negara yang mampan. Aktiviti keusahawanan meningkatkan penawaran kerja, mencipta kekayaan dan mengembangkan ekonomi negara (Ahmad & Xavier, 2012). Menjadi seorang usahawan memerlukan kemahiran, motivasi, perancangan, mengenalpasti peluang, sikap positif dan pelbagai faktor dalaman dan luaran yang bukan terjadi secara kebetulan. Kajian-kajian lalu mengaitkan tekad keusahawanan sebagai peramal kepada tingkah laku keusahawanan (Ajzen, 1991; Bird, 1988; Kolvereid, 1996a; Krueger & Carsrud, 1993a; Liñán, Rodríguez-Cohard, & Rueda-Cantuche, 2011) yang meningkatkan peluang seseorang menceburi bidang keusahawanan. Maka, memahami tekad keusahawanan memberi gambaran jelas terhadap usahawan masa hadapan selaras dengan sasaran KV untuk melahirkan sekurang-kurangnya 10% graduannya menceburkan diri dalam bidang keusahawanan.

Berbekalkan kemahiran diiktiraf sehingga peringkat diploma, lepasan KV mampu menjana pendapatan tinggi dan mencipta peluang pekerjaan melalui aktiviti keusahawanan. Kebanjiran pekerja asing akhir-akhir ini memaksa generasi muda Malaysia melengkapkan diri dengan nilai tambah seperti kemahiran dan keupayaan bersaing sebagai warga negara maju agar tidak terus ketinggalan. Walau bagaimanapun, kerjaya dalam bidang keusahawanan menjadi pilihan kedua atau terakhir oleh graduan di Malaysia (Othman & Harun, 2007). Kajian Radin dan rakan-rakan, (2016) terhadap pelajar pengajian tinggi di Malaysia mendapati tahap tekad keusahawanan pada tahap sederhana. Hassan, (2007) menjalankan kajian terhadap pelajar Kolej Yayasan Melaka menunjukkan tekad keusahawanan pada tahap tinggi selari dengan dapatan oleh Ibrahim dan rakan-rakan, (2015) dalam kalangan pelajar TVET di kolej komuniti dan Institut Kemahiran Belia Negara terpilih. Faktor dan tahap tekad keusahawanan dalam kalangan pelajar kolej vokasional selepas pelaksanaan Transformasi Pendidikan Vokasional 2011 dikenalpasti dalam kajian ini.

Kajian pengesanan graduan oleh Kementerian Pendidikan Tinggi, (2018) menunjukkan lepasan institut latihan teknik dan vokasional (TVET) yang membuka perusahaan sendiri hanya meliputi 0.5% sahaja berbanding keseluruhan graduan pengajian peringkat tertiar lain. Dapatan ini menunjukkan penurunan berbanding tahun 2016 yang mencatatkan 21.6% lepasan institut latihan teknik dan vokasional membuka

perusahaan sendiri. Graduan KV seharusnya bukan sekadar mampu menjadi pekerja industri yang mahir dan separa mahir, tetapi berupaya menjana pendapatan tinggi dengan membuka perusahaan sendiri dan menyediakan peluang pekerjaan setelah menerima pendidikan keusahawanan secara formal selaras sasaran KV 10% graduannya memulakan perniagaan atau terlibat dengan bidang keusahawanan setelah tamat pengajian.

Keterlibatan pelajar dalam pembelajaran menjadi peramal kepada pencapaian akademik dan perkembangan kemahiran insaniah (Jaafar, Hashim, & Ariffin, 2012) yang boleh digunakan dalam menjalankan perniagaan. Menurut Cheng, Chan, dan Mahmood, (2009), kaedah pembelajaran berpusatkan guru paling banyak digunakan oleh tenaga pengajar di Malaysia sedangkan menurut Balan & Metcalfe, (2011) dan Pihie & Sani, (2009), kaedah pembelajaran berpusatkan pelajar seperti gerakerja berasaskan kumpulan, pelan poster dan ganjaran perniagaan kecil-kecilan paling menjadi pilihan dan melibatkan pelajar.

Kesimpulannya, kajian ini dijalankan untuk mengkaji faktor yang mendorong pelajar KV menceburi bidang keusahawanan iaitu melalui tekad keusahawanan. Faktor yang ingin dikaji adalah sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan.

1.2 Objektif kajian

Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap tekad keusahawanan, sikap terhadap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, minat terhadap keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan.

Berdasarkan objektif penyelidikan, kajian dilakukan untuk mencari jawapan bagi persoalan berikut;

1. Apakah tahap tekad keusahawanan dalam kalangan pelajar Kolej Vokasional?
2. Apakah tahap sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan?

2.0 TEORI DAN KERANGKA KAJIAN

2.1 Teori tekad keusahawanan

Teori Tingkah Laku Terancang (*Theory of Planned Behaviour*) oleh Ajzen, (1991) bermula daripada teori Tindakan bersebab (*Theory of Reasoned Action*) oleh Ajzen & Fishbein, (1980). Pada asalnya teori Tindakan bersebab hanya menggunakan dua pemboleh ubah sahaja iaitu sikap terhadap tingkah laku dan norma subjektif. Tingkah laku kawalan tertanggap (*Perceived Behavioral Control - TPB*) dimasukkan sebagai pemboleh ubah ke tiga dalam Teori Tindakan Terancang yang mana sebenarnya ia bertepatan atau sama konsep dengan efikasi sendiri oleh (Bandura, 1977) menjadikan teori ini dengan tiga pemboleh ubah iaitu sikap terhadap perlakuan, norma sosial dan tingkahlaku kawalan tertanggap.

Teori ini menekankan bahawa tekad dapat meramal tingkah laku tertentu berdasarkan sikap individu terhadap tingkah laku, tingkah laku kawalan tertanggap dan norma subjektif. *Intention* yang dimaksudkan dalam teori-teori ini boleh didefinisikan sebagai kecenderungan, hasrat, niat dan keinginan menurut Kamus Dewan, (2005). Istilah tekad lebih sesuai digunakan berbanding istilah lain kerana menggambarkan kontium tinggi untuk menjadi usahawan dengan melibatkan perancangan, pengorbanan masa, tenaga, keupayaan ilmu, kemahiran diri dan sanggup menanggung risiko dan kegagalan (Lope Pihie & Hassan, 2010). Teori tingkah laku terancang telah menyumbang kepada kefahaman tentang tingkah laku usahawan yang perlu ada bagi menggalakkan budaya keusahawanan (Liñán & Chen, 2009). Menurut Radin dan rakan-rakan, (2016) teori ini relevan untuk melahirkan usahawan dalam pelbagai bidang ilmu.

Teori Peristiwa Keusahawanan oleh Shapero & Sokol, (1982) dalam artikel "*The social dimentions of entrepreneurship*" mendedahkan kecenderungan beberapa etnik tertentu menceburi bidang keusahawanan seperti masyarakat Cina di Asia Tenggara, imigran Arab di Perancis dan masyarakat Yahudi dan Arab di Amerika menjadi titik tolak kepada kajian dan lahirnya teori ini (*Theory of Entrepreneurial Event*). Teori ini menganggap penubuhan perniagaan sebagai hasil interaksi beberapa faktor yang berkaitan dengan persepsi seseorang iaitu kemahuan tertanggap (*perceived desirability*) dan keboleh laksanaan tertanggap (*perceived feasibility*). Kedua-dua persepsi itu ditentukan oleh budaya dan faktor sosial melalui pengaruhnya

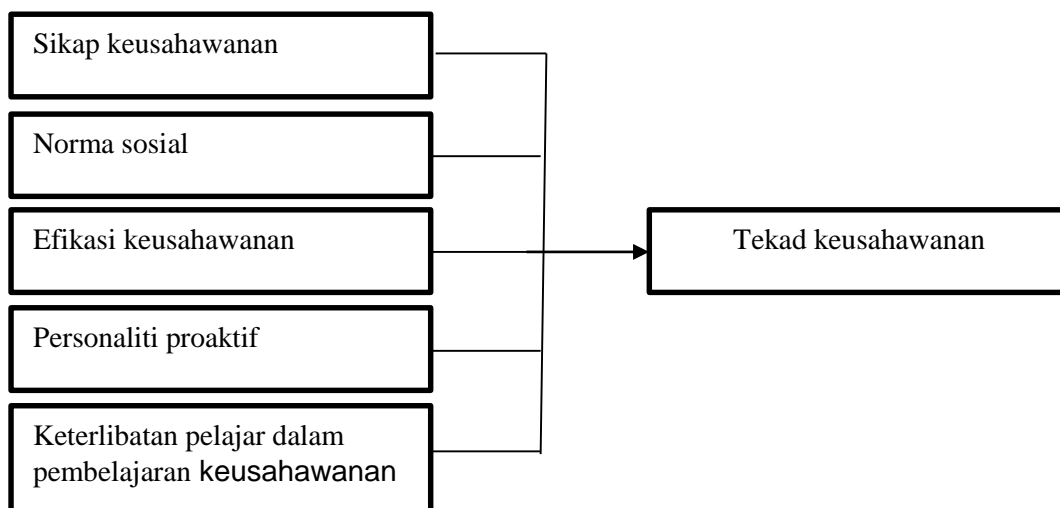
terhadap sistem penilaian seseorang. Kecenderungan untuk bertindak (*propensity to act*) yang hampir sama dengan personaliti proaktif oleh Bateman dan Crant, (1993) yang menunjukkan kesungguhan seseorang bertindak sehingga berupaya mengubah persekitaran untuk mencari peluang.

Penglibatan pelajar didefinisikan sebagai amaun tenaga fizikal dan psikologikal yang disalurkan oleh pelajar kepada pengalaman akademik (Astin, 1984). Pelajar yang lebih terlibat dalam akademik dan pengalaman sosial memperoleh lebih banyak hasil pembelajaran. Astin, (1999) menyatakan keterlibatan pelajar boleh dianggap sebagai pembentukan motivasi di mana penekanan adalah pada keadaan tingkah laku. Teori ini menekankan penglibatan pelajar adalah tinggi jika menggunakan lebih tenaga untuk menelaah, meluahkan lebih masa di pusat pengajian, terlibat lebih aktif dalam mana-mana persatuan pelajar dan lebih kerap berinteraksi dengan rakan sepengajian atau rakan sebaya. Keterlibatan dalam komuniti pengajian akan memberi kesan yang signifikan kepada perkembangan psikologi melalui kehidupan di tempat mereka belajar (Astin, 1984). Keterlibatan pelajar merupakan salah satu faktor penting kepada pencapaian akademik dan perkembangan kemahiran insaniah pelajar (Jaafar dan rakan-rakan, 2012). Pelajar yang lebih terlibat dengan kehidupan di pusat pengajian, pencapaian akademiknya lebih baik dan perkembangan diri lebih holistik terutamanya dari segi kemahiran insaniah.

Menurut Jaafar dan rakan-rakan, (2012), dimensi keterlibatan pelajar oleh Astin, (1984) terdiri daripada; keterlibatan pelajar dengan akademik, keterlibatan pelajar dengan staf akademik, keterlibatan pelajar dengan rakan sebaya dan keterlibatan pelajar dengan komuniti. Kajian keterlibatan pelajar telah dijalankan dalam kalangan pelajar universiti Malaysia menggunakan instrumen (MUSLIS) yang dibangunkan oleh Jaafar dan rakan-rakan, (2012). Pembolehubah ini digunakan dalam kajian ini bertepatan dengan pembelajaran pelajar kolej vokasional yang menggabungkan akademik dan amali.

2.2 Kerangka kajian

Kerangka konsep kajian ini adalah berdasarkan tiga model teori utama iaitu Teori Tingkahlaku Terancang (*Theory of Planned Behaviour*) oleh Ajzen dan Fishbein, (1980) dan Model Peristiwa Keusahawanan (*Model of Entrepreneurial Event*) oleh Shapero dan Sokol, (1982) dan Teori Keterlibatan oleh Astin, (1984). Semua teori tersebut menjadi panduan dalam kajian bagi melihat hubungan antara sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan dengan tekad keusahawanan pelajar. Rajah 1 menunjukkan kerangka kajian tekad keusahawanan pelajar.



Rajah 1: Kerangka kajian tekad keusahawanan pelajar

3.0 METODOLOGI

Kajian ini berbentuk tinjauan kuantitatif menggunakan borang soal selidik bagi mendapatkan data pelajar KV berkenaan tahap keusahawanan mereka. Kajian dijalankan di Kolej Vokasional negeri Selangor, WP Kuala Lumpur dan Negeri Sembilan.

Populasi bagi kajian ini adalah terdiri daripada semua pelajar Kolej Vokasional tahun 1 Diploma Vokasional Malaysia (DVM) yang telah mengambil kursus Keusahawanan (UES 2012-*ENTREPRENEURSHIP*) pada semester pendek SKM 2. Penyelidik memilih 2883 pelajar tahun 1 DVM Kolej Vokasional daripada negeri Selangor, Negeri Sembilan dan WPKL sebagai populasi kajian. Kumpulan pelajar ini telah mengambil kursus keusahawanan dan memiliki SVM mengikut pengajian masing-masing. Terdapat 16 buah Kolej Vokasional di Zon Tengah iaitu 8 KV di Selangor, 6 KV di Negeri Sembilan dan 2 KV di WPKL.

Pengkaji memilih menggunakan teknik persampelan Cochran (1977) dengan bilangan sampel 244 orang daripada populasi 2883 pelajar KV. Seterusnya penyelidik mengedarkan 268 set borang soal selidik kepada KV yang terpilih. Bilangan set soal selidik yang diedarkan melebihi 10% daripada bilangan sampel sebenar sebagai persediaan menghadapi kemungkinan borang tidak dipulangkan atau tidak diisi. Pulangan keseluruhan soal selidik sebanyak 253 set iaitu 94.4% kadar pulangan semula borang soal selidik.

Kajian berbentuk kuantitatif ini menggunakan borang soal selidik bagi mendapatkan data daripada responden. Borang soal selidik dengan tujuh bahagian terdiri daripada bahagian A, B, C, D, E, F dan G. Bahagian A mengandungi 6 item untuk mengumpul data tekad keusahawanan pelajar diadaptasi daripada Liñán & Chen, (2009). Bahagian B adaptasi dan ubahsuai daripada Hassan, (2007) mengenai sikap keusahawanan terdiri daripada 12 item. Adaptasi instrumen pada Bahagian C - Norma Sosial (NS) responden terhadap keusahawanan dengan bilangan 6 item dan Bahagian D (6 item) - Efikasi keusahawanan (EK) daripada Liñán dan rakan-rakan, (2009), bahagian E (12 item) - Personaliti Proaktif (PP) adaptasi dan modifikasi instrumen Bateman dan Crant, (1993) manakala bahagian F adalah berkenaan keterlibatan pelajar (KP) dalam pembelajaran keusahawanan di Kolej Vokasional masing-masing terdiri daripada 14 item berdasarkan *Malaysian University Student Learning Involvement Scale* oleh Jaafar dan rakan-rakan, (2012). Bahagian akhir sekali iaitu bahagian G mengumpul data demografi pelajar dalam dua bahagian iaitu latar belakang diri dan pengalaman & pendidikan. Instrumen kajian telah disahkan oleh tiga orang pakar keusahawanan dari pusat pengajian tinggi awam Malaysia. Nilai *Alpha Cronbach* instrumen ini ialah antara .89 hingga .96 bagi setiap pemboleh ubah dengan nilai keseluruhan kajian rintis ini ialah .920.

Instrumen menggunakan skala Likert 5 mata bermula dengan 1 “Sangat Tidak Setuju” hingga 5 “Sangat Setuju” bagi pemboleh ubah tekad keusahawanan, sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan dan personaliti proaktif manakala bagi keterlibatan pelajar dalam pendidikan keusahawanan turut menggunakan skala Likert 5 mata dengan 1 “Tidak Pernah” hingga 5 “Sangat Kerap”.

Pemprosesan data menggunakan statistik deskriptif bagi menjawab soalan kajian. Tahap tekad keusahawanan, sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pendidikan keusahawanan dikaji bagi menjawab soalan kajian menggunakan min, frekuensi dan peratus. Data tersebut kemudiannya diinterpretasi menggunakan jadual interpretasi skor min oleh Pallant, (2010).

4.0 DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

4.1 Latar belakang responden

Responden merupakan pelajar Kolej Vokasional Zon Tengah berusia 19 tahun. Semua pelajar telah menjalani kursus keusahawanan semasa berada dalam semester pendek. Bilangan pelajar lelaki 130 (53.3%) manakala pelajar perempuan 114 (46.7%) menunjukkan taburan yang seimbang mengikut jantina.

Majoriti bangsa pelajar adalah Melayu 241 (98.8%) diikuti dengan pelajar India 2 orang (.8%) dan Cina 1 orang (.4%). Tiada pelajar daripada lain-lain bangsa dicatatkan. Walaupun pengambilan pelajar Kolej Vokasional terbuka kepada semua pelajar yang layak, sambutan daripada kalangan bukan Melayu masih kurang dan tidak popular.

42.6% iaitu 104 orang pelajar pernah menjalani kursus berkaitan keusahawanan selain yang disediakan oleh pihak kolej. Seramai 180 orang atau 73.8% pelajar mengaku pernah terlibat dengan perniagaan. Penglibatan dalam perniagaan merangkumi aktiviti di dalam ataupun di luar kolej. Aktiviti perniagaan anjuran kolej adalah inisiatif kelab atau gerak kerja kokurikulum. Penglibatan dalam kursus keusahawanan dapat meningkatkan pengetahuan tentang keusahawanan sebagaimana Teori Keterlibatan oleh Astin bahawa keterlibatan adalah antara peramal penting prestasi akademik dan perkembangan kemahiran insaniah pelajar (Md Jaafar, Osman, & Mohd Yusof, 2016).

Kolvereid, (1996b) mendapati faktor demografi seperti pengalaman berniaga dan latar belakang keluarga turut mempengaruhi tekad keusahawanan walaupun bukan secara langsung, maka latihan secara *hands on* yang memerlukan pelajar terlibat dengan aktiviti perniagaan mampu menyokong tekad untuk menjadi usahawan. Kajian mendapati hampir separuh responden pernah menjalani kursus keusahawanan selain UES 2012 dan hampir semua pelajar pernah terlibat dengan aktiviti perniagaan. Kursus dan aktiviti perniagaan ini dianjurkan oleh pihak kolej atau atas inisiatif pelajar sendiri. Menjadi langkah strategik untuk pihak kolej menganjurkan lebih banyak aktiviti perniagaan agar pelajar mendapat lebih banyak pengalaman seterusnya meningkatkan tekad keusahawanan pelajar.

4.2 Tahap tekad keusahawanan dalam kalangan pelajar Kolej Vokasional

Min tekad keusahawanan pelajar adalah pada tahap sederhana iaitu 3.650 dengan sisihan piawai .839 (n=244). Dapatan ini menyokong kajian terdahulu oleh (Fayolle & Gailly, 2015; Ibrahim dan rakan-rakan, 2015; Izquierdo & Buelens, 2011; Nabi dan rakan-rakan, 2016). Graduan KV disasarkan mempunyai tahap tekad keusahawanan yang tinggi bagi mencapai sekurang-kurangnya 10% menceburi bidang keusahawanan. Hal ini kerana tekad mempunyai hubungan signifikan dengan tingkahlaku yang ditunjukkan seseorang (Ajzen, 1991; Bird, 1988; Krueger & Carsrud, 1993b; Shapero & Sokol, 1982). Tahap tekad keusahawanan yang tinggi akan meningkatkan tingkahlaku keusahawanan bagi melibatkan diri dalam dunia keusahawanan atau memulakan perniagaan sendiri (*self-employment*). Kajian terhadap tekad keusahawanan dalam kalangan pelajar universiti di Malaysia (Al-Jubari, Hassan, & Liñán, 2018) turut menunjukkan dapatan selari dengan kajian ini

4.3 Tahap sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan.

Tahap sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan ditunjukkan dalam jadual 1.

Jadual 1: Tahap pembolehubah tetap bagi tekad keusahawanan

Pembolehubah	Min	Sisihan piawai	Tahap
Personaliti proaktif	3.87	0.53	Tinggi
Sikap keusahawanan	3.75	0.63	Tinggi
Norma sosial	3.75	0.66	Tinggi
Efikasi keusahawanan	3.34	0.70	Sederhana
Keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan	3.21	0.76	Sederhana

Sikap pelajar terhadap keusahawanan pada keseluruhannya adalah pada tahap tinggi dengan skor min 3.75 dan sisihan piawai .63. Tahap norma sosial pelajar adalah pada tahap tinggi dengan min 3.75 dan sisihan piawai .66. Tahap efikasi keusahawanan pelajar adalah sederhana dengan min 3.34 dan sisihan piawai .70. Tahap personaliti proaktif pelajar Kolej Vokasional adalah tinggi dengan min 3.87 dan sisihan piawai .53. Tahap keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan adalah sederhana dengan min 3.21 dan sisihan piawai .76

Pembolehubah tetap dengan tahap tinggi ialah sikap keusahawanan, personaliti proaktif dan norma sosial. Tahap ini perlu dikekalkan atau ditingkatkan lagi kerana faktor-faktor ini memberi kesan terhadap tekad keusahawanan pelajar. Tahap yang tinggi ini menunjukkan pelajar mempunyai sikap yang positif terhadap aktiviti keusahawanan, personaliti yang mampu mengubah keadaan sedia ada bagi mencapai impian manakala tahap norma sosial tinggi menggambarkan individu penting dan budaya setempat yang menggalakkan kepada bidang keusahawanan.

Pembolehubah tetap dengan tahap sederhana pula ialah efikasi keusahawanan yang menyokong dapatan kajian Al-Jubari dan rakan-rakan, (2018) dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan. Dapatan menunjukkan perlunya lebih banyak latihan agar pelajar berkeyakinan dan mampu

menceburkan diri dalam perniagaan. Menurut (Kolvereid, 1996a) sikap dan norma subjektif yang tinggi memberi kesan positif terhadap tingkahlaku kawalan tertanggung atau efikasi sendiri seseorang. Ini menunjukkan tahap sikap keusahawanan dan norma sosial dapat meningkatkan efikasi keusahawanan pelajar dengan meningkatkan keyakinan bahawa mereka mampu dan berkebolehan menjadi usahawan. Hasil kajian terhadap Kolej Komuniti dan Institut Kemahiran Belia Negara menunjukkan tahap yang tinggi (Ibrahim dan rakan-rakan, (2015).

Kajian menunjukkan pendidikan keusahawanan dapat meningkatkan tekad keusahawanan pelajar. Sejak sekian lama, keterlibatan pelajar membantu perkembangan individu dan institusi pendidikan (Chong, Teoh, Samsilah, & Jegak, 2015). Maka, menjadi satu langkah bijak untuk menekankan aspek keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan terutamanya di kolej vokasional bagi meningkatkan tekad keusahawanan pelajar untuk mencapai hasrat lebih ramai usahawan lepasan KV pada masa akan datang. Aspek keterlibatan pelajar dengan akademik, keterlibatan pelajar dengan staf akademik, keterlibatan pelajar dengan rakan sebaya dan keterlibatan pelajar dengan komuniti dapat ditingkatkan dengan menganjurkan lebih banyak aktiviti perniagaan seperti hari kantin dan hari terbuka kolej.

5.0 KESIMPULAN

Dapatan menunjukkan tekad keusahawanan pelajar Kolej Vokasional pada tahap sederhana. Pendidikan keusahawanan perlu diperkasa samaada secara formal ataupun tidak formal. Pendidikan secara formal melalui kursus keusahawanan boleh ditambah seperti mengadakan siri kedua kursus sebelum pelajar menamatkan pengajian dalam durasi yang lebih panjang. Pada masa ini, pelajar kolej vokasional hanya menjalani satu kursus keusahawanan pada semester pendek sahaja pada tahun 2 SKM sedangkan untuk menjadi usahawan memerlukan kemahiran yang kompleks dan pengetahuan yang pelbagai. Lebih banyak aktiviti yang melibatkan pelajar merasai sendiri pengalaman menjadi usahawan perlu dianjurkan.

Kajian ini mendedahkan tekad keusahawanan pelajar KV pada tahap sederhana merujuk faktor sikap keusahawanan, norma sosial, efikasi keusahawanan, personaliti proaktif dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan. Faktor yang menunjukkan tahap yang tinggi ialah sikap keusahawanan, norma sosial dan personaliti proaktif manakala efikasi keusahawanan dan keterlibatan pelajar dalam pembelajaran keusahawanan berada pada tahap sederhana. Usaha menambah baik tahap faktor-faktor ini adalah langkah tepat jika tekad keusahawanan mahu ditingkatkan.

Sikap keusahawanan, norma sosial dan personaliti proaktif yang tinggi menunjukkan nilai keusahawanan berjaya ditanam kepada pelajar. Sikap positif terhadap keusahawanan boleh dipupuk bukan sahaja semasa pembelajaran dalam kelas, malah semasa aktiviti ko-kurikulum seperti hari kantin kolej. Pandangan orang penting bagi pelajar dan budaya setempat yang melihat keusahawanan sebagai kerjaya berstatus tinggi mempengaruhi tekad keusahawanan seterusnya tingkah laku ditunjukkan. Budaya setempat yang memandang tinggi terhadap bidang keusahawanan memberi kesan terhadap tekad keusahawanan sebagaimana dapatan oleh Liñán, Moriano, dan Jaén, (2016) yang menunjukkan tekad keusahawanan berbeza di beberapa negeri di Sepanyol berdasarkan struktur nilai personal yang menjadi asas norma sosial setempat.

Tahap efikasi keusahawanan sederhana dalam kalangan pelajar KV perlu ditambah baik agar mereka percaya dan mampu menggalas tugas sebagai seorang usahawan dan menjadi seorang usahawan merupakan sesuatu yang boleh dicapai. Liñán & Chen, (2009) dalam kajiannya membuktikan efikasi keusahawanan memberi kesan yang kuat terhadap tekad keusahawanan. Tahap keterlibatan dalam pembelajaran keusahawanan boleh ditingkatkan dengan penganjuran pelbagai aktiviti keusahawanan pada peringkat kolej. Secara tidak langsung, hubungan pelajar dengan guru, staf dan komuniti akan bertambah. Keterlibatan di tempat pengajian yang tinggi meningkatkan pencapaian akademik dan perkembangan kemahiran insaniah pelajar (Md Jaafar dan rakan-rakan, 2016) yang akhirnya meningkatkan tekad keusahawanan melalui pendidikan keusahawanan (Balan & Metcalfe, 2011).

RUJUKAN

Abdul Hadi, A. F., & Jabor, M. K. (2012). *Kecenderungan pelajar tahun akhir di Institut Kemahiran Mara terhadap bidang keusahawanan*. Universiti Teknologi Malaysia. Retrieved from

- http://www.proedujournal.com/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3:jem&Itemid=178&limitstart=30
- Ahmad, S. Z., & Xavier, S. R. (2012). Entrepreneurial environments and growth : evidence from Malaysia GEM data. *Journal of Chinese Entrepreneurship*, 4(1), 50–69. <https://doi.org/10.1108/17561391211200939>
- Ajzen. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, & Fishbein. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. EnglewoodCliffs NY Prentice Hall (Vol. 278). <https://doi.org/Z>
- Al-Jubari, I., Hassan, A., & Liñán, F. (2018). Entrepreneurial intention among University students in Malaysia: integrating self-determination theory and the theory of planned behavior. *International Entrepreneurship and Management Journal*, (July), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11365-018-0529-0>
- Astin, A. (1984). Student Involvement : A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Balan, P., & Metcalfe, M. (2011). Identifying teaching methods that engage entrepreneurship students. <https://doi.org/10.1108/00400911211244678>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barba-Sánchez, V., & Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.04.001>
- Basu, A., & Virick, M. (2007). Assessing entrepreneurial intentions amongst students : A comparative study peer-reviewed papers literature review and hypotheses, (2000), 2007.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational-Behavior - a Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas : The case for intention. *The Academy of Management Review*, 13(3), 442–453. <https://doi.org/10.2307/258091>
- Cheng, M. Y., Chan, W. S., & Mahmood, A. (2009). The effectiveness of entrepreneurship education in Malaysia. *Education and Training*, 51(7), 555–566. <https://doi.org/10.1108/00400910910992754>
- Chong, A. M., Teoh, H. C., Samsilah, R., & Jegak, U. (2015). Student engagement : Concepts , development and application in Malaysian Universities. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 275–284. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n2p275>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75–93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192>
- Hassan Hishamuddin. (2007). Hubungan faktor-faktor terpilih dengan tekad keusahawanan mengikut persepsi pelajar. *Thesis Master Yang Tidak Diterbitkan*.
- Ibrahim, W. N. A., Bakar, A. R., Asimiran, S., Mohamed, S., & Zakaria, N. S. (2015). Impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intentions of students in technical and vocational education and training institutions (TVET) in Malaysia. *International Education Studies*, 8(12), 141. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n12p141>
- Izquierdo, E., & Buelens, M. (2011). Competing models of entrepreneurial intentions: the influence of entrepreneurial self-efficacy and attitudes. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 75. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2011.040417>
- Jaafar, F. M. D., Hashim, R. A., & Ariffin, T. F. T. (2012). Malaysian university student learning involvement scale (MUSLIS): Validation of a student engagement model. *Malaysian Journal of*

- Learning and Instruction*, 9, 15–30.
- Kamus Dewan. (2005). Kamus Dewan Edisi Kedua. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025. Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Kementerian Pendidikan Tinggi. (2018). *Graduates Tracer Study. Higher Education Statistics 2017*.
- Kolvereid, L. (1996a). Organizational Employment versus Self-Employment: Reasons for Career Choice Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1177/104225879602000302>
- Kolvereid, L. (1996b). Prediction of Employment Status Choice Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21(1), 47–58. <https://doi.org/10.1177/104225879602100104>
- Krueger, & Carsrud. (1993a). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5, 315–330.
- Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993b). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/08985629300000020>
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(3), 593–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Liñán, F., Moriano, J. A., & Jaén, I. (2016). Individualism and entrepreneurship: Does the pattern depend on the social context? *International Small Business Journal*, In press. <https://doi.org/10.1177/0266242615584646>
- Liñán, F., Moriano, J. A., Romero, I., Rueda, S., Tejada, P., & Fernández, J. (2009). VIE project : Cultural values and socioeconomic factors as determinants of entrepreneurial intentions. *ESU Conference 2009 on Entrepreneurship*, (September), 1–19.
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantucho, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0154-z>
- Lope Pihie, Z. A. & Hassan, H. (2010). *Memperkasa tekad keusahawanan pelajar*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Md Jaafar, F., Osman, R., & Mohd Yusof, F. (2016). Student engagement among University Students in Malaysia.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2016). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), amle.2015.0026. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Nabi, G., Walmsley, A., Liñán, F., Akhtar, I., & Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*, 43(3), 452–467. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1177716>
- Norasmah Othman. (2002). *Keberkesanan Program Keusahawanan Remaja di Sekoah Menengah*. Retrieved from <http://psasir.upm.edu.my/9275/>
- Othman, N., & Harun, H. (2007). *Keusahawanan Remaja Malaysia*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS. Journal of Advanced Nursing* (Vol. 3rd).
- Pihie, Z. A. L., & Sani, A. S. A. (2009). Exploring the entrepreneurial mindset of students: Implication for improvement of entrepreneurial learning at university. *The Journal Of International Social Research*, 2(8), 340–345.
- Radin S A, Radin AR; Norasmah, O., Z A, L. P., & Hariyaty, A. W. (2016). Entrepreneurial Intention and Social Entrepreneurship among Students in Malaysian Higher Education. *Nternational Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 10(1), 175–181.
- Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship, in the encyclopaedia of entrepreneurship. In *Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 72–90). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199546992.003.0019>
- Tessema Gerba, D. (2012). Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of business and engineering students in Ethiopia. *African Journal of Economic and Management Studies*, 3(2), 258–277. <https://doi.org/10.1108/20400701211265036>

Hubungan Antara Tahap Efikasi Kendiri dengan Tahap Kemahiran Kebolehkeraan dalam kalangan Pelajar Program Kejuruteraan di Kolej Vokasional

Nurul Shazwani Bakry ¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
nurulshazwanibakry@gmail.com

Mohd Hazwan Mohd Puad ²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hazwan@upm.edu.my

ABSTRAK

Kemahiran kebolehkeraan merupakan elemen penting kepada pelajar untuk menjadikan mereka terampil dan melaksanakan pelbagai pekerjaan. Ini adalah faktor penting yang membolehkan mereka berada dalam pasaran industri. Kajian ini dijalankan adalah untuk mengenal pasti hubungan tahap Efikasi Kendiri dan Kemahiran Kebolehkeraan dalam kalangan pelajar kejuruteraan. Populasi kajian adalah pelajar Kolej Vokasional Setapak. Sampel Kajian telah dipilih di kalangan pelajar diploma kolej vokasional (DVM) tahun 1 dan tahun 2. Sampel kajian adalah seramai 51 orang yang terdiri daripada 44 orang pelajar lelaki, 6 orang pelajar perempuan dan seorang tidak memberi maklum balas. Sampel yang dipilih adalah pensampelan secara rawak. Reka bentuk kajian ini merupakan kajian korelasi kerana ingin melihat hubungan di antara Efikasi Kendiri dengan Kemahiran Kebolehkeraan. Kajian ini berbentuk deskriptif dan dengan menggunakan instrumen Self-Efficacy skala empat bagi mengukur Efikasi sendiri dan kemahiran kebolehkeraan skala lima. Nilai pekali Alpha Cronbach untuk konstruk efikasi sendiri adalah $\alpha = 0.816$ manakala konstruk bagi kemahiran kebolehkeraan ialah $\alpha = 0.822$. Didapati terdapat hubungan yang positif di antara Efikasi Kendiri dengan Kemahiran Kebolehkeraan dalam kalangan pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional. Semakin tinggi Efikasi Kendiri pelajar semakin meningkat Kemahiran Kebolehkeraan pelajar.

KATA KUNCI: Efikasi Kendiri, Kemahiran Kebolehkeraan, Kolej Vokasional

1.0 PENGENALAN

Kolej Vokasional merupakan sebuah institusi pendidikan yang memberikan peluang kepada pelajar yang berprestasi baik atau sederhana dalam pencapaian akademik dan berminat kepada pembelajaran bercirikan ketukangan (contoh seperti automotif, binaan bangunan, kimpalan, elektronik, elektrik, pemesanan industri). Isi kandungan latihan merangkumi teoritikal dan praktikal. Objektif utama penubuhan kolej vokasional adalah untuk menyediakan pihak industri dengan tenaga kerja separa mahir (juruteknik/pembantu juruteknik) bagi bidang kejuruteraan dan yang bukan kejuruteraan (Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional, 2014). Nama kolej vokasional pada nama asalnya sekolah vokasional telah ditukarkan bagi menghapuskan stigma masyarakat bahawa bidang vokasional adalah untuk mereka yang tidak dapat menguasai bidang akademik sahaja (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Perubahan ini untuk memartabatkan bidang vokasional melibatkan pindaan akta pendidikan serta rombakan kursus teknikal dan vokasional dan dapat mengeluarkan graduan bukan sahaja di peringkat sijil bahkan lulusan setaraf dengan diploma atau diploma lanjutan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Terdapat 57 buah kolej vokasional di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) yang telah ditubuhkan sejak 2011. Hampir setiap negeri di Malaysia dibangunkan kolej vokasional bagi mempersiapkan generasi muda dengan ilmu dan pengetahuan yang cukup bagi mendepani masa hadapan. Terdapat 16 program utama yang dilaksanakan pembelajarannya di Kolej Vokasional seluruh Malaysia mengikut landasan kurikulum kolej vokasional (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017).

Masalah kekurangan kemahiran kebolehkeraan dipandang serius melalui hasil dapatan kajian-kajian yang telah dilaksanakan sebelum ini. Kerajaan telah mengorak langkah menyediakan pelbagai alternatif dan kaedah untuk menambah nilai-nilai kebolehkeraan ini dalam kalangan graduan atau lepasan institusi pengajian. Sebagai contoh nilai insaniah telah diterapkan dalam silibus KSKV yang mana pelajar bukan sahaja dinilai dari segi akademik bahkan juga sahsiah mereka, sekaligus ia menambah nilai pelajar-pelajar itu di mata bakal majikan industri. Pelbagai program telah dilaksanakan oleh pihak kerajaan tetapi pemantauan dan dapatan selepas program berakhir dikatakan terlepas pandang. Di mana hasil dapatan hanya dibukukan sahaja tidak disiarkan sebagai rujukan untuk tindakan selanjutnya akan datang.

Menurut (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013) kejayaan melahirkan modal insan yang berkeupayaan untuk berinovasi dan meneroka bidang-bidang baharu bagi menjana kekayaan negara merupakan faktor yang kritikal. Pertumbuhan ekonomi nasional menuntut peningkatan bilangan graduan dalam bidang PTV (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Justeru itu, penyediaan graduan yang berkemahiran amatlah ditekankan dan diutamakan dalam pendidikan terutama bidang PTV (Dania, Bakar, & Mohamed, 2014).

Rancangan Malaysia Ke-11 (2016) mencatatkan penurunan kadar pengangguran daripada 7.4 peratus pada tahun 1970 kepada 2.9 peratus bagi tahun 2014 (Unit Perancang Ekonomi, 2015). Unit Perancang Ekonomi (2017) pula menunjukkan bilangan tenaga buruh pada Julai menurun 0.1% berbanding bulan sebelumnya. Kadar pengangguran Julai 2017 adalah 3.5 peratus, naik 0.1 peratus berbanding bulan sebelumnya. Justeru, isu pengangguran bukan sesuatu yang janggal di kalangan graduan di Malaysia. Pada masa ini masalah pengangguran wujud di seluruh dunia bukan hanya di Malaysia (Monzaid, Said, & Hasan, 2015). Wujud jurang dan pengangguran berlaku kerana kemahiran yang diperlukan bukan sahaja tertumpu kepada kemahiran akademik sahaja tetapi kemahiran-kemahiran yang lain juga tidak dapat dikuasai oleh individu yang diperlukan oleh majikan. Kemahiran kebolehkeraan bagi pelajar yang terampil menjadikan ia sebagai elemen penting dalam kemahiran mereka memperoleh pekerjaan (Ahmad et al, 2008). Cotton (1997) dalam penulisan menyatakan terdapat aspek-aspek kemahiran yang diperlukan oleh majikan Aspek ini merangkumi aspek komunikasi, kerja berpasukan, membuat keputusan serta kemahiran lain yang diperlukan selain daripada kemahiran teknikal. Ini adalah faktor penting yang membolehkan mereka berada dalam pasaran industri.

Oleh hal yang demikian, kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti faktor Efikasi Kendiri yang mempengaruhi tahap kemahiran kebolehkeraan yang dimiliki oleh pelajar Kolej Vokasional Setapak khususnya. Objektif kajian ini ialah mengenal pasti hubungan antara Efikasi Kendiri dengan Kemahiran Kebolehkeraan. Persoalan kajian ini adalah seperti berikut:

1. Apakah tahap Kemahiran Kebolehkeraan pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional Setapak ?
2. Apakah tahap Efikasi Kendiri pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional Setapak?
3. Adakah terdapat hubungan di antara Kemahiran Kebolehkeraan dengan Efikasi Kendiri dalam kalangan pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional Setapak ?

2.0 PENDIDIKAN DAN LATIHAN TEKNIKAL DAN VOKASIONAL (PLTV)

Laporan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM, 2013-2025), Sistem Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional (PLTV) atau terminologi yang disebarluaskan secara global iaitu *Technical and Vocational Education and Training (TVET)* ditakrifkan seperti berikut:

“Pendidikan vokasional membantu pelajar membuat persediaan kerjaya yang memerlukan kepakaran dalam bidang teknik tertentu. Kerjaya ini merangkumi kemahiran teknikal atau vokasional seperti pertukangan kayu sehingga kepada jawatan dalam bidang kejuruteraan dan pekerjaan lain (ms 7) ”.

Ahmad Lutfi Kandar (2014) dalam kajian yang dijalankan berkaitan kemahiran kebolehkeraan telah mengenal pasti elemen yang ada dalam kemahiran kebolehkeraan dalam kalangan pelajar kolej vokasional di Kluang, Johor. Dapatan kajian beliau menunjukkan elemen belajar pelajar kolej vokasional berada pada tahap tinggi berbanding dengan elemen yang lain. Kahiroh, Wan, Nor lisa, Badarudin, dan Mohamad (2008) dalam penulisan mereka mengkaji kemahiran kebolehkeraan yang telah diterapkan oleh pensyarah kejuruteraan di Universiti Tun Hussien Onn (UTHM), penguasaan yang diterima oleh pelajar kejuruteraan UTHM serta kehendak industri terhadap elemen-elemen kemahiran kebolehkeraan. Dapatan kajian mereka penerapan kemahiran komunikasi kepada pelajar oleh pensyarah mewujudkan perbezaan dari pemberat elemen. Ia menunjukkan kesedaran pensyarah terhadap kehendak semasa manakala pelajar masih di tahap sederhana. Sulaiman dan Ambotang (2017) dalam kajian mereka mengenal pasti Pendidikan Aliran Vokasional (PAV) yang mempengaruhi kebolehkeraan murid di sekolah harian di Sabah. Malah dalam kajian ini juga mengenal pasti tahap kemahiran vokasional, strategi pembelajaran dan kebolehkeraan dalam kalangan murid PAV. Dapatan kajian mereka menunjukkan penguasaan kemahiran kebolehkeraan tahap sederhana masih didapati di kalangan pelajar lepasan pendidikan menengah.

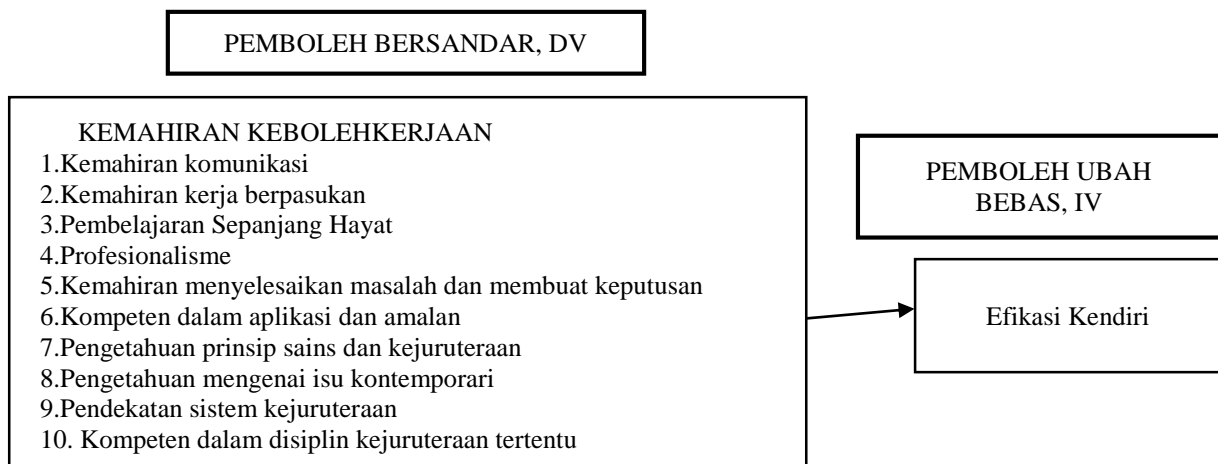
Suria Sindi Shariati dan Ahmad (2011) dalam penulisan mereka menyatakan bahawa kemahiran keboleherjaan adalah kemahiran yang penting yang diperlukan dalam dunia pekerjaan. Kajian mereka mengenal pasti elemen dan tahap kemahiran keboleherjaan yang diterapkan oleh pensyarah dalam kalangan pelajar politeknik serta penguasaan yang diterima oleh pelajar politeknik. Dapatan kajian mereka menunjukkan kemahiran keboleherjaan terhadap pelajar poloteknik masih berada pada tahap sederhana. Rasul et al. (2009) dalam penulisan mereka menyatakan bahawa kemahiran keboleherjaan adalah kemahiran yang penting diperlukan oleh majikan. Penerapan elemen-elemen kemahiran keboleherjaan yang diperlukan oleh pelajar dan peranan institusi dalam menerapkan elemen kemahiran ini. Dapatan kajian menunjukkan peranan institusi latihan perlu memberatkan penguasaan kemahiran employability dan memastikan latihan terurus yang menjuruskan pelajar terus diterima bekerja atau menjadi usahawan. Madar, Aziz dan Mustafa (2009) juga dalam penulisan mereka mengkaji elemen-elemen kemahiran keboleherjaan yang telah diterapkan oleh pengajar di Kolej Komuniti Pengajian Tinggi Malaysia dan keperluan yang diperlukan oleh majikan. Sampel kajian ini terdiri daripada pengajar kolej komuniti dan majikan di industri zon selatan. Kazilan et al. (2009) dalam kajiannya juga mengkaji tahap kemahiran keboleherjaan dalam kalangan pelajar di pusat latihan vokasional dan dapatan mereka menunjukkan kemahiran keboleherjaan pelajar berada pada tahap sederhana. Halim, Bakar, Hamzah dan Rashid (2013) dalam penulisan mereka berkaitan kemahiran keboleherjaan mereka mengkaji dari perspektif majikan dan keperluan mereka terhadap pelajar dalam mendapatkan pekerjaan. Dapatan kajian menunjukkan tahap kemahiran employability pelajar adalah sederhana dan terdapat perbezaan tahap penguasaan kemahiran employability mengikut kursus, jantina dan kehadiran semasa latihan industri.

Kekosongan jawatan dalam bidang yang berkaitan yang diperlukan oleh industri amatlah ketara kerana kekurangan calon yang berkelayakan (Kahirool et al., 2008). Calon gagal untuk terampil dengan kemahiran keboleherjaan yang diperlukan oleh industri. Latihan yang diberikan kepada pelajar dalam sistem PLTV masih belum mampu memenuhi keperluan industri yang sentiasa berubah setiap tahun (Yahya, 2004).

3.0 KEMAHIRAN KEBOLEHERJAAN DAN EFIKASI KENDIRI

Kemahiran keboleherjaan dikenali dengan pelbagai nama. Sebagai contoh, kemahiran insaniah digunakan oleh Kementerian Pengajian Tinggi untuk menafsirkan kemahiran keboleherjaan. Ada juga yang menggunakan istilah *core abilities*, *employability skill* tetapi tetap membawa maksud yang sama di mana ia adalah kemahiran generik yang diperlukan oleh pekerja. Kemahiran ini adalah kemahiran yang bukan teknikal. Sikap, tabiat, tingkah laku, personaliti, tingkah laku, cara komunikasi, cara menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berkaitan dengan kemahiran keboleherjaan. Gainer (1988) menyatakan kemahiran yang terampil ada dalam diri individu dikira sebagai kemahiran keboleherjaan. Kemahiran berkaitan "personaliti", kemahiran "interpersonal" seperti yang di-nyatakan oleh Lankard (1990). Manakala Saterfiel & Mc Larty (1995) kemahiran yang diperlukan untuk memenuhi keperluan dalam bidang pekerjaan. Buck and Barrick (1987), "kemahiran pekerjaan adalah ciri-ciri pekerja, selain daripada kecekapan teknikal, yang menjadikannya aset kepada majikan "(ms 29) melaporkan, kemahiran pekerjaan termasuk membaca, aritmetik asas dan kemahiran asas lain; penyelesaian masalah, membuat keputusan, dan kemahiran berfikir yang lebih tinggi; dan keboleherpercayaan, sikap positif, kerjasama dan kemahiran dan sifat afektif yang lain. Kesimpulan yang boleh dibuat adalah kepentingan penguasaan kemahiran keboleherjaan dan insaniah di kalangan pelajar amat penting dan harus dititikberatkan bagi mempersiapkan mereka menuju ke alam pekerjaan.

Efikasi Kendiri adalah kepercayaan seseorang mengenai kebolehan atau kemampuan mereka untuk memotivasikan, berdaya saing dan wajar tindakan yang diperlukan bagi diri mereka dalam menjalankan kerja-kerja tertentu serta menghasilkan kesan yang pelbagai termasuk kognitif, motivasi, afektif dan pemilihan (Bandura, 1994). Efikasi sendiri ini menurut Bandura (1994) adalah pertimbangan individu dalam melakukan sesuatu berdasarkan pemikiran individu tersebut. Seseorang pelajar yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi akan berusaha untuk berjaya dalam pelajaran kerana mereka mempunyai motivasi untuk berjaya. Mereka juga akan berusaha untuk menempatkan diri mereka dalam industri yang mereka minati. Sebaliknya berlaku kepada pelajar yang memiliki efikasi sendiri yang rendah. Mereka tiada berupaya untuk memotivasikan diri sendiri malah terikut dengan pengaruh yang tidak baik. Kerangka konsep kajian ini ada digambarkan di dalam Rajah 1 di bawah.



Rajah 1: Kerangka Konsep Kajian

4.0 METODOLOGI KAJIAN

Reka bentuk kajian ini adalah tinjauan kuantitatif yang mengukur nilai min dan sisihan piawai bagi persoalan kajian 1 dan persoalan kajian 2 dan korelasi bagi persoalan kajian 3. Sampel secara rawak digunakan dalam kajian ini. Sampel kajian ini terdiri daripada pelajar Diploma Kolej Vokasional. Sampel kajian seramai 51 orang pelajar diploma vokasional adalah dari kalangan pelajar Kolej Vokasional Setapak, Kuala Lumpur.

Instrumen kajian yang digunakan terbahagi kepada 3 bahagian iaitu bahagian A, B dan C. Bahagian A adalah berkaitan dengan demografi pelajar. Bahagian B adalah berkaitan dengan kemahiran kebolehkeraan dan Bahagian C pula adalah Efikasi Kendiri. Jadual 1 menunjukkan instrumen kajian yang digunakan dalam kajian ini.

Jadual 1: Instrumen Kajian

Bahagian	Perkara	Bilangan Item	Sumber
A	Demografi Pelajar	5	Dibina oleh pengkaji
B	Kemahiran Kebolehkeraan	55	Di adaptasi daripada Mohd Hazwan (2015)
C	Efikasi Kendiri	10	Aplikasi dari General Self Efficacy Scale oleh Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995)

5.0 HASIL DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Dalam kajian ini analisis deskriptif yang terlibat melibatkan kekerapan, peratus dan min. Ujian korelasi Pearson digunakan untuk melihat hubungan atau perkaitan antara pemboleh ubah. Data yang telah dikumpulkan kemudiannya dianalisis oleh pengkaji dengan menggunakan perisian *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versi 22. Jadual 2 berikut menunjukkan penentuan pemilihan statistik bagi penganalisan kajian ini.

Jadual 2: Analisis Statistik Data

Soalan	Persoalan/Hipotesis kajian	Analisis Statistik
1	Apakah tahap kemahiran kebolehkeraan pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional Setapak?	Statistik deskriptif (min , sisihan piawai)
2	Apakah tahap Efikasi Kendiri pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional Setapak?	Statistik deskriptif (min , sisihan piawai)
3	Adakah terdapat hubungan kemahiran kebolehkeraan dengan Efikasi Kendiri dalam kalangan pelajar kejuruteraan Kolej Vokasional Setapak ?	Ujian Korelasi

Seramai 51 orang pelajar yang terlibat dalam kajian ini dan didapati hanya seorang pelajar tidak menyatakan jantina dan umur pada soal selidik yang diberikan. Sebanyak 86.3% (44) adalah pelajar lelaki, 11.6% (6) adalah pelajar perempuan dan 2% (1) pelajar tidak menyatakan jantina pada soal selidik yang diberikan. Sebanyak 64.7% adalah di kalangan pelajar diploma tahun 1 iaitu berusia 18 tahun manakala 33.3% adalah di kalangan pelajar diploma tahun 2 dan 2% (1) tidak menyatakan usia pada soal selidik yang diberikan.

Jadual 3 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai bagi pengukuran Kemahiran Keboleherjaan. Sisihan Piawai bagi Kemahiran Keboleherjaan bertaburan secara rapat dan berbeza dengan taburan min bagi Efikasi Kendiri. Soalan 1 sehingga 55 berkaitan dengan kemahiran keboleherjaan dan dipecahkan mengikut kemahiran keboleherjaan seperti dalam jadual 3.

Jadual 3: Kemahiran Keboleherjaan (N=51)

No.	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Kemahiran komunikasi	3.8392	.50243
2	Kemahiran kerja berpasukan	3.9196	.48001
3	Pembelajaran Sepanjang Hayat	4.0056	.44351
4	Profesionalisme	4.0476	.49377
5	Kemahiran menyelesaikan masalah dan membuat keputusan	3.7647	.40747
6	Kompeten dalam aplikasi dan amalan	4.1111	.55644
7	Pengetahuan prinsip sains dan kejuruteraan	4.0343	.45831
8	Pengetahuan mengenai isu kontemporari	4.0833	.52599
9	Pendekatan sistem kejuruteraan	4.0392	.52344
10	Kompeten dalam disiplin kejuruteraan tertentu	4.1242	.48516

Jadual 4 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai bagi pengukuran Efikasi Kendiri. Sisihan Piawai bagi Efikasi Kendiri bertaburan secara jauh dan berbeza dengan taburan min bagi kemahiran keboleherjaan. Soalan C1 sehingga C10 adalah berkaitan dengan Efikasi Kendiri mengikut *Self Efficacy*.

Jadual 4: Efikasi Kendiri (N=51)

No.	Item	Min	Sisihan Piawai
C1	Saya sentiasa dapat menyelesaikan masalah yang sukar jika saya berusaha keras.	3.2745	.53211
C2	Jika seseorang tidak bersetuju dengan saya, saya dapat mencari cara untuk mendapatkan apa yang saya inginkan.	3.1961	.52989
C7	Bagi saya untuk mengekalkan dan mencapai matlamat adalah sesuatu yang mudah.	3.1765	.62309
C3	Saya yakin bahawa saya dapat menangani perkara-perkara yang tidak dijangka dengan baik.	2.9608	.77358
C4	Saya berkebolehan untuk menangani situasi yang tidak dijangka.	3.0196	.73458
C5	Saya boleh menyelesaikan kebanyakan masalah jika saya berusaha bersungguh-sungguh.	3.1569	.61229
C6	Saya boleh menghadapi kesukaran dengan tenang.	3.2941	.64169
C8	Apabila saya berdepan dengan beberapa masalah saya memikirkan beberapa penyelesaian.	3.3725	.69169
C9	Sekiranya saya dalam kesukaran, saya mampu untuk mencari penyelesaiannya.	3.2549	.74413
C10	Saya biasanya boleh menghadapi apa-apa rintangan yang datang kepada saya.	3.1765	.68428

Degree of Freedom untuk bivariate korelasi di tafsirkan sebagai $N - 2$ (N adalah jumlah saiz sampel)

$$Df = 51 - 2$$

$$= 49$$

Jadual 5: Ujian Korelasi Pearson bagi Min Efikasi Kendiri dengan Min Kemahiran Keboleherjaan

Kemahiran Keboleherjaan	Efikasi Kendiri	Interpretasi hubungan
Kemahiran komunikasi	.470**	Hubungan positif yang Sederhana
Kemahiran kerja berpasukan	.442**	Hubungan positif yang Sederhana
Pembelajaran Sepanjang Hayat	.221**	Hubungan positif yang rendah dan lemah
Profesionalisme	.255	Hubungan positif yang rendah dan lemah
Kemahiran menyelesaikan masalah dan membuat keputusan	.579**	Hubungan positif yang Sederhana
Kompeten dalam aplikasi dan amalan	.384**	Hubungan positif yang rendah dan lemah
Pengetahuan prinsip sains dan kejuruteraan	.314**	Hubungan positif yang rendah dan lemah
Pengetahuan mengenai isu kontemporari	.194**	Hubungan positif yang rendah dan lemah
Pendekatan sistem kejuruteraan	.344**	Hubungan positif yang rendah dan lemah
Kompeten dalam disiplin kejuruteraan tertentu	.292**	Hubungan positif yang rendah dan lemah

Analisis korelasi Pearson dalam Jadual 5 menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Kemahiran komunikasi dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .470^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah sederhana (Conolly & Sluckin, 1971; Cohen, 1988). Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif sederhana dengan Kemahiran komunikasi. Terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Kemahiran kerja berpasukan dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .442^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah sederhana. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif sederhana dengan kemahiran Kemahiran kerja berpasukan. Analisis korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Pembelajaran Sepanjang Hayat dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .221^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah dan lemah. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan kemahiran Pembelajaran Sepanjang Hayat.

Jadual 5 juga menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Profesionalisme dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .255$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah dan lemah. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan Profesionalisme. Analisis korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Kemahiran menyelesaikan masalah dan membuat keputusan dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .579^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah sederhana. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif sederhana dengan Kemahiran menyelesaikan masalah dan membuat keputusan. Seterusnya jadual menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Kompeten dalam aplikasi dan amalan dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .384^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah dan lemah. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan Kompeten dalam aplikasi dan amalan.

Analisis korelasi Pearson dalam Jadual 5 juga menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Pengetahuan prinsip sains dan kejuruteraan dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .314^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah dan lemah (Conolly & Sluckin, 1971; Cohen, 1988). Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan Pengetahuan prinsip sains dan kejuruteraan. Analisis juga menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Pengetahuan mengenai isu kontemporari dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .194^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan Pengetahuan mengenai isu kontemporari. Terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Pendekatan sistem kejuruteraan dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .344^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah dan lemah. Ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan Pendekatan sistem kejuruteraan. Analisis korelasi menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara min Kompeten dalam disiplin kejuruteraan tertentu dengan min efikasi sendiri [$r(49) = .292^{**}$, $p=.001$] dan hubungan ini adalah rendah dan lemah. Ini menunjukkan bahawa efikasi

kendiri pelajar mempunyai hubungan positif yang rendah dengan Kompeten dalam disiplin kejuruteraan tertentu.

6.0 KESIMPULAN DAN CADANGAN

Terdapat hubungan yang positif di antara Kemahiran Kebolehkeraan dengan Efikasi Kendiri pelajar diploma kolej vokasional. Efikasi Kendiri sangat penting dalam mempengaruhi kemahiran Kebolehkeraan. Kemahiran Kebolehkeraan ini adalah penting dilaksanakan bagi menyokong hasrat Transformasi Pendidikan Vokasional dalam menghasilkan modal insan berkemahiran tinggi dan seimbang serta menyeluruh dari aspek jasmani, rohani, sahsiah dan emosi. Hasil dapatan ini menunjukkan efikasi sendiri mempengaruhi secara sederhana terhadap kemahiran kebolehkeraan setiap pelajar. Hasil dapatan menunjukkan efikasi sendiri mempengaruhi kemahiran komunikasi, kemahiran kerja berpasukan serta kemahiran menyelesaikan masalah dan membuat keputusan secara sederhana. Efikasi sendiri mempengaruhi secara rendah dan lemah bagi kemahiran kebolehkeraan yang lain.

Secara keseluruhan, efikasi sendiri adalah berbeza bagi setiap jenis kemahiran kebolehkeraan pelajar. Penguasaan kemahiran kebolehkeraan seperti Kemahiran Kebolehkeraan yang terbahagi kepada Kemahiran komunikasi, Kemahiran kerja berpasukan, Profesionalisme, Pembelajaran Sepanjang Hayat, Kemahiran menyelesaikan masalah dan membuat keputusan, Kompeten dalam aplikasi dan amalan, Pengetahuan prinsip sains dan kejuruteraan, pengetahuan mengenai isu kontemporari, Pendekatan sistem kejuruteraan dan Kompeten dalam disiplin kejuruteraan adalah di tahap sederhana dapat disimpulkan melalui dapatan kajian ini.

Bagi meningkatkan kemahiran kebolehkeraan pelajar, pelbagai faktor lain yang boleh di ambil kira selain daripada efikasi sendiri. Faktor – faktor lain seperti konsep sendiri, kepentingan kerjaya, pendedahan kerjaya, konsep sendiri dan kesediaan pelajar. Dapatan kajian ini diharap dapat memberikan gambaran lengkap terhadap hubungan antara tahap efikasi sendiri dengan tahap kemahiran kebolehkeraan dalam kalangan pelajar program kejuruteraan di kolej vokasional. Diharapkan supaya tahap kemahiran kebolehkeraan pelajar dapat ditambahbaik dan dimurnikan dan diberikan perhatian mendalam pihak yang menggubal dan melaksanakan kurikulum kolej vokasional.

RUJUKAN

- Ahmad Lutfi Kandar. (2014). *Kemahiran Employability Dalam Kalangan Pelajar Kolej Vokasional Kluang Johor*. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.
- Ahmad Rizal, M., Malyia Afzan, A. A., Abdul RASid, A. R., Mohamad Zaid, M., & Yahya, B. (2008). Kemahiran Employability Bagi Memenuhi Keperluan Industri. *Prosiding SKIKS 08*, 385–392.
- Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional. (2014). *Pelaksanaan Employability Skills*.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Cotton, K. (1997). Developing employability skills. *School Improvement Research Series*, (1987), 1–24.
- Dania, J., Bakar, A. R., & Mohamed, S. (2014). Factors influencing the acquisition of employability skills by students of selected technical secondary school in Malaysia. *International Education Studies*, 7(2), 117–124. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n2p117>
- Halim, F. A., Bakar, A. R., Hamzah, R., & Rashid, A. M. (2013). Employability Skills of Technical and Vocational Students with Hearing Impairments: Employers' Perspectives. *Journal of Technical Education and Training*, 5(2), 65–74.
- Kahiroh, M. S., Ibrahim, W. N. H., Sulaiman, N. L., Ibrahim, B., & Mustafa, M. Z. (2008). Kemahiran Employability Dalam Kalangan Mahasiswa Dan Pensyarah: Perbandingan Dengan Industri. *Prosiding SKIKS 08*, 431–441.
- Kazilan, F., Hamzah, R., Bakar, A. R., & others. (2009). Employability skills among the students of technical and vocational training centers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 9(1), 147–160.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (n.d.). senarai Kolej Vokasional & SMT Ambilan Jan 2017 - Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025*.
- Madar, A. R., Aziz, M. A. A., & Mustafa, M. Z. (2009). Kemahiran Employability Di Kalangan Pelajar Kolej Komuniti Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. In *Seminar Kebangsaan Kemahiran Insaniah*

Dan Kerja Sosial.

- Monzaid, E., Said, S. M., & Hasan, A. (2015). Instrumen Kemahiran Employability Pelajar Diploma Teknologi Perindustrian (Employability Skills Instruments For Students In Diploma. *Global Business and Social Entrepreneurship*, 1(2), 28–34.
- Rasul, M. S., Ismail, Y., Ismail, N., Rajuddin, M. R., Amnah, R., & Rauf, A. (2009). Peranan Institusi Pendidikan Teknikal Dalam Pemupukan Kemahiran ‘ Employability ’ Pelajar. *Jurnal Teknologi*, 113–127. <https://doi.org/10.11113/sh.v50n1.280>
- Sulaiman, G., & Ambotang, A. S. (2017). Pengaruh Pendidikan Asas Vokasional terhadap Kebolehkkerjaan Murid Sekolah Menengah Harian di Sabah. *MANU Bil. 26, 211-236, 2017 (Dis)*, 26, 211–236.
- Suria Sindhi Shariati, H., & Ahmad, E. (2011). *Penerapan Kemahiran Employability Dalam Kalangan Pelajar Politeknik. Seminar Pasca Ijazah UTHM.*
- Unit Perancang Ekonomi. (2010). *Rancangan Malaysia ke10. Percetakan Nasional Malaysia Berhad* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Unit Perancang Ekonomi. (2015). *Rancangan Malaysia Kesebelas 2016-2020.* <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Utusan. (2011). Tukar nama sekolah vokasional jadi kolej. *Utusan Online*. Retrieved from http://ww1.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2011&dt=0511&pub=Utusan_Malaysia&sec=Dalam_Negeri&pg=dn_02.htm
- Yahya Buntat. (2004). *Integrasi kemahiran “Emplyoability” dalam Program Pendidikan Vokasional Pertanian Dan Industri Di Malaysia.* University Teknologi Malaysia.

Pengetahuan, Kefahaman dan Aplikasi Etika Tanggungjawab Profesional bagi Kaunselor Pelajar Pintar Cerdas dan Berbakat

Afiqah Hazimah Abd Halim¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hazimahabdhalim@gmail.com

Noor Syamilah Zakaria²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
syamilah@upm.edu.my

ABSTRAK

Kaunseling merupakan satu profesion yang semakin diberi perhatian oleh semua pihak. Ianya dapat dilihat dengan wujudnya unit kaunseling dalam setiap organisasi syarikat. Profesion kaunseling ini semakin gah menempa namanya tersendiri. Realitinya zaman dewasa ini penuh dengan cabaran yang mana pelbagai masalah timbul dan perlu diselesaikan dengan berhemah. Salah satu organisasi yang memerlukan perkhidmatan kaunseling dan perlu diberi perhatian serius ialah pusat Permata Pintar Negara. Pelajar pintar cerdas dan berbakat sememangnya memiliki keunikan tersendiri. Mereka memiliki potensi yang tinggi dalam pelbagai aspek perkembangan dan pertumbuhan diri. Bagi mengembangkan bakat dan kebolehan ini, mereka memerlukan bimbingan dan dorongan yang sewajarnya. Pelajar pintar cerdas dan berbakat ini juga merupakan aset yang penting buat negara pada masa hadapan. Mereka perlu diberikan perhatian terhadap perkembangan dari aspek emosi dan sosial agar isu-isu personal dapat diatasi dengan sewajarnya. Oleh itu, kertas ini bertujuan untuk mencadangkan tiga objektif utama iaitu: (1) mengenal pasti tahap pengetahuan kaunselor di pusat pendidikan kebangsaan bagi pelajar pintar cerdas terhadap peruntukan etika kaunseling; (2) memahami kefahaman kaunselor di pusat pendidikan kebangsaan bagi pelajar pintar cerdas terhadap peruntukan etika kaunseling, dan (3) mengenal pasti tahap aplikasi kaunselor di pusat pendidikan kebangsaan bagi pelajar pintar cerdas terhadap peruntukan etika kaunseling. Bagi mencapai objektif tersebut, kajian ini menggunakan reka bentuk kualitatif, khususnya kajian kes. Peserta dalam kajian ini merupakan kaunselor yang berkhidmat di Pusat Permata Pintar Negara, Universiti Kebangsaan Malaysia. Data dari temubual separa struktur akan dianalisis menggunakan analisis kandungan dan perisian Nvivo. Rasional kajian ini dijalankan adalah untuk mendapatkan gambaran dengan lebih jelas apakah kaunselor di Pusat Permata Pintar Negara ini dapat menangani isu-isu kaunseling yang berkisar dalam kalangan pelajar pintar cerdas dan berbakat yang wujud dengan pengetahuan, kefahaman dan aplikasi mereka terhadap etika kaunseling.

KATA KUNCI: Etika kaunseling; Pintar cerdas; Berbakat; Permata Pintar Negara

1.0 PENGENALAN

Kaunseling merupakan satu perkhidmatan menolong yang melibatkan komunikasi dua hala antara seorang klien dan seorang kaunselor bagi menghasilkan perubahan, perkembangan serta penyesuaian diri klien secara menyeluruh. Perkhidmatan kaunseling dilihat semakin berkembang dan diterima oleh semua golongan masyarakat yang mana dahulunya kaunseling sering disalah erti kan apabila dikaitkan dengan golongan yang bermasalah. Kaunselor merupakan satu golongan profesional dalam melaksanakan kerjaya mereka. Seorang kaunselor tidaklah menjalankan tanggungjawab mereka secara membuta tuli akan tetapi setiap apa yang mereka lakukan ianya tertakluk di bawah Akta Kaunselor 580. Wujudnya akta ini adalah sebagai satu garis panduan yang perlu diikuti oleh kaunselor dalam melaksanakan tugas mereka secara lebih komited.

Profesion kaunseling terus berkembang dan dilihat ianya amat diperlukan oleh semua golongan individu. Timbalan Perdana Menteri, Datuk Seri Dr. Wan Azizah Binti Ismail semasa merasmikan pelancaran Bulan Kaunseling pada Oktober 2018 telah menyatakan hasrat kerajaan untuk meningkatkan bilangan kaunselor berdaftar kepada 11,000 orang menjelang tahun 2020. Realitinya pada masa kini, sejajar dengan pembangunan negara yang amat pesat pelbagai masalah mula timbul dan ianya melibatkan semua golongan masyarakat. Bagi melaksanakan hasrat kerajaan yang ingin menambah bilangan kaunselor berdaftar, ianya bukanlah sesuatu yang mudah untuk dilaksanakan. Kaunselor perlu mempunyai kelayakan dan pastinya perlu mengikuti seminar, kursus atau program-program bagi memantapkan kemahiran yang sedia ada. Dengan ini wajarlah kod etika kaunseling diguna pakai dalam membantu kaunselor semasa

menjalankan perkhidmatan kaunseling kepada sesiapa sahaja. Etika kaunseling ini merupakan sebagai satu garis panduan yang perlu diikuti oleh kaunselor semasa melaksanakan khidmat kaunseling.

Sebagai sebuah negara yang membangun, Malaysia amat memerlukan sumber tenaga manusia bagi memastikan negara mencapai tahap kemajuan setanding dengan negara-negara barat. Setiap individu mempunyai potensi tersendiri dalam menyumbangkan sesuatu bagi kemajuan negara. Ini termasuklah keupayaan luar biasa yang ditunjukkan oleh individu yang bergelar pintar cerdas dan berbakat. Mereka ini merupakan permata yang bernilai buat negara jika digilap dengan baik. Pintar menurut Kamus Dewan Edisi Keempat bermaksud pandai, cekap, banyak akal serta cerdik dan mahir melakukan sesuatu perkara. Berbakat pula bermaksud, seseorang yang mempunyai kebolehan semula jadi. Dengan ini, pintar cerdas dan berbakat bolehlah ditakrifkan sebagai seseorang individu yang berkemampuan dalam menunjukkan kepelbagaian bakat serta kebolehan yang ada pada dirinya. Pintar cerdas berbakat juga adalah satu trait sama ada masih dalam bentuk potensi atau ianya sudah mencapai kecemerlangan pada sesuatu tahap. Pintar cerdas berbakat juga bukanlah sesuatu yang bersifat tetap atau kekal malah ianya sentiasa berubah mengikut keadaan dan persekitaran (Renzulli, 2002).

Tahap kecerdasan seseorang individu itu diukur melalui ujian dengan mengambil kira *mental age* atau umur mental dengan umur mengikut kronologi. Umur mental merupakan takat yang menunjukkan kebolehan yang diketahui selepas menjalankan ujian kecerdasan manakala umur kronologi ialah umur semasa seseorang individu itu. Individu yang memiliki skor ujian antara 145 hingga 150 ke atas boleh di kategorikan sebagai kanak-kanak genius. Menurut Robert Orntzein, beliau mendefinisikan kecerdasan sebagai bakat yang ada pada seseorang individu. Stephard dan Jupp (1967) menyatakan kecerdasan merupakan keupayaan untuk belajar, berfikir dan menyesuaikan diri melalui pengalaman sementara Harward Garder (1999) menjelaskan kecerdasan sebagai keupayaan menyelesaikan masalah (Salhah Abdullah, 2009).

1.1 Latar Belakang Kajian

Kurikulum bagi pendidikan kanak-kanak pintar dan berbakat pula bermula pada tahun 1962 dengan tertubuhnya sistem kelas ekspres. Dalam sistem kelas ekspres ini kanak-kanak berpotensi dapat memendekkan tempoh pengajian daripada enam tahun kepada lima tahun. Perlaksanaan kelas ekspres ini malangnya terhenti pada tahun 1970an. Pada awal tahun 1980 pula, isu pintar cerdas ini kembali dibicarakan oleh pengasas Mensa iaitu Tan Sri Dato Poh Kon yang telah melaksanakan satu simposium berkaitan kanak-kanak bergeliga. Pada 22 Mei 1984, persatuan Mensa ini berjaya didaftarkan dan ianya terbuka kepada semua rakyat Malaysia dan perlu menjalani ujian saringan bagi menyertai persatuan ini. Akhirnya pada tahun 2008, kerajaan yang prihatin kepada isu pintar cerdas ini, telah mewujudkan satu program yang dikenali sebagai Program Permata Pintar yang diasaskan oleh Datin Seri Rosmah Mansur. Sebelum ini tiada program yang khusus untuk kanak-kanak pintar cerdas di negara kita. Dengan wujudnya Pusat Permata Pintar ini akan melahirkan pelajar pintar yang mana mengikut sistem dan ujian yang lebih efektif dan efisien.

Pusat Permata Pintar Negara telah mewujudkan satu kurikulum pendidikan khusus yang tersendiri kepada kanak-kanak pintar cerdas dalam memupuk bakat, minat, dan pengalaman pembelajaran mereka sejajar dengan keperluan pendidikan global. Maka, kaunselor tidak terkecuali untuk menyediakan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling secara khusus dan tersendiri secara tanpa diskriminasi kepada kanak-kanak pintar cerdas ini. Kanak-kanak pintar cerdas ditakrifkan sebagai kanak-kanak yang mengalami perkembangan dari aspek fizikal, mental, emosi serta sosial yang mana aspek ini berkembang secara tidak sekata dengan usia sebenar kanak-kanak tersebut. Mereka ini mampu menyelesaikan sesuatu tugas dan merasakan ianya amat mudah. Dalam kajian ini, kanak-kanak yang telah dikenal pasti sebagai pintar cerdas adalah pelajar daripada Pusat PERMATA pintar Negara Universiti Kebangsaan Malaysia. Kaunselor juga diharapkan akan sentiasa menyokong keperluan kanak-kanak pintar cerdas dengan menggalakkan perubahan pada individu, kumpulan, institusi, dan masyarakat melalui penyediaan perkhidmatan kaunseling secara khusus dan tersendiri, sebagaimana yang termaktub dalam peruntukan etika kaunseling bagi semua kaunselor di Malaysia (Noriah dan Abu Yazid, 2014).

Dengan wujudnya program pendidikan pintar cerdas berbakat, kaunselor dilihat antara tunjang utama dalam membantu menguruskan keperluan kanak-kanak pintar cerdas berbakat ini. Oleh itu, menjadi satu keperluan bagi kaunselor dalam mengetahui, memahami dan mengaplikasikan kod etika kaunseling dalam profesion mereka. Etika kaunseling ini berperanan sebagai satu garis panduan bagi kaunselor dalam menjalankan sesi kaunseling bersama klien. Kod Etika Kaunselor telah ditubuhkan sebagai satu garis panduan dalam melaksanakan tugas sebagai seorang kaunselor. Menurut Van Hoosee dan Kottler (1985),

segala percanggahan idea dan pandangan dalam profesion dapat diselesaikan berdasarkan garis panduan yang ada dalam etika ini. Dalam erti kata yang lain etika menjelaskan apa yang boleh dan apa yang tidak patut kaunselor lakukan dalam menjalankan tugasnya sebagai kaunselor profesional (Amia Saleh, 2009).

1.2 Pernyataan Masalah

Negara kita pernah digemparkan dengan kisah anak-anak pintar dan berbakat seperti Sufiah Yusuf, iaitu seorang pelajar pintar yang menggemparkan seluruh dunia apabila beliau diterima masuk ke Universiti Oxford pada usia 13 tahun. Kisah ini mula popular apabila ibu dan bapanya berusaha mencari biasiswa untuk beliau melanjutkan pelajaran di universiti tersebut. Malangnya kisah Sufiah Yusuf sekali lagi membuka mata masyarakat apabila beliau telah lari dari Universiti Oxford kerana mendapat tekanan yang hebat dari ahli keluarga sehingga terganggu pelajaran beliau sewaktu berumur 15 tahun. Namun begitu, beliau diberi peluang kedua untuk menyambung pelajaran di universiti yang sama, akan tetapi peluang itu telah disia-siakan. Setelah dua kali gagal dalam pelajaran, akhirnya Sufiah Yusuf terjebak dalam kancap pelacuran. Satu lagi kisah adalah Adi Putra yang pintar matematik seawal usia enam tahun. Dalam usia begini beliau mampu menyelesaikan masalah dalam subjek matematik yang berkaitan dengan algebra, statistik dan trigonometri. Beliau juga dinobatkan sebagai Ahli Matematik Islam abad ke-21 oleh Universiti Riau pada tahun 2009. Adi Putra banyak menghasilkan formula matematik yang dirasakan ianya bukanlah tahap yang setanding dengan umur sebenar beliau dan 12 daripada formula tersebut telah diterbitkan buku yang berjudul *Seni Matematik Islam*. Buku ini telah menjadi rujukan di sekolah-sekolah di Brunei, akan tetapi ianya tidak diiktiraf di Malaysia.

Satu contoh lagi ialah pelajar pintar Matematik, Nur Fitri Nordin berusia 23 dan beliau telah disabitkan kesalahan serta mahkamah telah menetapkan hukuman lima tahun penjara kerana memiliki 30,000 gambar dan video lucu kanak-kanak. Kegiatan itu terbongkar setelah pihak polis Metropolitan berjaya menggodam akaun internet miliknya. Pihak polis telah menjumpai beribu video serta gambar lucu kanak-kanak. Nur Fitri merupakan pelajar tajaan MARA yang menyambung pelajarannya di Imperial College London dan mahkamah Southward Crown, London telah menjatuhkan hukuman kerana memiliki, memuat naik serta menyebarkan video lucu kanak-kanak. Ketika ditahan oleh pihak polis, Nur Fitri memiliki 601 video lucu bersamanya.

Masyarakat sering beranggapan bahawa golongan pintar cerdas ini merupakan mereka yang sentiasa cemerlang dan berjaya dalam setiap apa yang mereka lakukan. Akan tetapi hakikatnya, golongan pintar cerdas ini juga berhadapan dengan masalah yang tersendiri seperti yang dapat dilihat dalam aspek kognitif, mereka ini cepat berasa jemu dan bosan dengan arahan yang mudah dan berulang berbanding dengan kanak-kanak normal yang lain di mana mereka sentiasa perlu diingatkan dengan arahan dan da apa jua peraturan. Dari sudut emosi juga mereka mungkin akan terganggu; sebagai contoh, kemampuan kanak-kanak ini dapat berfikir seperti mereka yang berusia 10 tahun walhal umur sebenar adalah 6 tahun serta tahap emosi juga menunjukkan kanak-kanak ini berumur 6 tahun. Perkembangan yang tidak sekata ini akan menyebabkan ketidakstabilan emosi akan berlaku. Kanak-kanak pintar ini juga sukakan kepada cabaran dan mampu menyelesaikan tugas dengan baik dan sempurna. Akan tetapi, mereka akan cepat jemu dan berputus asa jika apa yang dilaksanakan tidak berhasil seperti yang diharapkan. Oleh yang demikian, di sebalik kepintaran mereka terdapat juga masalah yang mereka tidak mampu untuk di atasi secara sendiri dan perlukan bimbingan dan dorongan dari masyarakat secara am serta organisasi pendidikan khususnya.

1.3 Objektif Kajian

1. Mengetahui lebih mendalam tahap pengetahuan kaunselor di pusat pendidikan kebangsaan bagi pelajar pintar cerdas terhadap peruntukan etika kaunseling,
2. Mengetahui lebih mendalam tahap kefahaman kaunselor di pusat pendidikan kebangsaan bagi pelajar pintar cerdas terhadap peruntukan etika kaunseling, dan
3. Mengetahui lebih mendalam tahap aplikasi kaunselor di pusat pendidikan kebangsaan bagi pelajar pintar cerdas terhadap peruntukan etika kaunseling.

1.4 Persoalan Kajian

1. Apakah anda tahu tentang peruntukan etika kaunseling untuk pelajar pintar cerdas dan berbakat?
2. Bagaimanakah pemahaman anda tentang peruntukan etika kaunseling untuk pelajar pintar cerdas dan berbakat semasa menjalankan perkhidmatan kaunseling?
3. Bagaimanakah anda mengaplikasikan peruntukan etika kaunseling sebagai tanggungjawab profesional semasa menjalankan perkhidmatan kaunseling kepada mereka?

1.5 Kepentingan Kajian

Kajian berkaitan etika tanggungjawab profesional ini akan memberikan gambaran kepada kita terhadap pengetahuan, kefahaman dan pengamalan kod etika kaunseling dalam kalangan kaunselor bagi pelajar pintar cerdas dan berbakat sepanjang mereka melaksanakan tugas. Selain itu juga, kajian ini dapat memberi maklumat kepada Lembaga Kaunselor Malaysia tentang sejauh manakah penggunaan kod etika digunakan oleh kaunselor sewaktu memberikan perkhidmatan mereka. Diharapkan hasil kajian ini dapat memberikan galakkan dan rujukan serta panduan kepada penyelidik akan datang supaya meneruskan kajian berkaitan kod etika kaunseling ini terhadap kaunselor di Malaysia.

2.0 TINJAUAN LITERATUR

Nor Aimi (2018) telah menjalankan kajian terhadap kanak-kanak pintar cerdas dan berbakat bagi memahami masalah stres dalam kalangan mereka. Kajian yang dijalankan adalah berbentuk kualitatif kajian kes Intrinsik. Subjek kajian diambil berdasarkan Ujian Pencapaian IQ dan senarai semak guru. Dapatan dalam kajian ini menunjukkan bahawa masalah kecelaruan Tekanan Stres Pascatraumatik (*Post Traumatic Stress Disorder-PTSD*) dan masalah mood (*Mood Disorder*) merupakan simptom stres yang dialami oleh mereka. Antara faktor lain menunjukkan gelaran 'gifted' juga mempengaruhi tahap stres kepada kanak-kanak pintar cerdas berbakat ini.

Dalam satu kajian bertajuk Kajian Jati diri dan Tekanan Isu Sosio-Emosi dalam Kalangan Pelajar Pintar dan Berbakat yang telah dilaksanakan oleh Rorlida dan rakan-rakan (2016) mendapati bahawa kanak-kanak pintar cerdas dan berbakat ini mempunyai jati diri yang tinggi. Mereka telah menjalankan kajian ke atas 194 orang pelajar di Pusat Permata Pintar Negara bagi menjawab soal selidik yang telah disediakan. Soal selidik ini mengandungi dua bahagian yang meliputi personaliti dan stres. Hasil kajian ini telah dianalisis dengan menggunakan perisian spss. Kajian yang telah dijalankan oleh Mohd Yusuf (2012) telah menyokong dapatan kajian Rorlida dan rakan-rakan yang mendapati bahawa pelajar IPTA mempunyai jati diri yang tinggi. Implikasi daripada hasil kajian ini membuktikan bahawa program pendidikan pelajar pintar berbakat (PPB) memerlukan sokongan kaunseling dengan kepakaran yang kompeten bagi membantu mereka menangani isu-isu psikologi yang dialami.

Noriah Abu Bakar dan Abu Yazid pula telah menjalankan satu kajian awal pada tahun 2014. Kajian mereka terhadap 180 orang kanak-kanak pintar cerdas menunjukkan bahawa kira-kira 7% daripada responden mempunyai kecenderungan untuk mendapatkan bantuan seorang kaunselor untuk membimbing mereka dalam perkembangan diri yang diperlukan. Melalui kajian yang sama didapati keperluan perkhidmatan kaunseling adalah lebih tinggi dalam kalangan pelajar perempuan berbanding pelajar lelaki. Juga didapati bahawa kaunseling kerjaya adalah jenis perkhidmatan kaunseling yang banyak diperlukan oleh pelajar-pelajar pintar cerdas ini. Penemuan kajian ini juga mendedahkan terdapat karekteristik lain yang perlu dipertimbangkan apabila menyediakan perkhidmatan kaunseling untuk pelajar pintar cerdas iaitu: (a) personaliti kaunselor, (b) kemahiran dalam menangani isu-isu pelajar, (c) persekitaran bilik kaunseling yang terapeutik, (d) pendekatan yang digunakan oleh kaunselor, dan (e) peranan kaunselor dalam menjalankan sesi. Ain Hazwani dan rakan-rakan (2011) dalam kajiannya menyatakan bahawa perkembangan kanak-kanak pintar ini tidak selari dengan domain-domain yang lain. Perkembangan mereka biasanya lebih cepat berbanding dengan usia sebenar. Contohnya kanak-kanak yang berumur 8 tahun mempunyai kemampuan intelektual setanding dengan usia kanak-kanak berumur 12 tahun, kebolehan bersosial seperti kanak-kanak berumur 10 tahun dan dari aspek emosi mengikut umur sebenar mereka. Secara mudahnya, perkembangan kanak-kanak pintar cerdas adalah lebih cepat berbanding dengan kanak-kanak biasa dari aspek intelektual, emosi dan sosial mereka. Walaupun ini dianggap sebagai satu kelebihan, kanak-kanak ini juga mempunyai kelemahan yang tertentu.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian kualitatif akan diguna pakai oleh penyelidik untuk meneroka, mengenal pasti, memahami serta mentafsir sesuatu maklumat secara lebih terperinci dan mendalam terhadap kaunselor pelajar pintar cerdas berbakat berkaitan dengan pemahaman, pengetahuan dan pengamalan mereka terhadap etika tanggungjawab profesional dalam kerjaya mereka. Reka bentuk kajian kualitatif ini bersesuaian dengan kajian yang bersifat penerokaan dan strategi kajian yang bersesuaian adalah kajian kes. Kajian kualitatif merupakan reka bentuk kajian yang berbentuk anjal kerana ia tidak ditetapkan secara khusus berkaitan apa dan bagaimana kajian hendak dijalankan. Kajian kualitatif biasanya menggunakan soalan seperti apa, bagaimana dan mengapa. Kajian kes juga berfokuskan kepada penghuraian yang menyeluruh dan memberikan penjelasan yang lebih mendalam mengenai sesuatu peristiwa. Bersesuaian dengan kajian ini, pengkaji ingin mendapatkan maklumat secara terperinci berkaitan pemahaman, pengetahuan dan pengamalan etika kaunseling terhadap kaunselor dalam perofesion mereka. Pengkaji juga menggunakan kaedah temubual dan pemerhatian secara menyeluruh bagi memastikan segala peserta dapat menjawab persolan dengan jelas dan terperinci. Untuk memahami berkaitan fenomena yang dikaji, pengkaji akan menggunakan kepelbagaian konteks dalam kajian seperti mencatat nota, meneliti dokumen dan menjalankan temu bual bersama peserta kajian.

Salah satu kajian sains sosial adalah untuk menguji teori yang dirangka dan hipotesis yang dibina menggunakan subjek dari pelbagai golongan, kategori dan lokasi. Menurut Healey (2005), masalah utama yang dihadapi oleh pengkaji sains sosial adalah jumlah populasi yang terlibat dengan kajian mereka adalah terlalu besar untuk diuji atau jumlah tidak dapat dikenal pasti. Beliau mencadangkan bagi menangani masalah ini pengkaji akan memilih sampel yang bersesuaian atau yang secara logiknyanya kepada populasi yang ingin dikaji. Mohd majid (2004) menjelaskan populasi sebagai satu set ciri ukuran yang tertentu kepada satu kumpulan atau objek dan dalam kajian, seseorang pengkaji tidak berupaya untuk menggunakan semua ahli populasi. Oleh itu, pengkaji akan memilih wakil atau sampel dalam keseluruhan populasi untuk memberikan maklumat yang berkaitan dengan kajian. Mereka yang terpilih ini dinamakan sebagai peserta kajian. Mengikut Salkind (2007), populasi adalah golongan yang akan digeneralisasikan hasil daripada kajian dan generalisasi hanya boleh disimpulkan kepada golongan populasi jika memberi makna yang seerti dan kesan yang sama seperti di kajian.

3.1 Peserta Kajian

Kajian ini melibatkan semua kaunselor yang berkhidmat di Pusat Permata Pintar Negara bertempat di Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) sahaja. Menurut Sabitha Marican (2005) populasi merupakan satu target elemen yang telah diperincikan secara teori. Ia melibatkan semua individu yang ingin dikaji. Pemilihan sampel perlulah menepati ciri-ciri populasi kajian agar dapatan kajian dapat digeneralisasikan (Frankeal dan Wallen, 1996). Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kaedah persampelaan bertujuan (purposive sampling) keranaa peserta kajian yang telah dipilih menepati ciri-ciri yang ditetapkan oleh pengkaji untuk menjalankan kajian. Pengkaji menggunakan pertimbangan sendiri dalam memilih peserta yang paling sesuai untuk tujuan kajian. Kaedah ini juga dipilih kerana responden yang ditetapkan itu akan meningkatkan nilai maklumat yang dikehendaki oleh pengkaji. Kajian ini dilaksanakan dengan menggunakan persampelan bukan kebarangkalian kerana pengkaji bergantung pada kebijaksanaan dan keperluan kajian dalam memilih sampel. Kaedah persampelan ini dapat memberikan jaminan bahawa peserta kajian yang terpilih mempunyai kualiti yang pengkaji inginkan (Glicken, 2003).

3.2 Instrumen Kajian

(1) Borang Maklumat Demografi

Peserta kajian akan diminta untuk menyatakan maklumat demografi berkaitan umur, jantina, kaum, jumlah tahun pengalaman bekerja sebagai seorang kaunselor dan jumlah tahun pengalaman bekerja sebagai seorang kaunselor di Pusat Permata Pintar Negara, Universiti Kebangsaan Malaysia.

(2) Pengkaji

Pengkaji akan menjadi instrumen utama untuk pengumpulan data dan analisis data. Objektif utama penyelidikan kualitatif adalah untuk menjana pemahaman dan menghasilkan penerangan yang mendalam kepada fenomena yang dikaji. Maka, pengkaji dijangka akan mengutip data melalui komunikasi secara lisan

dan bukan lisan bersama peserta kajian; memproses maklumat yang diperolehi daripada peserta kajian dengan segera bagi menjelaskan dan merumuskan dokumentasi yang dikumpul; memeriksa maklumat bersama peserta kajian berkaitan dengan ketepatan tafsiran; dan meneroka jawapan yang luar biasa atau tidak normal hasil daripada dapatan kajian sepanjang kajian ini berlangsung.

3.3 Prosedur Pengumpulan Data

Prosedur pengumpulan data bagi kajian ini adalah secara temu bual separa berstruktur. Peserta kajian yang telah dipilih untuk terlibat dalam kajian ini akan ditemu bual oleh pengkaji yang mana temu bual tersebut akan mengambil masa antara 30 minit hingga satu jam untuk satu sesi pertemuan. Seterusnya bagi permulaan untuk menjalankan sesi temu bual tersebut pengkaji meminta peserta untuk menerangkan tentang latar belakang demografi peserta dan diikuti dengan soalan umum berkenaan dengan pandangan peserta terhadap pemahaman kaunselor berkenaan peruntukkan etika kaunseling untuk kanak-kanak pintar cerdas di Malaysia. Justeru itu, soalan-soalan yang diajukan oleh pengkaji juga adalah berbentuk soalan terbuka. Hal ini kerana, soalan terbuka membolehkan pengkaji mendapatkan respon yang pelbagai dan juga memberikan peluang kepada responden untuk menceritakan pengalamannya sendiri dan memberikan pandangan terhadap isu yang dikaji. Setelah itu, sesi temu bual akan diteruskan lagi dengan mewujudkan persoalan-persoalan yang memfokuskan kepada isu kajian yang dijalankan. Oleh itu apabila sesi temu bual telah tamat dijalankan, segala dapatan yang diperolehi oleh pengkaji akan dianalisis dengan terperinci. Dalam prosedur pengumpulan data pengkaji perlu menyediakan borang persetujuan penyertaan kajian. Borang ini bertujuan untuk mendapatkan kebenaran bertulis daripada peserta untuk menyertai kajian ini bersama pengkaji dengan menggunakan kaedah temuramah. Sebelum temuramah dijalankan pengkaji akan menyerahkan borang persetujuan penyertaan kajian kepada peserta. Setelah membaca dan memahami maklumat yang terkandung di dalam borang tersebut peserta akan menurunkan tandatangan tanda persetujuan.

3.4 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Bagi meningkatkan kesahan kajian, pengkaji akan menggunakan kaedah triangulasi yang bermaksud satu kaedah integrasi yang berbeza bagi memperoleh data daripada pelbagai bentuk supaya dapatan kajian yang bersifat subjektif ini akan lebih meyakinkan dan dapat meningkatkan data yang telah terkumpul. Chua Yan Piaw (2006) menyatakan triangulasi sebagai satu kaedah bagi memperoleh maklumat daripada pelbagai sudut kajian yang berbeza untuk mendapatkan gambaran secara menyeluruh terhadap sesuatu fenomena yang dikaji. Denzin (1987) telah menyenaraikan empat kategori triangulasi yang sering digunakan oleh pengkaji dalam kajian. Antaranya, triangulasi data yang melibatkan data dikutip dalam pelbagai bentuk dalam menyelidik sesuatu fenomena.

Kedua merupakan triangulasi penyelidikan yang mana ianya melibatkan pemerhatian yang pelbagai berbanding dengan pemerhatian tunggal untuk menyelidik sesuatu fenomena yang sama. Seterusnya, triangulasi teori. Triangulasi jenis ini melibatkan penggunaan teori yang lebih daripada satu bagi menyelidik satu fenomena yang sama dan terakhir triangulasi kaedah yang mana ia memerlukan pengkaji menggunakan pelbagai kaedah bagi menyelidik fenomena yang sama. Dalam kajian ini, pengkaji akan menggunakan kaedah triangulasi data kerana pengkaji akan mengesahkan temu bual melalui kaedah pemerhatian dan analisa dokumen. Menurut Bogdan & Biklen (2003), kebolehpercayaan data kualitatif yang dikutip oleh pengkaji boleh disahkan melalui tandatangan terhadap data yang diperolehi. Pengkaji akan menjalankan temu bual melalui rakaman suara dan video. Namun begitu, rakaman video akan dilakukan setelah mendapat persetujuan peserta kajian.

Bagi meningkatkan lagi tahap kebolehpercayaan kajian ini, pengkaji akan menggunakan teknik jejak audit (*audit trail*). *Audit trail* merupakan satu proses yang dilakukan secara terperinci tentang bagaimana data dipungut, bagaimana teori dan tema diperolehi dan bagaimana hasil keputusan dibentuk (Merriam 2001). Menurut Othman 2006, jejak audit dibina bagi mendokumentasikan proses melalui penulisan jurnal, memo, penyimpanan log aktiviti harian yang dilakukan serta membentuk kronologi pengumpulan data dan merekod proses analisis data.

3.5 Analisis Data

Dalam kajian ini pengkaji akan menganalisis data dan membuat interpretasi dengan memfokuskan kepada tiga proses analisis data iaitu pengkodan, pengkategorian dan pembinaan tema. Kaedah ini dinyatakan oleh Glaser (1978) dalam James *et al.* (2012) yang memfokuskan kepada pembinaan kaedah *constant comparative* yang merangkumi pengumpulan data, persampelan, pengkategorian dan pengkodan kepada keseluruhan kajian. Proses penganalisan data bermula dengan menjadikan kaedah *constant comparative* yang disarankan oleh Merriam (2009) dan Glasser (1978) sebagai panduan utama dalam kajian. Proses pertama yang perlu dilakukan ialah membuat analisis awal terhadap data yang diperolehi dengan membina kategori serta tema, daripada temu bual yang dijalankan. Tema, isu dan corak dapat dikenal pasti ketika proses ini kerana pengumpulan data yang diperolehi mampu memberikan tema yang konkrit. Namun begitu, ketika proses penganalisan dijalankan, perubahan dari segi tema dan kategori akan berlaku kerana data sentiasa berubah-ubah. Hasil kajian ini akan dianalisis dengan menggunakan perisian Nvivo 10. Perisian ini digunakan untuk menstrukturkan maklumat dengan lebih berkesan seperti dokumen, survey, audio, video dan gambar. Perisian ini dapat menyusun dan mengklasifikasikan data dengan lebih cepat. Ia juga dapat bekerja secara sistematik dan memastikan pengkaji tidak tertinggal sebarang data. Perisian Nvivo ini memudahkan pengkaji untuk menguruskan data dengan lebih baik, cepat dan mudah.

4.0 KESIMPULAN

Etika kaunseling merupakan salah satu panduan bagi seorang kaunselor dalam menjalankan perkhidmatan kaunseling secara profesional kepada mereka yang memerlukan. Dengan ini, adalah menjadi satu keperluan bagi semua kaunselor mengetahui, memahami dan mengamalkan etika kaunseling ini dalam memenuhi keperluan kanak-kanak pintar cerdas dan berbakat di Pusat Permata Pintar Negara dalam memastikan kesejahteraan holistik mereka tercapai. Keputusan kajian dijangkakan akan dapat membantu kaunselor dalam mengetahui, memahami dan mengamalkan kod etika sebagai tanggungjawab profesional dalam profesion mereka serta dapat melicinkan gerak kerja yang lebih beretika dalam bidang kaunseling ini. Diharapkan hasil kajian ini juga akan berguna untuk pengkaji akan datang dalam usaha memberikan penambah baik kepada kajian berkaitan etika kaunseling terhadap kaunselor di Malaysia serta memberi peningkatan terhadap pemakaian kod etika dalam perkhidmatan seseorang kaunselor semasa menjalankan tugas mereka selaras dengan hasrat kerajaan yang menyasarkan bilangan kaunselor yang berkualiti serta beretika seramai 11,000 orang tercapai pada tahun 2020.

Rujukan

- Abu Yazid Abu Bakar & Noriah Mohd Ishak (2016). *Pendidikan pintar dan berbakat di Malaysia*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ain Hazwani. Pintar Cerdas Berbakaat dan Kreatif : Kajian Kes. Diperolehi pada 12 Jun 2015 daripada <https://www.scribd.com/document/52674109/kajian-kes>.
- Anthony, J. O, Qun, G. J & Sharon, L. B. (2004). *Library Anxiety: Theory Research and Applications*. United States.
- Amia Salleh, Zuria Mahmud dan Salleh Amat. 2009. *Bimbingan dan Kaunseling Sekolah: Etika Kaunseling*. Universiti Kebangsaan Malaysia
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bridget, S & Lewin, K (2011). *Theory and Method in Social Research*. SAGE publications.
- Chua Yan Piaw. (2006). *Kaedah Penyelidikan*. McGraw-Hill
- Chua Yan Piaw. (2014). *Kaedah Penyelidikan*. McGraw-Hill
- Diane, J. S (2013). *Cases on Quality Teaching Practices in Higher Education*. United States
- Daniels, J & Piechowski M. M. (2009). *Living with Intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents and Adult*. Scottsdale AZ: Great Potential Press.
- Evanthia, L & Adrian, C. (2016). *Analysing Qualitative Data in Psychology*. SAGE Publications.

- James Arthur, Michael Waring, Robert Coe, Larry V Hedges. (2012). *Research Methods And Methodologies In Education*. Sage Publications
- James J. (2002). *Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy*. Gallagher University of North Carolina Chapel Hill, North Carolina.
- Joseph S. Renzulli. (2010). *Identification of Students for Gifted and Talented Programs*. Corwin Press.
- Kamus Dewan Edisi Keempat. (2005). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
- Noriah Abu Bakar & Abu Yazid. (2014). Counseling services for Malaysian gifted students: An initial study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 2.
- Maureen, N, Steven, L. P & Tracy, L. C. (2016). *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. National Association for Gifted Children.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to design and implementation*: United States: Jossey-Bass.
- Mohd Zuri Ghani, Aznan Che Ahmad. (2015). *Pengantar Pendidikan Khas*. Universiti Sains Malaysia.
- Nor Aimi Harun. (2018). Memahami Masalah Stres Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pintar Cerdas Berbakat. *E-Jurnal Penyelidikan dan Inovasi*. Vol. 5 No. 2
- Ranjit Kumar. (2005). *Research Methodology: A Step-By-Step Guide For Beginners*. Sage Publications.
- Renzuli, J. S & Reis, S. M. (1997). *The School Wide Enrichment Model: A How to Guide For Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rorlinda Yusof, Noriah Mohd Ishak, Azizah Mohd Zahidi. (2015). Leadership Characteristic Among Gifted and Takented Students at Malaysia National Gifted Center. *International Journal of Scientific Research*. Volume 4, Issue 8.
- Rosadah Abd Majid, Noriah Mohd Ishak, & Melor Md Yunus. (2009). *Kepintaran dan pintar cerdas berbakat: Definisi dan makna. Dalam PERMATApintar Negara: Pengalaman UKM. Pusat PERMATApintar Negara*. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.
- Salhah Abdullah (2009). *Kecerdasan Pelbagai- Aplikasi dalam Pengajaran dan Pembelajaran*. PTS Profesional Sdn. Bhd.
- Sidek Mohd Noah. (2002). *Perkembangan Kerjaya: Teori & Praktis*. Universiti Putra Malaysia.

Exploring Teacher Performance: A Review of Concepts And Approaches

Nazia Azeem¹

¹ Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
nazia.azem@gmail.com

Muhd Khaizer Omar²

² Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
khaizer@upm.edu.my

ABSTRACT

Professional teachers' competency is helpful in making teaching method more effective and successful which helps the learner to improve their learning abilities, enhance their knowledge and polish their skills. Assessment of teachers' performance is necessary to determine the competency of teachers' and it is not a straight forward attempt by solely examining students' academic achievement. Therefore, this conceptual paper intends to review the literature in order to gain clearer perception about the concept of teachers' performance assessment. In order to develop our understanding about the teachers' performance assessment we have created various questions. Specifically, the conceptual paper asks questions: What is meant by teacher performance and teachers' performance assessment? And: What are approaches of teachers' performances? This paper is a reference-based study in which information and data was assembled from journal articles, conferences proceedings, books, as well as theses and dissertations. This paper will serve as a basis for future study to develop an instrument that is hoped to measure teachers' instructional performance. Furthermore, it will extend knowledge on the concept and approaches to teachers' performance assessment.

KEYWORDS: Teachers' Performance, Teachers' Performance Assessment, Approaches of Teachers' Performance Assessment.

1.0 INTRODUCTION

In the era of globalization the 21st century has become more dynamic and highly challenging environment as well as associated with reforms in the educational system. Consequently, teachers' role has evolved progressively from teacher-centered to student-centered, where teachers are required to be facilitators in the learning environment, spend more time on analyzing the learners' need, motivating students, ensuring students' interactions and keep checking the prerequisite knowledge (Jagta, 2015). The level of the institution's successes or failures depends on the degree to which the teacher takes into account the emerging social-emotional climate within the classroom. In a situation of a high cost well-equipped school, having uninspired teachers would not be beneficial to the teaching and learning. So, a teacher is important as they are trail-blazers in the lives of students and in the process of education for development. Hence, undoubtedly teachers must have a prolific skill in determining and molding the students' capabilities in the right direction. The standard of education rests on the efficiency and competency of teachers, because if teachers' are not committed with their jobs and without a proper set of values, the whole edifice of education system would be unstable (Banfield, Richmond & McCroskey, 2006). Furthermore, teachers perform a vital role in a child's development by identify and nurture their talents. Likewise, Riley (1994) stated that:

"As an interpreter, the teacher has to place new knowledge and new experience within the context of what is already known and understood by the students. In order to be a good mediator, he has to understand a great deal about the way in which the people at various ages and stages of development perceive the world around them. As a guide, he has to teach the students how to learn rather than stuff their minds with factual information" (Riley 1994, p.12).

2.0 COMPONENT OF EFFECTIVE TEACHING

Teachers are presumed to possess knowledge, of teaching to communicates with their students. Although mastery of the subject is necessary but does not ensure effective teaching. Teachers must have the skill of instructional delivery or experiences in such a way that assure occurrence of effective learning when students are involved in the learning experiences. The content matter should be conveyed in such a way that arouses interest in students' and boosts their learning. Similarly, the course design and implementation should give precise feedback to students on their progress in mastering the knowledge of materials (Arreloa, Theall, & Aleamoni, 2003). Additionally, teachers must have the ability to manage various routine tasks involve managing a course, proper arrangement or maintaining lab equipment, proper arrangement for the guest lecturer, arranging and coordinating school field trips, add/drop slips timely submission and many more.

Hence, there are various key components of effective teaching. Student-instructor interaction should be held in a way that (i) provide students with the richest learning (ii) builds conditions that facilitate and promote learning(iii) uses methods and techniques to develop an environment that foster students learning. There are five basic skills suggested by Arreloa (2007, p.19) which are vital for effective teaching as follow and as well displayed in figure 1.

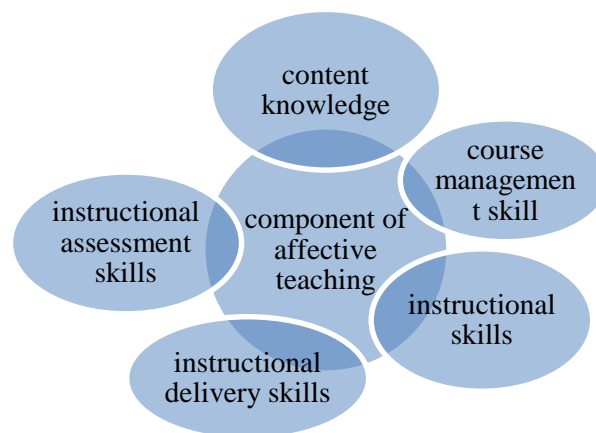


Figure 1: Component of effective teaching

- **Knowledge of subject matter**

Knowledge of subject matter is a pre-requisite for effective teaching, where teachers must have subject matter knowledge by referring to the main ideas, concepts, and topics. Secondly, teachers must have subject matter knowledge which refers to the development of understanding about the subject or has the ability to elaborate the ideas and lastly ability to develop an argument towards topics and activities.

- **Skills in Instructional design**

Teachers must have instructional design skills refers to must have creative skills where a teacher need to look at content and seek out a new way of presenting the knowledge.

- **Instructional delivery skills**

Instructional delivery skills refer to teachers must have the ability of organizing presentation, encouraging students and communicate effectively in order to meet individual learning needs.

- **Instructional assessment skills**

Instructional assessment skills refer to teachers must have the capability of conducting an assessment to determine the knowledge and skills which were taught in class. Effective teachers used various techniques for reviewing student learning to know what degree they are accomplishing the learning outcomes set for them.

- **Course management skills**

The most important component of effective teaching is course management skills which involve efficient use of lesson plan and managing student behavior. Similarly, Cashin (2003), following the viewpoint of Arreola (2007), indicated that:

“Teaching involves seven components: mastery of a subject, course materials, detailed elaboration of a course, knowledge transfer, knowledge evaluation, accessibility of a lecturer and administrative requirements” (p. 531).

Clearly, to be an effective teacher is more complicated and difficult than many people think. To be an effective teacher does not only involve having a deep content knowledge, but also organizational, management and communication skills, being able to organize instructions, and providing relevant assessment and fair evaluations. In addition, an effective teacher is responsible to create a warm classroom climate, to promote enthusiasm, motivation and an interactive teacher-student relationship. Also, it implies to be caring and understandable, and above all, to enhance learning. Thus, component of effective teaching described above clear that the assessment of teaching is based on multiple sources or approaches.

2.0 TEACHER PERFORMANCE

The word perform as to carry through, to achieve, to bring to completion, to execute, to accomplish and performance is the act of performing action or task (Didier,2002). In contrary, Edis (1995) describe that performance somewhat individual leaves behind and that lives apart from the goal. Measureable action are considerable to comprise performance and one has to make a distinction between the behaviors and the outcomes of performance (Edis, 1995). Whereas, the concept of teachers performance refers to teacher behavior that how he behaves in the process of teaching learning environment, in such a way teachers successfully carry out assigned action or completed their task (Duze, 2012).

The teachers performances are the most significant contribution in educational process that whatever policies may he lay down; eventually the teacher has to interpret and implement these policies through teaching learning process. The term is not only covering the effect or conduct of instruction, like student achievement or personal growth or also not teacher characteristics. Rather, teachers’ performance is apprehensive, with progress variable rather than product variables (Taylor, 2012). According to Gibbs (2002) “Teachers need to be able to survive the demands, threats and challenges within the diverse circumstances of teaching” (p.9). He stated that an effective teacher needs the capacity to be persistent, flexible, and innovative on new teaching approaches and be prepared in the case of failure.

3.0 ASSESSMENT OF TEACHER PERFORMANCE

Accountability is the highest need in education set-up and programs are now undergoing assessment to show that what they are performing is effective and successful. Usually, assessment is one of the practices which used in institution, main emphasis on learner and teachers (Joshua et al., 2006). Assessment can provide knowledge on how teachers are performing as facilitator within the classroom which decodes into students’ progress and their learning achievement towards the desired knowledge, skills and capabilities. Stronge (1997) stated:

“Measurement, assessment, and evaluation are not new; they have seemingly always been integral parts of life in American schools. These processes have long been of interest to (a) educational policy makers concerned with questions about the means and ends of education; (b) researchers seeking to identify elements of effective teaching and learning; (c) programmatic efforts designed to improve schools and make them more effective; (d) teacher educators, supervisors, and others concerned with teacher mentoring and development; (e) school boards and school administrators charged with the responsibilities of teacher (employee) evaluation and educational accountability.” (p.107).

In any case, although the common goal of corresponding assessment is examining the presence and level of learning among students, the teachers have a significant number of responsibility to support and ensure students learning. Institutions and instructors are being asked to be more responsible for students’ results or outcomes (Naugle et al, 2000). There are various factors contributing in effective classroom instructions, then again it is the teacher that is seen as have the best effect on the success of program. Assessing the teachers performance then seems to be as important as assessing the students because it offers assurance to a wider community like students, parents, interest group and a practitioners a sense of worth (Afe,2001). Stronge (1997) as he affirms:

“A conceptually sound and properly implemented evaluation system for teachers is a vital component of an effective school. Regardless of how well an educational program may be designed, the program is only effective as the people who implement and support it. Despite the fact that proper assessment and evaluation of teachers is fundamental to successful schools and schooling, this part of the personnel process is too frequently neglected” (p.1).

Before describing the purpose of teachers’ performance assessment, few discriminating issues still needed to be highlight and resolve; firstly, decide the best method for evaluating teachers’ performance assessment, secondly have to decide the suitable metrics to be used in assessing teacher effectiveness. A several solutions offered by various specialists to settle the concerns on assessment of teacher’s performance; by using scientific method, it is more appropriate to define the problem, before offering a wide range of solutions. It this case, it is simply right to define first “effective teacher” before selecting the most appropriate criteria and choosing the best mode of assessment (Taylor, 2012). Similarly, Brualdis’ (1998) describe the steps that individual implement for effective performance assessment shown in table 1:

Table 1: List of Steps of Performance Assessment

Steps of Assessment	Description
(1) Define the purpose	The purpose need to be phrased that would provide the framework for evaluation.
(2) Choose the task	After defining the purpose, the evaluator may choose the activity which will best suit the needs of the assessment.
(3) Define the criteria	The criteria must be aligned with the stated purposes of performance assessment and need or requirements of the task.
(4) Create the rubrics	The next step is to create the rubrics for scoring the performance assessment. Before completing the assessment activity, the scoring rubrics must be discussed with the teacher. This will allow the individual to adjust their effort in a way maximize the performance.
(5) Assess the performance	Finally, evaluator must refer to the rubric for scoring frequently to ensure that he is not altering the criteria over time.

3.1 Purpose of Teacher Performance Assessment

There are many controversies over methodological issues obtain in education like the motivation behind assessment and how such assessment ought be conducted more than the concern of who would assess (Nhundu, 1999). In term of purpose, understanding the information acquired from the assessment of teachers’ performance helped in making administrative decision for tenured or untenured teachers. Additionally, give meaningful feedback on the range of qualities and shortcomings of a teacher which would be utilized as premise for professional growth for teachers, but also helpful in policy-making for the school regarding hiring teacher and professional development. To conclude, information from teachers’ assessment may portray a clear or comprehensive image of the state of education in a specific institution of learning. This activity serves to focus the level to which an educational institution meets the challenges standards of its own excellence (Nolan, 2004). Furthermore, Colby, Bradshaw and Joyner (2002) stated:

“Purposes, as a foundation for teacher assessment, should be stated clearly, agreed on by all stakeholders and used to govern the design of the system. In addition, an understanding of these purposes was essential. Not only did purpose for assessment need to be made explicit, but also teachers needed to perceive the assessment as a process to help them improve their performance and principals needed to perceive the process as a mean to provide instructional leadership (p.3).”

Additionally, McGreal (2002) revealed the list of purpose of teacher performance assessment: “(i) to keep save children (ii) enhance teacher satisfaction and assure teachers that they are doing a good job(iii) Document and acknowledge teacher achievement, influence and political activity.(iv) assure audience interested in teacher performance.(v) Make personnel and staffing decisions.(vi)inform teacher educators.(vii) shape and improve future practice.(viii)provide consistency and comparability with other related profession”(p.230).

4.1 APPROACHES OF TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT

There have been several reviews of teacher performance assessment in which the researcher identify a number of approaches of teacher performance assessment (Rose & Bruce, 2012; Tylor, 2012; Duze, 2012; Jagta, 2015). They revealed that the approaches of teacher assessment seek to measure the quality of the teacher; other seek to assess the teaching; other claim to assess the teacher by student outcomes. The most common approaches of assessment of teacher performance which are generally used listed as follow: (i) supervisor/principal assessment, (ii) student rating (iii) peer review (iv) self-rating (v) student academic achievement

(i) Supervisor/Principal Assessment of Teacher performance

Teachers' performance assessment through the supervisor or principal is the conventional method for assessing the performance of teachers. This is generally done by supervisor visiting the class room and observing the teacher's handling of the class. The frequency and schedule of observation rely upon the school requirement or needs and the purpose behind the observation. Undoubtedly, a classroom observation with formative assessment requires observation in more than one event (Goldstein,2004). The likert or rating scale is the standard tool of choice and includes observation of students on how they response to their teachers. In primary or secondary school classes, the observation might include observing the lesson plan of the teacher and auditing students' work or the teachers' portfolio. A meeting with the teachers is typically directed by the supervisor before, during, and after the observation. The reason for the meeting differs, however, the essential point of the post-gathering is for the supervisor to impart the outcome of his observation and teachers performance assessment (Peterson, 2004). Assessment of teachers are basic responsibility of principal, yet evidence suggests that interaction with principal may flawed. Copper et al., (2005) found teacher assessment as a challenging process in school particularly for inexperienced or new prinicpals Copper et al (2005) explains:

“The historic role of supervision has been inspection and control it is not surprising that most teachers do not equate supervision with collegiality. When teachers' have been asked to make word associations with the term instructional supervision, most of the associations have been negative (p.118)”

(ii) Teacher Performance Assessment by Students

Student rating or assessment is the most commonly utilized method to measure teachers' capability in the classroom. This approach is based on the evidence that students are the direct consumer of the services given by teachers and are thusly in an accurate place to evaluate and assess their performance of their teachers'. This approach of assessment was first presented in the United States in the 1920s, now it has turned into a standard and routine practice of teaching. This is frequently done through the utilization of a rating scale where classrooms are visited by proctors and asked the students to access and rate the performance of a specific teacher in a subject or course. Occasionally, qualitative reports provisions are given by asking the students to compose their unedited remarks about the teacher and the subject or course. This guarantees that the information assessment is not restricted to quantitative score but also strengthened by qualitative data (Ochave & Abulon, 2006).

Students are in an unique position to assess variety of aspects concerning effective instructions, the validity of student rating studies yield inconsistent findings (Hanif & Pervaz, 2004). Also regardless of the fact that a few studies have supported the validity of student rating of teachers' performance, there are still those who express reservations about the use of students, particularly for tenure and personnel decisions (Algozzine, et al, 2004). A few teachers have pessimistic responses to student assessment of teachers' performance and they normally complain about the intellectual capacity of students to impartially assess teachers' performance. It is possible that a few rating becoming students' satisfaction assessment or attitude toward their teachers as opposed to having the capacity to evaluate actual teacher performance and effectiveness. There is likelihood that students may rate high teachers who appear to be fair or reasonable in grading or who gives simpler classroom assignments. One of the arguments against teacher assessment from a student is that they get affected by student politics. A student may not assess his teacher fairly on the performance or giving feedback on the basis of his personal likes or dislikes about the individual (Wright, 2006).

(iii) Teacher Performance Assessment by Peers

Peer review is a strategy or system for the appraisal of teachers' performance via a colleague or peer. Various specialists consider that well trained peers are preferably suitable to evaluate their colleague, specifically peers in the same field. In most cases peer assessment is carried out by experienced senior teachers who have relevant knowledge and skill in the subject being taught. This is in conformity with the observations by Burnap (2007) who spoke that the most reliable peer reviewers are the people who know the discipline, the content of an individual being surveyed and the people who are experienced and trained in observation are regarded high capable for peer reviewing (Kohut, Burnap & Yon, 2007).

The method used in peer review gives a more helpful response to the professional growth of teachers. Peer review is usually done by classroom observation where a peer evaluator visits another teacher for on field or true assessment of teaching. On the day of visiting, as in various institutions, the schedules of classroom observation are declared and expected randomly on the classes handled by a teacher. Furthermore, teachers already are familiar with the criteria as revealed in the observation checklist forms being used by evaluators. The process of review by peer commonly consist of a pre-observation meeting between the evaluator and teacher, imitated observation of classroom by the evaluator, and concludes with a meeting to review and analyze the outcomes of the assessment with the teacher (Kumrow & Dahlen, 2002).

(iv) Teacher Performance Assessment by Self-rating

Another approach of assessment of teacher performance is self-assessment, based on a well-describe set of proficiencies or qualities or informal evidence (portfolio) on aspects of performance: in which teachers evaluate and rate themselves. There is an argument that self-assessment has the best potential to bringing changing in teaching practices because the teachers got the less chance to reflect on their teaching and amend appropriately (Nhundu, 1999). Teacher portfolio has the potential to encourage a reflective approach to teaching. However, for portfolios to work well as an assessment tool. Danielson (2000) stated the portfolio must have the following features: "(i) Alignment with professional teacher standards as well as individual and school goals. (ii) selected examples of both students and teacher work (iii) and commentaries that explain and reflect. (iv) mentored or coached experiences including conversations with colleagues and supervisors (p.94)"

Furthermore, Ross and Bruce (2012) suggested three phase model of self-assessment. Firstly, teachers observe themselves by focusing on aspects of instructions related to their subjective values of success. Secondly, teachers judge themselves where they assess how well their general and specific goals were achieved. The main focus of assessment is teacher perception of changes in the performance of student collected from student interpretations including homework assignments, classwork, and formal assessment. Lastly, this is the responses to oneself or self-reactions, interpretation of the level of target achievement would reveal how and if teachers are satisfied with the outcomes of their works. This model may be adopted by teacher assessment framework and also integrates self-assessment of teacher performance (Ross & Bruce, 2012).

(v) Teacher Performance Assessment by Student Outcome

A new trend that has been receiving consideration attention in research nowadays is the use of students result as a source for assessing teacher effectiveness and performance. Student's test scores are used to measure teachers' performance, practicality, and achievement. In the United States, test scores being taken as a key policy mechanism for the appraisal of instructors and their schools. There is however, denunciation to this approach, primarily because of the authenticity of using students' tests scores to measure effectiveness and performance of teacher's (Kupermintz, 2003). Nolan and Hover (2011) states:

“Student performance is not a direct measure of teacher performance. The teacher cannot control the student behaviour. Students always have the final say. They make the decisions about how much effort they will put into learning. Sometimes this decision reflects directly on the quality of the teacher's performance; other times, it says very little about the teacher's performance. The difficulty encountered by those who wish to use student learning as proximal measure of teacher performance is that the relationship between student effort and teacher performance is often not very clear. Unless student learning data is coupled with other data sources such as administrator

observations, teacher materials and video recordings, it is impossible to ascertain to what degree there is a relationship between student learning and teacher performance.” (p.74)

Undoubtedly, there are numerous other factors which influence the students test scores like family background, student intelligence, school climate, and test anxiety. However, teachers should still be viewed as accountable to students’ scores or a result, even this approach is not generally acceptable among some teachers. The author believe that this strategy could be of better use when combining with other approaches of assessment (Kupermintz, 2003).

5.0 STRENGTH AND WEAKNESS OF APPROACHES

All approaches have its own weaknesses and there is no single approach that results in a perfect assessment. To seek the right approach of assessment depends upon what you are really trying to assess in terms of knowledge, understanding and skills. Summary of approaches of assessment in the table below helps to choose what kind of assessment could be an effective approach to measure teacher performance based on the weaknesses and strengths are as follow;

Table 2: Strength and weaknesses

Assessment Approaches	Strength	Weakness
Administrator/ supervisor	Supervisor are more familiar with values, priority, institutional and department goal have additional insight because he can compare the performance of the teachers to other department or institutions.	Biasness may be involved because of other factors such as relationship and favoritism.
Student rating	This approach is considered more valid and reliable for assessing teacher because students observe teacher daily.	Professionally developed form is needed, if not other factors may effect on student rating like class size, gender.
Peer review	Peers are well informed about the values, priority, institutional and department goal. Peer rating motivate ones to improve their own profession. Rater who have expertise in similar subject area can give suggestions and recommendations related to content	Reviewer preference of teaching method, peer pressure and personal relationship may impact on assessment of teacher performance
Self-rating	May be part of a program of continuous assessment. Possibly that instructor will act on data they collect themselves. Data are nearly linked to needs and personal goals. Essential to facilitate syllabus review by peer.	Rating may be not compatible with other raters. Possibly not willingly to gather data relative to own performance and inclination to rate high performance than student do.
Student outcome	This approach is indirect method of assessing teacher performance. It is efficient to administer	Not all skills are measured equally

6.0 DISCUSSION

Approaches of assessment and component of teaching performance is described in Table 3 display that single approach of assessment to measure teachers performance cannot be accomplished for instance: administrator or supervisor who have visited the classroom few times could not judge entirely because he doesn’t have complete view of the teaching process. For a valid and accurate assessment of teacher performance involves collecting information on all component of teacher performance.

Table 3: Sources of Measurement Data

Performance Component	Student	Peers	Supervisor	Self	Student outcome
Knowledge of subject matter		Peer review of scholarship, review of education, professional society activities.		Portfolio evidence of continuing expertise in the educational field	Students notes and hands out
Skills in instructional design	Student rating Form	Peer review of course material (hands out syllabus, readings, experiments, etc.)		Portfolio evidence of professional skills, methods and strategy of instructional delivery and experiences	
Skills in instructional delivery	Student rating form	Peer review of course materials combined with peer assessment of classroom presentation skills		Portfolio evidence of strategies and methods of delivery and communication.	Student communication skill like presentation or reading
Skills in instructional assessment	Student rating form	Peer review of Course materials (syllabus, readings, experiments, examinations, handouts, etc.	Amenableness with policies and procedures regarding grades and test	Portfolio evidence of strategies, techniques and methods of assessing student learning and giving purposeful feedback.	Student test score, mini project
Skills in course management			Results submitting timely, add/drop slips, etc.	Portfolio: specification of conditions affecting management of the teaching environment.	

A more accurate and more valid assessment of teachers' performance of necessity involves collecting information on all five dimensions of teacher performance. This may include (i) perception and reactions of the student to various aspects of the teacher's content delivery, course design, and assessment methods;(ii) information from peers, and perhaps informed experts, on the quality of the teachers design and assessment skills;(iii) information from peers and department heads or supervisors on content expertise and (iv) information from the supervisor or department head on the teachers course management.

Data provided by students would most likely be gathered by a well-designed student-rating from that elicit students perceptions of the effectiveness of the instructional design, delivery, and assessment aspects of the course. Data provided by peers may include reviews of the course to judge whether (i) the content is current, (ii) the design includes experiences that will progress students mastery of the material, (iii) the delivery mechanism (e.g., slides, web pages, lectures, etc (iv) the assessment tools and procedure are reliable and valid.

Data provided by the supervisor or principal could comprise (i)external evidence of the content expertise of the teachers, (ii) evidence that the teachers is complying with all instructional assessment policies and procedures, (iii) evidence that the teachers complies with internal policies and procedures (reporting grades, keeping attendance records. Finally, the teacher himself may maintain a portfolio of evidence or qualitative evidence on all aspects of teaching performance. Although peers and the department head may want to use portfolio to augment their interpretation. The key to an effective assessment of teacher performance is putting the parts of this mosaic together in a way that accurately reflect the teachers overall teaching competence.

7.0 CONCLUSION

Approaches of teachers' performance assessment help the teachers to improve their skill and also prioritize their efforts in ways that improve the prospect of career advancement. The assessment of teachers performance must not limited to one approach, which address only one aspects of teacher. Other approaches of assessment, such as peer review or supervisor rating of the quality of instructional along with self-assessment could depict a comprehensive understanding and more helpful for assessment of instructional effectiveness. The main criticism of having

supervisors as evaluators in assessment of teachers' performance is the threatening nature of such exercise and often creates insecurity and induces fear in the supervisee as a result little or no growth occur in teachers' instruction.

8.0 RECOMMENDATION

Based on the discussions and conclusion, there are various suggestions that can be recommended to improve the process of teacher performance assessment. The proposed recommendation is come from the researchers' personal viewpoint and after reviewing the literature of the study are as follow; Firstly, institutions should use multidimensional approaches to assess the teachers' performance (knowledge of subject matter, organization and delivery skills of course material and the student learning assessment). Secondly, the institutions must make sure that those persons who are reviewing or interpreting the results must have skills, knowledge and experience to provide meaningful assessment of teachers performance. Thirdly, institutions should involve multiple reviewer to assess instructional effectiveness, it will avoid biasness and enhance the validity or reliability of measurement results. Lastly, institutions should seek outside the resources to support teaching and learning resource centers and program emphasizing on teaching excellence.

REFERENCES

- Afe Jo (2001). "Reflections on Becoming a Teacher and Challenges of Teacher Education". Inaugural Lecture Series. 64. *University of Benin, Benin City*: Nigeria.
- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Ganesh, M., & Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College Teaching*, 52(4), 134-141.
- Arreola, R. A. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems (3rd ed.)*. Bolton, MA: Anker.
- Arreola, R. A., Theall, M. & Aleamoni, L. M. (2003) "Beyond Scholarship: Recognizing the Multiple Roles of the Professoriate." *American Educational Research Association*. Chicago: Available at: <http://facultyevaluation.org/meta-profession-project/aera2005valid-2.pdf>
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-71.
- Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2). ERIC Digest No. ED 423312.
- Cashin, W. E. (2003). Evaluating college and university teaching: Reflections of a practitioner. In J. C. Smart (Ed.), *Handbook of theory and research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Colby, S.A., Bradshaw, L.K., & Joyner, R.L. (2002). *Teacher Evaluation: A Review of the Literature* S.I.: Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Cooper, B. S., Ehrensall, P. A. L., & Bromme, M. (2005). School-level politics and professional development: Traps in evaluating the quality of practicing teachers. *Educational Policy*, 1(19), 112-125.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Didier Noyer, (2002). "Manager less performances", Insep Consulting Editions, Paris,
- Duze, C. O. (2012). Leadership Styles of Principals and Job Performance of Staff in Secondary Schools in Delta State of Nigeria. *An International Journal of Arts and Humanities*, 1(2), 224-245
- Edis, M. 1995. Performance Management and Appraisal in Health Service. Kogan Page, London. 24 pp
- Gibbs, G. 2002. Institutional strategies for linking research and teaching. *Exchange: Ideas, Practice, News and Support for Decision*.3, pp.8-11.
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 26, 173-197.
- Hanif, R., & Pervez, S. (2004). Development and validation of teachers' job performance scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3), 89-103.
- Jagtap, P., (2015). Teacher role as facilitator in learning. *Scholarly research journal for humanity science and English language*, 3(17), P.3903-3905.

- Joshua, M., Joshua, A., & Kritsonis, W. A. (2006). Use of student achievement scores as basis for assessing teachers' instructional effectiveness: Issues and research results. *National Forum of Teacher Education Journal*, 17(3), 1-13.
- Kohut, G., Burnap, C., & Yon, M. (2007). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, 55(1), 19-25.
- Kumrow & Dahlen, (2002). Is Peer Review an Effective Approach for Evaluating Teachers? Taylor & Francis, Ltd. Vol. 75, No. 5 :pp. 238-241 <http://www.jstor.org/stable/30189751>.
- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee value added assessment system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 287-298.
- McGreal, Thomas. L. (1983) Successful teacher evaluation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Naugle, K., Naugle, L.B., & Naugle, R. (2000). Kirkpatrick's evaluation model as a means of evaluating teacher performance. *Education*, 12 1(1), 135-144.
- Nhundu, T. J. (1999). Assessing teacher performance: A comparison of self-and supervisor ratings on leniency, halo, and restriction of range errors. *Zambezia*, 26(1), 35-53.
- Nolan, J., & Hoover, L.A. (2004). Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice. Wily Jossey-Bass Education
- Ochave, J. A., & Abulon, E. (2006). Students' ratings of professors' competence: An application of the G-Theory. *PNU Research Series*, 88
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Riley, D. 1994. Studying Teaching. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, USA. p. 9-13
- Ross, J. & Bruce, C. (2012). *Quantitative inquiry into collaborative action research: Measuring teacher benefits*. *Teacher Development*, 16(4), 537-561.
- Stronge, J. H. (2006). Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Taylor, E.S, & Tyler, J.H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-51. <https://cepa.stanford.edu/content/effect-evaluation-teacher-performance>
- Tan,E.(1998). A proposed evaluation system for the tertiary level educators for the university xyz. *UST Journal of Graduate Research*, 25(2), 59-66.
- Wright, R. (2006). Student evaluations of faculty: Concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40(2), 417-422.

Tahap Kepastian Kerjaya Pelajar Kolej Vokasional di Negeri Selangor

Aslina Mohamed¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
as_oct@yahoo.com

Mohd Hazwan Mohd Puad²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hazwan@upm.edu.my

ABSTRAK

Kebolehan membuat keputusan kerjaya adalah penting bagi memastikan seseorang individu bersedia untuk menceburi bidang kerjaya yang mereka pilih. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti tahap kepastian kerjaya pelajar kolej vokasional di negeri Selangor. Kajian korelasi ini melibatkan 230 orang pelajar kolej vokasional tahun 1 sebagai responden. Teknik pensampelan rawak mudah digunakan untuk memilih pelajar yang terlibat sebagai responden kajian. Data dikumpul menggunakan borang soal selidik di mana tahap kepastian kerjaya diukur dengan menggunakan Career Decision Scale (CDS). Tahap kepastian kerjaya diklasifikasikan kepada tiga kumpulan iaitu decided, developmentally undecided dan chronically undecided. Keputusan menunjukkan tahap kepastian kerjaya pelajar berada pada tahap developmentally undecided iaitu 74% ($M = 3.53$, $SP = .691$). Kajian ini menggunakan kerangka teori kerjaya kognitif sosial (Social Cognitive Career Theory - SCCT) yang dibangunkan oleh Lent, Brown dan Hackett (1994).

KEYWORDS: Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional, Kepastian Kerjaya

1.0 PENGENALAN

Pendidikan adalah perkara utama yang berupaya mempengaruhi pembangunan diri pelajar dan menyediakan pelbagai peluang dalam mencorakkan kehidupan masa depan. Pendidikan merupakan satu proses mengembangkan potensi individu dan penjana inovasi dalam melengkapkan diri pelajar dengan kemahiran yang diperlukan untuk bersaing dalam pasaran kerja dan menjadi pengupaya perkembangan ekonomi keseluruhannya, selari dengan falsafah pendidikan kebangsaan iaitu merupakan satu usaha berterusan ke arah mengembangkan lagi potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk mewujudkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Menurut Abdullah (2011), sistem pendidikan yang sentiasa ditambahbaik dapat menyumbang melahirkan pelajar yang inovatif yang dapat menjadi penggerak kepada perkembangan ekonomi negara. Oleh itu, transformasi sistem Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional (Technical and Vocational Education and Training (TVET)) menjadi agenda utama transformasi pendidikan dilakukan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) bagi melengkapkan setiap pelajar dengan segala kemahiran baharu yang diperlukan oleh mereka untuk merebut peluang dan menangani cabaran abad ke 21 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

TVET mempunyai peranan penting untuk membekalkan tenaga kerja yang dapat memenuhi keperluan pasaran kerja. Pelajar yang dihasilkan perlu mempunyai kemahiran dan kualiti yang memenuhi kehendak dan keperluan pihak industri di samping pencapaian akademik yang cemerlang (Stewart & Kowles, 2000). Oleh itu, KPM telah menambah baik program pendidikan vokasional menengah atas sedia ada dengan mentransformasikan Sekolah Menengah Vokasional (SMV) kepada Kolej Vokasional (KV). Kolej vokasional telah membuka satu lagi laluan pendidikan untuk kerjaya kepada lulusan sekolah menengah rendah. Selepas mendapat keputusan Peperiksaan Tingkatan 3 (PT3), pelajar boleh memilih samada menyertai pengajian peringkat sekolah menengah atas atau program latihan kemahiran di institusi latihan kemahiran awam dan swasta.

Di sini kita dapat lihat bahawa pelajar di Malaysia memilih bidang TVET pada umur yang agak muda. Pada umur 15 tahun mereka telah memilih untuk memasuki ke jurusan-jurusan tertentu di kolej vokasional. Pelajar berada di kolej vokasional selama 4 tahun dalam jurusan yang sama, dan kemudian apabila mereka telah tamat pengajian di kolej vokasional ke manakah mereka pergi untuk mencari pekerjaan. Menurut Mustapha, Long dan Mohd (2010), pelajar sekolah menengah di Malaysia selalu berhadapan dengan masalah

berkaitan dengan pemilihan kerjaya. Teori perkembangan kerjaya oleh Super (Super, 1957) menyatakan pada usia 15 tahun pelajar masih lagi di peringkat penerokaan. Menurut Luzzo (2002), peringkat ini adalah sangat penting dalam proses pemilihan kerjaya. Pada peringkat ini pelajar masih lagi cuba memahami diri mereka dan mencari tempat mereka di dunia kerja. Pelajar masih dalam proses membentuk satu matlamat umum dan merancang kerjaya yang dikehendaki.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Malaysia sedang menuju ke arah mencapai status negara maju pada tahun 2020, khususnya mencapai status negara berpendapatan tinggi. Keperluan kepada sumber tenaga kerja mahir yang berkualiti adalah satu kemestian, bukan lagi kemewahan. Kerajaan memerlukan sumber tenaga kerja berkemahiran tinggi bagi memenuhi 3.3 juta peluang pekerjaan menjelang tahun 2020 (PEMANDU, 2015). Statistik menunjukkan pertumbuhan terbesar peluang pekerjaan adalah dalam bidang pemborongan dan peruncitan, diikuti pelancongan dan pendidikan. Sekurang-kurangnya 46% memerlukan kelayakan sijil vokasional atau diploma, berbanding 22% yang memerlukan kelayakan ijazah pertama (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Bank Negara Malaysia (2017) melaporkan golongan belia merupakan lebih separuh daripada jumlah pekerja yang menganggur. Kadar peratusan pengangguran belia di Malaysia dianggarkan telah mencecah 10.7% pada tahun 2015, tiga kali lebih tinggi daripada kadar pengangguran negara sebanyak 3.1%. Kadar peratusan pengangguran yang tinggi ini membimbangkan dan di takuti menjejaskan pembangunan ekonomi negara.

Pada tahun 2012, kira-kira 26% graduan Institut Pendidikan Tinggi (IPT) tidak mendapat pekerjaan. Antara sebab-sebab yang dinyatakan oleh majikan ialah 30.2% graduan mempunyai kemahiran yang tidak sepadan (*skills mismatch*) dan 23.8% kurang pengetahuan teknikal (*lack of technical knowledge*) untuk pekerjaan yang di pohon (Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia, 2012). Lebih 200,000 graduan gagal mendapatkan pekerjaan disebabkan oleh faktor kegawatan ekonomi dan kejatuhan nilai ringgit (Bardan seperti dinyatakan di dalam Kosmo, 2015). Sementara itu, angka graduan terus meningkat saban tahun tetapi peluang pekerjaan yang sedia ada tidak mencukupi untuk menempatkan semua graduan ini dalam pekerjaan. Tambahan pula dengan peluang pekerjaan yang terhad di dalam institusi kerajaan dan sektor swasta. Belia dengan pendidikan tinggi menyumbang kadar pengangguran yang agak besar, 23% daripada kadar pengangguran Negara pada tahun 2015. Pertambahan pengangguran siswazah ini telah menimbulkan persoalan kepada dasar untuk pembangunan ekonomi, mengenai penambahbaikan mutu kualiti sistem pendidikan supaya relevan dengan permintaan industri yang pesat berkembang, jenis – jenis peluang pekerjaan baru yang diwujudkan dan kesediaan modal insan, serta perancangan untuk meningkatkan kesesuaian dalam pasaran buruh.

Pemilihan pendidikan dan kerjaya awal di peringkat menengah akhirnya akan mempengaruhi masa depan seseorang itu. Isunya sekarang ialah apakah pelajar mengetahui tentang pekerjaan yang berpotensi dan berkaitan yang akan mereka ceburi kelak? Apakah faktor yang mempengaruhi mereka membuat keputusan untuk menceburi bidang kerjaya tersebut? Bagaimanakah pemilihan kerjaya awal ini memberi kesan kepada keperluan tenaga kerja di Malaysia pada masa yang akan datang. Oleh itu, kajian perlu dijalankan untuk mengenal pasti pemilihan kerjaya awal pelajar kolej vokasional bagi memastikan kecekapan inisiatif pembangunan tenaga kerja yang dilaksanakan oleh kerajaan dapat memenuhi keperluan industri.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif utama kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap kepastian kerjaya dalam kalangan pelajar kolej vokasional di negeri Selangor dalam memenuhi keperluan tenaga kerja mahir di negara ini. Oleh itu, kami menetapkan persoalan kajian yang disenaraikan di bawah:

1. Apakah tahap kepastian kerjaya pelajar kolej vokasional di negeri Selangor?

4.0 METODOLOGI

Reka bentuk kajian ini adalah korelasi. Populasi kajian ialah pelajar tahun 1 yang memasuki Kolej Vokasional negeri Selangor pada tahun 2018. Seramai 1680 orang pelajar di 8 buah Kolej Vokasional negeri Selangor didapati daripada Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional, KPM. Pemilihan sampel kajian daripada pelajar Kolej Vokasional kerana mereka lebih berorientasikan kerjaya. Mereka telah membuat keputusan tentang pendidikan dan kerjaya awal. Penentuan saiz sampel berdasarkan formula Cochran (1977) yang dicadangkan oleh Bartlett, Kotrlík dan Higgins (2001). Berdasarkan pengiraan bilangan saiz sampel minimum yang diperlukan dan dikira bersesuaian ialah sebanyak 230 orang. Kajian ini menggunakan kaedah pensampelan rawak mudah (*random sampling*) untuk memilih bilangan sampel di setiap Kolej Vokasional. Kaedah pensampelan dipilih kerana untuk menambahkan peluang mendapatkan data yang mewakili populasi (Chua, 2006).

Bagi skala kepastian kerjaya penyelidik merujuk Hartman et. al (1986) yang telah mengkategorikan skala kepada tiga tahap berdasarkan nilai skor min dan sisihan piawai (SP). Berdasarkan kaedah ini, tahap pertama ialah pelajar yang mendapat skor min di bawah -1 SP dan merujuk kepada pelajar *decided*. Pelajar dalam tahap ini menyatakan item yang disoal tidak menerangkan tentang diri mereka. Tahap kedua pula ialah pelajar yang mendapat skor min antara -1 SP dan $+1$ SP iaitu merujuk kepada pelajar *developmentally undecided*. Pelajar tahap ini merujuk kepada pelajar yang menyatakan bahawa ada sesetengah item menerangkan tentang diri mereka dan ada juga item yang tidak menerangkan tentang diri mereka. Manakala bagi tahap ketiga pula ialah pelajar mendapat skor melebihi $+1$ SP adalah merujuk kepada pelajar *chronically undecided*.

4.1 Instrumen Kajian

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah borang soal selidik. Kepastian kerjaya diukur dengan menggunakan Career Decision Scale (CDS) yang dibangunkan oleh Samuel H. Osipow, Clarke G. Carney, Jane Winer, Barbara Yanico dan Maryanne Koschier pada 1976. CDS mempunyai 18 item, di mana 2 item yang pertama tentang skala kepastian kerjaya, yang memberikan ukuran mengenai tahap kepastian seseorang rasa dalam membuat keputusan mengenai kerjaya. 16 item yang berikutnya tentang ketidakpastian kerjaya.

Responden akan menggunakan skala Likert 5 mata, di mana 5 (sangat banyak menerangkan tentang saya) hingga 1 (tidak langsung menerangkan tentang saya). Contoh 2 item skala kepastian kerjaya ialah “Saya telah membuat keputusan mengenai kerjaya dan tahu bagaimana untuk melaksanakan kerjaya pilihan saya” dan “Saya telah membuat keputusan untuk memasuki bidang tertentu dan tahu bagaimana untuk melaksanakan pilihan saya”. Responden yang mendapat skor yang tinggi menunjukkan tahap kepastian kerjaya yang baik (Esters, 2008). Contoh item untuk skala ketidakpastian kerjaya ialah “Saya mempunyai kerjaya idaman yang mustahil untuk dicapai namun saya juga belum ada pilihan kerjaya yang lain”. Responden yang mendapat skor yang tinggi untuk skala ini, merupakan individu yang memerlukan bantuan tentang kerjaya.

5.0 DAPATAN

Dapatan menunjukkan pelajar yang *chronically undecided* ialah seramai 34 orang pelajar (15%) di mana pelajar ini tidak mampu untuk membuat keputusan kerjaya. Jumlah ini melebihi bilangan pelajar yang *decided* iaitu seramai 26 orang pelajar (11%) di mana pelajar ini boleh membuat keputusan kerjaya. Majoriti pelajar berada pada tahap *developmentally undecided* iaitu seramai 170 orang pelajar (74%) di mana pelajar kurang mampu membuat keputusan kerjaya. Jadual 6.1 di bawah menunjukkan tahap kepastian kerjaya pelajar kolej vokasional.

Jadual 6.1: Tahap Kepastian Kerjaya Pelajar Kolej Vokasional

TAHAP	SKOR MIN	BILANGAN PELAJAR	PERATUS
<i>Decided</i>	< 2.84	26	11%
<i>Developmentally Undecided</i>	2.84 - 4.22	170	74%
<i>Chronically Undecided</i>	> 4.22	34	15%

Skor min keseluruhan menunjukkan tahap kepastian kerjaya pelajar berada pada tahap *developmentally undecided* iaitu 3.53 (SP = .691). Pelajar telah membuat keputusan untuk memasuki bidang tertentu (contohnya: perakaunan, seni kuliner, automotif dan sebagainya) dan tahu bagaimana untuk melaksanakan pilihan mendapat skor min 4.24 (SP = .686) adalah banyak menerangkan tentang mereka. Pelajar rasa tidak yakin dengan pilihan kerjaya mereka dan memutuskan untuk tidak mempunyai pilihan kerjaya ketika ini mendapat skor min 2.20 (SP = 1.259) adalah sedikit menerangkan tentang mereka.

6.0 KESIMPULAN

Pelajar kolej vokasional masih belum bersedia untuk membuat pemilihan kerjaya setelah tamat pengajian. Pelajar juga masih lagi susah untuk memilih kerjaya yang terbaik selain tidak tahu jenis pekerjaan yang sesuai dengan diri mereka. Walaupun pelajar mempunyai minat dan kebolehan untuk membuat keputusan kerjaya tetapi mereka sukar membuat pilihan dan tidak tahu cara untuk memulakan kerja dalam bidang yang telah dipilih. Selain daripada itu, pelajar juga tidak boleh membuat pilihan kerjaya pada masa ini kerana mereka tidak mengetahui kebolehan yang mereka miliki. Dapatan kajian ini selari dengan teori perkembangan kerjaya Super (1971) di mana pelajar kolej vokasional masih lagi dalam peringkat penerokaan. Abdullah *et al.* (2009) menyatakan pelajar perlulah diberikan pendedahan tentang maklumat kerjaya dengan betul dan mencukupi. Jika tidak, pengetahuan pelajar tentang kerjaya menjadi sempit dan seterusnya tidak dapat membuat keputusan kerjaya.

Beberapa kajian lepas mendapati pelajar sering menghadapi masalah tentang pemilihan kerjaya seperti tidak dapat membuat keputusan, kurangnya pendedahan dan maklumat berkaitan kerjaya, tiada kepastian tentang pilihan kerjaya, tiada perancangan dan tidak mampu menyelesaikan masalah kerjaya terutama sekali kepada pelajar institusi TVET (Ab. Rahim, 2011; Maznizam & Abdullah, 2016). Oleh itu, aktiviti perkembangan kerjaya di kolej vokasional perlu dijalankan berdasarkan kesesuaian keperluan pelajar secara individu. Ini adalah kerana minat, kecenderungan, kebolehan dan personaliti pelajar yang berbeza-beza (Abdul Hanid, 2007). Rowland (2004) mencadangkan instrumen CDS digunakan di sekolah bagi mengenal pasti pelajar yang *undecided* berhubung pilihan kerjaya dan juga pelajar yang memerlukan bimbingan kerjaya. Apabila pelajar telah dikenal pasti *undecided*, maka intervensi perlu dilakukan untuk mengurangkan atau mengatasinya dan meningkatkan kepastian kerjaya pelajar.

7.0 RUJUKAN

- Ab. Rahim, B. (2011). *Preparing Malaysian Youths for The World of Work: Roles of Technical Vocational Education and Training (TVET)*. Universiti Putra Malaysia Press. Serdang: Penerbit UPM.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Abdul Hanid, H. (2007). *Keberkesanan Program Kerjaya Ke Atas Perkembangan Kerjaya Peringkat Penerokaan dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah di Daerah Dungun Terengganu*. Tesis Doktor Falsafah. Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia.
- Abdullah, M. R. (2011). Pendidikan dan Latihan Vokasional Sebagai Enjin Menjana Perkembangan Ekonomi. *Jurnal Pendidikan Teknikal Dan Vokasional*, 1(2), 1–6.
- Abdullah Mat Rashid, Ab. Rahim Bakar, Soaib Asimiran, & Loh Pei Tieng. (2009). Career Development Interventions in Secondary Schools in the State of Terengganu, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 8(1), 62–67.
- Bank Negara Malaysia. (2017). *Laporan Tahunan BNM 2016*. Bank Negara Malaysia. Retrieved from http://www.bnm.gov.my/files/publication/ar/bm/2016/ar2016_buku.pdf
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Kementerian Pendidikan Malaysia. Retrieved

- from <http://www.moe.gov.my>
- Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia. (2012). *The National Graduate Employability Blueprint 2012 - 2017*. Universiti Putra Malaysia Press. Putrajaya: Universiti Putra Malaysia Press.
- Luzzo, D. A. (2002). *Making Career Decisions That Count: A Practical Guide* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Maznizam, M., & Abdullah, M. R. (2016). Hubungan Antara Kesediaan Kerjaya dan Kematangan Kerjaya Pelajar Intitusi Latihan Kemahiran Awam Malaysia. *Skills Malaysia Journal*, 2(1), 27–33.
- PEMANDU. (2015). *Laporan Tahunan ETP 2014. Unit Pengurusan Prestasi dan Pelaksanaan (PEMANDU), Jabatan Perdana Menteri*. Putrajaya.
- Rowland, K. D. (2004). Career Decision-Making Skills of High School Students in The Bahamas. *Journal of Career Development*, 31(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/089484530403100101>
- Stewart, J., & Kowles, V. (2000). Graduate Recruitment and Selection: Implications for HE, Graduates and Small Business Recruiters. *Career Development International*, 5(2), 65–80. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1222-7>
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. Oxford, England: Harper & Bros.
- Nasab, M. F. (2011). *Predictors of Career Indecision Among Iranian UPM Undergraduate Students*. Universiti Putra Malaysia.
- Mustapha, R., Long, N. L., & Mohd, F. (2010). Career Decision Process Among Women In Technical Fields. *1st UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training* (pp. 557–569). Bandung, Indonesia: Proceedings of the 1stUPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training Bandung, Indonesia, 10-11 November 2010.
- Rowland, K. D. (2004). Career Decision-Making Skills of High School Students in The Bahamas. *Journal of Career Development*, 31(1), 1–13. doi:10.1177/089484530403100101

Kebolehsuaian Kerjaya Pelajar Institusi Latihan Kemahiran Awam Malaysia

Zulhazmi Zahari¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
GS52131@student.upm.edu.my

Muhd Khaizer Omar²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
khaizer@upm.edu.my

ABSTRAK

Dalam perubahan dunia tanpa sempadan, perkembangan Revolusi Industri secara tidak langsung telah membawa impak kepada pengangguran dan pembangunan belia. Selaras dengan perubahan dan perkembangan revolusi ini, kemahiran kebolehsuaian kerjaya graduan adalah perlu diberikan perhatian oleh institusi-institusi pendidikan bagi memenuhi keperluan industri. Walau bagaimanapun, literatur telah menunjukkan bahawa kemahiran kebolehsuaian kerja telah diuji secara meluas dalam menyediakan pelajar yang boleh memperkasakan kemahiran kebolehsuaian kerjaya. Kertas konsep ini mengemukakan dimensi-dimensi kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan pelajar di Institusi Pendidikan Latihan Teknikal dan Vokasional dan seterusnya membincangkan perhubungan di antara keprihatinan kerjaya masa depan, orientasi matlamat sendiri, dan penerimaan sokongan sosial terhadap kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan pelajar di Institusi Pendidikan Latihan Teknikal dan Vokasional. Kajian ini berbentuk kuantitatif akan dijalankan melalui set soal selidik ke atas peserta untuk pengumpulan data. Statistik deskriptif (frekuensi, peratusan, min dan sisihan piawai), begitu juga dengan statistik inferens akan digunakan untuk menganalisis data berdasarkan soalan-soalan kajian dan hipotesis kajian.

KATA KUNCI: Kebolehsuaian kerjaya, Pendidikan Latihan Teknikal dan Vokasional

1.0 PENGENALAN

Kebolehsuaian kerjaya (*career adaptability*) merujuk kepada ciri fleksibel individu yang berusaha kearah kerjaya mereka bagi menghadapi keadaan yang tidak menentu. Dalam usaha Malaysia mencapai matlamat bagi menjadi sebuah negara perindustrian menjelang tahun 2020 dan peningkatan kadar penuaan penduduk pada tahun 2030, wujud keperluan untuk mempunyai tenaga kerja yang memiliki tahap kebolehsuaian kerjaya dalam usaha untuk meningkatkan kecekapan tenaga kerja. Dijangkakan sebanyak 3.3 juta peluang pekerjaan diwujudkan sehingga tahun 2020 di dalam inisiatif kerajaan melalui NKEA (National Key Economic Area) di mana 1.3 juta daripada pekerjaan tersebut perlu diisi oleh graduan Pendidikan Latihan Teknikal dan Vokasional (Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK) Kementerian Sumber Manusia, 2011). Ini akan dapat dicapai dengan mempunyai graduan yang intelektual, mempunyai sikap kerja yang positif, spontan dan *fleksible* bagi melengkapkan diri dengan kemahiran yang relevan dan semasa serta mempunyai maklumat teknikal yang bersesuaian dengan pasaran buruh dalam negara.

Perubahan struktur dan persekitaran kerja telah mendorong teknologi baharu yang memerlukan kemahiran kerjaya yang pelbagai secara efektif. Perubahan yang drastik ini telah mengubah norma kerjaya dan menjadikan ia tidak terbatas dalam bidang yang menjadikan pembangunan kerjaya lebih relevan dengan abad ke 21. Perubahan struktur ini juga bergerak seiring dengan globalisasi pasca moden dalam ekonomi global. Oleh itu, pasaran kerja memerlukan kemahiran kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan tenaga kerja. Oleh yang demikian, kemahiran kebolehsuaian kerjaya adalah berlandaskan aspirasi sendiri dalam ekonomi yang dipacu oleh pengetahuan dengan kesinambungan teknologi baharu, perniagaan antarabangsa, dan perkhidmatan seluruh dunia adalah yang terpenting dalam pasaran kerja hari ini (Dickmann & Doherty, 2008; Maimunah, A, & Arokiasamy, 2012) .

Oleh itu adalah penting bagi pelajar Pendidikan Latihan Teknikal dan Vokasional (PLTV) di Malaysia perlu didedahkan kepada idea kemahiran penyesuaian kerjaya untuk membolehkan mereka bersaing dalam pasaran kerja yang semakin berubah sesuai dengan kemampuan untuk bersaing. Pelajar-pelajar boleh didedahkan untuk belajar mengenal pasti diri sendiri dan persekitaran dalam usaha untuk memahami kecenderungan mereka dan nilai-nilai, norma dan motivasi untuk melengkapkan mereka sesuai dengan kursus yang telah dipilih demi kerjaya akan datang. Secara tidak langsung, melahirkan kesedaran

kemahiran penyesuaian kerjaya dalam diri mereka. Walaubagaimanapun kajian ini meramalkan kemahiran penyesuaian kerjaya dalam kalangan pelajar yang berkait dengan pemboleh ubah kerjaya iaitu keprihatinan kerjaya, orientasi matlamat sendiri, dan penerimaan sokongan sosial.

- **Revolusi Industri 4.0**

Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi telah menjadikan dunia mengalami perubahan seperti mana perubahan yang berlaku terhadap kelompok terdahulu yang mencipta sejarah apabila kegiatan manusia dan haiwan diambil alih oleh kewujudan peralatan dan juga jentera. Seterusnya, perubahan dalam bidang perusahaan kelompok kedua telah dilambangkan dengan kehadiran pengeluar tenaga elektrik dan enjin pembakar (Sung & Reischauer 2018). Penemuan tersebut telah mendorong kewujudan peralatan teknologi yang lebih hebat seperti alat perhubungan iaitu telefon, kereta, pesawat dan jentera berat yang lain dan telah membawa perubahan yang bermakna kepada dunia. (Saucedo-Martinez, et al., 2018).

Berikutnya, perubahan industri bagi kumpulan dan kelompok ketiga dikatakan bermula dengan kehadiran teknologi digital dan kemudahan jalur lebar. Seterusnya, perubahan industri bagi kumpulan keempat telah muncul dengan kehadiran superkomputer, robot pintar, kenderaan tanpa pemandu, penyusunan semula genetik dan kemajuan neuroteknologi yang memberi kemungkinan kepada manusia untuk meluaskan lagi fungsi otak (Guangli et al., 2018; Ciolacu et al., 2018; Fuchs 2018). Sementara itu, industri kumpulan yang keempat memperlihatkan semua aktiviti seharian manusia dilakukan bersama dengan mesin automatik atau dikenali sebagai robot yang direka khas untuk memenuhi kepentingan dan kesenangan manusia secara maksimum (Sousa et al., 2018).

Sungguh pun semua teknologi tersebut masih lagi diuji di seluruh dunia, namun kita telah pun dapat merasai kelebihan pelbagai aplikasi yang dicipta dan diguna pakai. Perubahan revolusi industri keempat akan menggambarkan bahawa “Internet of Things” (IoT) tidak hanya boleh membawa kebaikan dalam bidang perniagaan, namun boleh dikatakan merangkumi hampir semua sudut kehidupan manusia sehari-hari (Ruohomaa et al., 2018). Perubahan revolusi industri 4.0 yang memberi penekanan kepada aspek pembangunan teknologi komputer dan internet tidak memerlukan kekuatan manusia secara maksimum sudah tentu dapat mewujudkan impak dalam semua sudut kehidupan (Duricin et al., 2018). Situasi ini juga menunjukkan bahawa bidang pendidikan tinggi merupakan antara lapangan yang sangat mustahak dan juga tidak terkecuali daripada merasai kesan perubahan dan kemajuan terkini. Institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA) yang telah banyak dibangunkan di seluruh negara secara umumnya adalah untuk membentuk generasi baru yang bermutu untuk memenuhi ruang pekerjaan suatu masa nanti. Lanjutan daripada Kayicki (2018) perkara yang paling mencabar pada masa ini adalah usaha dalam menambahkan hasil kerja kelompok orang dewasa dalam mengaplikasikan kemudahan terkini jika dibandingkan dengan kelompok remaja yang baru menamatkan pembelajaran di pusat pengajian tinggi pada hari ini.

Perubahan landskap ekonomi dan teknologi sejak berabad telah mengubah 3 utama dalam revolusi industri iaitu penghasilan mekanikal pada lewat abad ke 18, penghasilan industri secara besar besaran pada abad ke 19, dan internet dan computer pada tahun 1960 (Frey & Osborne, 2017). Perubahan masa kini di seluruh dunia diistilahkan sebagai revolusi industri keempat atau Industri 4.0 Schwab (2016) dimana diterangkan melalui teknologi seperti genetik, ciptaan intelektual, pengkomputeran, nanoteknologi, bioteknologi, cetakan 3-D dan seumpamanya

Brynjolfsson dan McAfee (2014) menyatakan perubahan ini sebagai “*second machine age*” dan mengemukakan perbezaan daripada revolusi industri yang sebelumnya berbanding revolusi industri sekarang adalah hanya tidak lagi dicipta untuk menggantikan manusia dari aspek kerja fizikal dan membantu manusia dalam pekerjaan mereka, malah mengambil alih pekerjaan manusia dari sudut fizikal dan kognitif. Gambaran ini jelas menunjukkan kemajuan dan kepantasan teknologi menandakan kita berada pada perubahan-perubahan penting yang akan berlaku dalam dekad yang terdekat (Brynjolfsson & McAfee, 2014; Ford, 2016). Satu kerisauan yang jelas ekoran kemunculan teknologi adalah automasi dan robot akan secara beransur mengambil alih terlalu banyak pekerjaan dan tugas yang dilaksanakan oleh manusia (Ford, 2016).

Dalam usaha menguasai perubahan dan transformasi revolusi industri 4.0, pelajar perlu meningkatkan strategi tenaga kerja sebagai langkah kesediaan untuk perubahan dan inovasi dalam revolusi industri 4.0. Mereka sememangnya perlu menimba ilmu dan pengetahuan tentang kemahiran kebolehsuaian kerjaya dalam pasaran kerja serta membuat persiapan untuk menghadapi perubahan. Pencorakan semula pengisian kerja dalam kemunculan dan penurunan jenis pekerjaan, menfokuskan peluang untuk

menggunakan teknologi baru demi meningkatkan kualiti kerja, mengenalpasti kemahiran kerja yang relevan serta berpeluang dalam latihan dan transformasi pekerjaan yang melibatkan kemahiran kebolehsuaian kerjaya.

2.0 PENDEKATAN KEMAHIRAN KEBOLEHSUAIAN KERJAYA

Kemahiran kebolehsuaian kerjaya dilihat sebagai satu kebolehan untuk membolehkan seseorang mengadaptasi atau menyesuaikan dalam situasi kerja yang berubah (Shaibu et al., 2016). Kemahiran penyesuaian kerjaya membuatkan individu untuk sentiasa bersedia untuk perubahan yang berterusan dalam memastikan kesesuaian dalam situasi perubahan kerja yang berubah. Savickas, (1997) menjelaskan kemahiran penyesuaian kerjaya adalah sebagai kesediaan untuk mengadaptasi dengan tugas yang dijangka dan bersedia melibatkan peranan kerja dengan perubahan yang tidak dijangka yang didorong oleh keadaan situasi kerja. Kemahiran penyesuaian kerjaya juga dilihat sebagai satu kecenderungan individu dalam melihat kebolehan untuk merancang serta mengubah rancangan kerjaya dalam situasi yang tidak diduga (Rottinghaus, et al., 2005). Hirschi, (2010) juga menjelaskan kebolehsuaian kerjaya sebagai model yang mana kesediaan memilih, merancang, menerokai dan keyakinan menghasilkan kebolehsuaian kerjaya yang tinggi. Ramai pengkaji dan ahli teori pembangunan kerjaya melihat kebolehsuaian kerjaya dari segi pengurusan dan penglibatan (Rottinghaus et al., 2012).

Dari perspektif ahli teori pembinaan kerjaya Savickas dan Porfeli (2011) terdapat 4C yang menjadikan sumber dalam kebolehsuaian kerjaya termasuklah keprihatinan (*concern*), kawalan (*control*), perasaan ingin tahu (*curiosity*) dan keyakinan (*confidence*). Setiap dimensi mengandungi pembolehubah sikap, kepercayaan dan kompetensi bagi membentuk kelakuan yang boleh digunakan untuk kebolehsuaian. Sikap mempengaruhi kelakuan manakala kepercayaan menentukan kelakuan (Sharf, 2010). Keprihatinan merangkumi kesediaan untuk bertindak balas dengan keperluan persekitaran kerja masa depan. Kesediaan ini penting demi masa depan seseorang. Kawalan ialah kecenderungan untuk berfikir secara terurus, ia memerlukan penggunaan strategi untuk menyesuaikan dengan keperluan latar belakang yang berbeza dan pengaruh luar dalam konteks tertentu. Perasaan ingin tahu merujuk kepada penerokaan peluang dan kemungkinan sosial. Keyakinan merupakan aspirasi seseorang dan objektif tanpa mengira kesukaran (Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012). Kesemua 4C adalah penting untuk ramalan terhadap kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan pelajar yang berpendidikan tinggi (Hinrichs & Is, 2014). Pelajar berpendidikan tinggi, contohnya golongan belia kebanyakan menyatakan keprihatinan mereka terhadap kerjaya masa depan yang mengakibatkan kebimbangan, tekanan dan kemurungan yang dialami oleh golongan belia tersebut yang mempengaruhi tahap keyakinan mereka. Tambahan pula, penerimaan sokongan sosial membantu mereka untuk mengurangkan tekanan dan meningkatkan keyakinan dalam proses memilih kerjaya. Lebih-lebih lagi keyakinan adalah diperlukan dalam diri mereka untuk membangunkan matlamat sendiri yang akan menentukan kemahiran kebolehsuaian kerjaya mereka. Kesimpulannya, pelajar berpendidikan tinggi memerlukan keprihatinan kerjaya masa depan, matlamat berorientasikan sendiri, dan penerimaan sokongan sosial mampu menentukan kemahiran kebolehsuaian kerjaya (Shaibu, et al., 2016)

2.1 Keprihatinan kerjaya masa depan (*career future concern*)

Kebiasaannya anak-anak muda di seluruh dunia prihatin terhadap masa depan mereka dan ianya dizahirkan melalui kebajikan diri sendiri, kejayaan akademik, kehidupan sosial, latar belakang keluarga, perkahwinan, pemilihan kerjaya dan pekerjaan. Salah satu masalah pembangunan kerjaya melibatkan kerjaya melibatkan pelajar berpendidikan tinggi ialah keprihatinan kerjaya masa depan yang mana mempunyai hubungkait dengan kemahiran kebolehsuaian kerjaya mereka. Keprihatinan kerjaya masa depan juga berkait dengan perasaan individu termasuklah perasaan tidak senang, ketidakpastian, dan kebimbangan yang berkait dengan kehidupan bekerjaya masa depan. Keprihatinan kerjaya masa depan diterangkan melalui keprihatinan individu terhadap kerjaya sama ada bimbang atau menyesal, kemurungan, keterujaan atau tekanan dalam merancang pekerjaan masa depan (Savickas, et al., 1988). Keprihatinan kerjaya masa depan juga merujuk kepada tafsiran seseorang individu dalam menguruskan apa yang penting dan perlu kepada pembangunan kerjaya individu tersebut (Code, et al., 2006).

Keprihatinan kerjaya masa depan mempunyai empat dimensi di mana ia boleh difahami dan boleh diukur. Dimensi-dimensi ini menyatakan keprihatinan kerjaya oleh seseorang individu tentang kerjaya masa

depan mereka dan ia merangkumi potensi diri, pandangan negatif, kesedaran kerjaya dan keseimbangan hidup dan kerjaya (Savickas, 2005; Rottinghaus et al., 2011). Keprihatinan kerjaya masa depan yang juga yang boleh dikenalpasti melalui perasaan takut seseorang terhadap kerjaya masa depan yang mungkin boleh meramal kemahiran kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan pelajar dalam kalangan pelajar di institusi pendidikan latihan teknikal dan vokasional di Malaysia. Satu kajian di Iran dalam kalangan pelajar universiti Isfahan daripada Yousefi, et al., (2011) menunjukkan keprihatinan kerjaya, matlamat berorientasikan sendiri, telah menunjukkan kemahiran kebolehsuaian kerjaya. Walaubagaimanapun kajian masa depan terhadap kemahiran kebolehsuaian kerjaya diperluaskan dalam kalangan pelajar di institusi pendidikan latihan teknikal dan vokasional di Malaysia.

2.2 Orientasi Matlamat sendiri (*Goal orientation*)

Matlamat berorientasikan sendiri merujuk kepada sikap diri yang didorong atau tingkah laku terhadap tugas tertentu dalam sesuatu keadaan. Sikap manusia kebiasaannya berorientasikan matlamat dan tingkah laku di kenalpasti pada pencapaian yang positif atau untuk mengelakkan pencapaian negatif (Bandura, 1986). Pengalaman seseorang, tingkah laku, dan pemahaman dalam sesuatu keadaan menggambarkan jenis matlamat sendiri yang ditetapkan oleh mereka, dan ahli teori menganggap bahawa ianya sangat penting dalam proses pembangunan kerjaya seperti pelajar berpendidikan tinggi (Elliot & Harackiewicz, 1996).

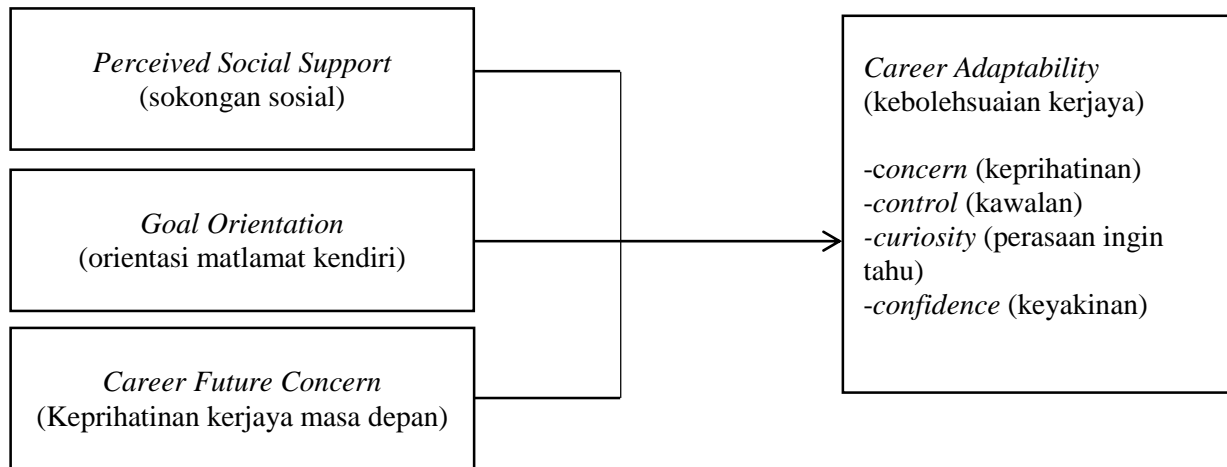
Pengkaji telah membuktikan individu yang mempunyai matlamat orientasi yang tinggi cenderung untuk mempelajari kemahiran baru, menyelesaikan tugas yang sukar, dan ingin berjaya dalam mengatasi cabaran akan datang (Garcia, et al., 2012). Pelajar yang mempunyai matlamat berorientasikan pembelajaran yang tinggi juga cenderung untuk memiliki kemahiran kebolehsuaian kerjaya yang tinggi disebabkan ciri-ciri mereka yang sentiasa ingin mempelajari kemahiran baru, menyelesaikan tugas, dan menangani masalah adalah asas kepada kemahiran kebolehsuaian kerjaya (Shaibu, et al., 2016).

2.3 Penerimaan sokongan sosial (*Perceived Social Support*)

Penerimaan sokongan sosial adalah penting kepada generasi muda terutamanya pada peringkat dalam membuat keputusan yang penting dalam hidup seperti, memilih kerjaya masa depan. Penerimaan sokongan sosial boleh digambarkan sebagai satu bentuk persepsi sendiri atau perasaan prihatin orang lain terhadap seseorang, di mana ia datang dalam bentuk moral atau fizikal daripada komuniti sosial. Secara konseptual, penerimaan sokongan sosial dilihat sebagai fahaman seseorang itu dijaga dan disayangi, dibentuk dengan nilai dan jati diri dan diterima dalam komuniti (Cobb, 1976). Dalam kalangan pelajar berpendidikan tinggi penerimaan sokongan sosial adalah bersumberkan daripada keluarga, kawan kawan, rakan pelajar, pensyarah, institut pendidikan dan seumpama dengannya (Wiesenberg & Aghakhani, 2006). Penerimaan sokongan sosial adalah dikenalpasti sebagai sumber yang berpotensi untuk maklumat dan nasihat kerjaya yang tertentu. Fungsi penerimaan sokongan sosial untuk pelajar pengajian tinggi adalah untuk membantu peralihan mereka dari sekolah ke kehidupan bekerja (Murphy et al., 2010).

Penerimaan sokongan sosial adalah sinonim dan berkait secara positif dengan pembangunan kerjaya (Chen et al., 2012). Ia menjelaskan bahawa sokongan penerimaan sokongan sosial boleh menyumbang kepada proses pembangunan kemahiran kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan belia, contohnya pelajar berpendidikan tinggi di Malaysia. Dalam satu kajian yang telah dilaksanakan di Turki untuk mengkaji sama ada penerimaan sokongan sosial dapat menentukan penerokaan kerjaya telah membuktikan bahawa keluarga dan rakan-rakan mempunyai hubungan dengan penerokaan kerjaya (Turan et al., 2014). Kajian ini juga melaporkan bahawa keluarga, rakan-rakan dan seumpamanya juga menjangka penerokaan kerjaya dalam kalangan belia berpendidikan tinggi.

3.0 KERANGKA KONSEP



Model *Social Cognitive Career Theory (SCCT)*, adaptasi daripada Lent, Brown and Hackett (1994)

4.0 PERBINCANGAN

Jangkaan dapatan merujuk kepada perhubungan antara keprihatinan kerjaya masa depan, orientasi matlamat sendiri, sokongan sosial dan kebolehsuaian kerjaya dalam kalangan pelajar Institusi Latihan Kemahiran Awam Malaysia. Dapatan meramalkan terdapat hubungan yang signifikan dengan peramal kemahiran kebolehsuaian kerjaya.

Penerimaan sokongan sosial boleh dianggap sebagai satu jumlah kesedaran oleh seseorang individu tentang jaringan sosial dan sokongannya (Hardan-Khalil & Mayo, 2015). Ibu bapa, rakan-rakan, guru-guru dan individu lain mempengaruhi perkembangan dan pembangunan seseorang dari aspek minat vokasional, nilai kerja dan kerjaya (Josselson, 1994). Individu-individu ini kebiasaannya memberi sokongan dan dorongan terhadap seseorang untuk memasuki alam dewasa dan mempengaruhi seseorang dalam membantu membuat keputusan ketika masa sukar

Kenny & Bledsoe, (2005) mendapati sokongan sosial diperolehi daripada guru, rakan rapat dan keluarga untuk menjangkakan kesediaan kerjaya, perancangan kerjaya, penerokaan kerjaya dan persaingan bekerja dalam kalangan pelajar sekolah (Kenny, et al., 2005). (Hirschi, 2009) mendapati bahawa lebih kerap mereka menerima sokongan emosi dan maklumat secara ketara, mereka akan melakukan lebih kebolehsuaian kerjaya. Satu kajian yang dijalankan oleh Wang dan Fu (2015) menyatakan bahawa penerimaan sokongan sosial dari kalangan rakan-rakan sekolah mempengaruhi kebolehsuaian kerjaya secara positif dalam kalangan di negara China.

5.0 KESIMPULAN

Hirschi (2018), menyarankan kerjaya kaunselor boleh membantu pelanggan untuk mengenal pasti keperluan dan pembelajaran dan latihan, di samping membantu mereka melengkapkan latihan dan pembelajaran, termasuk menguasai perubahan semasa. Pihak sepatutnya juga perlu melihat revolusi industri ini sebagai seruan untuk melakukan tindakan untuk membangunkan intervensi kerjaya melalui “*integrate online*” dan “*computer assisted*” dalam amalan mereka untuk menilai keberkesanan pendekatan yang diambil. *Computer assisted* memiliki potensi untuk berhubung dengan kumpulan yang lebih luas dan besar yang mungkin terlibat secara langsung dengan cabaran digital dan automasi namun tidak dapat berhubung dengan golongan pekerja tradisional (Nota, et al., 2016).

Keupayaan kebolehsuaian kerjaya dan kehidupan adalah bersandarkan kepada kemahiran seseorang itu dalam melengkapkan diri untuk berdepan dengan ujian dan halangan bidang pekerjaan suatu hari nanti. Hal ini menggambarkan bahawa setiap pelajar harus mempersiapkan diri mereka dengan ilmu, kepakaran dan aspek-aspek tertentu dalam bidang yang diceburi. Misalnya, seorang pelajar yang mengambil jurusan

kejuruteraan harus bersiap sedia menjalankan tugas sebagai jurutera manakala seorang pendidik pula harus bersiap sedia menggunakan kepakaran mereka dalam subjek tertentu. Persediaan yang paling tepat adalah ketika individu itu masih menuntut di pusat pengajian Mereka perlu melengkapkan ilmu dalam jurusan khas dan kepakaran yang mempunyai hubung kait dengan kursus yang diambil.

RUJUKAN

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). The digitization of just about everything. *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Dickmann, M., & Doherty, N. (2008). Exploring the career capital impact of international assignments within distinct organizational contexts. *British Journal of Management*, 19(2), 145–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00539.x>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Medialional Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Ford, M. (2016). The Rise of the Robots: Technology and the Threat of Mass Unemployment. *International Journal of HRD Practice, Policy and Research*. <https://doi.org/10.1080/15416518.2016.1180076>
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. E. (2012). Differential moderating effects of student- and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1069072711417162>
- Hardan-Khalil, K., & Mayo, A. (2015). Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Clinical Nurse Specialist CNS*, 29(3), 258–261. <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000148>
- Hinrichs, A.-C., & Is, M. A. (2014). Predictors of Collateral Learning Transfer in Continuing Vocational Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.1.1.3>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hirschi, A. (2010). Swiss Adolescents' Career Aspirations: Influence of Context, Age, and Career Adaptability. *Journal of Career Development*. <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice. *Career Development Quarterly*, 66(3), 192–204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness in the life cycle. In *In: Identity and development: an interdisciplinary approach*, H. A. Bosma, T.L. Graafma, H. D. Grotevant and D.J. de Levita (Eds).
- Kayikci, Y. (2018). Sustainability impact of digitization in logistics. *Procedia Manufacturing*, 21(March), 782–789. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.02.184>
- Kenny, Maureen E; Bledsoe, M. (2005). Erratum to “Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents” [Journal of Vocational Behavior 66 (2005) 257-272]. *Journal of Vocational Behavior*.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.10.002>
- Maimunah, I, A, A., & Arokiasamy, L. (2012). Career advancement of academics at public and private universities in Malaysia: Implications for human resource development. *Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1016/j.jormas.2018.06.004>
- Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A Life-Design-Based Online Career Intervention for Early Adolescents: Description and Initial Analysis. *Career Development Quarterly*.

- <https://doi.org/10.1002/cdq.12037>
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The career futures inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L., Passen, A. J., & Jarjoura, D. G. (1988). Career concern and coping as indicators of adult vocational development. *Journal of Vocational Behavior*. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90035-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90035-8)
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Schwab, K. (2016). 1.14 The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond. *World Economic Forum*. <https://doi.org/10.1038/nnano.2015.286>
- Shaibu, A., Mat, A., Rahim, A., Shaibu Ebenehi, A., Mat Rashid, A., & Rahim Bakar, A. (2016). Predictors of Career Adaptability Skill among Higher Education Students in Nigeria. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. <https://doi.org/10.1016/j.clinbiomech.2007.08.024>
- Wang, Z., & Fu, Y. (2015). Social Support, Social Comparison, and Career Adaptability: A Moderated Mediation Model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649>
- Wiesenberg, F., & Aghakhani, A. (2006). An Exploration of Graduate Students' Career Transition Experiences. *Canadian Journal of Counselling*.
- Yousefi, Z., Abedi, M., Baghban, I., Eatemadi, O., & Abedi, A. (2011). Personal and situational variables, and career concerns: predicting career adaptability in young adults. *The Spanish Journal of Psychology*.

Exploring Challenges of Women Doctoral Students: A Conceptual Paper

Tan Choe Chai, Celine¹

¹ General Studies Department, Sunway College, Malaysia
celinet@sunway.edu.my

Noor Syamilah Zakaria²

² Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia, Malaysia
syamilah@upm.edu.my

ABSTRACT

Many studies have shown that women in many countries obtained Bachelor and Master's levels in greater numbers than men; nonetheless, they are less likely to proceed further to doctorate level. As women, they are expected to bear more responsibilities for family duties rather than excel in academic achievements. There are various challenges that exist for women to complete a doctorate study: academic tasks, domestic demands, financial constraint, anxiety as well as lack of personal, family, career and academic life balance. In addition, multiple workloads, time constraint and future career uncertainty have also cause an extremely high level of stress. Age is another common dilemma for many women doctorate students. Some married women would delay motherhood in pursuit of their studies but consequently may affect their ability to bear children at later age. It is even more challenging when they enter motherhood as there are always unequal expectations of the maternal roles. Unfortunately, when the women doctorate students voice their concerns on the challenges they face, they often receive negative advice or discouragement from families and friends due to the society has lower expectation for women to achieve tertiary education. Majority of past research on women doctorate students found that their life is full of academic and emotional challenges which can affect their family relationships negatively. Hence, there is a need to conduct a study to further understand the in-depth experience of women doctorate students in achieving their academic goals, career progression and life balance while fulfilling their doctorate endeavour.

KEYWORDS: challenges, women doctoral students, barriers, society's expectations, gender differences

1.0 INTRODUCTION

The Ministry of Higher Education Malaysia (now Ministry of Education Malaysia) is committed to its aim of producing 60,000 doctoral degree holders by 2023 to produce more highly-educated people and meet the nation's need for research and innovation. There were 23,000 doctoral degree holders in the country in the year of 2016 (Fong, 2016). Although the number of doctoral degree holders in Malaysia to-date is not available but it seems like there is a big gap for fellow Malaysians to achieve the targeted number in five-years' time. As doctoral studies is the highest academic achievement for students, it is also the most challenging degree to obtain. According to Bednall (2018), there was large number of students enrolled in post graduate research degrees, but few completed. From 2010 to 2016, there were 437,030 domestic and international students enrolled in postgraduate research programmes in Australian public universities, and only 65,101 completed within six-years' time. It means that only 15% completed their degree in the average time frame. The information provided does not mean that the majority of students "failed" their degree. The possibilities were some students might take longer time to complete their studies and some even quit after no progress for some time.

In general, female students perform well in public examinations from primary through undergraduate level. But, the number of female students is smaller than male at doctoral level (Mahani, 2011). In addition, findings from some research showed that attrition of women enrolled for doctoral programmes are higher than men (Castro, Garcia, & Castro, 2011; Schmidt & Umans, 2014). The most comprehensive data on the completion of PhD programs is available from The Council of Graduate Schools (CGS) Phd Completion Project (2008). Female completion rate stands at 55% while the male completion rate is at 58%. Therefore, the female completion rate is 3% lower than male. Hence this research is to explore the challenges of female doctoral students throughout their doctorate journey.

In addition to the low completion rate of post graduate degree, what about women that are always expected to bear more responsibility in a family? Women face different hurdles from their male counter-part

while in their doctorate journey. Gu (2012) revealed that there are some hidden barriers faced by many women doctoral students while in the process of pursuing their studies and academic career. These barriers include gender bias and unequal treatment, especially in the career advancement, and work-life balance.

2.0 THE PROCESS OF REVIEWING LITERATURE

Firstly, a topic that focuses on the female doctoral students' challenges was selected to conduct the literature review. Then, the most relevant sources on female doctoral students were identified from university data bases and Google scholar. Then a number of journal articles, peer-reviewed publications, on-line news, books, government information and dissertations related to the chosen topic were generated. Lastly, the most related journals were refined and downloaded. All journals, dissertations and related information are gathered, read, analysed and rewrote for literature review writing process.

Data were collected from the literature review, including steps such as identifying the important concepts and recording in a table for literature review. Consequently, the concept of the information is identified, understood and transmitted into the collection of literature review. With this method, it enabled a broader and more comprehensive strategies to obtain the preliminary information on this topic.

3.0 DISCUSSION

According to the report of the Secretary-General (UN women Headquarters, 2017), the status of women in the United Nations system has shown improvement. There are also changes for women in terms of opportunities of education and employment for the last decade but it is still far from being equal with men (Gaag, 2014). Gender equality among women and men is still an interesting area to research since the existence of human beings. In nature, women have too many responsibilities in a family but too little support is the main stressor affecting women daily. With such condition, female academic is affected. At academic level, research showed that men are more likely to finish their doctoral degree as compared to women (Spaulding & Rockinson-Szapkiw, 2012). The causes of female students' struggle at doctoral level are usually complicated. The recurring challenges that appear during counselling between female doctoral students from a research: family and relationship commitments, female identity, time involvement and coping with trauma history. (Carter, Blumensteina, & Cook, 2013). This is even worst for women who are working full-time, raising children, and pursuing a graduate degree. They have to juggle these three demanding roles at the same time (Aiello, 2017).

- **Problem with finance**

Based on the findings of some literature review, doctoral students who are mothers often faced five types of external load such as, finances, personal time, dealing with young children, family dynamics, and career; while three types of internal load were role conflict, physical self-care, and mommy guilt. It seems like financial challenge is one of the biggest external barriers for women doctoral students (Wu, 2013). Thus, this is the priority issue that we should emphasise.

Most of the literature review about doctoral students indicated that one of the major stressors that students face is financial issue and it can affect the time of doctoral completion rate (Fung, Southcott, & Siu, 2017; Mahani, 2011; Miller, 2013). In most cases, students without funding support worry about debt and some emergency financial demands, and students with funding worry about the inadequate amount and uncertain of future funding (Kurtz-Costes, Helmke & Ülkü-Steiner, 2006). Many considerations have to be made before committing to doctorate journey especially regarding financial status and stability. Most women have to consider the expenses for children and other loans before enrolling for their study programme. If not, they have to depend on their partners' support to maintain a similar lifestyle (Schmidt & Umans, 2014). From Ames, Berman, and Casteel's literature review (2018), it is found that doctoral attrition cases might be due to the lack of adequate financial resources and it is not due to students' academic incapability. In their study, there is not much academic difference between the completers and non-completers.

- **Lack of time required to complete a doctorate degree**

As married female doctoral students, their responsibilities as mothers/wives as well as full time career women were not lifted due to the registration for their doctoral study. Besides, with the love for the families, they are torn by more responsibilities due to their loyalty, obligation and by the gendered expectation from the society. Even for non-married doctoral women students' families may assume they are the most suitable care-giver whenever their family needs them. Unlike their male counterpart, women doctoral students may have to have enough courage to defend for their study time (Carter et al., 2013).

Lack of time is one of the biggest stressors for study participants (Schmidt & Umans, 2014). Regardless of which discipline the women come from, and at what stage of their career, the maintenance for high levels of responsibility at home is not reduced. Hence, it limits their time for academic request which creates a significant amount of stress on them (Wolf-Wendel & Ward, 2015). With requirement of the multiple roles, women doctoral students are likely to take longer time to complete their studies (Brown & Watson, 2010) because the time to spend on learning was occupied by domestic demands and stress in balancing home and academic life; and they are torn between their roles as a wives or mothers and students. Further elaboration on this issue was supported by Onwuegbuzie, Roslinda, Ingram and Frels (2014) and they found that the lived experiences as female doctoral students are mostly characterized by dual or triple roles, which do not include professional or working full time but all participants were constantly struggled with finding the balance in their dual or triple roles. Hence, female doctoral students' ability to balance academic and family responsibilities is an important factor to advance academically.

Another common challenge for women, whether it is possible to complete their doctorate on time; added with the tension between domestic and academic demands, requirement to attend conferences, managing supervisory relationships, and the significance of family pleasures as well as responsibilities. Some research also stated that ethnicity, age, marital status and abuse history as additional factors affecting women's doctoral academic progression (Carter et al., 2013).

According to Mahani (2011), there is a unique finding in her research on experiences of female doctoral students in Malaysia context. In Malaysia, different ethnic group would have different cultural practice. Most of her respondents who were recruited from Malay ethnic emphasized more on bound community which brings different effect on their female doctoral students. With such cultural expectation, everyone is expected to turn up for any occasion relate to the community which can be a burden for doctoral students.

In Perkins's study (as cited in Kawthar, 2016), all female doctoral students in her research reported that they put their families' needs and careers tracks above their own needs. As a result, they did not find time to care for their own mental, emotional, and physical well-being. This finding was supported by data collected by Fung et al. (2017), which their female respondents said that due to focus on dissertation research and the demand from academic requirements, these two have caused them to have little social life.

- **Age**

Besides the financial and time issue, another personal set-back that affects some female respondents' doctorate study progression is age. With the increasing of age and reducing health condition, it might weaken their ability to focus or to catch up relevant information in their studies compared to their first and second degree (Mahani, 2011). Given the mature age of many married female doctorate candidates, the question of if or when to have a/another child is a common dilemma for them. Research indicated that women's fertility decreases rapidly after age 30, and, by age 35, one third of couples will have fertility issues; hence, the potential challenges of women who delay motherhood due to their education advancement may increase the risk of infertility issue at later time (Holm, Prosek, & Weisberger, 2014).

On the other hand, single women will face other situations as they may be aware of the possibility that the demands of the doctorate studies may thwart their chances of marriage and motherhood as it could be a "silent" goal that is endorsed culturally for females in most of the society (Carter, et al., 2013). Apart from the age of the female doctoral students, the age of children can also seem to matter with the stressor. With older children, female doctoral students' home responsibilities differ or are lighter compared to those with younger children, hence the stress level can be reduced (Aiello, 2017).

- **Motherhood**

Married students experience different stressor compared to single students, particularly if they have children (Kurtz-Costes, et al., 2006). As women enter motherhood, life changes not only physically, but emotionally and life styles are affected as well. The majority of the time will be channelled to the child/children. Studies found that motherhood is significantly associated with attrition for female graduate students in the United States (Lynch, 2008). As stated in Brown and Watson's research (2010), being a mother has a great impact on doctoral study. This is due to the time of study being preoccupied with domestic demands and at the same time, they have to balance home and academic life which can be a great stressor beside the demands of the role as a mother, wife, and student. It was supported by Grenier and Burke (2008), where their research finding explained that women in their study faced challenges such as physical and psychological demands during pregnancy, social and self-expectations to be good mothers and be good students at the same time can be debilitated.

In some cases, female students have to delay their graduation dates due to pregnancy and childbirth. Many of them identified that the delays were expected but the postponements did lead to feeling of stress, especially when they compared themselves to other students who registered the programme at the same time (Holm et al., 2014). This finding was supported by Kulp (2016), where the majority of mothers who graduated around the age of 38, and were normally five to six years older than their peers. On average, doctoral students who are mothers, took one year longer to graduate compared to the average doctorate recipients.

Eisenbach (2013) in her narrative inquiry research noted on her experience during the term of pregnancy in her doctoral studies. She was getting all her course mates' attention when her professor informed the class about the attrition rate of doctoral students is as high as 50%. She could feel that most of her classmates expected her to give up her studies when she became a mother. In other research, participants with a new mother identity described their life becoming more complex due to attending to their new baby, on top of attending to self-care, work and studies (Holm et al., 2014). With this concern, some doctoral students were found to delay parenthood until they finish their degree (Kawthar, 2016). With delays in motherhood, the risk of infertility steadily increases. It seems like nearly impossible for women to find a "perfect" balance in their lives to have children, academic advancement, marriage and career concurrently. With such, finding the "surviving" balance is a high-priority and realistic/authentic goal for female doctoral students to achieve.

- **Discouragement from families and friends**

In a decade of experience through the observations of a counsellor working with doctoral students, it is common that families and friends will advise the women who struggle with the doctoral process to quit but the counsellor author has never heard this report from any male doctoral students (Carter et al., 2013). In a study done by Castro et al. (2011), data from a female doctoral respondent showed that her family has high expectations for her male siblings but not females. She did not received encouragements from her family to do her doctorate. These findings were supported by Abetz (2016) where, some of the female doctoral students get irrelevant comments from their family, labelling them as "selfish" because they were lacked of understanding for why female students have to further their studies to the highest academic level. In some families, expectation of males' education achievement was higher than females. Similarly, another feedback from a female doctorate student was her family had high expectations for males only. There was no encouragement for females to achieve higher education. As such out-turn, a participant shared that she had to keep a distance from her family because her choice to become educated till the highest level was not understood by her family (Castro et al., 2011). With such negative family attitudes, this may cause some women to remain silent when they struggle with their studies. The significant negative consequences cause them to further isolate themselves from their families and increase the chances of attrition (Carter et al., 2013).

Unexpectedly, with such negative remarks from family members and lack of support might sometimes motivate the female students to put in more effort to complete their studies. The positive consequence as stated in Fung et al. (2017) is shown in the case of one of her research participants where she wanted to prove her family wrong, thus motivating herself to complete her studies quickly and to emulate her relative's career as a professor in the future. This shows that the positive mental attitude of a female

doctoral student can be one of the greater significant areas to investigate in the future. Another different finding was noted in Onwuegbuzie et al. (2014), where five married doctoral students provided evidence that married women's extended families, have more familial external support sources and gaining motivation either directly or indirectly to complete their doctorate journey. And the most significant external sources of support were provided by their husbands.

- **Full of academic and emotional challenges**

According to Carter et al. (2013), the average amount of counselling session which female doctoral students attended was 12 sessions whereas males only attended 9.3 sessions in a year. Among the five main reasons for female doctoral students to see a counsellor were: (1) academic, (2) relationship, (3) family issue, (4) anxiety and (5) depression/mood disorders. On top of the issues above, many female doctoral students have difficulties with their partners because their emotional, sexual and social availability may have decreased.

Besides that, some of the women might prioritise the emotional and academic support of their partners over their own doctorate. The counsellor author has encountered a number of women who delay completion because they were helping their struggling male partner to finish his thesis on time (Carter et al., 2013). Women are expected by society to be responsible for most domestic tasks regardless of their level of education. In their daily life, women roles are overlapping with multitasking and their stress levels are high. As a result, they lose their sense of accomplishment (Aiello, 2017; Mahani, 2011).

- **Feelings of guilt**

According to Kawthar (2016), around 60% of participants reported feelings of guilt toward their families, especially their children because they were too busy with their academic work and did not have much time to spend with them. Similar with a large number of participants in the literature review, reported feelings of guilt about the impact of their studies on their family, although many of them understand that they had done their best to prioritize their multiple roles (Aiello, 2017). Guilt arises when they need to leave their child/children behind to prepare for assignments, attend classes and conferences. With the commitment to studies and work, they have to sacrifice the time spent with their parents and spouse too (Eisenbach, 2013). The guilt feeling is two-fold as women feel that they have not accomplished the customary expectation for women and also receive negative responses from relatives and other community members (Abetz, 2016).

These findings were further elaborated by Aiello (2017) which in general, all respondents in the research, work full-time and performing well in their career, have healthy and functioning families and manage successfully through their graduate programmes. Yet, they are not excluded from the feeling of guilt. Although this guilt feeling is not strong enough to lead them to make any changes, but it caused them to doubt the worth of taking the risk of causing potential inharmonious situation to their families.

4.0 IMPACT OF THIS RESEARCH

Current female doctoral students might benefit from the female doctoral students who have successfully earned their degree through the experiences shared by them on their journey to doctoral endeavour. With this, it might help them to increase their academic resilience and reduce the rate of attrition (Onwuegbuzie et al., 2014). The consequence of the doctoral student attrition does not only negatively affect the individual's personal life but also costs a great financial loss to the institution of higher education and to the country (Wu, 2013). Furthermore, with a better idea of the barriers that female students might face during their process of pursuing their study can mentally prepare them to adapt better to the doctoral programmes, hence reduce the emotional stress and increase the completion rate.

Moreover, from the finding of the literature review for women to earn a doctorate degree is not their personal accomplishment but it involves the support from their loved ones, family members and children. Most of the participants stated that their success and accomplishments were not by their own achievements (Abetz, 2016). This was agreed by Mahani (2011) that the process of pursuit for a doctoral degree does not depends on the students themselves but they always need support from others, whether personally or academically. Hence, with this research, hopefully it can increase the awareness of the family, friends,

supervisors, and the funding institutions of the challenges of female doctoral students face and what they can do to assist or reduce their stress.

5.0 RECOMMENDATIONS FOR FUTURE RESEARCH

This study explored the challenges of women during their doctorate journey. This study was a preliminary research that briefly explored the female doctoral students' barriers after registering for the programme. Much of the scholarly research on the female doctoral students is qualitative in nature, but with enough literature review, a quantitative research can be explored to quantify the problem by generating numerical data which can be converted into usable statistic to prevent attrition, encourage academic persistence and lead to the increasing of the completion rate.

It is recommended that a following study should be conducted on the coping mechanism that women doctoral students used to overcome their barriers. This study can also focus on female PhD graduates who have completed their programme and highlight the methods they have practiced and the factors for them to finish on time. Apart from the suggested topic, a comparison of factors between late and early completion of doctoral women graduates will be one of the interesting topics to explore too. If we expand the scope and not only focus on one gender, another study can also be conducted to focus on the male doctoral students and investigate the different challenges of male and female students.

6.0 CONCLUSION

In this study, challenges of the female's doctoral were identified and repeated factors in the literature were listed in this study. Findings across studies indicated that female's doctoral students are facing problems connected to finance, lack of time for their studies and self-care, age catching up issue, motherhood, discouragement from families and friends, lack of support from supervisor, feeling of guilt and other emotional challenges. A study on doctorate attrition rates by the Council of Graduate Schools (CGS) (as cited in Castro.V et al., 2011) stated that the attrition rate for women in doctoral programs is higher than men. As such, it is believed that with the awareness of these challenges, attention can be brought on what to expect for women doctoral student before they enrol for the programme.

REFERENCES

- Abetz, J.S. (2016). "You can be anything but you can't have it all": Discursive struggles of career ambition during doctoral candidacy. *Western Journal of Communication*, 80 (5) 539–558
- Aiello, A. (2017). The female graduate student experience. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82q991h/fulltext.pdf>
- Ames, C., Berman, R., & Casteel, A. (2018). A preliminary examination of doctoral student retention factors in private online workspaces. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 79-107. <https://doi.org/10.28945/3958>
- Bednall, T. C. (2018). PhD completion: an evidence-based guide for students, supervisors and universities. *The Conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/phd-completion-an-evidence-based-guide-for-students-supervisors-and-universities-99650>
- Brown, L., & Watson, P. (2010). Understanding the experiences of female doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 385–404. doi:10.1080/0309877X.2010.484056.
- Carter, S, Blumenstein, M., & Cook, C. (2013) Different for women? The challenges of doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 339-351. doi=10.1080/13562517.2012.719159
- Castro, V., Garcia, E.E., Cavazos J. J., & Castro, A. Y. (2011) The Road to Doctoral Success and Beyond . *International Journal of Doctoral Studies*. (6), 51-77 Retrieved from <http://ijds.org/Volume6/IJDSv6p051-077Castro310.pdf>
- Cornér, S., Löfström, E., & Pyhältö, K. (2017) The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*. 12, 91-106
- Council of Graduate Schools, Ph.D. Completion Project. Access on 11/10/18 <http://www.phdcompletion.org/information/book4.asp>

- Devine, K., & Hunter, K. (2016). Doctoral Students' Emotional Exhaustion and Intentions to Leave Academia. *International Journal of Doctoral Studies*. (11) 035-061 doi.org/10.28945/3396
- Eisenbach, B. (2013). Finding a Balance: A Narrative Inquiry into Motherhood and the Doctoral Process. *The Qualitative Report*. 18 (17). Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss17/2/>
- Fong, F. (2016, November 1). Higher Education Ministry maintains aim of producing 60,000 PhD holders by 2023. *New Straits Times*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/2016/11/184937/higher-education-ministry-maintains-aim-producing-60000-phd-holders-2023>
- Fung, A. SK, Southcott, J., & Siu, F. LC. (2017) Exploring mature-aged students' motives for doctoral study and their challenges: A cross border research collaboration. *International Journal of Doctoral Studies*. (12), Retrieved from <http://ijds.org/Volume12/IJDSv12p175-195Fung3419.pdf>
- Gaag, N.V.D. (2014). Women are better off today, but still far from being equal with men. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/global-development/2014/sep/29/women-better-off-far-from-equal-men>
- Grenier, R. S., & Burke, M. C. (2008). No margin for error: A study of two women balancing motherhood and Ph. D. studies. *Qualitative Report*. 13(4), 581–604. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61717249?accountid=14556>
- Gu, Y. (2012). The Influence of Protégé-Mentor Relationships and Social Networks on Women Doctoral Students' Academic Career Aspirations in Physical Sciences and Engineering. *UCLA: Education 0249*. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/4nr5h7vd>.
- Holm, J.M., Prosek, E.A., & Weisberger, A.C. G. (2014). A Phenomenological Investigation of Counseling Doctoral Students Becoming Mothers. *Counselor Education and Supervision*. 54 (1), 2-16, doi: 10.1002/j.1556-6978.2015.00066.x
- Kawthar, K. A. (2016). Learning to manage: How Saudi female doctoral students in education manage academic and motherhood roles in U.S. universities. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/24119>
- Kulp, A.M. (2016). The Effects of Parenthood During Graduate School on PhD Recipients' Paths to the Professoriate: A Focus on Motherhood. *New Directions for Higher Education*. 176, 81-95, DOI: 10.1002/he.20211.
- Kurtz-Costes, B., Helmke, L. A., & Ülkü-Steiner, B. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. *Gender and Education*. 18:2, 137-155, DOI: 10.1080/09540250500380513
- Lynch, K. (2008). Gender roles and the American academe: A case study of graduate student mothers. *Gender and Education* (20)6: 585-605.
- Mahani, M. (2011). Exploring the intentions, expectations and experiences of female Ph.D. students in the fields of education and engineering at one university in Malaysia. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.544394>
- Miller, A. (2013). Timely Doctoral Completion Rates in Five Fields: A Two-Part Study (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6023&context=etd>
- Onwuegbuzie. A. J, Roslinda.R., Ingram, J.M., & Frels, R.K. (2014). A Critical Dialectical Pluralistic Examination of the Lived Experience of Select Women Doctoral Students. *Qualitative Report*. 19. 1-35.
- Schmidt, M., & Umans, T. (2014). Experiences of well-being among female doctoral students in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9, 10.3402/qhw.v9.23059. <http://doi.org/10.3402/qhw.v9.23059>
- Spaulding L.S., & Rockinson-Szapkiw A. (2012) Hearing their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to their Persistence. *International Journal of Doctoral Candidates*. (7) 199-219. Retrieved from <https://doi.org/10.28945/1589>
- UN Women Headquarters. (2017). *Improvement in the status of women in the United Nations system: Report of the Secretary-General*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women) Retrieved from <http://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2017/8/improvement-of-the-status-of-women-in-the-un-system-2017>
- Wolf-Wendel, L., & Ward, K. (2015). Academic Mothers: Exploring Disciplinary Perspectives. *Innov High Educ* 40: 19. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9293-4>

Wu, A. T. (2013). Learning to balance: Exploring how women doctoral Students Navigate school, motherhood and employment. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://books.google.com.my/books/about/Learning_to_Balance.html?id=hzaHDAEACAAJ&redir_esc=y

Pelaksanaan *Outcome-Based Education* (OBE) di Kolej Vokasional, Malaysia

Mohd Amiruddin Ag. Damit¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
GS52133@student.upm.edu.my

Muhd Khaizer Omar²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
khaizer@upm.edu.my

ABSTRAK

Transformasi pendidikan merupakan satu perubahan yang besar berlaku dalam sistem pendidikan di Malaysia. Perubahan ini berlaku kerana keperluan yang berubah-ubah seiring dengan kemajuan sesebuah negara. Outcome-based Education (OBE) dilaksanakan di Kolej Vokasional di Malaysia setelah Transformasi Pendidikan Vokasional menaikkan Sekolah Menengah Vokasional ke Kolej Vokasional. Pendekatan OBE di Kolej Vokasional sedikit sebanyak memberikan perubahan besar kepada sistem pendidikan vokasional kerana sebelum ini terikat dengan corak pendidikan konvensional yang lebih berpusatkan kepada peperiksaan semata-mata. Pelaksanaan OBE di Kolej Vokasional ini juga merupakan pra-syarat bagi mendapatkan akreditasi dari Agensi Kelayakan Malaysia (MQA) dimana hasil pembelajaran yang jelas dan nyata perlu diperlihatkan supaya segala program yang dijalankan di Kolej Vokasional ini memenuhi standard kualiti yang telah ditetapkan.

KATA KUNCI: *Outcome-Based Education* (OBE), *Malaysian Qualification Accreditation* (MQA), Kolej Vokasional (KV).

1.0 PENGENALAN

Pendekatan *Outcome-based Education* (OBE) dalam pendidikan telah wujud 500 tahun dahulu di Eropah dimana OBE berkembang pesat dengan kemenjadian pelajar yang cemerlang lahir sepanjang pelaksanaannya (Spady & Marshall, 1991). Sistem OBE ini secara tidak langsung menggantikan kaedah pengajaran dan pembelajaran konvensional yang lebih berorientasikan kepada peperiksaan dimana ianya telah diamalkan mengikut pemeringkatan umur dan pengkelasan pelajar di peringkat rendah dan menengah.

Di Malaysia, pelaksanaan *Outcome-based Education* yang lebih berpusatkan pelajar sedang digunapakai secara meluas dalam sistem pendidikan negara kita. OBE telah pada tahun 1950 lagi dan sedang diimplementasikan di seluruh pusat pengajian tinggi di Malaysia (Mohd Ghazali Mohayidin et al., 2008). Tidak terkecuali di Kolej Vokasional, pelaksanaan OBE ini menjadi perubahan yang positif kerana pembelajaran dan pengajaran berpusatkan pelajar bukan sahaja dari aspek kognitif, malah aspek psikomotor, afektif dan sosial turut dinilai sepanjang pelajar menuntut di Kolej Vokasional. Hal ini diketengahkan dalam buku Panduan Asas Pembelajaran Pensyarah Institusi Pengajian Tinggi yang menyatakan ujian dan peperiksaan akhir yang biasanya dalam bentuk kertas dan pensil hanya berkesan untuk menguji domain pembelajaran kognitif peringkat rendah yang memerlukan ingatan dan hafalan (Jabatan Pengajian Tinggi & Kementerian Pengajian Tinggi, 2012).

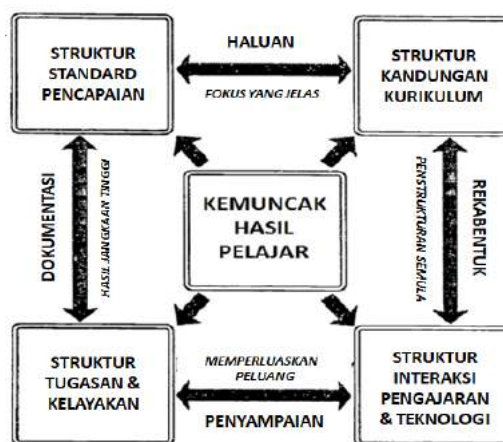
Penilaian berasaskan ujian dan peperiksaan akhir tidak berkesan untuk menilai domain pembelajaran psikomotor, afektif dan sosial termasuk kemahiran insaniah. Penilaian terhadap domain pembelajaran sedemikian memerlukan kaedah yang autentik dan secara langsung. Penguasaan kemahiran menyelesaikan masalah matematik secara berkumpulan tidak boleh diuji, diperiksa dan dinilai dengan soalan dalam bentuk kertas dan pensil semata-mata. Pentaksiran berterusan secara autentik misalnya dengan menggunakan cerapan rubrik pemarkahan untuk kerja berkumpulan dijangka menghasilkan penaksiran dan penilaian yang lebih menyeluruh, tepat dan adil terhadap penguasaan domain pembelajaran kognitif, psikomotor, afektif dan sosial (Jabatan Pengajian Tinggi & Kementerian Pengajian Tinggi, 2012).

2.0 OUTCOME-BASED EDUCATION (OBE)

Outcome-based Education (OBE) bermaksud suatu sistem pendidikan yang teratur dan berfokus secara menyeluruh didalam sistem pendidikan terhadap hasil yang diperolehi oleh pelajar diakhir sesuatu pembelajaran (Spady, 1994). OBE memfokuskan hasil kerana ianya melibatkan kepada perbuatan dan perlakuan sebenar berbanding hanya mengetahui terhadap sesuatu perkara (Spady, 1994). Menurut Killen (2000) terdapat dua jenis hasil pembelajaran dalam sistem pendidikan. Jenis pertama adalah membuat penilaian kepada pencapaian pelajar dari ujian dan peperiksaan, kadar masa yang dilakukan untuk menyiapkan sesuatu kerja, dan juga kadar kebolehpasaran kerja. Jenis yang kedua adalah melibatkan penguasaan pelajar terhadap pengetahuan, kemahiran dan kebolehpasaran kerja pelajar dalam bidang yang diceburi. Pembelajaran berasaskan hasil mengimplemantasi kepada jenis pembelajaran yang kedua (Killen, 2000).

OBE adalah suatu perubahan yang dikandung dan dibangunkan oleh William G. Spady. Menurut Spady & Marshall (1991), OBE terletak pada tiga asas. Pertama, semua pelajar boleh belajar dan berjaya tetapi tidak pada masa yang sama. Kedua, kejayaan yang dihasilkan dalam sesebuah institusi akan membuahkan kejayaan yang lain. Ketiga, institusi mempunyai autonomi penuh dalam membentuk kejayaan. Spady dan Marshall (1991) telah mengenal pasti tiga jenis perubahan reka bentuk OBE dalam pendidikan iaitu tradisional, transisi dan transformasi OBE (Spady & Marshall, 1991).

OBE tradisional beroperasi dengan menerangkan kandungan dan aplikasi dari segi hasil dalam kurikulum dan sistem institusi yang sedia ada. Walaupun guru mungkin lebih berfokus, terdapat beberapa isu menjadikan obe tradisional kelihatan bermasalah antaranya iaitu yang pertama adalah kandungan dan struktur kurikulum adalah sama seperti pembelajaran tradisional dan hanya ditambahkan beberapa fokus yang lebih jelas didalamnya serta isi kandungannya tidak dapat mengaitkan dengan kehidupan. Pendekatan ini juga juga tidak meletakkan lulusan daripada institusi sebahagai hasil pembelajaran, ia lebih tertumpu kepada kompeten akademik (Spady & Marshall, 1991). Spady & Marshall juga melabelkan OBE tradisional ini sebagai Objektif Berasaskan Kurikulum (*Curriculum Based Objectives*) berbanding OBE kerana objektif diletakkan mendahului hasil dalam proses merekabentuk kurikulum. OBE peralihan terletak antara OBE tradisional dan transformasi dari segi skop dan tujuan. Ia beralih dari konsep tradisional yang lebih bertumpukan kepada objektif kepada bertumpu kepada hasil yang dicapai oleh pelajar sejurus tamat belajar. Penekanan diberikan kepada pemikiran kritikal, komunikasi yang berkesan, aplikasi teknologi dan penyelesaian masalah yang kompleks (Spady & Marshall, 1991). OBE transformasi adalah berorientasikan masa hadapan yang memerlukan penciptaan sistem baru dengan memberi tumpuan kepada keupayaan prestasi pelajar dan keupayaan mereka untuk lebih berfungsi dan berwibawa dalam situasi sebenar. Oleh itu, penggubalan kurikulum dan perancangan strategik diperlukan bagi memperuntukan sumber pendidikan dan hasil pembelajaran. Tujuan utama transformasi OBE adalah kejayaan pelajar setelah mereka meninggalkan sekolah (Spady & Marshall, 1991).



Rajah 1: Kerangka *Outcome Based System* (Spady, 1994)

Secara amnya, terdapat empat prinsip utama bagi OBE yang dinyatakan oleh (Spady, 1994) iaitu fokus pembelajaran yang jelas, perancangan semula, hasil jangkaan yang tinggi, dan memperluaskan peluang pembelajaran (Rajah 1). Setiap dari prinsip yang dinyatakan mampu meluaskan lagi proses pengajaran dan pembelajaran seterusnya menjadikan hasil pembelajaran pelajar itu berjaya. Prinsip yang pertama iaitu fokus yang jelas bermaksud segala pengajaran guru mestilah mempunyai fokus yang jelas terhadap apa yang ingin dicapai oleh pelajar diakhir sesuatu pembelajaran (Spady, 1994). Semasa guru atau penggubal membuat perancangan kurikulum, fokus utama adalah membantu pelajar meningkatkan pengetahuan, kemahiran, dan nilai sendiri untuk mencapai sesuatu hasil dalam pembelajaran. Objektif pembelajaran yang jelas perlu menjurus kepada hasil yang bakal dicapai oleh pelajar serta mampu mengaplikasikan pengetahuan sedia ada. Para guru haruslah sedar bahawa setiap daripada hasil pembelajaran para pelajar ini hendaklah dicapai dari peringkat kursus lagi. Jika setiap dari kursus yang dijalankan menghasilkan hasil yang baik maka secara tidak langsung program yang dijalankan adalah berjaya. Oleh itu, pada peringkat awal para penggubal kurikulum harus memberikan tumpuan yang terperinci terhadap hasil yang bakal dicapai daripada peringkat kursus lagi (Jonathan, 2017). Prinsip ini menunjukkan bahawa kriteria pencapaian hasil pelajar dapat diketengahkan melalui penilaian yang standard untuk semua pelajar. Ini dapat menyeragamkan amalan penilaian dan prosedur yang digunakan oleh pendidik dalam subjek atau kursus tertentu.

Prinsip perancangan semula bermaksud titik permulaan dalam membuat sesuatu perancangan kurikulum haruslah membawa makna yang jelas terhadap apa hala tuju pelajar setelah tamat pengajian (Spady, 1994). Perancangan yang strategik dalam membentuk kurikulum bermula daripada perancangan, pengajaran dan pembelajaran serta penilaian haruslah menjurus kepada hasil yang paling utama bagi sesuatu program. OBE melaksanakan pendekatan perancangan dari atas ke bawah dalam merancang dan menyatakan hasil pendidikan (Jonathan, 2017). Prinsip yang sama boleh digunakan dalam merancang dan melaksanakan hasil penilaian di dalam bilik darjah. Prinsip OBE yang ketiga adalah guru seharusnya mempunyai jangkaan yang tinggi kepada pelajar (Spady, 1994). Apabila seseorang pelajar berjaya menguasai sesuatu kemahiran dan ilmu baru, secara tidak langsung ianya membangkitkan keyakinan dan menggalakkan mereka untuk mendalami sesuatu ilmu itu dengan lebih mendalam (Killen, 2000). Seperti yang dinyatakan didalam prinsip fokus yang jelas, hasil pembelajaran di peringkat kursus semestinya dihubungkan dengan tahap hasil pembelajaran yang lebih tinggi. Hubungan ini dapat menjamin para pendidik mempamerkan prestasi yang tinggi para pelajar. Tahap prestasi ini dapat memastikan setiap pelajar berjaya mencapai hasil pembelajaran yang dikehendaki oleh kursus, dan seterusnya membolehkan mereka menunjukkan hasil pada tahap yang lebih tinggi iaitu program dan institusi. Oleh itu, penilaian yang dijalankan dalam konteks OBE perlu lebih mencabar untuk mengaktifkan kemahiran berfikir yang tinggi seperti pemikiran kritikal, membuat keputusan, menyelesaikan masalah dan lain-lain lagi dapat dicapai (Jonathan, 2017).

Prinsip OBE yang keempat iaitu memperluaskan peluang kepada pelajar. Dalam pembelajaran, bukan kesemua pelajar mampu menguasai sesuatu ilmu yang baru dengan menggunakan kaedah pembelajaran yang sama dan pada masa yang sama (Spady, 1994). Apa yang menjadi keutamaan adalah pelajar dapat menguasai ilmu tersebut. Perkara ini tidak menggalakkan para pendidik menzahirkan manifestasi perilaku belajar dari pelajar, memandangkan setiap dari pelajar yang unik. Oleh itu, memperluaskan peluang perlu diberikan kepada pelajar dalam proses pembelajaran dan yang lebih penting dalam menilai prestasi mereka. Menurut Jonathan (2017) dalam kajiannya yang bertajuk *Implementing Outcome-based Education (OBE) Framework : Implications for Assessment of Students ' Performance*, prinsip memperluaskan peluang boleh dianggap sebagai multidimensi yang merangkumi masa, kaedah dan modaliti, prinsip operasi, piawaian prestasi, akses kurikulum dan penstrukturan. Dalam amalan dan prosedur penilaian, dimensi masa menunjukkan bahawa pendidik harus memberi lebih banyak peluang kepada pelajar untuk menunjukkan hasil pembelajaran pada tahap yang dikehendaki. Oleh itu, kaedah pemulihan dan peluang pembelajaran adalah biasa di lakukan dalam bilik kelas OBE. Kaedah dan bentuk penilaian juga boleh diperluas bergantung kepada tahap pelajar.

3.0 KOLEJ VOKASIONAL

Transformasi Pendidikan Vokasional telah merubah sistem Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional (PLTV) di Malaysia. Transformasi ini dilancarkan oleh Tan Sri Muhyiddin Yassin pada tahun 2012 bagi meningkatkan taraf PLTV supaya menjadi pilihan utama rakyat Malaysia. Ia bermula dengan Pindaan Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) yang berkuatkuasa pada 1 Januari 2012. Pindaan ini selaras dengan dasar transformasi pendidikan vokasional yang dizahirkan melalui penjenamaan semula sekolah menengah

vokasional kepada Kolej Vokasional. Penjenamaan semula ini melibatkan pengenalan kurikulum baharu yang dikenali sebagai Kurikulum Standard Kolej Vokasional (KSKV) yang digunakan di semua kolej vokasional. KSKV ini dirangka dengan mematuhi keperluan Standard Kemahiran Pekerjaan Kebangsaan di bawah Akta Pembangunan Kemahiran Kebangsaan 2006 (Akta 652) dan Akta Agensi Kelayakan Malaysia 2007 (Akta 679) bagi memastikan sijil atau diploma yang bakal dianugerahkan adalah setaraf dengan sijil atau diploma yang bakal dianugerahkan oleh Kolej Vokasional yang lain dan diiktiraf oleh industri (Akta Pendidikan 1996, 2012). Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV) menjadi badan induk dalam menjayakan program Transformasi Pendidikan Vokasional bagi Kolej Vokasional di Malaysia.

Pelaksanaan Kolej Vokasional bermula dengan menaiktaraf 15 Sekolah Menengah Vokasional (SMV) kepada Kolej Vokasional (KV) rintis di seluruh Malaysia pada tahun 2012. Setelah KV rintis berjalan selama setahun, 71 buah Sekolah Menengah Vokasional dan Sekolah Menengah Teknik telah dinaik taraf ke Kolej Vokasional pada tahun 2013 dan 2014 menjadikan keseluruhan Kolej Vokasional dibawah Kementerian Pendidikan Malaysia sebanyak 86 buah. Kolej Vokasional menawarkan 16 program yang dijalankan selama 4 tahun yang merangkumi dua tahun pengajian diperingkat Sijil dan dua tahun lima bulan di peringkat Diploma termasuk *On Job Training (OJT)*. Pelajar yang berjaya menamatkan pengajian di peringkat sijil akan dianugerahkan Sijil Vokasional Malaysia (SVM) dan layak ditawarkan menyambung pengajian peringkat Diploma di Kolej Vokasional yang sama. Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV) mensasarkan 70% hasil graduan Kolej Vokasional akan memenuhi pasaran kerja di industri, seterusnya 20% pelajar akan melanjutkan pengajian ke peringkat lebih tinggi dan baki 10% daripada pelajar akan menjadi usahawan dalam bidang yang diceburi (Fauzi, 2017; Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Peratusan yang tinggi diletakkan graduan Kolej Vokasional terus menceburi bidang pekerjaan bagi memenuhi tenaga kerja berkemahiran yang diperlukan bagi membangunkan negara Malaysia.

4.0 PELAKSANAAN *OUTCOME-BASED EDUCATION (OBE)* DI KOLEJ VOKASIONAL

Pendekatan OBE di Kolej Vokasional digunapakai bagi memenuhi keperluan Agensi Kelayakan Malaysia bagi mengiktiraf program diploma yang dilaksanakan supaya memenuhi standard yang telah ditetapkan. Pelaksanaan *Outcome-Based Education (OBE)* di Kolej Vokasional memerlukan setiap program yang dijalankan mempunyai *Programme Education Objective (PEO)* yang menyatakan hala tuju pelajar dari empat ke lima tahun setelah tamat mengikuti program yang dijalankan. Seterusnya setiap program perlu menyediakan *Programme Learning Objective (PLO)* yang menyatakan kemenjadian pelajar sejurus tamat mengikuti program di Kolej Vokasional tersebut.

Menurut Kerangka Kelayakan Malaysia (KKR), setiap penyataan Hasil Pembelajaran Program (PLO) mestilah mengandungi tiga domain pembelajaran iaitu Pengetahuan (kognitif), Kemahiran Praktikal (psikomotor), dan nilai (afektif). Setelah terhasilnya Hasil Pembelajaran Program, setiap kursus dibawah program perlu juga dinyatakan Hasil Pembelajaran Kursus atau lebih dikenali sebagai *Course Learning Outcome (CLO)*. CLO merupakan panduan kepada guru-guru dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran berkonsepkan OBE. Setiap CLO, PLO dan PEO mesti mempunyai hubungkait antara satu sama lain dan dinyatakan secara jelas dan nyata tentang pengetahuan, kemahiran dan nilai yang perlu dicapai oleh pelajar dalam program tersebut. Analisa pencapaian dari CLO, PLO ke PEO sama ada tercapai atau tidak bergantung kepada KPI yang telah ditetapkan oleh Kolej Vokasional. Setiap hasil pembelajaran merupakan kenyataan mengenai hasil yang perlu dicapai oleh pelajar diakhir proses pengajaran dimana ianya dinilai untuk mendapatkan kelayakan (Malaysian Qualifications Agency, 2017).

Di Kolej Vokasional proses pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPc) dilaksanakan mengikut sistem semester dimana takwim tahunan dibahagi kepada dua semester. Pada permulaan semester pelajar akan diberikan garis panduan kursus dimana pendedahan mengenai hasil pembelajaran kursus, isi kandungan kursus serta penilaian diterangkan oleh guru yang mengajar kursus tersebut. Penilaian bagi mengukur tahap penguasaan pelajar dijalankan dalam bentuk penilaian berterusan dan juga penilaian akhir. Pemberatan bagi penilaian berterusan adalah 60% dan penilaian akhir 40%. Terdapat 16 program yang dijalankan di Kolej Vokasional seluruh Malaysia, setiap program yang dijalankan perlu memenuhi jumlah jam kredit yang perlu diambil bagi melayakkan seseorang pelajar bergraduat di dalam program tersebut. Jam kredit yang dijalankan mestilah memenuhi ketetapan yang telah ditentukan oleh MQA.

Kod Amalan Akreditasi Program menyatakan perlunya guru mempelbagaikan kaedah pembelajaran dan pengajaran untuk mencapai lapan domain hasil pembelajaran MQF. Ini bagi memastikan pelajar lebih bertanggungjawab terhadap pembelajaran dan pengajaran berasaskan hasil dan kredit yang berasaskan

kepada *Standard Learning Time* (SLT) kebangsaan. Penyampaian kurikulum merupakan proses untuk mencapai hasil pembelajaran program dan disokong oleh pentaksiran. Penyampaian adalah proses yang melibatkan perancangan mengajar, mentaksir, menjadi fasilitator, mencatat dan melaporkan proses pengajaran dan pembelajaran (Malaysian Qualifications Agency, 2011).

Penyampaian kurikulum merangkumi pelbagai cara untuk membolehkan pelajar mencapai hasil pembelajaran yang ditetapkan. Pengajaran, sokongan pembelajaran, penasihat dan bimbingan, coaching, mentoring dan pembelajaran kolaboratif, maklum balas dan pentaksiran, perancangan pembangunan personal dan tutoran, pembangunan kemahiran dan latihan, adalah antara pelbagai proses yang terlibat. Guru boleh memilih kaedah pembelajaran yang sesuai seperti Pembelajaran Berasaskan Masalah (PBL), Pembelajaran Berpusat Pelajar (SCL) dan pendekatan lain yang berkaitan (Mohd Ghazali Mohayidin et al., 2008). Di dalam buku *Garis Panduan Amalan Baik: Reka Bentuk dan Penyampaian Kurikulum* yang dikeluarkan oleh Malaysian Qualifications Agency, 2011 menyatakan antara mod penyampaian termasuklah penyampaian dalam bilik kuliah, pembelajaran sendiri, pembelajaran atas talian dan gabungan mod tersebut. Mod penyampaian hendaklah menyokong pembangunan individu untuk menjadi seorang pelajar sepanjang hayat yang berautonomi dan mampu membuat refleksi ke atas pembelajarannya (secara formal dan tidak formal) serta mampu merancang pembangunan diri, pendidikan dan profesional.

Terdapat tiga domain pembelajaran yang berlandaskan tahap kerumitan dalam setiap domain yang digunakan dalam pembangunan pelajar. Domain tersebut adalah domain kognitif, psikomotor dan afektif (Bloom, 1956). Hasil pembelajaran MQA dan KPM perlu merangkumi ketiga-tiga domain tersebut. Di dalam domain kognitif, psikomotor dan afektif, hasil pembelajaran MQA dan KPM juga menerapkan kemahiran generik pelajar seperti kemahiran komunikasi, profesionalisme, kerja berpasukan, pembelajaran sepanjang hayat dan kepimpinan (Malaysian Qualifications Agency, 2013). Hasil Pembelajaran yang ditetapkan oleh MQA dan KPM merangkumi domain pengetahuan atau kognitif (C), domain kemahiran atau psikomotor (P) dan domain afektif (A) ditunjukkan dalam Jadual 1.

Jadual 1. Domain Hasil Pembelajaran MQA dan KPM di Kolej Vokasional

No.	Domain Hasil Pembelajaran MQA	Domain Hasil Pembelajaran KPM
1.	Pengetahuan (C)	Pengetahuan Tentang Kandungan Disiplin (C)
2.	Kemahiran Praktikal (P)	Kemahiran Praktikal (P)
3.	Kemahiran dan Tanggungjawab Sosial (A)	Kemahiran Berfikir dan Saintifik (C)
4.	Etika, profesionalisme dan kemanusiaan (A)	Kemahiran Komunikasi (A)
5.	Kemahiran komunikasi, kepimpinan dan berpasukan (A)	Kemahiran sosial, kerja berpasukan dan tanggungjawab (A)
6.	Kaedah saintifik, pemikiran kritikal dan kemahiran menyelesaikan masalah (C)	Nilai, etika, moral dan profesionalisme (A)
7.	Pembelajaran sepanjang hayat dan kemahiran pengurusan maklumat (A)	Kemahiran pengurusan maklumat dan pembelajaran sepanjang hayat (A)
8.	Kemahiran keusahawanan dan pengurusan (A)	Kemahiran pengurusan dan keusahawanan (A)
9.		Kemahiran kepimpinan (A)

OBE di Kolej Vokasional lebih menjurus kepada perancangan dan hasil yang bakal diperolehi oleh setiap pelajar dalam setiap program yang diikuti. Hasil pembelajaran ini lebih berfokus kepada jangkaan yang perlu para pelajar capai dari segi pengetahuan, kefahaman atau kebolehan untuk membuat sesuatu ataupun kualiti yang perlu dibangunkan oleh mereka sendiri semasa pembelajaran di Kolej Vokasional. OBE menekankan kepada pembelajaran pelajar dengan menggunakan pernyataan hasil pembelajaran yang jelas untuk memudahkan para pelajar mengetahui dan memahami tentang jangkaan hasil yang perlu mereka capai.

Selain itu, para guru menyediakan aktiviti pembelajaran tertentu dengan tujuan untuk membolehkan para pelajar mencapai semua hasil yang dirancang. Akhirnya guru menilai tahap pencapaian pelajar berdasarkan kriteria penilaian yang telah ditetapkan secara jelas dan berkesan. Rajah 2 menunjukkan proses OBE yang dilaksanakan di Kolej Vokasional dimana secara keseluruhannya memfokuskan kepada empat elemen yang utama dalam pelaksanaan sepanjang program akademik iaitu Perancangan, Pelaksanaan, Pemantauan, Penilaian. Proses penambahbaikan berterusan dilakukan bagi melengkapkan kekurangan sepanjang proses OBE dijalankan.



Rajah 2: Kitaran Keseluruhan OBE
(Sumber dari Garis Panduan Pelaksanaan Kurikulum Diploma Kolej Vokasional)

5.0 IMPLIKASI PELAKSANAAN OBE DI KOLEJ VOKASIONAL

Audit daripada Agensi Kelayakan Malaysia terhadap program yang dijalankan di Kolej Vokasional seluruh Malaysia bermula pada tahun 2015 lagi terhadap 16 buah KV rintis. Pada tahun 2018, 70 buah KV bukan rintis telah menjalani proses audit dan sedang berlangsung sehingga hujung tahun. Pelaksanaan audit penilaian program yang dijalankan di setiap Kolej Vokasional bagi mendapatkan akreditasi penuh serta melayakkan program tersebut diiktiraf oleh MQA. Pengiktirafan ini amat penting bagi menunjukkan standard dan kualiti bagi program yang dijalankan di KV (Malaysian Qualifications Agency, 2007). Hasil laporan akreditasi penuh oleh MQA terhadap program Diploma Teknologi Automotif di beberapa buah KV mendapati amalan OBE masih rendah di mana guru tidak memahami peranan CLO dan hubungkait dengan PLO. Pentaksiran yang diamalkan adalah menjurus kepada isi kandungan kursus dan pencapaian gred pelajar dan bukannya hasil pembelajaran yang ditetapkan didalam CLO kursus masing-masing (Malaysian Qualification Agency, 2018). Laporan dari audit juga menyatakan kesedaran dan kefahaman bagi ketua program dan guru terhadap kurikulum berasaskan OBE berada di tahap sederhana dan perlu dipertingkatkan. Proses *Continuous Quality Improvement* (CQI) masih kurang dilaksanakan sepenuhnya serta tiada mekanisme yang baik bagi menyokong pengukuran dan penilaian CQI. Menurut Garis Panduan Pelaksanaan Kurikulum Diploma Kolej Vokasional (Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV), 2016), Segala penilaian yang dibuat perlu dianalisis bagi membandingkan perancangan dan kejayaan yang dicapai. Perancangan yang dirancang haruslah menjurus kepada objektif dan hasil pembelajaran program yang telah direkabentuk. Analisa hasil yang dicapai samada tercapai atau tidak bergantung kepada indeks pencapaian utama yang telah ditetapkan. Kaedah penilaian juga menjadi alat yang penting dalam mengenalpasti pencapaian setiap pelajar. Jika pencapaian berada di bawah sasaran yang ditetapkan, proses penambahbaikan CQI perlu dijalankan dalam usaha meningkatkan pencapaian hasil program yang dirancang secara berterusan.

6.0 PERBINCANGAN

Pelaksanaan OBE di Kolej Vokasional perlu lebih menyeluruh daripada perancangan hingga penambahbaikan. Peranan perlu diambil oleh semua pihak termasuk Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV), Pentadbir Kolej Vokasional, guru-guru dan para pelajar bagi menambah baik implementasi OBE di Kolej Vokasional.

Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV) dan pentadbir Kolej Vokasional perlu memberi panduan dan sokongan penuh kepada pelaksanaan OBE di Kolej Vokasional. Dalam kajian Chee Keong, Liang, Said, & Man (2010) mendapati faktor sokongan dari pihak pentadbir penting dalam sesuatu pelaksanaan dalam sesebuah organisasi. Tanpa sokongan dan bantuan dari pihak pentadbir, pelaksanaan OBE tidak akan dijalankan. Selain itu, penambahbaikan kepada kurikulum yang sedia ada dan penglibatan lebih dari pakar-pakar dalam program yang ditawarkan perlu lebih meluas kerana menurut laporan audit *Malaysian Qualification Agency* (2018) terhadap Kolej Vokasional mendapati kurikulum sedia ada belum cukup memenuhi standard peringkat Diploma Kerangka Kelayakan Malaysia (KKM). Pentadbir diharap dapat memberi pendedahan lebih mengenai OBE kepada guru dan pelajar melalui latihan berkala. Guru perlu menguasai dan menyokong objektif OBE agar dapat membuat persediaan terhadap pengajaran, pembelajaran serta penilaian pada tahap yang tinggi untuk pelajar (Jonathan, 2017).

Penggerak utama bagi pelaksanaan OBE di Kolej Vokasional adalah guru. Guru perlu menterjemahkan apa sahaja garis panduan kurikulum yang diterima ke dalam pengajaran yang lebih spesifik dan mencukupi untuk membimbing aktiviti pengajaran dan pemudah cara (Killen, 2000). Menurut Sulaiman (2012) guru menggalas tanggungjawab penuh dalam perancangan dan pengurusan persekitaran pelajar. Manakala pelajar perlu lebih bertanggungjawab terhadap pembelajaran mereka. Jika seseorang guru tidak dapat memahami hasil pembelajaran kursus yang diajar, pelajar mungkin tidak akan mencapai hasil yang ditetapkan. Ini akan menyebabkan kegagalan sesebuah program serta institusi tersebut kerana guru adalah tunjang kepada sistem pendidikan (Ahmad Esa, Razali Hassan, Jamaludin Hashim, & Mohd Yusop Hadi, 2012). Nor Amanina Izyan (2013) menyatakan, pengetahuan dan peranan seseorang guru mengenai sesuatu perkara merupakan penyebab utama sesuatu pendekatan itu berjaya. Apa yang perlu diambil berat oleh guru adalah menghayati dan memahami proses OBE dalam proses pengajaran dan pembelajaran serta mengamalkan penilaian berasaskan hasil. Laporan audit *Malaysian Qualification Agency* (2018) menyatakan proses penilaian yang dilaksanakan oleh guru tidak relevan dengan domain taksonomi berlandaskan kepada dokumen silibus. Guru juga disaran tidak terikat kaedah pengajaran konvensional dan lebih fokus kepada kemenjadian pelajar. Ini kerana guru bukanlah seseorang yang ditugaskan untuk menyampaikan ilmu kepada pelajar semata-mata, tetapi guru bersama-sama pelajar mencari ilmu dan menambah ilmu yang kurang dan dengan penglibatan guru bersama pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran dapat mewujudkan budaya berdaya saing yang sihat (Siti Nor Atiqah Abdul Padzil, Rohana Hamzah, & Amirudin Udin, 2011)

Pendekatan OBE merupakan pembelajaran berasaskan hasil yang dicapai oleh pelajar. Hasil pembelajaran ini boleh dikuasai bila pengajaran dan pembelajaran itu lebih berpusatkan pelajar (Scott, 2011). Sebagai seorang pelajar, peranan yang perlu diambil adalah memahami konsep OBE itu sendiri. Pelajar harus fokus dan memahami setiap hasil pembelajaran bagi daripada kursus sehingga program yang diikuti. Pelajar juga perlu mengambil tanggungjawab yang besar untuk pembelajaran mereka (Sulaiman, 2012). Oleh itu, setiap dari individu perlu melaksanakan tanggungjawab dan peranan masing-masing bagi menjayakan implementasi OBE dalam Kolej Vokasional.

7.0 KESIMPULAN

Outcome-based Education (OBE) di Kolej Vokasional masih dalam peringkat awal dan pelaksanaan secara menyeluruh perlu dilaksanakan bagi mendapat hasil pembelajaran yang tinggi selaras dengan kemajuan industri di Malaysia. Pelan Transformasi Pendidikan Vokasional menyatakan keperluan negara dalam tenaga mahir amat diperlukan bagi memenuhi aspirasi pembangunan negara. Dengan adanya pelajar yang mencapai hasil pembelajaran di Kolej Vokasional secara tidak langsung dapat memberi sumbangan kepada pembangunan negara. Penguasaan ilmu berkaitan OBE ini perlu dialami oleh setiap warga pendidik dan pihak pengurusan Kolej Vokasional bagi memantapkan lagi matlamat program yang dijalankan. Peranan warga pendidik dalam menjayakan pelaksanaan OBE ini mampu menjadikan pelajar yang kurang cemerlang dari aspek akademiknya menjadi lebih berjaya dan seterusnya dapat mengurangkan kepada masalah

keciciran pembelajaran di Malaysia selaras dengan usaha membangunkan laluan pendidikan vokasional untuk menjadi pilihan utama para pelajar. Melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 menekankan inisiatif dalam meningkatkan penyertaan pelajar dalam bidang vokasional di peringkat menengah atas bagi memenuhi permintaan industri. Warga Kolej Vokasional diharap dapat menjadikan amalan OBE dalam pengajaran dan pemudahcaraan seterusnya menjayakan agenda Transformasi Pendidikan Vokasional bagi negara Malaysia.

RUJUKAN

- Ahmad Esa, Razali Hassan, Jamaludin Hashim, & Mohd Yusop Hadi. (2012). Peranan UTHM Dalam Melahirkan Pendidik Berketrampilan. *Cabaran Pendidikan Teknik & Vokasional (PTV) Di Malaysia* :, 1–13.
- Akta Pendidikan 1996. Undang-Undang Malaysia: Akta 550, Pub. L. No. 550, 94 (2012). Retrieved from <https://www.moe.gov.my/index.php/my/pekeliling/pekeliling-ikhtisas/item/164-akta-pendidikan-1996-dan-peraturan-perat>
- Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV). GARIS PANDUAN PELAKSANAAN KURIKULUM DIPLOMA KOLEJ VOKASIONAL (2016). Retrieved from www.bptv.edu.my
- Bloom, B. (1956). A Taxonomy of Cognitive Objectives. In *A Taxonomy of Cognitive Objectives*.
- Chee Keong, C., Liang, L., Said, S., & Man, S. H. (2010). *Amalan Penggunaan TMK Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Di Sebuah Sekolah Orang Asli Di Hulu Perak, Grik: Satu Kajian Kes*. Institut Pendidikan Guru Kampus Sultan Abdul Halim. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/abstract>
- Fauzi, A. (2017). Pendidikan dan Latihan Teknik & Vokasional KPM Ke Arah Transformasi Negara 2050. *Seminar Pendidikan Johor Berkemajuan 2017*, (September).
- Jabatan Pengajian Tinggi, & KPT. (2012). *Asas Pembelajaran dan Pengajaran Pensyarah Institusi Pengajian Tinggi*.
- Jonathan, V. M. (2017). Implementing Outcome-Based Education (OBE) Framework : Implications for Assessment of Students ' Performance. *Educational Measurement and Evaluation Review (2017)*, 8(1).
- Kementerian Pendidikan Malaysia. DASAR PENDIDIKAN KEBANGSAAN, 4 Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (2017). Retrieved from https://www.moe.gov.my/images/KPM/UKK/2018/BUKU_DASAR_PENDIDIKAN_KEBANGSAAN_JILID_KEEMPAT.pdf
- Killen, R. (2000). Outcomes-based education: Principles and possibilities. *University of Newcastle, Faculty of Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02210.x>
- Malaysian Qualification Agency. (2018). *LAPORAN PENILAIAN AKREDITASI PENUH DIPLOMA TEKNOLOGI AUTOMOTIF KV SEPANG*.
- Malaysian Qualifications Agency. (2007). *Garis Panduan Amalan Baik: Pemantauan, Penyemakan dan Penambahbaikan Kualiti Institusi Berterusan* (Vol. 1). Retrieved from [http://www2.mqa.gov.my/QAD/garispanduan/2017/GGP_MR_CIIQ_\(BM\).upload_website_13.10.17.pdf](http://www2.mqa.gov.my/QAD/garispanduan/2017/GGP_MR_CIIQ_(BM).upload_website_13.10.17.pdf)
- Malaysian Qualifications Agency. (2011). *Garis Panduan Amalan Baik: Reka Bentuk Dan Penyampaian Kurikulum*. Retrieved from http://www2.mqa.gov.my/QAD/garispanduan/2013/GGP_CDD_bm.pdf
- Malaysian Qualifications Agency. (2013). *Garis Panduan Amalan Baik: Penilaian Pelajar*. Retrieved from http://www2.mqa.gov.my/QAD/garispanduan/2013/MALAY_GGP_AS_061113.pdf
- Malaysian Qualifications Agency. (2017). *Malaysian Qualifications Framework (MQF)* (2nd Editio). Retrieved from http://www.mqa.gov.my/PortalMQAv3/document/mqf/MQF_2nd_Edition_02042018.pdf
- Mohd Ghazali Mohayidin, Turiman Suandi, Ghazali Mustapha, Mohd. Majid Konting, Norfaryanti Kamaruddin, Nor Azirawani Man, ... Siti Norziah Abdullah. (2008). Implementation of Outcome-Based Education in Universiti Putra Malaysia: A Focus on Students' Learning Outcomes. *International Education Studies*, 1(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v1n4p147>
- Nor Amanina Izyan, A. (2013). Pelaksanaan Outcome-based Education (OBE) Dalam Kalangan Pensyarah Di Fakulti Pendidikan Teknikal Dan Vokasional.
- Scott, I. (2011). The Learning Outcome in Higher Education: Time to think again? *Worcester Journal of Learning and Teaching Personal Perspectives Section*, (5).

- Siti Nor Atiqah Abdul Padzil, Rohana Hamzah, & Amirudin Udin. (2011). Pendidikan PTV dalam membangunkan tenaga manusia berminda kelas pertama. *Journal of Edupres*, 1 (September), 279–286.
- Spady, W. G. (1994). *OBE Book_Critical Issues and Answers*. American Association of School Administrators, Arlington, VA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED380910>
- Spady, W. G., & Marshall, K. J. (1991). Beyond Traditional Outcome-Based Education Transformational Outcome-Based Education gives schools a profoundly different means of restructuring themselves. *Educational Leadership*, 49(2), 67–72. Retrieved from <http://www.archive.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/OBE-Articles/Academic-documents-articles/3.OBE-beyond-traditional.pdf>
- Sulaiman, N. A. (2012). *Amalan Pensyarah Dalam Pelaksanaan Pendidikan Berasaskan Hasil (Obe) Di University Tun Hussein Onn Malaysia*. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia. Retrieved from http://eprints.uthm.edu.my/4243/1/nurul_ain_binti_sulaiman.pdf

Conceptualizing the Influences of Locus of Control, Cognitive Moral Development and Organizational Culture on Managers' Socially Responsible Decisions

Eka Noorul Baitie Darwin¹

¹ Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
ekanbd@gmail.com

Siti Noormi Alias²

² Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
sitinoormi@upm.edu.my

Khairuddin Idris³

³ Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
kidin@upm.edu.my

ABSTRACT

This paper proposes a conceptual model about the influences of locus of control, cognitive moral development and organizational culture on managers' socially responsible decisions. The discussions are based on an extensive review of past researches. From the literature reviewed, the three variables are identified to be predictors for managers' socially responsible decisions. Conceptual framework on predictors affecting managers' socially responsible decisions is developed and supported by the interactionist model of ethical decision making. Further research is suggested to test and validate the framework to provide empirical evidence. Upon model validation, the paper could offer practical interventions for HRD practitioners and assist organizations to identify factors affecting managers' socially responsible decisions before planning CSR activities in organization.

KEYWORDS: Socially Responsible, Decision-Making, Locus Of Control, Cognitive Moral Development, Organizational Culture

1.0 INTRODUCTION

Previous studies have suggested that there is an extensive interest by researchers, industry players and policy makers on highlighting the role of managers in making decisions related to the corporate social responsibility (CSR) implementation in organization. However, the discussions were stated generally without mentioning the factors that affect the managers' decisions. For example, a finding by Witt and Redding (2012) indicates that senior executives with different perceptions have different implementations of CSR. Senior executives in Japan concern most on the societal well-being and implement more CSR; meanwhile, senior executives in Hong Kong shows least concern towards the society and have less focus towards CSR. Apart from that, Abugre (2014) claims that CSR implementation in Ghana is less effective due to managers weak spots in form of mismanagement and corruption, lack of commitment and unwillingness to allocate money for CSR activities. Indirectly, the finding shows that weak management leads to a less effective CSR implementation in organization. In the contrary, Wang, Huang, Gao, Ansett and Xu (2015) found that leaders that consider CSR in the organization bring positive organizational performance of return on equity. Carollo and Guerci (2017), on the other hand mentioned that managers' occupational rhetorics is also one of the factors that influence CSR implementation in organization. They found that business-oriented CSR managers more likely to plan CSR activities that suit current business practices and choose CSR activities that can bring profits and money to the organization. Meanwhile, idealist CSR managers always encourage people in the organization to serve the society and have better level of CSR regardless the outcome in terms of profits and money. Based on these findings, this paper addresses a vital question: What are the factors that influence managers' socially responsible decisions?

On the same time, few studies have attempted to highlight several factors affecting individual decision-making process. However, the studies are in isolation as they do not specifically relate the factors with manager's socially responsible decisions. For example, three studies relate locus of control with

manager's decision-making process (Trevino, 1986; Selart, 2005; Dumitriu, Timofti, Nechita & Dumitriu, 2014). These studies suggest that managers with internal locus of control are consistent in providing moral judgments and moral action, frequently used group consultative decision-making and preferably apply new efficient procedures in making decisions. Besides that, other studies also mentioned about the relationship between cognitive moral development and ethical decision-making. For example, Sture (2013) and Goksoy and Alayoglu (2013) highlighted that individual level of moral development influence how they make ethical decisions in life. On the other hand, two studies were found explaining the impact of organizational culture towards decision-making process. Goksoy and Alayoglu (2013) mentioned that organizational culture and climate can affect employees' emotional states, thus influence their ethical decisions. Meanwhile, Gorondutse and Hilman (2016) explained that organizational culture is significantly related to performance, and moderated the relationship between CSR decision-making and SME performance. Based on the evidences, this paper addresses an important question: Do locus of control, cognitive moral development and organizational culture influence managers' socially responsible decisions? Discussions will be provided based on the human resource development (HRD) perspective.

It is important to know about the connection between the three variables (locus of control, cognitive moral development and organizational culture) with managers' socially responsible decisions as later it will affect CSR implementation in organization. Therefore, the objective of this article is to identify the influences of locus of control, cognitive moral development and organizational culture on managers' socially responsible decisions. The results of this conceptual analysis could serve as a guide for other research to consider locus of control, cognitive moral development and organizational culture as antecedents influencing managers' socially responsible decisions. This analysis could also enhance literature on the link between locus of control, cognitive moral development, organizational culture and managers' socially responsible decisions.

2.0 CONCEPT OF MANAGERS' SOCIALLY RESPONSIBLE DECISIONS

The concept of socially responsible decisions has been discussed widely in the past literature. Wang et al. (2015) defined socially responsible decisions as decisions made by socially responsible leaders to plan CSR activities in the organization by considering stakeholders interests and organizational environment. Clearly, CSR implementation in organizations strongly depends on the managers' socially responsible decisions. Marques-Mendes and Santos (2016) highlighted three models that explain different approaches used by managers and organizations to provide socially responsible decision. The first model is ideological model, which mentioned that socially responsible decisions must be made based on a set of values and cultural traits existing in the company. According to this model, managers consider shared values and organizational culture as important factors that need to be considered before planning CSR in the organization. The second model is procedural model, which explained that socially responsible decisions were made according to the processes and responses provided by the management and stakeholders. The input and responses from management team, society and stakeholders are taken into consideration before planning the CSR. The third model is consequentialist model. According to this model, managers will consider benefits and consequences of CSR activities and actions before making decisions. In essence, different managers have different focus in making socially responsible decisions. Some focus on shared values, but some prioritize stakeholders' responses and benefits before making socially responsible decisions.

On the other hand, Hadfield-Hill (2014) mentioned that socially responsible decisions can be produced based on four models of CSR which are ethical, statist, liberal and stakeholder. Ethical model significantly focus on voluntary assurance to social welfare. Meanwhile, statist model focuses on CSR implementation based on legal requirements. Next, liberal model highlighted the role of private owners; and lastly stakeholder model encouraged the role of stakeholders in the pursuit of corporate responsibility. Based on the findings, different socially responsible decisions made with respect to different models of CSR lead to different CSR engagement in the organization.

According to McShane and Von Glinow (2015), making a socially responsible decisions is complicated as managers need to deal with various stakeholders interests and make sure that the decisions merged well with the organizational objectives. Concurrently, Ruiz, M'Zali and Méndez-Rodríguez (2015) had listed two effective tools that can assist managers to make the best socially responsible decisions. The first tool is MACBETH (Measuring Attractiveness by a Categorical Based Evaluation Technique). MACBETH is an interactive method for multiple criteria decision analysis based on semantic judgements

about the differences in attractiveness of several options. Managers will consider attractiveness of CSR options and choices before making socially responsible decisions. Meanwhile, second tool called AHP (Analytic Hierarchy Process). AHP technique has been subjected to extensive criticism from the methodological, theoretical and technical points of view. Since AHP considers subjective and objective factors in a decision-making process, it allows the active participation of stakeholders, thus give managers a rational foundation to make socially responsible decisions. In other words, managers' socially responsible decisions can be done by listing down the the most and the least significant factors affecting the decisions.

Based on evidences, socially responsible decisions are made by managers to decide CSR implementation in organization. Several models show that managers and organizations use different approaches to make socially responsible decisions. Mostly, the decisions are based on organizational shared values or culture, stakeholders' interests, benefits, legal requirement and many more. The best decisions can also be done by implementing the right tools and techniques such as MACBETH and AHP.

3.0 CONCEPT OF LOCUS OF CONTROL

Locus of control can be defined as the degree of individuals belief that they can control events affecting them (Hellriegel & Slocum, 2011). Kim and Lee (2018) describe locus of control as a relatively stable characteristic that is a part of general motivation that controls an individual's behavior. There are two types of locus of control which are internal and external. Individuals with internal locus of control believe that outcomes or events occurred are resulting from his or her own efforts. On the other hand, individuals with external locus of control believe that outcomes or events occurred are beyond their control and are subjected to fate, luck and destiny (Trevino, 1986).

As mentioned before, few studies had relate locus of control with decision making process. For example, Trevino (1986) found that managers with internal locus of control will exhibit more consistency between moral judgment and moral action compared to managers with external locus of control, thus made more moral decisions. On the other hand, Selart (2005) reveals that managers with internal locus of control usually use group consultative decision-making approach; meanwhile, managers with external locus of control frequently use participative decision-making approach. The findings are supported by Dumitriu et al. (2014) who mentioned that managers with different locus of control have different decision-making capacities. Majority of the managers with internal locus of control apply new efficient procedures in making decisions.

In essence, locus of control is an individual factor that influences individual's behavior and decisions. The difference between individual with internal locus of control and external locus of control can be seen clearly as they hold different beliefs on the occurrence of certain events.

4.0 CONCEPT OF COGNITIVE MORAL DEVELOPMENT

Cognitive moral development refers to the cognitive processes of moral decision making that becomes more complex and sophisticated with development. The emphasis is on the cognitive decision-making process, the reasons an individual uses to justify a moral choice, rather than the decision itself (Trevino, 1986). The concept of cognitive moral development can be explained using Kohlberg's theory of moral development. This theory proposed that the level of cognitive moral development determines individual ethics and strongly influences the person's decisions (Hellriegel & Slocum, 2011). According to the theory, there are six stages of moral development, grouped into three levels: pre-conventional, conventional and post-conventional (Robbins, Chatterjee & Canda, 2012). At stages one and two (pre-conventional level), an individual is concerned with concrete consequences, particularly external rewards and punishments, and his or her own immediate interests. At stages three and four (conventional level), individuals started to consider family, peer group and society interests to develop good behavior. In stage four, the individual is capable to take a broader perspective of society. For example, society's laws become an important determinant of an individual's decisions. Kohlberg places most adults in stages three or four. At stages five and six (principled level), good and right behaviour is determined by universal values or principles. The individual at this level sees beyond norms, laws, or the authority of groups or individuals. According to Kohlberg, less than 20 percent of American adults reach the principled level of development.

Past researches have proven that cognitive moral development can influence decision making process. Findings from Rahim, Buntzman and White (1999) shows that individual with higher stages of

moral development will use more integrating style to solve problems. They further discussed that individuals with lower levels of moral development prefer to use dominating and avoiding style in solving problems. Sture (2013) explained that individual level of moral development and ethical decision making process are related to habits, group customs and culture. The finding is supported by Rowe and Kellam (2011) who mentioned that level of moral development is the 'core ingredient' of shared values and culture. Apart from that, Goksoy and Alayoglu (2013) generally refers cognitive moral development as one of the factors affecting individual ethical decision making.

As a conclusion, each individual has different levels of moral development and based on past researches, the level of cognitive moral development can affect individual decisions.

5.0 CONCEPT OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Organizational culture is a set of shared basic assumptions within organization (Yin, Lu, Yang and Jing, 2014). This is supported by Shymko (2018) who further explained that shared basic assumptions can be classified into three categories. First, engagement to same resources (material, financial, labor, technological, information, communicative, etc.). Second, transformation of resources into similar organizational products (production, service, function, etc.); and third, same realization to commercialize the organizational products outside the group.

According to McShane and Von Glinow (2015), organizational culture can also be referred as enacted values that most employees and managers rely on to make decisions. Meanwhile, Trevino (1986) mentioned that strong organizational culture can provide collective norms that guide organizational members to choose appropriate shared behavior. Hellriegel and Slocum (2011) pointed out four types of organizational culture which are bureaucratic, clan, entrepreneurial and market that can effect managers and employees decision and behavior. Rodriguez and Stewart (2017) also mentioned that organizational culture gives impact towards HRM. This is because organizational culture can be used to highlight how individuals discover, create and share ideas about the right way to behave in the workplace. In conjunction with CSR commitment, Gorondutse and Hilman (2016) found that innovative and supportive organizational culture can moderate the relationship between commitment to CSR and performance of SMEs.

Based on these findings, it can be concluded that organizational culture can affect individual decision and behavior. In long-term period, it is possible that organizational culture affect the HRM, CSR commitment and organizational performance.

6.0 LOCUS OF CONTROL, COGNITIVE MORAL DEVELOPMENT, ORGANIZATIONAL CULTURE AND MANAGERS' SOCIALLY RESPONSIBLE DECISIONS

The relationship between locus of control, cognitive moral development, organizational culture and managers' socially responsible decisions can be explained by interactionist model of ethical decision making in organizations proposed by Trevino (1986). According to Trevino (1986), ethical decision making depends on interaction of both individual and situational components. Other than highlighting the relationship between ethical dilemmas and individual's cognitive moral development stage, the model also pointed out three individual variables and two situational variables that can moderate relationship between individuals' cognition and ethical behavior. Individual variables include ego strength, field dependence and locus of control. Meanwhile, situational variables include immediate job context and organizational culture. Moreover, the study also mentioned that characteristics of work and organizational culture can directly affect moral development of an individual. In this context, this model appears to highlight the three variables; locus of control, cognitive moral development and organizational culture as factors that can influence managers' socially responsible decisions.

Similarly, Goksoy and Alayoglu (2013) listed locus of control and cognitive moral development as individual factors that affect employees' ethical decision making. Other than that, researches mentioned earlier also support the prediction by mentioning the relationship of locus of control, cognitive moral development and organizational culture with ethical decision making process generally (Trevino, 1986; Rahim et al., 1999; Selart, 2005; Hellriegel & Slocum, 2011; Rowe & Kellam, 2011; Goksoy & Alayoglu, 2013; Sture, 2013; Dumitriu et al., 2014; Gorondutse & Hilman, 2016).

Therefore, locus of control, cognitive moral development and organizational culture are assumed to be predictors of managers' socially responsible decisions; thus giving point for future research to test the assumption.

7.0 METHOD

This paper is based on extensive reviews of past studies on locus of control, cognitive moral development, organizational culture and managers' socially responsible decisions from the perspective of HRD, covering international literature available through online databases. The process of retrieving the literature began in February, 2017 to September, 2018. The selection of articles was based on keywords such as corporate social responsibility, decision-making, locus of control, cognitive moral development and organizational culture. Several electronic databases such as Emerald Insight, ProQuest, JSTOR, Springer Link, Elsevier Science Direct and Google Scholar were used to search for supporting materials and resources relevant to the study. Aside from using online resources to obtain literature, relevant textbooks that are related to HRD and organizational behaviour are also utilized to further support the findings of the past literature. In order to ensure the information is recent and relevant, literature gathered from journals are limited for publication from year 2013 to 2018. However, no limitation were put while gathering literature from books, websites and other resources.

8.0 RESULTS

From the reviewed literature, three factors are predicted to influence managers' socially responsible decisions. The factors are locus of control, cognitive moral development and organizational culture. Therefore, there is a need to extend the discussion on the relationship of each predictor to managers' socially responsible decisions based on past empirical evidences.

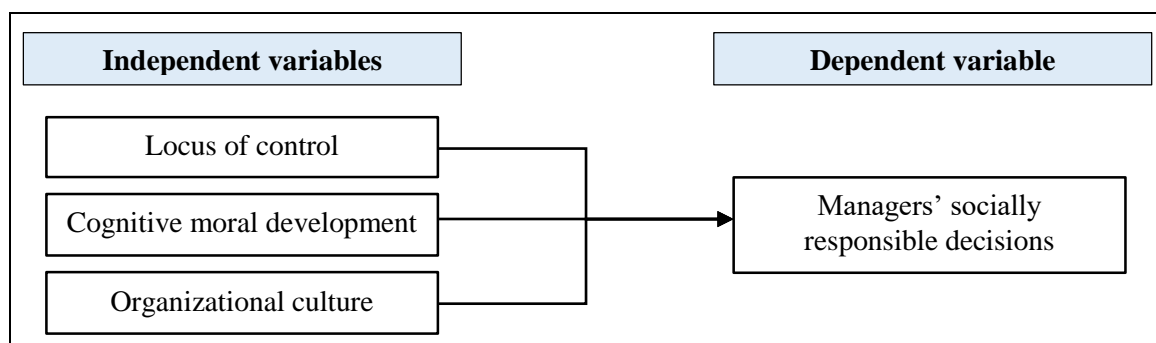


Figure 2: Conceptual framework on predictors affecting managers' socially responsible decisions

9.0 CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This article addresses the potential influence of locus of control, cognitive moral development and organizational culture on managers' socially responsible decisions. These contributing factors must be revealed and used as one of the considerations in the organization planning of its CSR strategy from the perspective of managers' socially responsible decisions and HRD. The proposed framework is supported by the interactionist model of ethical decision making in organizations by Trevino (1986). Future researches can use the research framework in this article as guideline and consider cognitive moral development, locus of control and organizational culture as factors influencing managers' socially responsible decisions. Other than that, this article helps the organizations to identify factors affecting managers' socially responsible decisions before planning CSR activities in organization.

REFERENCES

- Abugre, J. B. (2014). Managerial role in organizational CSR: empirical lessons from Ghana. *Corporate Governance, 14*(1), 104-119.
- Carollo, L., & Guerci, M. (2017). Between continuity and change: CSR managers' occupational rhetorics. *Journal of Organizational Change Management, 30*(4), 632-646.
- Dumitriu, C., Timofti, I. C., Nechita, E., & Dumitriu, G. (2014). the influence of the locus of control and that of the decision-making capacity upon the leadership style. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141*, 494-499.
- Goksoy, A., & Alayoglu, N. (2013). The Impact of Perception of Performance Appraisal and Distributive Justice Fairness on Employees' Ethical Decision Making in Paternalist Organizational Culture. *International Society for Performance Improvement, 26*(1), 57-79.
- Goronlutse, A. H., & Hilman, H. (2016). The moderating effect of organisational culture on the commitment to corporate social responsibility (CSR) and the performance of SMEs in Nigeria. *Journal of General Management, 42*(1), 65-77.
- Hadfield-Hill, S. (2014). CSR in India: reflections from the banking sector. *Social Responsibility Journal, 10*(1), 21-37.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2011). *Organizational Behavior* (13th ed.). Mason: South-Western, Cengage Learning.
- Kim, N.-R., & Lee, K.-H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: the mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *employment counseling, 55*, 1-14.
- Marques-Mendes, A., & Santos, M. J. (2016). Strategic CSR: an integrative model for analysis. *Social Responsibility Journal, 12*(2), 363-381.
- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2015). *Organizational Behavior: Emerging Knowledge, Global Reality* (7th Global ed.). Singapore: McGraw-Hill Education (Asia).
- Rahim, M. A., Buntzman, G. F., & White, D. (1999). An Empirical Study Of The Stages Of Moral Development And Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management, 10*(2), 154-171.
- Robbins, S. P., Chatterjee, P., & Canda, E. R. (2012). *Contemporary Human Behavior Theory A Critical Perspective For Social Work* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Rodriguez, J. K., & Stewart, P. (2017). HRM and work practices in Chile: the regulatory power of organisational culture. *Employee Relations, 39*(3), 378-390.
- Rowe, J., & Kellam, C. (2011). Ethics and Moral Development: Core Ingredients of a Compliance Culture. *Home Health Care Management & Practice, 23*(1), 55-59.
- Ruiz, A. B., M'Zali, B., & Méndez-Rodríguez, P. (2015). Ranking Socially Responsible Mutual Funds Based on the Particular Preferences of the Decision Maker. In E. B. al., *Socially Responsible Investment* (pp. 227-262). Switzerland: Springer International Publishing.
- Selart, M. (2005). Understanding the role of locus of control in consultative decision-making: a case study. *Management Decision, 43*(3), 397-412.
- Shymko, V. (2018). Object field of organizational culture: methodological conceptualization. *International Journal of Organizational Analysis, 26*(4), 602-613.
- Sture, J. (2013). Moral Development and Ethical Decision-Making. In B. Rappert, & M. J. Selgelid, *On the Dual Uses of Science and Ethics* (pp. 97-119). ANU Press.
- Trevino, L. K. (1986). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *The Academy of Management Review, 11*(3).
- Wang, S., Huang, W., Gao, Y., Ansett, S., & Xu, S. (2015). Can socially responsible leaders drive Chinese firm performance? *Leadership & Organization Development Journal, 36*(4), 435-450.
- Witt, M. A., & Redding, G. (2012). The spirits of Corporate Social Responsibility: senior executive perceptions of the role of the firm in society in Germany, Hong Kong, Japan, South Korea and the USA. *Socio-Economic Review, 10*, 109-134.
- Yin, S., Lu, F., Yang, Y., & Jing, R. (2014). Organizational culture evolution: an imprinting perspective. *Journal of Organizational Change Management, 27*(6), 973-994.

Exploring Financial Exploitation of Older Persons in Family Setting

Nurfadhilah Che Amani¹

¹Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia
fadhilah.amani@gmail.com

Rojanah Kahar²

²Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia
rojanah@upm.edu.my

Rahimah Ibrahim³

³Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia
imahibrahim@upm.edu.my

Muslihah Hasbullah⁴

⁴Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia
muslihah@upm.edu.my

ABSTRACT

The main purpose of this study is to explore the experience on financial exploitation of older person by family members. This include to discover the meaning of financial exploitation among older persons as victim of financial exploitation and to explore the lived experience of financial exploitation incidents among older persons. Phenomenological approach is chosen to answer this the research question and using maximum and snowballing sampling, this study will employ in depth interview as method for collecting data This study will give weightage to the views of older persons through in-depth interview as the main instrument for data collection. The participants sampling in the study comprise of those older persons in community dwelling and institutionalised setting in Selangor. The findings of this study will be helpful for researchers to understand financial exploitation of older person's phenomenon from the perspectives of older Malaysians. This study may contribute to the body of knowledge in discovering the experience and identifying the potential barriers that the older persons themselves face in detecting and disclosing financial exploitation in family setting in Malaysian context.

KEYWORDS: Older Persons, Financial Exploitation, Economic Security

1.0 INTRODUCTION

In Malaysia much of discussions has focused on the poverty and economic status of the elderly. Economic security in late life is one of the main strategies that Malaysia is trying to achieve in the National Policy for Older Persons 2011. In Malaysia, older person can be defined as those age 60 years or above. In ensuring economic security of older persons, Malaysia's effort in improving the social policy for older persons can be seen in five aspects including non-contributory social assistance financed by state (zakat, poverty and welfare programs, older person's aid and allowance), mandatory contributions limited with earnings (civil service pension, retirement fund incorporate (KWAP), mandatory defined contribution plan with investment (Employment Provident Fund, *Lembaga Tabung Angkatan Tentera*), voluntary saving scheme (life insurance, bond, stock, savings) and informal support or social programme for health care and housing including individual assistance that could be in formal or non-formal form from families and intergenerational support (Hamid, 2008). Based on the Department of Statistic, in 2010 there were 528,060 numbers of pensioners in Malaysia with 11,515 million of total state expenditure. Meanwhile in the same year, the average savings for active members at age 54 is RM145,733.2 with 6.04 million active members contributing to EPF schemes. There is a gradual trend that the numbers keep on increasing as compared to the past 10 years.

With a strong national social policy, coupled with sound financial practices through financial literacy and knowledge during younger years, a person is able to save for old age (Jariah, Husna, Aizan, & Ibrahim, 2012). However though limited in statistic, there is a trend for increasing of financial exploitation of older persons at global. Supported by the literatures, the under reported cases of such incidents could be caused by so many factors such as dependency, lack of awareness in entitlements and rights, fear, mismatch of

expectation between victim and perpetrator and poor in asset management. (Hafemeister, 2003; Rabiner, O’Keeffe, & Brown, 2006). Unfortunately, in Malaysia, financial exploitation of older persons still receives little attention.

1.1 FINANCIAL EXPLOITATION

Throughout the body of literatures, there are no definite consensus of agreement between the past studies to agree on the definition of financial exploitation. The disagreement of the definition extended to the interchangeable terms used to describe financial exploitation. Generally the terms have been associated with this phenomenon include ‘exploitation’, financial exploitation’ (Darzins et al., 2009), financial mistreatment (Laumann et al., 1998), ‘economic violence’ (Ferreira, 2005), material exploitation (Lachs and Pillemer, 2004), ‘material abuse’ (Crighton, 1999) ‘maltreatment of older people’ (Conrad et al., 2011) and ‘fiduciary abuse’ (Hafemeister, 2003). Though there are variety of terms used to define financial exploitation, essentially it shares the same elements and themes. The common themes are deprivation, improper or illegal conduct, use or misuse of funds or property (Lowndes, 2009). Dessin’s has summarised the conduct of potential abusive activity to be divided into four categories namely theft, fraud, intentional breach of duty by a fiduciary caregiver and negligence, though some might overlap each other (Dessin, 2003a).

Data showing that among the common prevalence type of elder abuse among the elderly is financial exploitation. These findings are evidenced in empirical research conducted in the both the West and the East part of the world. United Kingdom (Biggs, Manthorpe, Tinker, Doyle, & Erens, 2009; Gil et al., 2015). Most studies concur that out of all form of abuses of older persons, neglect was the most common. This is followed by psychological abuse, financial abuse, physical abuse, abandonment, and sexual abuse (Sherman, Rosenblatt and Antonucci, 2008). Tauriac and Scruggs (2006) stated that economic and financial exploitation is most pervasive, unless it is being used for educational purposes (Tauriac & Scruggs, 2006). In addition, emotional and financial abuse among the elderly are the most common (Gutman & Yon, 2014).

There seems to be consensus of agreement in the literatures to differentiate types of perpetrators and chances of the incidents being reported. The stronger the relationship (person in the position of trust) between victim and perpetrator, the lower chances that the incidents being reported (Jackson & Hafemeister, 2015). Further it emphasises that if there exist no ties in relationship between perpetrator and victim, the higher the incidents is reported. Complicated reporting mechanism worsen the situation on both parties’ victims and professionals (Miskovi, 2014). Apart from that the complicated family dynamics could increase the reluctance of reporting any financial exploitation incidents of older persons by family members. Among the factors are mutual dependency (Dessin, 2000), fear (R Kaspiew, Carson, & Rhoades, 2016; Rabiner et al., 2006), cultural expectation (Kaspiew, Carson & Rhoades, 2016). Psychological stressors on the part of older persons of consequences of reporting increases hesitation of reporting. Other factors such as lack of awareness in rights and entitlements (Kaspiew, Carson & Rhoades, 2016; Doron, Alon, & Offir, 2004) and poor in wealth management (Setterlund, Tilse, Wilson, McCawley, & Rosenman, 2007) will lead to the refusal of older persons in disclosing the incidents of financial exploitation to others.

Implication of older persons as victim of financial exploitation victim must be looked into (Yunus et al., 2017) conducted a two-year population based study to measure mortality rates among elder Malaysian in rural area and findings shows that, though it included strangers and person with position of trust in their definition, it was reported that death rates were highest (13%) in financial abuse after psychological abuse (10.8%). Kaspiew & Rhodes, (2016) and (Adams, Bagshaw, Wendt, & Zannettino, 2014) highlights how older persons would deplete in their wealth accumulation, psychological effect, decline in quality of life and poor wealth distribution.

1.2 RISK FOR OLDER MALAYSIANS PARENTS

In the context of Malaysia, based on the projection by the United Nations (2006), the proportion of older persons in Malaysia will reach 15% by the year 2030. In the fourth decennial Population and Housing Census of Malaysia 2000, the number of older persons stands at 1.45 million consisting of 6.2% of the total population. Based on the Mid-Year Population estimates, by the year 2015 the highest percentage of state in Malaysia to have older persons is the state of Perak (11.7%), followed by Pulau Pinang (10.8%), Perlis

(10.7%) and Negeri Sembilan (10.0%) (Jirik & Sanders, 2014). However, if it were to be based on absolute numbers Selangor, Perak and Johor have the highest number of older persons in the state and this is influenced by those states being the most populated states in Malaysia (Aizan Hamid, 2012). In terms of ethnic distribution, in the year 2015, the Chinese formed 14% of the aged population as compared to Indian (9.5%) and Malays (9%).

Based on the above fact, as Malaysia progress towards an ageing nation by the year 2030, life expectancy increases and lower mortality rates without increase in retirement age will require older persons to have sustainability in economy in order to maintain certain lifestyle after retirement. It is important to highlight that factor such as economy and financial resources are vital to guarantee the quality of life at later life. The economic well being of an individual is determined by wealth value accumulated during younger years (economic stocks) and inflow of resources (income, pension and investment return). It is critical that older persons have continuous financial resources to sustain for expenses during old age. This include expenditure on health care services that may be in demand by older persons as health deterioration goes hand in hand with old age. Nana (2002) provides the three main sources of income for older persons are social security, pensions and interest from personal savings Although literatures have seen some development in research involving elder abuse, only a few works have been seen to discuss financial abuse among the elderly. Prevalence of financial exploitation in Malaysia was carried out in few empirical studies but in limited numbers. Based on a longitudinal research within the community dwellers in rural area in Kuala Pilah, result findings show that financial abuse is second highest forms of abuse (Choo et al., 2016). The result is coherent with a pilot study conducted with urban poor in Kuala Lumpur where 6.2% of the older persons interviewed experienced financial abuse making it the most common type of abuse after psychological abuse among older persons (Sooryanarayana, Choo, & Hairi, 2013). In Malaysian context there, (Ong, Phillip, & Hamid, 2009) discovered in Malaysia emotional and financial abuse are among the most common type of abuse in Malaysia (Hamid et al., 2009). An exploratory study conducted with the health care professional to gauge their past experiences in working with older persons and five health care professionals have suspected a case of financial exploitation (Ahmed et al., 2016).

Based on the limited study mostly quantitative in nature to measure prevalence and developed instruments as screening tool for types of abuse, no study has been carried out to find out the views and opinions of older persons themselves on this issue. As life expectancy is increasing and the importance of economic security for old age, Malaysia should develop preventive measures and collaborate with other discipline to combat this issue. It important to have an idea of conception from various parties at stake before any planning and implementation of prevention and intervention strategies can be developed (Hamid, 2012). It is feared in future, with chances of increase prevalence incidents of financial exploitation but ignored will cost great negative implication on the older persons and also to the country. To bridge this gap, this study provides the opportunity to tell their stories on the views and understanding of what constitute financial exploitation, their experience of older persons being a victim of financial exploitation by family members and how family dynamic effect their response in detection and disclosing such incidents.

2.0 PURPOSE AND RESEARCH QUESTIONS

The main purpose of this study is to explore the experience on financial exploitation of older person by family members. This include to discover the meaning of financial exploitation among older persons as victim of financial exploitation and to explore the lived experience of financial exploitation incidents among older persons. The research questions will be as follow; (1) What does financial exploitation mean to older person? (2) How does older person experience financial exploitation incidents in a family setting? (3) What is the experience of older person in detection and disclosure of financial exploitation incidents?

3.0 PROBLEM STATEMENT

Financial exploitation has been a new interest among the researchers in the field of elder abuse. The problem addressed in this study is related to the prevalence of financial exploitation incidents in Malaysia. A most recent study shows 13% of prevalence of financial exploitation in a rural area in Kuala Pilah, though it does not represent the reality (Choo et al., 2016). Most of researchers agree that incidents of financial exploitation

of older persons within family setting is limited due to underreporting and the complexity of family dynamics (Rabiner et al., 2006). Failure to address this problem will result to older persons voice not heard (Erlingsson, Saveman, & Berg, 2007) and are at risk to face challenges in wealth preservation (R Kaspiew et al., 2016). Hence we need to ensure old age economic security for older Malaysian (in particular the successive cohort) which will lead to better quality of life in later years.

Previous research mostly in developed countries highlighted various aspect of what contributes to financial exploitation in family settings including the characteristic of victims and perpetrators, risk factors, prevention strategies (Jackson & Hafemeister, 2013). There seems to be a similar notion that resonates in all works of literature that is the difficulties to determine what constitute financial exploitation including how pre-existing relationship between abuser and victim influence plays a role, mismatch of expectation between the older persons, potential perpetrators and authorities and the influence of cultural values in a society (Jackson & Hefeimester, 2015). These factors play a huge role in determining how older person's perception on financial abuse in family settings. Though Older Adult Financial Exploitation Measures (OAFEM) is considered as the most comprehensive instrument to assess prevalence but one of its weakness is that accurate data cannot be gathered if the older persons is in a manipulative relationship (Erlingsson et al., 2007). A qualitative study conducted in Sweden proves that older person's views abuse as differently from professionals (Erlingsson, 2007). In studies conducted in Australia (Bagshaw, 2015) and Vietnam (Wainer et al., 2011) the attitude of older persons whom are not concern with issues of financial exploitation does not see how it impact their later life. Moreover, the attitude of lack of awareness in entitlements and obligations and plain oblivious of this issue will result to depletion of property and decrease quality of life in later years (Wierner and Darzin, 2010).

Minimal research has been directed on the issue of financial exploitation of older persons in a family setting especially in Asian countries. Cultural values and expectation of one society will determine how older persons, perpetrator and professionals puts a meaning to what may considered as financial exploitation (Kaspiew, 2016). Existing studies on financial exploitation are mostly quantitative studies aiming in showing prevalence of financial exploitation, but fail to explore in depth of the reason why the incidents go unreported or reluctance of older persons in disclosing such incidents when it involves own adult family members (Erlingsson, 2005). Qualitative investigations however provide detailed views of how older persons' views, the challenges and dilemma they face in detecting and disclosing such incidents and how it may impact their livelihood. Moreover, qualitative inquiries will give the opportunity to older persons to be involve directly in data collection procedure and can enhance the validity of older person's views (Creswell, 2018).

The views of older person whom are either victims or at risk of being a victim represent important inputs in improving response mechanism that is effective and serve the need of older persons. Effort in implementation of any laws, rules, guidelines, training programmes prevention and intervention of financial exploitation incidents must match with understanding of how an individual older persons perceive financial exploitation. Most importantly this research will explore the dynamics of family relationship using the social exchange theory and ecological perspectives hoping that it will reveal connection and loopholes that might be overlooked and assist professionals to identify the best solution in addressing this phenomenon.

4.0 SCOPE OF THE STUDY

This study proposes to explore a deep understanding of experience of older persons dealing with financial exploitation by family members. This understanding would be presented by explaining how older persons describe their meaning, feeling and experience about financial exploitation in family setting and response mechanism. This study will give weightage to the views of older persons through in depth interview as the main instrument for data collection. The participants sampling in the study comprise of those older persons in community dwelling and institutionalised setting in Selangor. The older persons selected to participate are those who have experience any form of indication of financial exploitation at least once in their life-time.

5.0 LITERATURE REVIEW

5.1 Social Exchange Theory

The exchange theory perspective is important to understand exchange between intergenerational support and exchange as between older persons and adult children (Lowenstein, Katz, & Gur-Yaish, 2007). Social Exchange Theory have seen tremendous development from the late 1950s until present. Homans in 1958 introduced the concept of “social behaviour as exchange” focusing on psychology of instrumental behaviour. Later Thibaut & Kelley (1959) developed conceptual scheme in the ‘social psychology of groups’ where the focus on psychological concept and building upward to focus on small groups (Thibault and Kelley 1959).). Though different the work of Thibaut and Kelly does complement Homans theory on social behaviour and further strengthen general exchange approach (Emerson, 1976). In 1964, Blau’s exchange and power was introduced to highlight the technical economic analysis. The scope condition for the exchange frame of reference has been most simply defined by Blau (1964a): "Social exchange as here conceived is limited to actions that are contingent on rewarding reactions from others." Emerson (1976) explained that it implied a two-sided, mutually contingent, and mutually rewarding process involve. Furthermore, Thibault and Kelley (1959) defined as pleasures, satisfactions, and gratifications. Rewards can be in the form of positive benefit in terms of status, relationships and experience other than interaction, and feelings that provide gratification to people. The principle belief an exchange theory of family violence is that human interaction is motivated by the seeking of rewards while eliminating punishment and costs. A member within a family may resort to force and violence as reciprocal conduct when their expectation is not returned (Blau 1964). In family context, exchange can be in the form of material (financial, living arrangements) or non-material forms such as approval, within a relationship. If an individual did not reach the balance, , one party may feel they are not getting a fair return and may resort to abuse (Homans, 1958).

5.2 Risk Factors Affecting Financial Exploitation

Body of literatures have seen growth in discovering factors that affects financial exploitation. These factors have been identified to increase the chance of older persons from being a victim of financial exploitation in family setting. There are many risk factors that is associated with abuse including gender, ethnicity, socio-economic status and characteristic of caregiver (Biggs, 2009). Socio-economic status such as health, living arrangement, social isolation and caregiver strain are among the common factors for abuse. Within a family context, changes of family structure have seen tremendous risk factors on risk on abuse on the elderly. Social and economic pressure such migration and ‘sandwich generation’ has led to factors leading to abuse and neglect. (Choo et al., 2016) in her empirical research suggests that with the advancement of age adult become slower at processing information, memory becomes somewhat less effective; and our ability to take in a large quantity of information at one time and reason about it decreases.” (Park, 2005). Ethnicity and culture also contribute to the risk factor associated with financial abuse among the elderly. In the Chinese culture and filial piety imposed obligation to assist older parents financially (Dong, 2012). Koreans were more tolerant of financial abuse articulated in hypothetical situations (Lee, Lee, & Eaton, 2012). Through past research, these factors can be divided into several categories namely the characters associated with older persons, socio-demographic of older persons, relationship with perpetrators, health status, social status, economic status and accessibility to justice. Though these factors can generalise the common factors contributing to the incidents of financial exploitation, we need to take into accounts the context that the study was carried out.

To this date there are no validated model for predicting characteristic why older persons as victim of financial exploitation. Previous studies found that in almost all studies carried out, the profiles of victims of financial exploitation is similar to victims of elder abuse in generals. Factors such as old age, social isolation, extreme dependence and frailty, severe mental and physical illness, widowed female and low financial management (Fulmer, 1991; Kaap, 1995; McKean & Wilson, 1993; Wolf, 1995). In the year 1993, Blunt (1993) have described four scenarios why older persons easily be potential victim for FE. The first scenario is where the older persons are dependent on his caregiver resulting to be ‘financial prisoner’ resulting to primary caregiver having to deal with all the assets of older persons. Second scenario is where due to physical or cognitive impairments, the older persons is financially incapable of managing his own assets and thus

becoming a target of a stranger in a form of 'new best friend'. This will result to gradual imposing trust or confidence on the stranger leading to potential manipulation in asset management of older persons. Third scenario was described where the death of the spouse of older persons where he or she normally depends for financial matters, turned over to a third party to manage their financial affairs without realising they are being exploited. The last scenario is where the older persons have insufficient knowledge of financial literacy and have become a potential target for a stranger to take advantage over this weakness (Blunt, 1993). Later as the research grows, we can see common themes emerged from recent literatures on characteristics of older persons. Other common attributes associated with characteristics of older persons have been mentioned by various researchers including owners of visible and substantiated assets (Choi, Kulick, & Mayer, 1999; Dessin, 2003b), poor health status, disability (Choi, Kulick & Meyer, 1999; Dessin 2000).

Dependency of adult children on older persons another common theme found in literature. It is most common that they depended on accommodation and financial support of older parents. Normally it is because of substance abuse or mental problems. Having said so, no reciprocal expectations in relation to caregiving activities is returned (Rae Kaspiew, Carson, & Rhoades, 2016). Issue of misuse of power of attorney by adult child who is beneficiary of a will but refuses to sell family homes to release funds for assisted accommodation bond though it was needed by the parents. Bagshaw (2009) found in his survey, among the risk factors were identified an older person being dependent on a family member for care (81%). The chances of not disclosing any act of exploitation by someone on whom they depend for care is high, since disclosure may mean withdrawal of the care and potentially an unchosen change in living circumstances (Jackson, 2015). Apart from the complicated framework for older persons to access for help, older persons may face other obstacles such as mobility and communication (social isolation) that prevent them from getting help in the first place. In addition, dependency will increase the likelihood of older persons to have a tendency that they deserve to be treated in such a way because they have imposed a burden on other people.

5.3 Culture and Value

Past research has discovered that culture and norms of a particular society play an important factor to influence social behaviour of a particular society. Communal or personal assets within a family differ based on their culture and values (Miskovski, 2014). For example, among the aboriginal norms in Australia, they view reciprocity as an exchange of economic resources within a family (Rae Kaspiew et al., 2016). Olsberg & Winter (2005) conducted a study among 7000 older Australians which suggested that the findings showed an erosion in the concept "of a strong and supporting family structure" among the participants. Previous researchers also discovered the principle of reciprocity to have a great influence in family dynamics (Gouldner, 1960). An exchange can be in the form of financial resources, monetary value, sharing in paying household expenses, companionship and mobility and having a principal carer. Reciprocally, older persons may return the favour by assisting in taking care of the grandchildren, assisting in chores, giving cash, and advising on family matters. In a study conducted among Singaporean seniors, the results show that the more financial support Singapore seniors received from kin, the more baby-sitting and chores they provided. From the findings, Singapore seniors are maintaining family reciprocity by giving time in return for money (Rabiner 2006). Similarly, in other findings, monetary assistance and gifts from parents to adult children are considered normal in a particular society (Moon, 2000; Tatara, 1999; Sanchez, 1996).

6.0 METHODOLOGY

Based on the above, this study will take an ontological stance in acknowledging that there are multiple realities of how everyone understands financial exploitation issues be the researcher, authorities, victims and perpetrators. This study will explore how different older persons view their experiences in dealing with incidents of financial exploitation. Social constructivism is chosen as a basis to guide for an interpretive framework where it is believed that this research is most suited to answer the research problem. This study will try to explore the meanings older persons give to experiences of financial incidents within family settings. This meaning is not simply imprinted in the individual but is formed through how older persons interact with others be it in their micro system or how they view their macro system as a response to detection and disclosure of financial incidents. For the purpose of this study, based on the most suited for the research problem and research question, phenomenology is chosen to be the qualitative approach. Phenomenology is

focused on understanding the essence of lived experience (Merriem & Simpson, 2000; Denzin & Lincoln, 2000; Creswell, 2018). Phenomenological study describes the common meaning for several individual of their lived experiences of a concept or a phenomenon. This is different from narrative approach where study report the stories or experience of a single individual several individuals. In phenomenology, it focuses on describing the common experience of all participants with the aim to reduce the individual experiences with a phenomenon to a description of the universal essence (van Menen, 1990).

Selection process of key informants will start with purposive sampling based on the selection criterion. Each of individual will be identified and selected and believe to have acquired rich and detailed information on the relevant issue that may assist the study in obtaining research objectives. In addition, the participants will also be selected through snowball technique Bradway (2005) stated that snowball technique is appropriate when a researcher cannot identify useful information about the participants or when the participants are difficult to access or anonymity is of particular concern (Holloway & Wheeler, 2002). For the purpose of this study, the record for cases of financial exploitation among older persons are not easily accessible.

It is an interpretive research in which the researcher makes personal assessment as to the description that fits the situations or themes that captures the major categories of information. (Creswell, 2007). Firstly, raw data obtained are transcribed into text (interviews). Codes will be developed, and later categorised into themes. Materials are sorted by these categories, identifying similar phrases and relationships. Next this categories of materials will be examined to isolate meaningful patterns and processes. Patterns emerging from the data set will be analysed. This will be assisted with the help of computer analysis of qualitative data using computer software. Validation of data findings will be done through several process (triangulation, member checking and external audit). The accuracy and credibility of the findings is paramount. Triangulations is the process is corroborating evidence from different types of data (field notes and interview) or methods of data collection (documents and interviews) in description and themes in qualitative research (Creswell, 2007).

7.0 CONCLUSION

With a strong national social policy, coupled with sound financial practices through financial literacy and knowledge during younger years, a person is able to save for old age. However, the though limited in statistic, there is a trend for increasing of financial exploitation of older persons at global. Supported by the literatures, the under reported cases of such incidents could be caused by so many factors such as dependency, lack of awareness in entitlements and rights, fear, mismatch of expectation between victim and perpetrator and poor in asset management. Unfortunately, in Malaysia, financial exploitation of older persons still receives little attention. Apart from conceptual papers and descriptive studies and there is very few empirical studies that discusses financial exploitation of older persons. At present there are no strong preventive strategies and interventions mechanism implemented as solution for this problem.

The findings of this study will be helpful for researchers to understand financial exploitation of older person's phenomenon from the perspectives of older Malaysians. This study may contribute to the body of knowledge in discovering the experience and identifying the potential barriers that the older persons themselves face in detecting and disclosing financial exploitation in family setting in Malaysian context. This is important in ensuring wealth preservation of older Malaysians and that will lead to quality of life in later age. The result finding of this study is obvious as the resulting outcomes can be used as guidelines in developing conception prior to planning for prevention and intervention framework strategies in addressing this issue. Hopefully the long-term implication of this study will impact on effective implementation of preventive and interventions mechanism of financial exploitation issues professionals in multidisciplinary field such as medical, financial institutions, legal and social welfare.

REFERENCES

- Adams, V. M., Bagshaw, D., Wendt, S., & Zannettino, L. (2014). Financial Abuse of Older People by a Family Member: A Difficult Terrain for Service Providers in Australia. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 26(3), 270–290. <https://doi.org/10.1080/08946566.2013.824844>
- Ahmed, A., Choo, W.-Y., Othman, S., Hairi, N. N., Hairi, F. M., Mohd Mydin, F. H., & Illiani Jaafar, S. N. (2016). Understanding of elder abuse and neglect among health care professionals in Malaysia: An exploratory survey. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 28(3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/08946566.2016.1185985>
- Aizan Hamid, T. (2012). Meeting the Needs of Older Malaysians: Expansion, Diversification & Multi-sector Collaboration. Retrieved from http://familyrepository.lppkn.gov.my/270/1/Meeting_the_Needs_of_Older_Malaysians_
- Biggs, S., Manthorpe, J., Tinker, A., Doyle, M., & Erens, B. (2009). Mistreatment of Older People in the United Kingdom: Findings from the First National Prevalence Study. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08946560802571870>
- Choi, N. G., Kulick, D. B., & Mayer, J. (1999). Financial Exploitation of Elders: Analysis of Risk Factors Based on County Adult Protective Services Data. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 10(3–4), 39–62. https://doi.org/10.1300/J084v10n03_03
- Choo, W. Y., Hairi, N. N., Sooryanarayana, R., Yunus, R. M., Hairi, F. M., Ismail, N., ... Bulgiba, A. (2016). Elder mistreatment in a community dwelling population: the Malaysian Elder Mistreatment Project (MAESTRO) cohort study protocol. *BMJ Open*, 6(5), e011057. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011057>
- Conrad, K. J., Iris, M., Ridings, J. W., Fairman, K. P., Rosen, A., & Wilber, K. H. (2011). Conceptual Model and Map of Financial Exploitation of Older Adults. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 23(4), 304–325. <https://doi.org/10.1080/08946566.2011.584045>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches - (Fourth Edition)*. USA: Sage Publications.
- Darzins, P., Lowndes, G., Wainer, J., Kei, M., Ms, O., & Mihaljcic, T. (2009). *Financial abuse of elders: a review of the evidence Protecting Elders' Assets Study Acknowledgements and declarations*. Retrieved from www.statetrustees.com.au
- Dessin, C. (2003a). Financial Abuse of the Elderly: Is the Solution a Problem? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.461026>
- Dessin, C. (2003b). Financial Abuse of the Elderly: Is the Solution a Problem? *Ssrn*, 267(03). <https://doi.org/10.2139/ssrn.461026>
- Dong, X. (2012). Advancing the field of elder abuse: future directions and policy implications. *Journal of the American Geriatrics Society*, 60(11), 2151–6. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2012.04211.x>
- Doron, I., Alon, S., & Offir, N. (2004). Time for policy: Legislative response to elder abuse and neglect in Israel. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 16, 63–82. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1300/J084v16n04_04
- Erlingsson, C. (2007). Elder abuse explored through a prism of perceptions: Perspectives of potential witnesses. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:140861/FULLTEXT01.pdf>
- Erlingsson, C. L., Saveman, B.-I., & Berg, A. C. (n.d.). Perceptions of Elder Abuse in Sweden: Voices of Older Persons. <https://doi.org/10.1093/>
- Ferreira, M. (2005). Elder Abuse in Africa: What Policy and Legal Provisions Are There to Address the Violence? *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 16(2), 17–32. https://doi.org/10.1300/J084v16n02_02
- Gil, A. P. M., Kislalya, I., Santos, A. J., Nunes, B., Nicolau, R., & Fernandes, A. A. (2015). Elder Abuse in Portugal: Findings From the First National Prevalence Study. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 27(3), 174–195. <https://doi.org/10.1080/08946566.2014.953659>
- Gutman, G. M., & Yon, Y. (2014). Elder abuse and neglect in disasters: Types, prevalence and research gaps. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2014.06.002>
- Hafemeister, T. L. (2003). Financial Abuse of the Elderly in Domestic Setting.
- Hamid, T. A. (2008). Ageing in Southeast and East Asia: Family, Social Protection, Policy Challenges - Google Books. Retrieved April 10, 2017,
- Jackson, S. L. (2015). The vexing problem of defining financial exploitation. *Journal of Financial Crime*, 22(1), 63–78. <https://doi.org/10.1108/JFC-05-2014-0026>

- Jackson, S. L., & Hafemeister, T. L. (2013). Understanding Elder Abuse NEW DIRECTIONS FOR DEVELOPING THEORIES OF ELDER ABUSE OCCURRING IN DOMESTIC SETTINGS. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/241731.pdf>
- Jackson, S. L., & Hafemeister, T. L. (2015). The Impact of Relationship Dynamics on the Detection and Reporting of Elder Abuse Occurring in Domestic Settings. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 27(2), 121–145. <https://doi.org/10.1080/08946566.2015.1008085>
- Jariah, M., Husna, S., Aizan, T., & Ibrahim, R. (2012). SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES Financial Practices and Problems amongst Elderly in Malaysia. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 20(4), 1065–1084.
- Jirik, S., & Sanders, S. (2014). Analysis of Elder Abuse Statutes Across the United States, 2011-2012. *Journal of Gerontological Social Work*, 4372(November), 37–41. <https://doi.org/10.1080/01634372.2014.884514>
- Kaspiew, R., Carson, R., & Rhoades, H. (2016). *Elder abuse: Understanding issues, frameworks and responses*.
- Kaspiew, R., Carson, R., & Rhoades, H. (2016). Elder abuse in Australia. *Family Matters*, 1999(98), 64–73.
- Lee, H. Y., Lee, S. E., & Eaton, C. K. (2012). Exploring Definitions of Financial Abuse in Elderly Korean Immigrants: The Contribution of Traditional Cultural Values. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 24(4), 293–311. <https://doi.org/10.1080/08946566.2012.661672>
- Lowenstein, A., Katz, R., & Gur-Yaish, N. (2007). Reciprocity in Parent-Child Exchange and Life Satisfaction among the Elderly: A Cross-National Perspective. *Journal of Social Issues*, 63(4), 865–883. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00541.x>
- ONG, F. S., PHILLIPS, D. R., & HAMID, T. A. (2009). Ageing in Malaysia: progress and prospects. *Ageing in East Asia: Challenges and Policies for the Twenty-First Century*.
- Rabiner, D. J., O’Keeffe, J., & Brown, D. (2006). Financial Exploitation of Older Persons. *Journal of Aging & Social Policy*, 18(2), 47–68. https://doi.org/10.1300/J031v18n02_04
- Setterlund, D., Tilse, C., Wilson, J., McCawley, A. L., & Rosenman, L. (2007). Understanding financial elder abuse in families: The potential of routine activities theory. *Ageing and Society*, 27(4), 599–614. <https://doi.org/10.1017/S0144686X07006009>
- Sooryanarayana, R., Choo, W.-Y., & Hairi, N. N. (2013). A review on the prevalence and measurement of elder abuse in the community. *Trauma, Violence & Abuse*, 14(4), 316–25. <https://doi.org/10.1177/1524838013495963>
- Verbrugge, L. M., & Chan, A. (2008). Giving help in return: Family reciprocity by older Singaporeans. *Ageing and Society*, 28(1), 5–34. <https://doi.org/10.1017/S0144686X07006447>
- Yunus, R. M., Hairi, N. N., Choo, W. Y., Hairi, F. M., Sooryanarayana, R., Ahmad, S. N., ... Bulgiba, A. (2017). Mortality among elder abuse victims in rural Malaysia: A two-year population-based descriptive study. *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 29(1), 59–71. <https://doi.org/10.1080/08946566.2016.1260083>

Kerangka Konsep bagi Kejayaan Guru dalam Pengintegrasian ICT: Pendekatan Teori Sosial dan Budaya

Nor Asiah Mohamad@Razak¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
norasiah.mohamadrazak@gmail.com

Habibah Ab Jalil²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
habibahjalil@upm.edu.my

Steven Eric Krauss³

³ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
lateef@upm.edu.my

Nor Aniza Ahmad⁴

⁴ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
nor_aniza@upm.edu.my

ABSTRACT

Artikel ini akan mengupas kerangka konsep salah satu pendekatan Teori Sosial dan Budaya iaitu Teori Aktiviti Budaya dan Sejarah (TABS) atau Cultural-Historical Activity Theory (CHAT). Perbincangan kerangka konsep ini adalah bertujuan agar penyelidik memahami penggunaan CHAT di dalam penyelidikan sains sosial terutamanya kajian yang menerangkan tentang kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran mereka. CHAT adalah teori yang mempunyai sejarah pembangunannya tersendiri yang berakar umbi dari Teori Sosial dan Budaya. Oleh itu, artikel ini akan membincangkan sejarah pembangunan CHAT untuk memahami mengapa dan bagaimana perspektif sosial dan budaya menjadi salah satu konsep penting dalam pembentukan CHAT. Artikel ini juga menerangkan tentang konsep CHAT yang dibincangkan secara meluas dalam sorotan literatur dan biasa diguna pakai dalam penyelidikan terutamanya yang melibatkan bidang dalam Teknologi Pendidikan. Implikasi dari artikel ini adalah pembaca dapat menggunakan CHAT dalam penyelidikan yang mana dalam masa yang sama mengdokong perspektif sosial dan budaya iaitu setiap aktiviti manusia dipengaruhi oleh persekitaran sosial yang akhirnya membentuk budaya sesuatu masyarakat atau komuniti. Artikel ini juga membantu penyelidik untuk memahami bagaimana melakukan penyelidikan secara terperinci dengan menggunakan analisis sistem aktiviti (ASA) sebagai metodologi bagi pengumpulan data dan analisis data secara menyeluruh.

KATA KUNCI: Teori Aktiviti Budaya dan Sejarah, CHAT, Kejayaan Pengintegrasian ICT Guru, Teknologi Pendidikan, Teori Sosial dan Budaya

1.0 PENGENALAN

Persekitaran sosial sekolah boleh menghalang guru daripada mengintegrasikan ICT yang membawa kepada kegagalan guru mengintegrasikan ICT dalam pengajaran. Seperti yang telah ditunjukkan sebelum ini, pelaksanaan pengintegrasian ICT bukan masalah individu tetapi melibatkan persekitaran sosial (Divaharan & Lim, 2010). Pandangan ini selaras dengan perspektif sosial dan budaya Vygotsky (1978, 1997), menekankan kesalinghubungan antara individu dan persekitaran sosial dalam mengantara sesuatu tindakan manusia. Para sarjana terkenal menyatakan bahawa bagi menjalankan penyelidikan yang melibatkan pengintegrasian ICT, perlu menganalisis persekitaran sosial yang mana ICT tersebut disediakan (LaFerrriere et al., 2013; Lim, 2002). Oleh itu, artikel ini bertujuan untuk menerangkan tentang kerangka konsep bagaimana untuk menggunakan CHAT di dalam penyelidikan terutamanya kajian bagi memahami kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran. Sehingga kini, kurang pemahaman tentang bagaimana persekitaran sosial di sekolah membawa kepada kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran (Lim, Zhao, Tondeur, Chai, & Tsai, 2013; *Organisation for Economic Cooperation and Development* [OECD], 2009).

Sorotan literatur mengenai pengintegrasian ICT menunjukkan bahawa perubahan organisasi adalah kunci yang mempengaruhi kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran (Laferrere, Hamel, & Searson, 2013; Tearle, 2004). Kajian terdahulu yang dijalankan terutamanya di negara maju yang menumpukan kepada sistem aktiviti di sekolah, menunjukkan bagaimana peranan, peraturan, dan aktiviti dalam persekitaran sosial mempengaruhi kejayaan pengintegrasian ICT di kalangan guru (Laferrere et al., 2013). Menurut Kementerian Pengajian Malaysia [KPM] (2013), Bahagian Teknologi Pendidikan (BTP), Malaysia telah mengeluarkan senarai sekolah yang di mana ia menunjukkan perbezaan pencapaian pengintegrasian ICT di setiap sekolah, bermula dari 1 bintang (terendah) hingga 5 bintang (tertinggi) berdasarkan *Smart School Qualification Standards* (SSQS). Bersempena dengan perspektif sosial dan budaya, kekurangan maklumat dari kejayaan pengintegrasian ICT di Malaysia adalah memahami bagaimana 'pengantara', iaitu alat, peraturan, dan pembahagian kerja dalam persekitaran sekolah mempengaruhi kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran.

1.1 Konteks Sosial Dan Budaya Yang Berbeza Mempengaruhi Kejayaan Guru Dalam Pengintegrasian ICT Dalam Pengajaran

Guru perlu diberi tumpuan utama kerana mereka adalah pelaksana yang menuntut kepentingan besar dalam kejayaan proses pengintegrasian ICT di sekolah. Seperti yang dijelaskan oleh Martin (2000), guru memainkan peranan penting dalam kejayaan pengintegrasian ICT di sekolah di mana "tanpa input dan penerimaan guru, perkembangan teknologi pendidikan terhalang". Martin juga menyebut bahawa "bukan sahaja guru adalah penjaga bilik darjah, tetapi mereka juga merupakan sumber maklumat terbesar dalam mereka bentuk kurikulum dan kandungan pendidikan" (hlm. 8). Walau bagaimanapun, kajian yang hanya melibatkan interaksi antara guru dan pengintegrasian ICT semata-mata tidak lengkap. Ini kerana Salomon, Perkins, and Globerson (1991) mendakwa bahawa kajian mengenai pengintegrasian ICT mesti menerangkan interaksi yang terdiri daripada "keseluruhan pembolehubah berkorelasi iaitu teknologi, aktiviti, matlamat, penetapan, peranan guru, budaya – gabungan pemboleh ubah akan menghasilkan kesan yang mantap" (hlm. 8). Oleh itu, terdapat keperluan untuk mengkaji kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran dengan menghubungkan persekitaran sosial mereka di mana aktiviti pengintegrasian ICT yang berkaitan dengan guru di seluruh persekitaran sekolah dipantau. Teori sosial dan budaya Vygotsky (1978, 1997), menekankan kesalinghubungan antara individu dan persekitaran sosial untuk mengantara tindakannya. Oleh itu, perspektif sosial dan budaya adalah sesuai untuk mengkaji kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran.

Kajian ini dikonseptualisasikan berdasarkan anggapan bahawa faktor sosial dan budaya boleh mempengaruhi atau menghalang integrasi ICT guru kerana guru tidak bersendirian tetapi berkongsi dalam persekitaran sosial bagi melaksanakan pengintegrasian ICT dalam pengajaran. Dalam kajian ini, persekitaran sosial adalah sekolah sebagai organisasi di mana guru-guru berfungsi. Persekitaran di sekolah yang berkait dengan aktiviti pengintegrasian ICT termasuk peruntukan kemudahan ICT, budaya jabatan, struktur sokongan yang terdiri daripada pihak pengurusan dan pihak berkepentingan. Bagi mempengaruhi pengintegrasian ICT guru dalam pengajaran, 'alat' diperlukan untuk memeterai proses pengintegrasian ICT. Ini kerana seperti yang didakwa oleh Luria (1928, hlm. 493) yang mengdokong perspektif sosial dan budaya, "manusia berbeza dari haiwan di mana dia dapat menggunakan peralatan". 'Alat' mewakili pengantara (lihat Michael Cole, 1996; Jonassen, 2000; Vygotsky, 1978) yang memeterai proses pengintegrasian ICT di sekolah. Peranan pengantara pula tidak boleh diabaikan. Seperti yang ditunjukkan oleh Nardi (1996), "aktiviti tidak dapat difahami tanpa memahami peranan pengantara dalam setiap aktiviti harian, terutamanya cara pengantara disepadukan ke dalam amalan sosial" (hlm. 14).

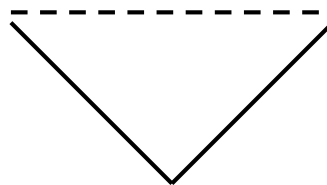
Tindakan yang dibuat oleh guru dalam bilik darjah untuk mengintegrasikan ICT dipengaruhi oleh aktiviti pengintegrasian ICT di seluruh persekitaran sekolah termasuk peringkat jabatan dan sekolah. Sebagai contoh, sekiranya pihak sekolah tidak dapat menyediakan kemudahan ICT, guru-guru mungkin terhalang untuk mengintegrasikan ICT di dalam kelas kerana mereka tidak dapat menjalankan pengintegrasian ICT tanpa kelengkapan ICT yang disediakan oleh pihak sekolah. Oleh itu, kajian ini menggunakan konteks sosial dan budaya yang berbeza yang mana ditakrifkan sebagai penglibatan pelbagai pihak berkepentingan dan kepelbagaian aktiviti bagi konteks bilik darjah, jabatan dan sekolah, di mana diikat dengan aktiviti pengintegrasian ICT yang berkaitan dengan guru-guru di sekolah (Divaharan & Lim, 2010; Engestrom, 2001; Yamagata-Lynch, 2010).

2.0 SEJARAH PEMBANGUNAN TEORI AKTIVITI BUDAYA DAN SEJARAH

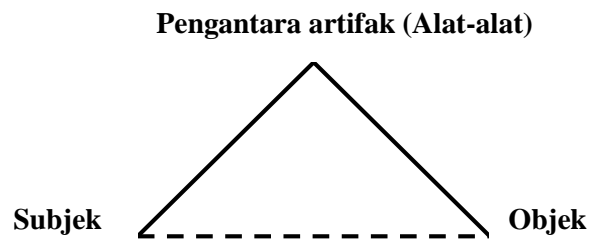
Melalui sorotan literatur, Teori Aktiviti Budaya dan Sejarah (TABS) atau *Cultural-Historical Activity Theory* (CHAT) dikenali juga sebagai Teori Aktiviti generasi pertama. CHAT berakar umbi dari penyelidikan Vygotsky (1978) mengenai Teori Sosial dan Budaya atau Teori Sosial dan Sejarah (lihat Cole, 1985, hlm. 148), atau Teori Sejarah Kebudayaan (lihat Edwards & Daniels, 2004, hlm. 107) menekankan saling berkaitan antara individu dan persekitaran sosialnya dalam mengantara tindakan manusia. Leont'ev (1981) memulakan satu aspek iaitu aktiviti manusia berlaku secara kolektif dalam 'Teori Aktiviti'. Kemudian, (Engestrom, 2001, 1987) membezakan evolusi teori tersebut kepada tiga fasa yang disebut sebagai generasi pertama, kedua dan ketiga. Generasi pertama yang dimulakan oleh Vygotsky (1978), dikembangkan oleh Leont'ev (1981) untuk generasi kedua. Generasi ketiga adalah penyelidikan oleh Engestrom dalam tahun 1987 yang mana kajian ini menekankan alat konseptual "untuk memahami dialog, pelbagai perspektif, dan rangkaian 'sistem aktiviti' berinteraksi" (Engestrom, 2001, hlm. 135-136). Pelbagai kajian merujuk kepada generasi kedua Teori Aktiviti sebagai AT (lihat Goodnough, 2016; Gregorcic et al., 2017; Lim & Hang, 2003), sementara kajian lain merujuknya generasi ketiga Teori Aktiviti sebagai CHAT (lihat Daniels & Warmington, 2007; ; Ivey & Johnston, 2015). Oleh itu, seksyen selanjutnya akan membincangkan sejarah pembangunan CHAT untuk memahami mengapa dan bagaimana perspektif sosial dan budaya menjadi salah satu konsep penting dalam pembentukan CHAT. Selain itu, seksyen selanjutnya juga membantu pembaca memahami mengapa dan bagaimana penyelidik memilih dan menggunakan CHAT dalam penyelidikan bagi mengkaji kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran mereka.

2.1 Teori Aktiviti Generasi Pertama: Lev Seminovich Vygotsky (1978)

Dalam generasi pertama, Vygotsky mencadangkan idea 'pengantaraan', dinyatakan sebagai triad 'subjek', 'objek', dan 'pengantaraan artifak' (Rajah 2). Vygotsky (1978, hlm. 40) mengfokuskan penggunaan 'pengantaraan artifak' mengantara interaksi manusia (subjek) dengan persekitaran sosial untuk mencapai 'objek'. Vygotsky seterusnya menjelaskan ideanya tentang 'pengantaraan artifak' dikenali sebagai 'alat-alat' yang terdiri daripada dua jenis alat iaitu alat 'fizikal' dan 'psikologi' seperti simbol dan tanda. 'Alat-alat' ini dicipta oleh manusia, akan berubah selari dengan perubahan sosial, kebudayaan, dan sejarah. Dalam membangunkan teorinya yang berkaitan proses psikologi tahap tinggi di kalangan manusia, Vygotsky menolak pendekatan umum untuk memahami pemikiran manusia melalui percubaan atau refleksologi yang mana pendekatan ini dominan pada zaman itu, dipelopori oleh sarjana seperti Pavlov, Bruner, dan Piaget. Pendekatan ini menyebabkan Vygotsky mencadangkan untuk memahami pemikiran manusia (fungsi mental tahap tinggi), perlu untuk memahami asal-usulnya atau sejarah manusia dari segi sosial dan budaya. Ia akan melibatkan bagaimana fungsi sosial dan budaya manusia secara *externalized* dan *internalized* berinteraksi dengan persekitaran mereka. Oleh itu, Vygotsky memulakan usaha untuk mengaitkan konsep psikologi kepada aktiviti manusia.



Rajah 1: Model Segitiga S-R-X oleh Vygotsky (lihat Vygotsky, 1978, hlm. 40)



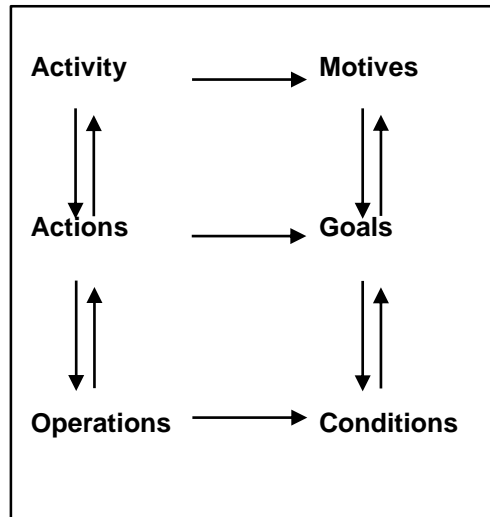
Rajah 2: Model Pengantaraan yang banyak digunakan dalam sorotan literatur terkini (lihat Engestrom, 2001, p. 134: lihat juga 1999, hlm. 30)

Rajah 1 dan 2 menunjukkan tanggapan yang serupa mengenai aspek pengantaraan aktiviti manusia. Rajah-rajah ini ditunjukkan dua kali untuk menunjukkan perbezaan dalam perwakilan antara model asal Vygotsky untuk hubungan pengantaraan (Rajah 1) dan model yang biasa digunakan dalam sorotan literatur terkini (Rajah 2). Model segitiga yang terkenal di mana sambungan langsung yang dikondisikan antara rangsangan (S) dan tindak balas (R) telah diatasi oleh 'satu 'pengantaraan' yang kompleks' (Rajah 1). Kebanyakan penyelidik menggunakan versi yang diadaptasi berdasarkan perwakilan terkini (Rajah 2) yang digunakan dalam semua rujukan model 'pengantaraan'.

Sumbangan utama Vygotsky adalah menekankan saling berkaitan antara individu dan lingkungan sosialnya untuk mengantara sesuatu tindakan. Individu dan persekitaran sosial difahami sebagai unsur-unsur saling membentuk satu sistem interaksi tunggal dan pembangunan kognitif dianggap sebagai proses memperoleh budaya. 'Pengantaraan' adalah pusat kepada teori Vygotsky kerana 'alat-alat' mengantara manusia untuk berinteraksi secara berkesan dengan 'objek' dan persekitaran luaran atau sosial dan mengawalinya. Walau bagaimanapun, menurut Engestrom (2001, 1987), batasan idea ini adalah tumpuan kepada individu sebagai unit analisis. Engestrom menyatakan tumpuan individu oleh Vygotsky tidak relevan kerana "individu itu tidak lagi dapat difahami tanpa tahu makna budayanya, dan masyarakat tidak dapat difahami lagi tanpa agensi individu yang menggunakan dan menghasilkan artifak" (hlm. 5). Keterbatasan ini diatasi dengan terhasilnya generasi kedua yang diilhamkan oleh Leont'ev.

2.2 Teori Aktiviti Generasi Kedua: Alexei Leont'ev (1981)

Leont'ev adalah salah seorang rakan dan juga pelajar Vygotsky, mengembangkan penyelidikan Vygotsky dengan mengkonseptualisasikan 'Teori Aktiviti' yang menekankan aspek aktiviti manusia berlaku secara kolektif. Leont'ev (1981, hlm. 208) memperkenalkan idea 'pembahagian kerja' yang berkembang dalam sejarah pembangunan aktiviti telah membuktikan pembezaan penting di antara tindakan individu secara bersendirian dan tindakan individu secara kolektif terhadap aktiviti. Leont'ev juga memberi tanggapan 'pengantaraan' berlaku bukan sahaja antara manusia dan artifak, tetapi juga kepada manusia lain dan hubungan sosial dalam sesuatu aktiviti manusia. Dalam model 'sistem aktiviti' manusia, beliau mengasingkan aktiviti individu dari 'sistem aktiviti' secara kolektif dan memperkenalkan struktur aktiviti manusia. Menurut Leont'ev (1981), aktiviti manusia adalah sistem lengkap yang mempunyai struktur.



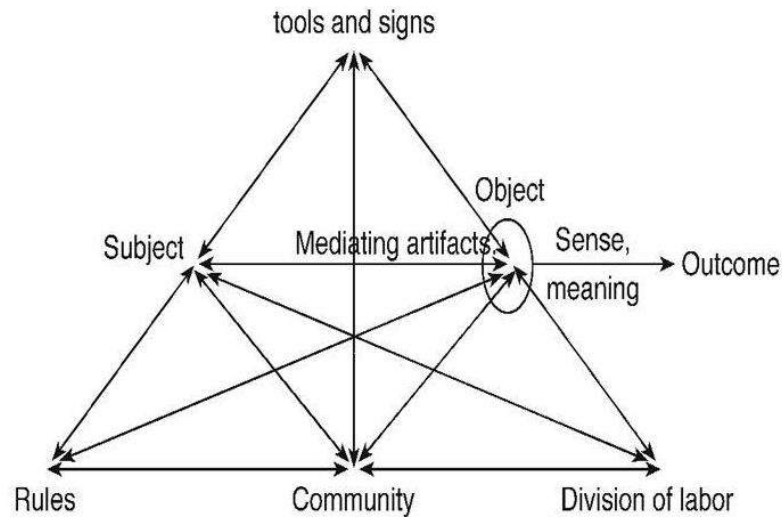
Rajah 3: Model Hierarki Aktiviti Manusia (Leont'ev, 1981)

Struktur aktiviti manusia dapat difahami dari sudut pandang aktiviti tunggal (spesifik) terpilih yang digambarkan melalui tiga peringkat hierarki (Rajah 3). Tiga tahap aktiviti manusia terdiri daripada satu aktiviti yang mempunyai motif (objektif); tindakan individu untuk mencapai matlamat; dan operasi yang dikawal oleh keadaan aktiviti.

Dalam generasi kedua, 'aktiviti berorientasikan objek' sebagai unit analisis. 'Aktiviti berorientasikan objek' melibatkan interaksi antara subjek, objek, motivasi, tindakan, matlamat, sosial dan sejarah, dan akibat tindakan (Yamagata-Lynch, 2010). Leont'ev juga membawa tanggapan 'pengantaraan' bukan sahaja sebagai 'perantaraan artifak' tetapi juga manusia lain dan hubungan sosial dalam aktiviti manusia (Engeström & Mietinen, 1999). Leonti'ev (1974) difinisikan 'aktiviti berorientasikan objek' sebagai:

... satu unit molar dan tanpa additif kehidupan subjek. Dalam erti kata yang lebih sempit dan lebih psikologi, aktiviti adalah satu unit kehidupan yang di perantaraan oleh refleksi mental yang fungsi sebenar adalah untuk mengarahkan subjek ke dunia objek. Aktiviti itu bukanlah reaksi atau keseluruhan tindak balas, melainkan sistem yang memiliki struktur, transformasi dalaman, perbualan, dan pembangunan (hlm. 10).

Engeström (1987, hlm.78) menggabungkan idea-idea Teori Sosial dan Budaya Vygotsky dan Teori Aktiviti Leont'ev ke dalam bentuk diagram dan memanggil model 'sistem aktiviti', seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4. Engeström (1987) memperluaskan perwakilan asal Vygotsky untuk aktiviti manusia - 'pengantaraan' (lihat Rajah 1 and 2), dengan mengembangkannya menjadi 'pengantaraan tindakan' dan mengkonseptualisasikan sebagai peranan masyarakat atau 'komuniti' dan bagaimana kolaborasi mempengaruhi cara manusia bertindak. Engeström (1987) juga memperluaskan penyelidikan Leont'ev dengan memasukkan 'subjek' dan 'pembahagian tenaga' dalam komponen 'sistem aktiviti'. 'Subjek' mewakili individu yang terlibat dalam menjalankan aktiviti manakala 'pembahagian kerja' mewakili pelbagai tanggungjawab individu yang terlibat dalam sesuatu aktiviti. Bagaimanapun, keterbatasan generasi kedua adalah kekurangan penekanan terhadap kepelbagaian budaya yang akhirnya bermula perkembangan generasi ketiga iaitu CHAT.

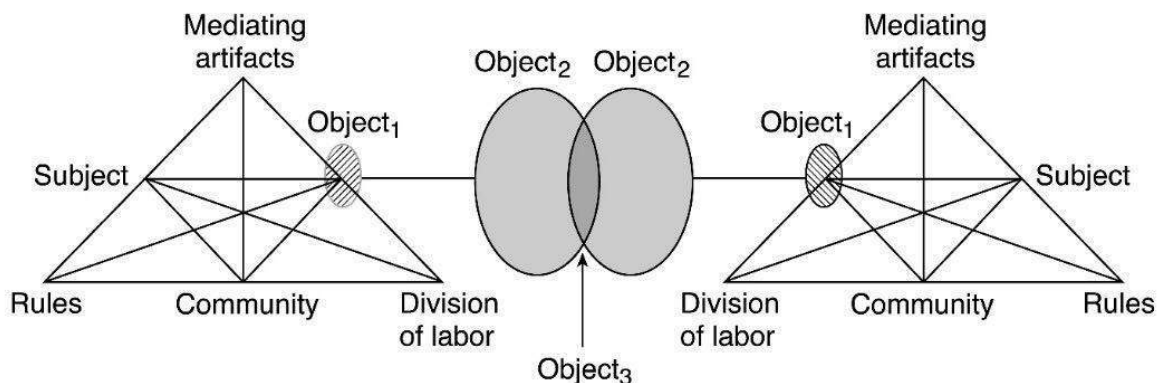


Nota: Bujur kecil menandakan "tindakan berorientasikan objek sentiasa, secara tersurat atau secara tersirat, dicirikan oleh kekaburan, kejutan, tafsiran, memberi makna, dan berpotensi untuk berubah (Engestrom, 2001, hlm. 134).

Rajah 4: Struktur Sistem Aktiviti Manusia dalam Teori Aktiviti (Engestrom, 2001, hlm. 135)

2.3 Teori Aktiviti Generasi Ketiga atau CHAT Yrjo Engestrom (1987, 2001)

Sama dengan generasi kedua, generasi ketiga atau CHAT juga boleh digunakan sebagai alat deskriptif untuk menerangkan komponen dan hubungan antara aktiviti manusia yang saling berkaitan dalam 'sistem aktiviti'. Untuk menjelaskan isu kepelbagaian budaya, Engestrom menegaskan CHAT boleh menjadi satu metodologi penyelidikan dan pembangunan penyelidikan iaitu metodologi analisis sistem aktiviti (ASA). Bagi menjalankan ASA, Engestrom membangunkan alat konseptual "untuk memahami dialog, pelbagai perspektif, dan rangkaian 'sistem aktiviti' berinteraksi" Engestrom, 2001, pp. 135-136). Engestrom juga mengembangkan unit analisis (Rajah 5) dari satu 'sistem aktiviti' tunggal kepada dua atau lebih 'sistem aktiviti' yang saling berkaitan (Engeström & Kerosuo, 2007). Generasi ketiga telah membantu para penyelidik untuk menganalisis "hubungan sejarah di antara pelbagai aktiviti dengan mengenal pasti bagaimana hasil daripada aktiviti terdahulu mempengaruhi aktiviti baru" (Yamagata-Lynch, 2010, hlm. 2). Sejak itu, generasi ketiga juga dikenali sebagai CHAT. Model baru teori ini yang dicadangkan oleh Engeström ditunjukkan dalam Rajah 5.



Rajah 5: Dua Sistem Aktiviti Berinteraksi membentuk Model Minimal Generasi Ketiga (Engestrom, 2001, hlm. 136)

3.0 CHAT SEBAGAI LENSE ANALITIK UNTUK MENJALANKAN PENYELIDIKAN ICT

CHAT digunakan secara meluas dalam banyak bidang termasuk ICT dalam pendidikan. Walaupun teori ini paling relevan untuk mengkaji organisasi atau tempat kerja berdasarkan perspektif sosial dan budaya, tetapi penyelidikan tentang kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran juga relevan dari perspektif sosial dan budaya. Ini kerana sarjana sosial dan budaya iaitu Luria (1928, hlm. 493) mendakwa "manusia berbeza dari haiwan di mana dia dapat menggunakan alat" dan 'pengantaraan artifak' adalah penggunaan 'alat' bagi manusia untuk 'pengantaraan tindakan' mereka dalam lingkungan sosial mereka (Vygotsky, 1978). Dalam pengertian ini, ICT boleh dilihat sebagai 'pengantaraan artifak' untuk manusia berkomunikasi dan berkolaborasi dalam dunia teknologi global. Sebagai contoh, Internet menjadi 'pengantaraan' bagi berjuta-juta alat teknologi di seluruh dunia untuk menghubungkan teknologi web dan e-mel bagi pelbagai tujuan seperti berkongsi pengetahuan dan mengakses maklumat (Richter, Dawes Andrew, & de Kadt Julia, 2004). Peranan Internet yang hebat adalah menjadi 'pengantaraan' bagi pengguna Internet untuk mencari maklumat pada bila-bila masa, di mana sahaja dengan hanya mengklik tetikus untuk berkongsi pengetahuan dan juga mendapatkan jawapan segera.

Sarjana ICT yang terkenal dalam pendidikan mendakwa CHAT boleh digunakan "untuk menganalisis kejayaan, kegagalan, dan 'percanggahan' dalam situasi yang rumit, seperti persekitaran pembelajaran yang di 'perantaraan' oleh ICT, tanpa pengurangan dari segi makna" (Bannayan et al., 2014, hlm. 9). Lebih sedekad lalu, penyelidik menggunakan CHAT untuk menerangkan pengintegrasian ICT dalam pengajaran (Divaharan & Lim, 2010; Laferrire et al., 2013; Lim, 2007; Razak, Jalil, Krauss, & Ahmad, 2018). Contohnya, Laferrire et al. (2013) meneliti halangan kejayaan pelaksanaan teknologi di sekolah luar bandar di Kanada. Laferrire et al. (2013) mendefinisikan 'halangan' sebagai "ketegangan yang menarik pembentukan 'sistem aktiviti' ke arah yang bertentangan" (hlm. 463). Mereka berpendapat proses mengatasi halangan dengan menekankan 'percanggahan' dalam 'sistem aktiviti' membawa kepada kejayaan pengintegrasian ICT di sekolah. Kajian lain mengenai pengintegrasian ICT mendedahkan pihak berkepentingan sekolah harus bekerjasama untuk menyelesaikan ketegangan yang diperkenalkan oleh 'percanggahan' dalam 'sistem aktiviti' yang berbeza, akhirnya membentuk budaya ICT sekolah yang membawa kepada kejayaan pengintegrasian ICT (Razak et al., 2018).

Sarjana ICT juga menjelaskan CHAT mesti dikaji dalam konteks di mana ICT itu di tempatkan. Contohnya, Lim (2007) menggunakan CHAT untuk menganalisis keberkesanan pengintegrasian ICT dan sokongan sekolah bagi konteks bilik darjah di sekolah rendah Singapura. Lim mendedahkan enam syarat yang memudahkan pengintegrasian ICT yang berkesan iaitu isu pengurusan bilik darjah, ketersediaan alat ICT, penubuhan peraturan, 'pembahagian kerja' di kalangan guru, pembantu guru dan pelajar, dan dasar sekolah yang mana ia perlu disemak semula. Satu kajian serupa yang dilakukan di bilik darjah sekolah menengah Singapura mendapati sekolah perlu berfungsi sebagai organisasi pembelajaran untuk menyesuaikan diri dengan perubahan, terutamanya perubahan pantas yang disebabkan oleh pengintegrasian teknologi dalam kurikulum (Divaharan & Lim, 2010). Divaharan dan Lim menegaskan perlu untuk menggunakan CHAT dalam melihat pelbagai konteks 'sistem aktiviti' berinteraksi, dengan syarat setiap "tindakan adalah bertujuan untuk membantu 'subjek' mengubah 'objek' melalui interaksi dan 'pengantaraan' dengan komponen lain dalam 'sistem aktiviti' untuk mencapai hasil sesuatu aktiviti" (hlm. 759). Dalam perspektif CHAT, 'konteks' berlaku dalam ruang lingkup sesuatu aktiviti, sementara tindakan itu berlaku dalam konteks komuniti (Shariq, 1998). Konteks juga merupakan 'sistem aktiviti' itu sendiri (Lim, 2001). 'Sistem aktiviti' boleh membantu para penyelidik memahami aktiviti individu berhubung dengan konteksnya dan bagaimana aktiviti individu dan konteksnya mempengaruhi satu sama lain (Engeström, 1987). Oleh itu, penyelidik menggunakan CHAT sebagai lensa analitik untuk mengkaji pelbagai konteks 'sistem aktiviti' secara kolektif. Contoh, mengkaji tiga konteks yang saling berkaitan iaitu kelas, jabatan dan sekolah. Sampel kajian juga berbentuk kolektif iaitu terdiri daripada guru, guru ICT, juruteknik, ketua unit, penyelarar ICT / penyelarar media, guru besar, pemilik perniagaan tempatan, dan Persatuan Ibu bapa dan Guru (PIBG) bagi memahami secara kolektif sesuatu konteks mempengaruhi guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran.

4.0 KONSEP-KONSEP DALAM TEORI AKTIVITI BUDAYA DAN SEJARAH

Kebanyakan konsep CHAT yang dibincangkan secara meluas dalam sorotan literatur dan digunakan bagi kupasan dalam artikel ini adalah dari (Engestrom, 2001, hlm. 136-137; Yamagata-Lynch, 2010, hlm. 7). Sebelum penulis meneruskan perbincangan terperinci mengenai konsep-konsep dalam CHAT yang digunakan untuk memahami aktiviti pengintegrasian ICT yang berkaitan dengan guru di sekolah, perlu diperhatikan terlebih dahulu konsep utama yang dijelaskan di bahagian ini. Penjelasan ini bukan untuk menunjukkan keunggulan satu konsep terhadap yang lain kerana konsep CHAT adalah sangat saling berkaitan antara satu sama lain dan sukar untuk mengasingkan satu konsep dari yang lain tanpa pertindihan maklumat. Akibatnya, terdapat pertindihan dalam perbincangan konsep-konsep ini. Namun, penulis hanya mengupas enam konsep yang biasa digunakan untuk kajian ICT dalam pendidikan iaitu ‘sistem aktiviti’, ‘pengantaraan tindakan’, ‘aktiviti berorientasikan objek’, ‘percanggahan’, ‘pelbagai perspektif dalam aktiviti’, dan ‘sejarah aktiviti’.

4.1 Sistem Aktiviti

Dalam perspektif CHAT, ‘sistem aktiviti’ adalah konsep untuk memahami menganalisis, dan menerangkan aktiviti manusia. Menurut Engestrom (2001), penyelidik menganalisis ‘sistem aktiviti’ sebagai unit utama analisis. ‘Sistem aktiviti’ terdiri daripada beberapa komponen yang berinteraksi antara satu sama lain seperti berikut: ‘subjek’, ‘alat-alat’, ‘objek’, ‘peraturan’, ‘komuniti’, dan ‘pembahagian kerja’ yang diterangkan dalam Jadual 1. Berdasarkan sorotan literatur, para sarjana terkemuka dalam bidang pendidikan dan teknologi mengkonseptualisasikan komponen-komponen ini sebagai berikut.

Jadual 1: Komponen Sistem Aktiviti

Komponen	Penerangan
Subjek	Seorang guru yang menjalankan pengintegrasian ICT dalam pengajaran atau guru-guru di sekolah yang mengambil bahagian dalam aktiviti pengintegrasian ICT (Engeström, 2001; Yamagata-Lynch, 2010).
Alat-alat	Alat-alat teknikal dan psikologi yang digunakan oleh guru-guru sebagai pengantaraan untuk mengintegrasikan ICT dalam pengajaran (Engeström, 1987; Vygotsky, 1978). Alat teknikal seperti perkakasan (iaitu pencetak, pengimbas dan komputer riba), perisian, sambungan Internet yang digunakan oleh guru dalam aktiviti pengintegrasian ICT mereka, adalah 'pengantara' utama bagi kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran. Alat psikologi merujuk kepada sesuatu (eksplisit dalam budaya) yang mengubah persepsi guru terhadap aktiviti pengintegrasian ICT seperti visi sekolah, kekerapan menghadiri latihan ICT, dan perkongsian rakan sebaya (Engeström, 1987).
Objek	Objektif atau ketegangan untuk mencapai atau menyelesaikan sesuatu aktiviti yang mendorong para guru dan pihak berkepentingan sekolah untuk mengambil bahagian dalam aktiviti pengintegrasian ICT (Engeström, 1987; Yamagata-Lynch, 2010).
Peraturan	Peraturan boleh menjadi apa sahaja sama ada eksplisit atau implisit yang berkait dengan dasar, peraturan dan panduan dari pihak sekolah yang boleh mengekang dan menyebabkan sesuatu tindakan oleh pihak berkepentingan, akhirnya membawa kepada percanggahan dalam sistem aktiviti (Engeström, 1993).
Komuniti	Komuniti sekolah seperti guru, guru ICT, guru besar yang berkongsi objek yang sama, lokasi yang sama, dan masa yang sama (Engeström, 1987). Faktor objek, lokasi dan masa yang sama adalah bagi menentukan penetapan aktiviti yang sepatutnya peseta kajian berada apabila penyelidik menjalankan ASA (Engeström, 1993; Yamagata-Lynch, 2010).

Pembahagian kerja	Perkongsian tugas di kalangan komuniti (Engeström, 1993; Yamagata-Lynch, 2010). Dengan kata lain, tugas-tugas hakiki yang memerlukan tanggungjawab masing-masing dengan mengambil kira hubungan status antara komuniti sekolah, seperti guru, atau secara vertikal di kalangan ahli komuniti dengan perbezaan kuasa dan status di kalangan peserta, seperti di kalangan guru dan ketua unit (Engeström, 1987).
-------------------	--

4.2 Pengantaraan Tindakan

'Pengantaraan tindakan' merujuk kepada interaksi antara individu atau kumpulan individu dengan pengantaraan artifak (alat) seperti simbol dan tanda-tanda, dan juga interaksi aktiviti manusia dalam persekitaran sosial mengantara tindakan untuk mencapai objek. Pada mulanya, Vygotsky memperkenalkan 'pengantaraan' sebagai konsep untuk menerangkan proses semiotik yang membolehkan pembangunan kesadaran manusia melalui interaksi dengan pengantaraan artifak (alat-alat) dalam persekitaran sosial mereka untuk mencari makna baru di dunia mereka (budaya) dengan penumpuan kepada individu (Vygotsky, 1978). Kemudian, Leont'ev membawa gagasan 'pengantaraan' sebagai bukan hanya 'pengantaraan artifak' tetapi juga manusia dan hubungan sosial sebagai 'pengantara' dalam aktiviti manusia menekankan 'pembahagian kerja' dan aktiviti manusia secara kolektif (Engeström & Miettinen, 1999). Pandangan ini boleh ditafsirkan bukan sahaja 'alat' mengantara aktiviti manusia, peraturan, dan 'pembahagian kerja' boleh menjadi 'pengantara' untuk mencapai objek aktiviti manusia sebagai proses lengkap 'sistem aktiviti' bagi unit analisis. Pandangan ini disokong oleh Yamagata-Lynch (2002), sarjana terkemuka CHAT dalam interaksi aktiviti manusia, komputer, dan teknologi pendidikan. Beliau mendakwa hubungan antara 'subjek' dan 'objek' berlaku secara tidak langsung yang dipengantaraan oleh komponen 'sistem aktiviti' iaitu 'alat-alat', 'peraturan', dan 'pembahagian kerja'.

Engeström (1999) menegaskan Vygotsky mengabaikan aspek sosial dan sejarah 'pengantaraan' yang wujud dalam komponen 'peraturan', 'komuniti', dan 'pembahagian kerja' 'sistem aktiviti'. Engeström menambah komponen 'pengantara' ini termasuk segitiga atas (alat-alat) dan segitiga bawah ('peraturan', 'komuniti', dan 'pembahagian kerja') dalam sosial dan sejarah 'sistem aktiviti', boleh memeterai perubahan bukan sahaja untuk 'objek' tetapi juga untuk setiap komponen lain. Komponen 'sistem aktiviti' juga membantu untuk mewujudkan pengaruh persekitaran dan keadaan di mana aktiviti dijalankan (Engeström, 1987). Sebagai contoh, untuk guru mencapai kejayaan dalam pengintegrasian ICT dalam pembelajaran, aktiviti 'subjek' (guru) dimotivasikan/motif oleh 'objek' (guru mengintegrasikan ICT) yang kemudiannya dibentuk dan diubah menjadi hasil dengan bantuan alat-alat teknikal dan simbolik luaran (sambungan Internet, sumber berasaskan web) dan alat-alat psikologi (berkongsi idea, visi sekolah) yang disebut 'pengantaraan artifak'. Dari contoh ini, 'alat-alat' kelihatan bekerjasama untuk menjayakan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran. Berdasarkan pada pandangan Engeström (1999) tentang 'pengantara', ia komponen 'komuniti' manakala sarjana lain tidak memasukkan 'komuniti' sebagai 'pengantara' (lihat Yamagata-Lynch, 2002). Dalam pengertian ini, 'komuniti' juga boleh dianggap sebagai 'pengantara' kerana ia melengkapi 'pengantara' lain (iaitu, 'alat-alat', 'peraturan', dan 'pembahagian kerja') dalam menganalisis hubungan 'sistem aktiviti'. Namun begitu, dalam kajian memahami kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran, kebiasaannya penyelidikan memasukkan 'komuniti'.

4.3 Aktiviti Berorientasikan Objek

Dalam perspektif CHAT, 'aktiviti berorientasikan objek' merujuk kepada proses 'pengantaraan' di mana individu atau kumpulan individu yang terlibat didorong oleh matlamat atau motif yang boleh menyebabkan mereka menghasilkan atau mencapai artifak baru atau alat budaya dalam sesuatu aktiviti yang mempunyai tujuan tertentu (Yamagata-Lynch, 2010). Aktiviti harus difahami bagi membangunkan individu berorientasikan objek secara berterusan yang melibatkan proses secara kolektif atau tindakan yang mengubah 'objek' aktiviti kepada hasil yang diinginkan. Aktiviti itu sendiri mempunyai struktur dan membentuk budaya (Engeström & Miettinen, 1999). Sekali aktiviti dibangunkan, ia menjadi alat yang teguh dan berkekalan dalam budaya (Cole & Engeström, 1993).

Ramai sarjana menggambarkan motif aktiviti manusia disebabkan oleh 'objek' atau objektif aktiviti tersebut. Sebagai contoh, Nardi (1996, hlm. 73) memberikan takrifan berikut, "objek (dalam ertikata

'objektif') diperlukan oleh 'subjek' bagi memotivasikan aktiviti, menentukan tujuan" (hlm. 73). Contoh yang lain, Leont'ev (1981, hlm. 46-53) membincangkan kategori objektif aktiviti:

"Sehubungan dengan analisis aktiviti itu, sudah mencukupi untuk menunjukkan bahawa objektifnya tidak hanya menghasilkan watak objektif imej tetapi juga orientasi objek keinginan dan emosi" (Leont'ev, 1981, hlm. 50).

Oleh itu, istilah 'objek' dalam artikel ini digunakan dalam pengertian objektif untuk menggambarkan dan menekankan sifat manusia yang bersifat bertujuan.

Dalam perspektif CHAT, tanggapan mengenai orientasi objek adalah manusia selalu mempunyai motif untuk terlibat dalam suatu aktiviti. Motif mungkin secara sedar atau tidak sedar. Mengikuti idea ini, manusia terlibat dalam aktiviti secara sedar atau tidak sedar memenuhi motif atau keperluan yang telah ditetapkan oleh 'objek'. Satu motif telah menentukan struktur sesuatu aktiviti dengan mengarahkan kewujudan sesuatu aktiviti (Leont'ev, 1981). Idea motif mendedahkan sifat manusia, membawa maksud manusia boleh mengendalikan tindakan dari dalam (secara dalaman) sebelum mereka dapat mengeksplorasinya. Oleh itu, manusia dapat mengawal aktiviti mereka dengan mensasarkan tindakan mereka terhadap pencapaian matlamat tertentu. Pada masa yang sama, manusia dapat menolak tindakan tertentu untuk menghalangnya daripada jatuh kepada hasil yang tidak diinginkan. Walaupun menyertai aktiviti, individu cenderung mempunyai pelbagai motif untuk terlibat dalam aktiviti. Perbezaan motif tidak semestinya menjejaskan objektif keseluruhan aktiviti, yang berubah menjadi hasil.

4.4 Percanggahan

Sarjana terkemuka CHAT mendakwa 'sistem aktiviti' tidak stabil kerana sifat setiap komponen mewujudkan ketegangan yang disebabkan oleh 'percanggahan' dalam dan juga antara 'sistem aktiviti' (Cole & Engeström, 1993; Engestrom, 2001; Engeström, 1993; Engeström, 1987; Lim, Tay, & Hedberg, 2011). 'Percanggahan' merupakan konsep utama dalam CHAT dan merupakan ciri dalam dan antara 'sistem aktiviti', berjuang untuk menyelesaikan ketegangan dalam dan di antara 'sistem aktiviti', menghasilkan kitaran perubahan, setiap kitaran menghasilkan percanggahan baru (Engeström, 1987; Lim et al., 2011). 'Percanggahan' adalah perkembangan yang signifikan dan wujud dalam bentuk 'ketegangan' yang terlibat dalam mencapai objek dan mengubah ke arah yang diinginkan, dan juga sebagai dilema dan gangguan yang muncul (Lim et al., 2011). Engestrom (2001) menyatakan " 'percanggahan' adalah sumber perubahan dan pembangunan" (hlm. 137) sebagai percubaan inovatif untuk mengubah aktiviti walaupun 'percanggahan' yang terjadi dalam 'sistem aktiviti' menghasilkan ketegangan, gangguan, dan konflik. Dalam konteks ini, 'percanggahan' dikira sebagai aspek penting dalam aktiviti integrasi ICT yang berkaitan dengan pengajaran guru kerana ia menerangkan bagaimana interaksi dalam dan antara 'sistem aktiviti' dapat mempengaruhi keupayaan 'subjek' (guru) untuk mencapai 'objek' (pengintegrasian ICT) dengan mengambil peranan sebagai halangan, menjadikannya sukar bagi 'subjek' untuk mencapai 'objek', atau dengan mengambil peranan sebagai pengaruh yang membolehkan 'subjek' untuk mencapai 'objek' (Yamagata-Lynch, 2010).

'Percanggahan' mempengaruhi aktiviti manusia, membawa tekanan yang boleh menggalakkan pembangunan, mengeksplotasi pembangunan, atau menjadi sebab untuk menukar sifat sesuatu aktiviti (Engeström, 1993). Dengan mengenal pasti 'percanggahan' yang menjejaskan kepelbagaian 'sistem aktiviti', penyelidik dapat membuktikan dan membincangkan bagaimana perubahan kontekstual dalam aktiviti manusia yang kompleks dapat membawa tekanan baru kepada aktiviti 'subjek'. Sebagai contoh, guru-guru (subjek) tidak diberi panduan atau terdedah kepada latihan pedagogi berkaitan ICT untuk menjalankan pengajaran, akan mengurangkan motivasi mereka untuk mengintegrasikan ICT ke dalam pengajaran. Dalam contoh ini, ketegangan berlaku dalam komponen 'sistem aktiviti' bilik darjah yang disebabkan oleh 'sistem aktiviti' sekolah, kerana kaedah pengintegrasian ICT dalam pengajaran (objek) tidak disampaikan kepada guru (subjek) disebabkan tidak ada latihan yang relevan diberikan kepada guru untuk melengkapkan mereka dengan kemahiran pedagogi yang relevan (pengantaraan artifak) untuk melaksanakan pengintegrasian ICT. Penyelidik juga boleh membincangkan bagaimana 'percanggahan' dapat memacu transformasi dalam aktiviti masa depan dan menggambarkan bagaimana aktiviti manusia terikat kepada beberapa fenomena kompleks dalam suasana semula jadi dan bukannya meramalkan hubungan kausal antara tingkah laku yang diamati dan pembolehubah terpendek (Yamagata-Lynch, 2010). Yamagata-Lynch (2010, hlm. 2) juga menggesa supaya penyelidik memahami "hubungan sejarah dalam pelbagai aktiviti, bagi mengenal pasti bagaimana

hasil dari aktiviti terdahulu mempengaruhi aktiviti baru". Oleh itu, adalah relevan untuk mengenal pasti 'percanggahan' yang berlaku dan menerangkan bagaimana satu aktiviti dalam konteks tertentu (aktiviti baru) dipengaruhi oleh aktiviti lain (aktiviti lalu) dalam kajian memahami kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran.

4.5 Pelbagai Perspektif dalam Komuniti

Menurut Engestrom (2001), 'pelbagai perspektif' merujuk kepada 'komuniti' yang mempunyai pelbagai perspektif, tradisi, dan minat. 'Pembahagian kerja' dalam suatu aktiviti merupakan kedudukan yang berbeza bagi setiap tenaga kerja, tenaga kerja membawa sejarah yang pelbagai, dan 'sistem aktiviti' itu sendiri membawa banyak lapisan dan lipatan sejarah yang terukir dalam artifak, aturan, dan konvensinya. Kesan 'pelbagai perspektif' banyak dikaitkan dengan rangkaian 'sistem aktiviti' berinteraksi. Ia adalah sumber masalah dan sumber inovasi, menuntut tindakan dan rundingan.

4.6 Sejarah Aktiviti

Menurut Engestrom (2001), 'sejarah aktiviti' terbentuk dan berubah dalam tempoh masa yang panjang. Masalah dan potensi manusia hanya dapat difahami apabila memahami sejarah mereka. Sejarah itu sendiri perlu dikaji dari segi sejarah tempatan aktiviti dan objeknya, dan sejarah teoritis yang telah membentuk aktiviti. Oleh itu, aktiviti pengintegrasian ICT yang berkaitan dengan guru perlu dianalisis dalam ruang lingkup sejarah organisasi tempatan mereka sendiri dari melihat sejarah ICT dalam pendidikan secara global, prosedur, alat yang digunakan oleh mereka dalam menjalankan aktiviti tempatan tersebut.

Dalam perspektif CHAT, perkembangan 'sejarah aktiviti' manusia menunjukkan aktiviti dibangun dan dibangunkan semula sebagai akibat daripada perubahan sosial dan budaya yang berlaku dalam komuniti di mana ia dilaksanakan. Perubahan ini seterusnya mengubah aktiviti manusia. Akibat transformasi ini, aktiviti manusia mengumpulkan sejarah perkembangannya. Untuk membuat alat, "manusia mengatur untuk penemuan semula 'alat-alat' yang sudah dicipta dalam generasi yang terdahulu" (Cole, 1996, hlm. 109). Memandangkan kesedaran mengenai perkembangan aktiviti manusia, perlu memahami aspek evolusi aktiviti manusia dari sudut pandang sosial dan budaya. Pengertian ini boleh dicapai dengan menganalisis perkembangan sejarah aktiviti untuk memahami sebab-sebab mengapa suatu aktiviti dijalankan dengan cara tertentu. Ini boleh memberikan gambaran mengenai sebab-sebab alat-alat tertentu digunakan dalam sesuatu aktiviti. Oleh itu, memahami perkembangan sejarah dan penggunaan alat yang mengantara aktiviti menuntut keperluan untuk mempelajari aktiviti dalam konteks tertentu untuk memahami bagaimana orang menggunakan alat sedia ada dalam suasana budaya itu.

5.0 ANALISIS SISTEM AKTIVITI

CHAT menekankan bahawa ASA adalah satu metodologi yang bernilai bagi penyelidik kualitatif untuk memahami aktiviti manusia yang mana aktiviti berlaku secara kolektif bagi mencapai satu tujuan. ASA juga sesuai dengan penyelidikan berbentuk kajian kes kerana ASA melibatkan penyiasatan sistem yang mampan diri dan sukar untuk dikeluarkan dari konteksnya (Yamagata-Lynch, 2010). Menurut Yamagata-Lynch (2010), metodologi ini dapat membimbing para penyelidik untuk merancang, melaksanakan, menganalisis, dan membuat kesimpulan untuk kajian penyelidikan termasuk penilaian program. ASA juga boleh digunakan untuk memetakan interaksi manusia dalam tetapan semula jadi. Sejak dua dekad yang lalu, beberapa kajian telah merujuk kepada ASA sebagai alat deskriptif untuk (i) menangkap proses yang terlibat dalam perubahan organisasi (lihat Barab et al., 2004; Harness & Yamagata-Lynch, 2016), (ii) untuk merancang persekitaran pembelajaran konstruktivis (lihat Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999), (iii) mengenal pasti percanggahan dan ketegangan yang membentuk perkembangan dalam tetapan pendidikan (lihat Barab et al., 2002), (iv) menunjukkan perkembangan sejarah dalam perkembangan profesional (lihat Yamagata-Lynch, 2003), dan (v) menentukan faktor dan interaksi antara faktor-faktor yang menyokong pengintegrasian ICT guru (lihat Divaharan & Lim, 2010). Yamagata-Lynch (2010) menekankan perlunya penerapan lanjut ASA sebagai metodologi penyelidikan.

Yamagata-Lynch (2010) menegaskan tiga kelebihan ASA. Pertama, ASA menyediakan kaedah baru untuk penyelidik bagi mengekstrak intipati data yang kompleks dalam model grafik di mana model ini boleh menjadi alat komunikasi dengan orang lain bagi menyampaikan dapatan kajian. Kedua, menggunakan ASA

mbolehkan para penyelidik membandingkan satu aktiviti manusia dengan data berdasarkan data lain, sambil menggambarkan implikasi sistemik. Ketiga, ASA juga dapat memudahkan para penyelidik menjalankan analisis data mereka dengan kerangka kerja sambil membina penafsiran data yang dapat dipercayai dan meminimumkan tugas yang besar untuk menganalisis dan memahami data yang kompleks dari realiti sebenar. Kelebihan keempat telah dikenal pasti dari refleksi dan pemerhatian penulis sendiri dalam kajiannya, mendapati bahawa ASA mampu membimbing penyelidik dalam membentangkan bagaimana manusia berhadapan dengan ketegangan sebagai bukti "percanggahan" dalam sistem aktiviti manusia dan akhirnya membawa kepada kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran.

5.1 Penetapan Aktiviti

Penetapan aktiviti adalah lokasi di mana aktiviti-aktiviti berorientasi objek para peserta berlangsung dan menyediakan sempadan dengan mempertimbangkannya sebagai unit analisis suatu kajian bagi menjalankan ASA. Ia adalah satu situasi di mana para peserta mempunyai matlamat yang sama dan terikat bersama oleh tindakan dan aktiviti di mana mereka mengambil bahagian (Tharp & Gallimore, 1988). Penyelidik mesti mengenal pasti penetapan aktiviti untuk menggambarkan hubungan antara aktiviti peserta dan persekitaran sosial, bagi mengelakkan daripada maklumat kontekstual yang mungkin tidak berkaitan dengan kajian kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran (Yamagata-Lynch, 2010). Menurut Yamagata-Lynch (2010), penetapan yang penyelidik pilih untuk pemantauan kemungkinan besar tidak mewakili keseluruhan aktiviti di mana para peserta terlibat dalam kegiatan berorientasi objek karena penetapan aktiviti tidak perlu terikat oleh persekitaran fizikal tetapi dapat mengurangi sempadan organisasi yang kompleks yang merangkumi aktiviti berorientasikan objek yang disiasat. Berikut cadangan Yamagata-Lynch (2010), penyelidik perlu menjawab empat soalan untuk mengenal pasti penetapannya: 1) apakah aktiviti-aktiviti biasa dalam penetapan? 2) apakah aktiviti yang tentunya relevan dengan soalan kajian ?; 3) siapa peserta terlibat dalam aktiviti yang berkaitan dengan soalan kajian ?; dan 4) apa dokumen sedia ada dan pengantara artifak yang relevan dengan kajian ini ?. Oleh itu, penetapan aktiviti membantu penyelidik untuk menentukan maklumat kontekstual yang paling relevan dalam data disepanjang proses penafsiran.

Untuk mengenal pasti penetapan aktiviti, penyelidik mengenalpasti sistem aktiviti paling relevan yang terlibat dalam aktiviti pengintegrasian ICT yang berkaitan dengan guru. Dalam setiap kes, tiga penetapan aktiviti telah dikenal pasti untuk tiga jenis unit analisis dalam tiga sistem aktiviti yang berlainan. Penyelidik boleh memilah seberapa banyak penetapan aktiviti sekiranya peruntukan masa kajian agak panjang tetapi penetapan aktiviti tidak boleh kurang dari dua kerana interaksi aktiviti akan berlaku sekurang-kurangnya dua melibatkan dua aktiviti sistem berhubung antara satu sama lain Engestrom (2001). Sistem aktiviti pertama melibatkan kelas di mana unit analisis adalah pengajaran berintegrasikan ICT oleh guru matapelajaran. Analisis ini memberi tumpuan kepada kemudahan dan peralatan ICT yang disediakan di dalam bilik darjah semasa pengajaran berintegrasikan ICT yang dijalankan oleh guru untuk mengkaji pengantara dan menerangkan percanggahan, penyebab percanggahan dan resolusi percanggahan untuk meningkatkan akses kepada pengetahuan para pelajar.

Sistem aktiviti kedua melibatkan jabatan di mana unit analisis adalah hubungan guru dengan ketua unit, rakan sebaya dan peserta lain yang menyokong mereka serta peranan guru di jabatan masing-masing. Sistem aktiviti ketiga menggabungkan sekolah di mana unit analisis adalah hubungan guru dengan guru besar, penyelarar ICT / penyelarar media, ketua unit, dan guru jabatan ICT dan jabatan-jabatan lain. Sistem aktiviti sekolah juga memberi tumpuan kepada peranan kakitangan pentadbiran, PIBG, alumni, dan pemilik perniagaan tempatan yang mempengaruhi atau menghalang kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran. Tumpuan analisis di kedua-dua sistem aktiviti jabatan dan sekolah adalah pada pengantara dan resolusi percanggahan yang mempengaruhi kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran mereka. Oleh itu, ketiga-tiga aktiviti ini membantu para penyelidik menafsirkan bagaimana aktiviti peserta telah mempengaruhi dan dipengaruhi oleh faktor sosio dan budaya dalam konteks berbeza secara kolektif untuk menentukan kejayaan para guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran sekali gus memberi kejayaan kepada sekolah mereka.

6.0 KESIMPULAN

Artikel ini mengupas Teori Aktiviti Budaya dan Sejarah (TABS) atau *Cultural-Historical Activity Theory* (CHAT) digunakan bagi memahami kejayaan guru dalam pengintegrasian ICT dalam pengajaran. Teori ini didokong oleh perspektif sosial dan budaya yang mana aktiviti manusia yang dipengaruhi oleh persekitaran sosial yang akhirnya membentuk budaya sesuatu masyarakat atau komuniti. Di zaman kotemporari ini, Teori Aktiviti generasi ketiga atau CHAT paling sesuai digunakan dalam kajian teknologi pendidikan berbanding dengan generasi pertama dan kedua yang dipelopori oleh Vygotsky dan Leont'ev. Namun, generasi pertama dan kedua sesuai digunakan sekiranya penyelidik tidak berminat untuk menggunakan ASA sebagai metodologi dan hanya menumpukan kepada satu aktiviti mahupun individu sahaja. Artikel ini memberi gambaran kepada penyelidik bagi melakukan penyelidikan secara terperinci dengan menggunakan ASA sebagai metodologi bagi pengumpulan data dan analisis data secara menyeluruh.

RUJUKAN

- Bannayan, H.E., Kalaš, I., Conery, L., Laval, E., Laurillard, D., Lim, C.P., Musgrave, S., Semenov, A., & Turcsányi-Szabó, M. (2014). *ICT in primary education. UNESCO Institute for Information Technologies in Education* (Vol. 3). Retrieved from iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214707.pdf
- Barab, S. A., Barnett, M., Yamagata-Lynch, L., Squire, K., & Keating, T. (2002). Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course. *Mind, Culture, and Activity*, 9(2), 76–107. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327884MCA0902_02#.Va5GQBNViko
- Barab, S., Schatz, S., Scheckler, R., Barab, S., Schatz, S., & Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture & Activity*, 11(1), 25–47. <https://doi.org/Article>
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (1st ed., p. 148). United States of America: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. London, England: Harvard University Press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. *Distributed Cognitions : Psychological and Educational Considerations*, 1–46. Retrieved from <https://oca.korea.ac.kr/link.n2s?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00008a&AN=kor.000045252317&lang=ko&site=eds-live&scope=site>
- Divaharan, S., & Lim, C. P. (2010). Secondary school socio-cultural context influencing ICT integration: A case study approach. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 741–763.
- Edwards, A., & Daniels, H. (2004). Editorial: Using sociocultural and activity theory in educational research. *Educational Review*, 56(2), 107–111. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693191>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, 64–103. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511625510.004>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (Eds., pp. 19–38). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning Analysing*, 19(6), 336–342. <https://doi.org/10.1108/13665620710777084>
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In R. M. & R. P. Y. Engeström (Ed.), *Perspectives on activity theory* (Eds). United Kingdom: Cambridge University Press.

- Harness, M., & Yamagata-Lynch, L. C. (2016). Systemic tensions in American Teacher Unions: An activity systems analysis of teacher unions and their role in society. In D. S. P. Gedera & P. J. Williams (Eds.), *Activity theory in education* (Eds., pp. 71–86). Netherlands: Sense Publishers.
- Jonassen, D. (2000). *Learning: As activity*. Retrieved from <http://www.learndev.org/dl/DenverJonassen.PDF>
- Jonassen, H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 47(1), 61–79.
- Laferrere, T., Hamel, C., & Searson, M. (2013). Barriers to successful implementation of technology integration in educational settings: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 463–473. <https://doi.org/10.1111/jcal.12034>
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (Ed., pp. 41–208). New York: Sharpe.
- Leonti'ev, A. N. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4–33.
- Lim, C. P. (2001). Object of the activity systems as a major barrier to the creative use of ICT in schools. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(3), 295–312.
- Lim, C. P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83–116. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9025-2>
- Lim, C. P., Tay, L. Y., & Hedberg, J. (2011). Employing an Activity-Theoretical Perspective to Localize an Educational Innovation in an Elementary School. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 319–344. <https://doi.org/10.2190/EC.44.3.d>
- Lim, C. P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C. S., & Tsai, C.-C. (2013). Bridging the gap: Technology trends and use of technology in schools. *Educational Technology & Society*, 16(2), 59–68.
- Luria, A. R. (1928). The Problem of the Cultural Behavior of the Child. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 35(4), 493–506. <https://doi.org/10.1080/08856559.1928.10532168>
- Martin, W. B. (2000). *Learning from the Colwell school: An ethnographic case study of an educational technology culture*. Cornell University. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/121489>
- Ministry of Education Malaysia [MOE]. (2013). *Malaysia education blueprint 2013 - 2025*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Nardi, B. A. (1996). Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 35–52).
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2009). *Assessing the effects of ICT in education Indicators, criteria and benchmarks*. Image Rochester NY. <https://doi.org/10.1787/9789264079786-en>
- Razak, N. A., Jalil, H. A., Krauss, S. E., & Ahmad, N. A. (2018). Successful implementation of information and communication technology integration in Malaysian public schools: An activity systems analysis approach (In press). *Studies in Educational Evaluation*, 58(April), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.003>
- Richter, L., Dawes Andrew, & de Kadt Julia. (2004). Early childhood, 99–123.
- Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2–9.
- Shariq, S. Z. (1998). Sense making and artifacts: An exploration into the role of tools in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 2(2), 10–19. <https://doi.org/10.1108/13673279810249341>
- Tearle, P. (2004). A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in education. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 331–351. <https://doi.org/10.1080/0305764042000289956>
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context. *J. of Design Research*. <https://doi.org/10.1504/JDR.2006.011360>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Full-Text. (N.D.). <https://doi.org/10.1007/978-3-540-92784-6>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. US: Harvard University Press. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-92784-6>
- Yamagata-lynch, L. C. (2003). Using Activity Theory as an Analytic Lens for Examining Technology Professional Development in Schools Using Activity Theory as an Analytic Lens for Examining

- Technology Professional Development in Schools. *Mind, Culture, and Activity*, 10(2), 100–119. <https://doi.org/10.1207/S1532-7884MCA1002>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2002). Using activity theory for the sociocultural case analyses of a teacher professional development program involving technology integration. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(8–A), 2685. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc4&NEWS=N&AN=2002-95003-033>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity Systems Analysis Method: Understanding Complex Learning Environments*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6321-5>

Meningkatkan Kemahiran Operasi Tolak dalam Bentuk Lazim Bagi Murid Bermasalah dalam Pembelajaran Menggunakan Kaedah Minus Mission

R.S. Kamaladharanii¹

Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
kamaladharaniiiragunathan@gmail.com

Nurzatulshima Kamarudin²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
nzshima@upm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan bagi membantu murid masalah pembelajaran tahun satu mengenal pasti operasi tolak nombor bulat dalam lingkungan 50. Kaedah Minus Mission digunakan untuk membantu subjek meningkatkan penguasaan kemahiran menolak dalam bentuk lazim. Kajian juga melihat faktor-faktor motivasi sendiri yang mempengaruhi minat dan sikap subjek terhadap mata pelajaran Matematik sebelum intervensi dilaksanakan. Kajian ini dijalankan secara kualitatif. Semua data dikumpulkan dan dianalisis melalui alat-alat kajian seperti rekod anekdot, senarai semak, set latih tubi, set ujian Pra dan Pos serta rakaman fotografi. Data-data diinterpretasikan secara penulisan naratif, menggunakan frekuensi dan peratusan. Pendekatan intervensi dijalankan secara hands-on, berperingkat dan ansur maju membolehkan subjek menghubungkan konsep Matematik sedia ada dengan konsep nilai tempat yang baru. Hasil analisis menunjukkan pendekatan intervensi kaedah minus mission yang dilaksanakan berjaya membantu meningkatkan tahap penguasaan nilai tempat dalam operasi tolak. Kajian seterusnya pengkaji mencadangkan penggunaan kaedah minus mission diaplikasikan dalam kemahiran-kemahiran lain dalam Matematik di samping tidak mengabaikan faktor persekitaran.

KATA KUNCI: Kaedah Minus Mission, Operasi Tolak, Murid Masalah Pembelajaran

1.0 PENDAHULUAN

Kajian yang telah dilaksanakan berkaitan dengan masalah penguasaan kemahiran menolak peserta kajian dalam matapelajaran Matematik. Tujuan pelaksanaan kajian adalah untuk mengenal pasti sejauh manakah kaedah minus mission dapat membantu meningkatkan kemahiran operasi tolak peserta kajian semasa di dalam kelas. Selain daripada itu, ia juga adalah untuk mengenal pasti sejauh manakah kesan pendekatan dan strategi yang digunakan mampu meningkatkan motivasi peserta kajian terhadap mata pelajaran Matematik.

Kajian berlandaskan kepada Teori Pembelajaran kognitif Anusubel dan Bruner, serta Teori Pembelajaran Sosial dan Sosial Kognitif Albert Bandura. Rumusannya, kajian ini dilaksanakan bagi mendapatkan tindak balas terhadap kesediaan belajar, kemahiran memberikan tindak balas serta kemahiran memberikan tumpuan dalam pengajaran dan pembelajaran agar isi pelajaran yang disampaikan berjaya diperolehi. Secara tidak langsung dapat membaiki kemahiran pendidik serta mewujudkan kolaborasi dan interaksi dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Pengkaji merupakan seorang guru matematik yang telah berkhidmat di dalam bidang pendidikan selama 4 tahun. Pada awalnya pengkaji mula mendapat pendidikan ikhtisas di IPG Kampus Sultan Abdul Halim, Sungai Petani dalam bidang Pengajian Bahasa Tamil sekolah rendah. Selepas tamat di maktab tersebut, pengkaji telah bertugas di sekitar Selangor dan mengajar dalam subjek matematik. Dari aspek pengalaman, pengkaji telah mengajar kanak-kanak bermasalah pembelajaran di kawasan luar bandar selama tiga tahun.

Seterusnya bagi pandangan dan pendapat pengkaji mengajar di kawasan luar bandar adalah merupakan salah satu cabaran yang hebat yang memerlukan semangat juang yang tinggi untuk mendidik kanak-kanak yang mempunyai masalah pembelajaran menguasai ilmu pelajaran yang sebaik mungkin seperti yang diharapkan oleh pihak Kementerian Pelajaran Malaysia. Sehubungan dengan itu, sebagai seorang guru, pengkaji haruslah sentiasa mencuba untuk mencari jalan penyelesaian untuk membantu anak didik agar segala ilmu perlu dicurahkan dengan sewajarnya mengikut kesesuaian agar mereka tidak tercicir dalam aspek pembelajaran. Antaranya, pengkaji menggunakan kaedah minus mission bagi operasi tolak bagi memudahkan proses menolak bagi kategori kanak-kanak bermasalah pembelajaran. Pastinya, teknik dan

pendekatan yang diaplikasikan terhadap kanak-kanak bermasalah pembelajaran ini secara tidak langsung menyedarkan pengkaji tentang keperluan kepelbagaian kaedah pengajaran yang harus digunakan agar ianya bersesuaian dengan aras kognitif kanak-kanak bermasalah pembelajaran yang menghadapi kesukaran ketika operasi menolak.

Pengalaman pengkaji semasa mengajar kanak-kanak bermasalah pembelajaran dalam subjek matematik, kebiasaannya mereka cepat lupa terhadap sesuatu pembelajaran yang baharu sahaja berlangsung. Hal ini kerana mereka mempunyai masalah untuk mengingat isi pelajaran yang telah mereka pelajari. Sehubungan dengan itu, semasa pengkaji melakukan proses pengajaran dan pembelajaran yang melibatkan operasi tolak dalam lingkungan 50, pengkaji mendapati bahawa kanak-kanak bermasalah pembelajaran ini sering kali terlupa isi-isi penting seperti cara menolak menggunakan alat bantu mengajar, walaupun perbincangan telah dijalankan selepas itu. Secara tidak langsung menjelaskan bahawa kanak-kanak bermasalah pembelajaran harus dibantu dan diberi perhatian yang sewajarnya agar aspek pembelajaran mereka tidak tertinggal.

Aspek dalam menolak nombor yang berlingkungan adalah sub topik dalam kurikulum tahun 1. Sekiranya kemahiran tersebut tidak dapat dikuasai oleh kanak-kanak bermasalah pembelajaran ini, maka berkemungkinan kanak-kanak ini akan gagal menguasai kemahiran matematik lain seperti menolak dengan angka dan jumlah yang lebih besar. Hal ini secara tidak langsung akan mengakibatkan murid ini kehilangan markah ketika peperiksaan dijalankan di sekolah.

Pengkaji telah membuat suatu refleksi ke atas diri sendiri dengan memikirkan bahawa kanak-kanak bermasalah pembelajaran mempunyai ciri-ciri yang tertentu dan keterbatasannya itu memungkinkan mereka berkelakuan seperti kerap lupa. Sebagai seorang guru, pengkaji perlu berusaha dan mencari jalan keluar yang terbaik untuk membantu meningkatkan daya ingatan dan kefahaman kanak-kanak bermasalah pembelajaran untuk mereka kecapai dalam topik menolak dalam lingkungan 50 ini.

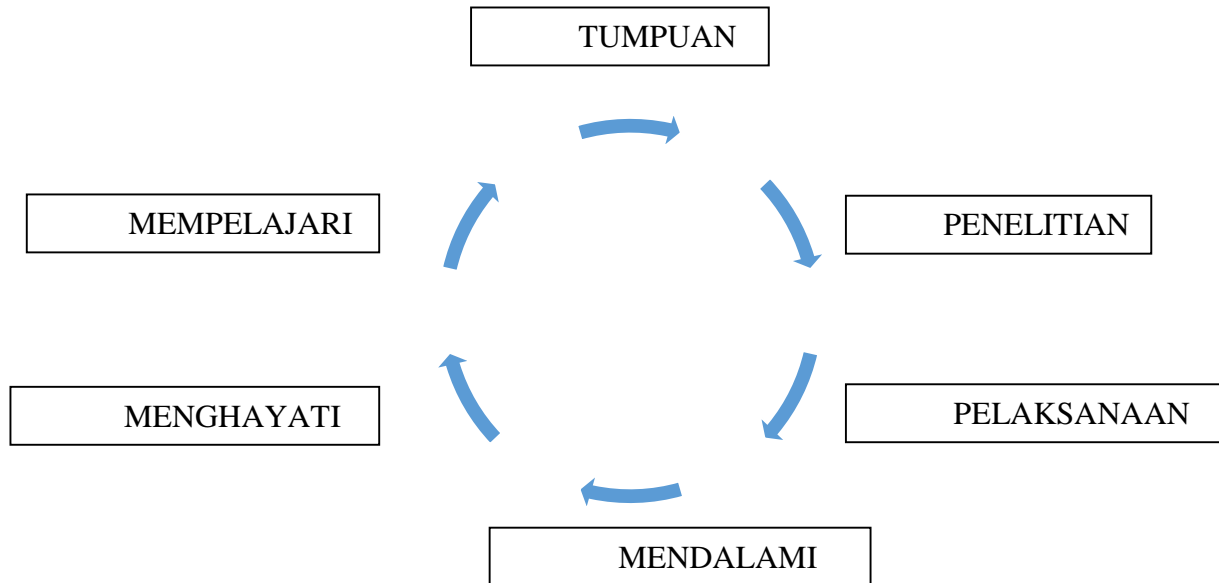
Seterusnya, pengkaji juga telah banyak melakukan pembacaan yang merangkumi buku-buku ilmiah, kajian lepas dan melalui laman sesawang untuk meninjau segala permasalahan yang serupa terhadap kanak-kanak bermasalah pembelajaran. Menurut kamus dewan (2005), masalah membawa maksud (kesukaran) atau (kesulitan). Manakala, menurut Marton & Booth, yang dirujuk oleh Heather Et Al (2008) dalam menyatakan "learning is about how we perceive and understand the world, about making meaning". Maksudnya, pembelajaran adalah bagaimana kita menerima dan memahami perkataan dan membina maksudnya. Jelas di sini, menggambarkan bahawa dalam proses pembelajaran, kita harus memahami perkataan tersebut dan tahu tentang maknanya.

2.0 CIRI-CIRI MURID BERMASALAH PEMBELAJARAN

Antara ciri-ciri kanak-kanak bermasalah pembelajaran yang sering kali terlihat dalam pengajaran matematik semasa proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung di dalam kelas pengkaji adalah:

- a. Tidak dapat menumpukan perhatian ketika pengajaran dan pembelajaran.
- b. Seringkali terlupa fakta yang baharu sahaja dipelajari.
- c. gemar meletakkan nilai angka pada tempat rumah yang salah ketika menolak.

Hasil daripada pemerhatian yang dijalankan oleh pengkaji ketika proses pengajaran dan pembelajaran matematik di dalam kelas tersebut, pengkaji dapat melihat peserta kajian sering bermain dengan pensel, pemadam dan melihat rakan-rakan di dalam kelasnya. Adakah subjek matematik ini sukar? Apakah subjek ini membosankan? Adakah kanak-kanak tersebut tidak meminati subjek matematik? Pengkaji cuba menarik perhatian kanak-kanak bermasalah pembelajaran berkenaan mengikuti pengajarannya di dalam kelas. Situasi tersebut sedikit sebanyak menyebabkan terdetik di dalam hati pengkaji bahawa pengkaji harus mengubah teknik pengajaran agar kanak-kanak bermasalah pembelajaran tersebut menjadi lebih seronok memberikan sepenuh perhatian dalam pembelajaran dan memudahkannya untuk mengingat segala pembelajaran yang pernah dipelajarinya sebelum ini. Pengkaji akan cuba berusaha dengan lebih bersungguh-sungguh untuk membantu meningkatkan aspek pembelajaran kanak-kanak bermasalah pembelajaran tersebut dalam menguasai ilmu pembelajaran yang telah dipelajarinya dengan sebaik mungkin.





Rajah 1: Elemen yang perlu diterapkan di dalam proses pembelajaran dan pengajaran kanak-kanak bermasalah pembelajaran

3.0 PENGGUNAAN KAEDAH MINUS MISSION PADA OPERASI TOLAK DALAM LINGKUNGAN 50

Kaedah Minus Mission adalah kaedah yang telah direka dan berfungsi sebagai cara meletakkan angka pada nilai tempat yang betul dalam subjek matematik. Kemahiran menggunakan nilai tempat yang betul perlu dikuasai oleh murid untuk memudahkan proses menolak berlaku.

Dalam pengajaran dan pembelajaran di sekolah, kemahiran menolak dalam lingkungan 50 adalah sesuatu sub-topik yang terpenting sebelum menguasai kemahiran menolak lain. Penggunaan nilai tempat ini boleh digunakan di dalam rajah seperti di bawah. Contoh nilai tempat yang digunakan adalah seperti berikut:

	puluh	sa
	2	5
-	1	2
	1	3

		
PU		SA

Rajah 2: Penggunaan kad berbentuk rumah mewakili nilai tempat digunakan kanak-kanak bermasalah pembelajaran ketika kaedah minus mission digunakan dalam operasi tolak

3.1 Pernyataan Masalah

Berdasarkan pengalaman menjadi seorang guru bahasa sememangnya mencabar minda dan pengalaman pengkaji dalam mengajar mata pelajaran Matematik selama hampir 3 tahun. Apatah lagi apabila ianya melibatkan murid-murid masalah pembelajaran seperti murid Slow-Learners. Pengkaji juga mendapati dari pengalaman yang diperolehinya, murid-murid ini mempunyai pelbagai jenis masalah dalam pembelajaran dan juga tingkah laku. Pastinya, ini secara tidak langsung menyedarkan pengkaji tentang keperluan kepelbagaian kaedah pengajaran dan pembelajaran yang harus digunakan agar ianya bersesuaian dengan aras kognitif murid-murid.

Huraian Sukatan Pelajaran yang digunakan adalah sama dengan murid-murid di aliran perdana. Isi kandungan pelajaran Matematik lebih menekankan kemahiran-kemahiran asas Matematik seperti kemahiran pra-nombor dan kemahiran-kemahiran asas pengiraan yang melibatkan operasi tambah, tolak, darab dan bahagi. Murid-murid ini ditempatkan dalam kumpulan mengikut aras kognitif mereka.

Menilai kembali pengalaman pengkaji sebagai guru mata pelajaran Matematik di dalam kelas tahun 1, pengkaji mendapati pengajaran konsep dalam sesuatu kemahiran Matematik amatlah penting. Daripada pengalaman pengkaji juga mendapati setelah menguasai sesuatu kemahiran Matematik, murid-murid bermasalah pembelajaran ini juga mudah lupa terhadap pelajaran yang lalu, mudah keliru dengan konsep nilai tempat, bermasalah dalam menukarkan ayat Matematik kepada bentuk lazim dan menentukan operasi yang betul dalam penyelesaian masalah Matematik.

Pengkaji juga melakukan banyak pembacaan buku-buku ilmiah, kajian-kajian lepas dan melalui laman sesawang untuk meninjau masalah-masalah dalam yang sering dihadapi oleh murid-murid bermasalah pembelajaran. Menurut Heather Fry et al. (2008), pembelajaran boleh merupakan prinsip abstrak, maklumat fakta, pemerolehan kaedah, teknik dan pendekatan melakukan sesuatu, idea, perlakuan yang bersesuaian bagi situasi tertentu, mengenali sesuatu, dan juga penaakulan (*reasoning*). Manakala Nicholls (2002), pembelajaran dikatakan berlaku apabila terdapat perubahan dalam perlakuan pelajar hasil daripada penglibatannya dalam suatu pengalaman pendidikan.

Justeru itu, masalah pembelajaran boleh ditakrifkan sebagai sesuatu kesukaran yang memerlukan penyelesaian yang boleh dilihat melalui perubahan tingkah laku. Lazarus dalam Tandonline (2014), menyatakan murid yang menghadapi halangan intelektual dan emosi apabila mempelajari Matematik di sekolah disebabkan dibelenggu ketakutan yang tidak rasional.

Kebimbangan dalam menyelesaikan permasalahan Matematik menjadi halangan kepada mereka untuk menunjukkan kemampuan sebenar atau melakukan yang terbaik dalam mata pelajaran tersebut terutama apabila ia melibatkan sesuatu nombor, simbol ataupun pengiraan. Selain daripada itu, faktor pengalaman negatif yang diperolehi daripada guru, ibu bapa dan rakan sebaya juga mendorong kegagalan mereka dalam penguasaan Matematik. Byrd dalam Psych (2014), pula menyatakan persekitaran mendorong berlakunya kebimbangan dalam Matematik melibatkan faktor daripada peranan sosialisasi jantina, sosio-ekonomi dan juga faktor ibu bapa.

Kesimpulannya, pengkaji mendapati peserta kajian sukar menghubungkan konsep nombor bulat dari pengalaman sedia ada dengan konsep nilai tempat bagi nombor bulat. Selain daripada itu, faktor motivasi sendiri juga mempengaruhi penguasaan kemahiran Matematik peserta kajian.

3.2 Fokus Kajian

Menurut Amy Harris (2009), menyatakan bahawa mata pelajaran Matematik merupakan satu mata pelajaran yang mencabar. Ramai di kalangan para pelajar yang tidak mengemari matapelajaran Matematik. Ada juga di kalangan mereka mempunyai tahap keyakinan diri yang rendah terhadap kebolehan dalam mata pelajaran Matematik.

Richard Garlikov (2013), menyatakan terdapat beberapa langkah dalam memperkenalkan konsep nilai tempat kepada kanak-kanak. Antaranya ialah menghubungkan pengalaman berkaitan nombor dalam kehidupan seharian kanak-kanak bagi menguasai kemahiran mengenal nombor bulat, pengiraan yang melibatkan fakta asas operasi tambah dan tolak dalam lingkungan sepuluh, menyebut nombor berdasarkan kuantiti nilai tempat puluh dan sa dan mempersembahkan kuantiti nombor menggunakan lajur-lajur nilai tempat yang ditetapkan.

Menurut Bruner dalam *Penggunaan Drawing Paper Dalam Meningkatkan Tindak Balas Murid Autisme* menyatakan kesediaan belajar merujuk kepada perkara yang dapat disampaikan secara berkesan kepada kanak-kanak pada mana-mana peringkat perkembangannya. Kesediaan belajar peserta kajian diukur daripada pelbagai aspek seperti sikap, minat, motivasi sendiri serta peralatan yang digunakan untuk belajar. Kesediaan belajar merujuk kepada keadaan dalaman individu yang bersedia dan berupaya untuk mempelajari sesuatu dengan tujuan memperoleh pengalaman dan pembelajaran yang baru.

Ausubel dalam Noriati (2012), menegaskan penyampaian pengajaran guru dibuat secara terancang bermula dengan menghubungkan pengetahuan sedia ada dan disusun secara berperingkat-peringkat. Faktor yang paling penting ialah penyampaian guru berasaskan laras bahasa yang sesuai dengan keupayaan murid. Guru hendaklah menyusun maklumat secara ansur maju daripada maklumat yang umum kepada maklumat yang lebih khusus iaitu secara deduktif. Langkah pengajaran juga disusun secara sistematik agar pembelajaran konsep dapat dilakukan dengan lebih mudah.

Albert Bandura dalam Noriati (2012), menyatakan bahawa secara semula jadi manusia belajar daripada proses peniruan. Bandura mengemukakan empat langkah untuk membolehkan peniruan berlaku seperti tumpuan perhatian, penyimpanan dalam ingatan, pengeluaran dan motivasi dan penegasan. Empat langkah ini menjadi panduan kepada pengkaji semasa merancang intervensi terhadap peserta kajian.

Secara keseluruhannya, kajian yang dilaksanakan ini bertepatan dengan Teori Pembelajaran kognitif Ausubel dan Bruner serta Teori Pembelajaran Sosial dan Sosial Kognitif Albert Bandura. Kajian ini menggunakan pendekatan *hands-on* dalam pengajaran dan pembelajaran konsep nilai tempat. Maklumat yang hendak disampaikan disusun secara ansur maju dan penggunaan laras bahasa yang bersesuaian dengan aras kognitif peserta kajian memudahkan lagi penyampaian tentang kaedah nilai tempat kepada peserta dalam menyelesaikan masalah yang melibatkan operasi tolak dalam lingkungan 50 dalam bentuk lazim.

3.3 Kebolegunaan

Kajian dijalankan adalah kerana pengkaji berpendapat bahawa fokus kajian yang hendak tersebut sedikit sebanyak mampu untuk membantu peserta kajian dalam menyelesaikan kaedah minus mission dapat membantu meningkatkan kemahiran operasi tolak murid masalah pembelajaran. Hal ini kerana peserta kajian tidak mahir dalam operasi menolak dalam lingkungan 50. Oleh itu, pengkaji menjalankan kajian tersebut bagi membantu murid bermasalah pembelajaran ini kerana ingin meningkatkan kefahaman terhadap cara menolak dengan mudah dan dapat digunakan pada masa kehidupan sehariannya kelak. Sehubungan dengan itu, peserta kajian juga boleh mengaplikasikan teknik dan kemahiran ini kepada nilai angka dan digit yang lebih besar kelak. Hal ini secara tidak langsung akan membantu peserta kajian memperoleh markah yang tinggi didalam ujian dan peperiksaan dalaman di sekolah. Sokongan dan dorongan daripada pihak guru diperlukan agar peserta kajian dapat memantapkan penggunaan kaedah minus mission dalam kemahiran operasi tolak dalam lingkungan 50. Jika diberi latihan, tunjuk ajar, penegasan dan bimbingan lama-kelamaan peserta kajian akan mahir dalam menggunakan aspek kemahiran menolak dengan kemahiran yang ingin dibantu ini.

3.4 Batasan Kajian

Kajian ini dilaksanakan di SJKT (T) Ladang Bukit Rajah, Klang. Peserta kajian yang dipilih pastinya adalah daripada kalangan murid yang mengalami masalah dalam subjek matematik. Murid kategori ini sudah tentu mempunyai daya ingatan yang lemah dan sentiasa memerlukan bimbingan daripada guru matematik yang juga turut mengkaji dalam mendapatkan maklumat mengenai kajian yang dijalankan. Oleh itu, pengkaji menggunakan peluang yang ada untuk sedaya upaya mencari seberapa banyak maklumat mengenai permasalahan peserta kajian semasa pengkaji melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah.

3.5 Kolaborasi

Kajian yang dijalankan oleh pengkaji menampakkan impak yang sangat positif kerana pengkaji telah mendapat kerjasama daripada rakan-rakan guru matematik yang lain. Hal ini kerana pengkaji melihat mereka dapat menggembelng tenaga berusaha untuk membantu peserta kajian agar mudah untuk menggunakan teknik yang ingin diguna pakai ini. Adakalanya pengkaji meminta bantuan daripada guru-guru pakar untuk

menggunakan teknik ini. Oleh yang demikian, kolaborasi yang wujud di kalangan guru di sekolah adalah salah satu faktor yang terpenting untuk membantu peserta kajian ini berjaya.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian adalah seperti berikut:

4.1 Objektif Umum

Tujuan kajian ini adalah untuk meningkatkan kemahiran menolak dengan mengumpul semula.

4.2 Objektif Khusus

1. Murid dapat membina dan mengaplikasikan formula dalam penolakan yang melibatkan bentuk lazim.
2. Murid dapat mengingat dengan mudah langkah-langkah penyelesaian yang melibatkan nombor dalam lingkungan 50.
3. Guru dapat mempelbagaikan kaedah pengajaran dan pembelajaran.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

Berdasarkan kepada objektif kajian pengkaji membina persoalan kajian adalah seperti berikut:

- (i) Adakah kaedah minus mission dapat meningkatkan penguasaan Kemahiran Operasi Tolak Nombor Bulat Dalam Lingkungan 50.

6.0 TINDAKAN

Berdasarkan tajuk dan objektif kajian yang telah dinyatakan, terdapat pelbagai kaedah dan cara yang dapat dikenal pasti boleh digunakan untuk menjalankan sesuatu kajian. Oleh itu, aspek perancangan yang teliti diperlukan dalam melicinkan kajian yang ingin dijalankan, perancangan pengumpulan data, kesahan instrumen, menganalisis dan menilai data kajian perlu dititikberatkan bagi penghasilan mutu yang baik. Kesemua elemen berikut adalah merupakan proses untuk merangka dan menganalisis maklumat untuk mengkaji permasalahan dari aspek pembelajaran peserta kajian.

6.1 Prosedur Tindakan

Dalam kajian ini, pengkaji telah mengumpul beberapa maklumat untuk dijadikan sebagai panduan bagi memberikan keberkesanan kajian ini agar ianya dapat membantu membolehkan peserta kajian mampu menggunakan teknik yang ingin diberikan kepada peserta kajian ini. Berikut adalah jadual tingkah laku peserta kajian di dalam kelas yang telah dicatat oleh pengkaji.

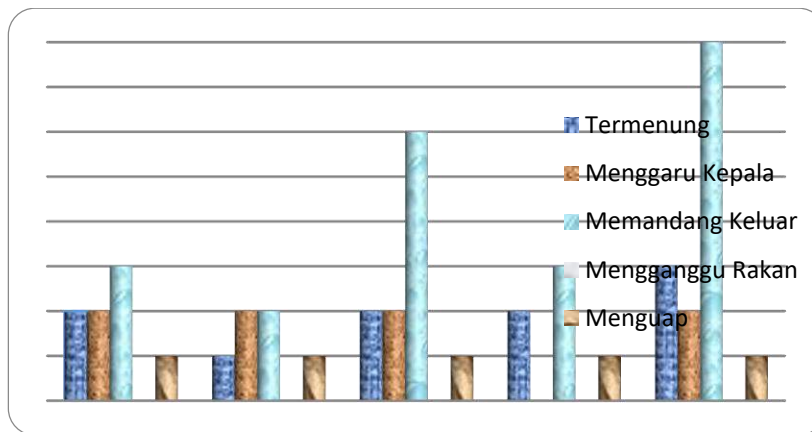
Jadual 1: Menunjukkan Jadual Tingkah laku Dan Data Yang Dikumpul Untuk Tujuan Kajian Pengkaji Bagi Membantu Peserta Kajian

Bil	Alat Kajian	Kumpulan Sasaran	Cara Pelaksanaan
1.	Pemerhatian	1 orang	Catatan rekod anekdot masalah tingkah laku peserta kajian dianalisis secara penulisan naratif. Senarai semak tingkah laku bermasalah peserta kajian dianalisis menggunakan kekerapan dan peratusan dalam bentuk graf.
2.	Dokumentasi	1 orang	Set latih tubi di analisis dengan membuat perbandingan tahap penguasaan sebelum, semasa dan

selepas intervensi dilaksanakan terhadap peserta kajian. Analisis dilakukan secara perbandingan peratusan data dalam bentuk graf.

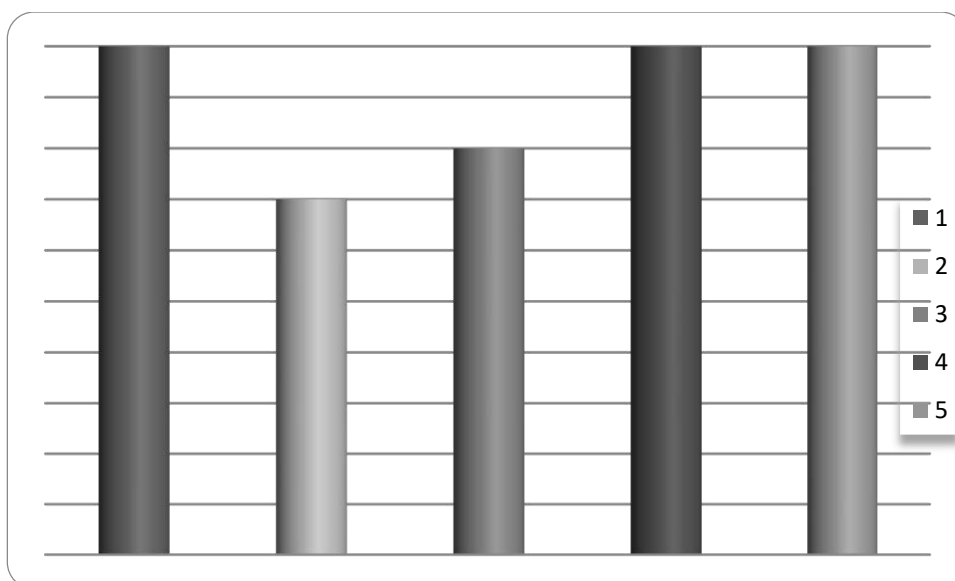
Set ujian Pra dan ujian Pos dianalisis berdasarkan kepada perbandingan peratusan pencapaian yang telah diperolehi oleh peserta kajian dalam bentuk graf.

3.	Soal Selidik	1 orang	Soal selidik dianalisis secara penulisan naratif bagi menunjukkan faktor minat, sikap dan motivasi peserta kajian terhadap mata pelajaran Matematik.
4.	Rakaman Fotografi	1 orang	Rakaman fotografi dilaksanakan ke atas hasil kerja bertulis peserta kajian dan dianalisis secara penulisan naratif.

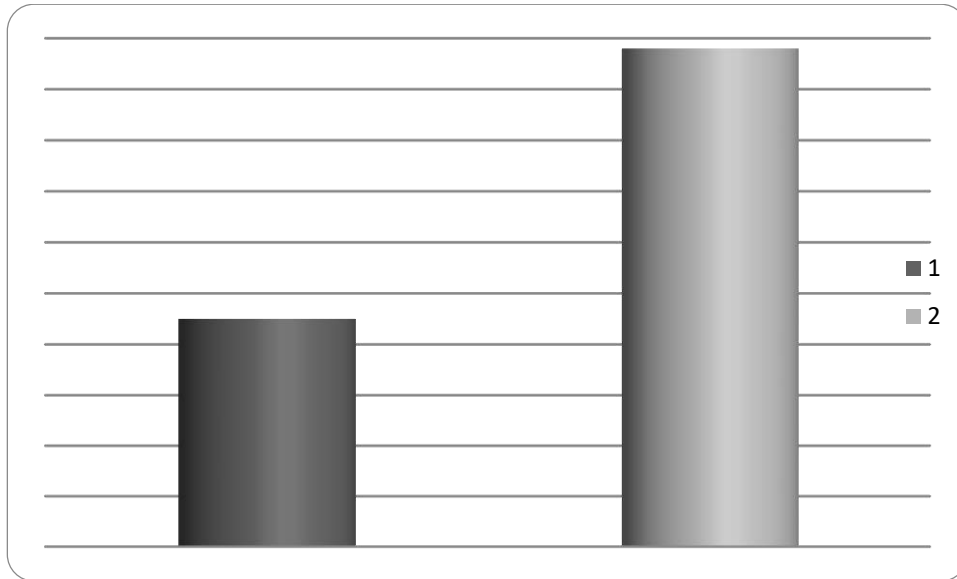


Graf 1: Menunjukkan masalah tingkahlaku peserta kajian

6.2 Analisis Dokumentasi Data



Graf 2 : Lembaran Kerja



Graf 3: Menunjukkan peratusan markah ujian Matematik Pra dan Pos peserta kajian

6.3 Analisis Soal Selidik

Berdasarkan hasil maklum balas daripada soal selidik yang dijalankan, pengkaji mendapati dari aspek faktor minat murid, peserta kajian tidak meminati mata pelajaran Matematik yang diajar. Ini disebabkan peserta kajian lemah dalam pengiraan dan sentiasa memerlukan tunjuk ajar daripada guru. Peserta kajian juga takut dengan mata pelajaran ini. Justeru itu, peserta kajian tidak berminat dengan mata pelajaran Matematik dan tidak memberikan tumpuan terhadap pengajaran dan pembelajaran guru.

Dari aspek faktor sikap pula, peserta kajian juga suka termenung semasa guru mengajar, tidak menyiapkan kerja yang diberikan oleh guru dan suka ponteng sekolah. Faktor motivasi pula, pengkaji mendapati ibu bapa peserta kajian sering tidak membantu mengajar peserta kajian di rumah. Galakan dan bimbingan yang kurang ini disebabkan ibu bapa peserta kajian sibuk dengan urusan kerja masing-masing. Peserta kajian juga kurang bersetuju dengan pernyataan “sering menerima pujian hadiah kerana menunjukkan prestasi yang baik dalam pelajaran.”

6.4 Analisis Fotografi



Rajah 3: Peserta kajian telah meletakkan digit yang salah pada nilai rumah yang salah. Nombor yang diberikan pengkaji adalah 12.

Sebelum

Berdasarkan hasil kerja peserta kajian pada awal tahun, pengkaji mendapati apabila peserta kajian menukarkan ayat Matematik kepada bentuk lazim, peserta kajian telah melakukan kesilapan dalam nilai tempat. Pengkaji juga mendapati peserta kajian mula menulis nombor yang hampir dengan pandangan mata terlebih dahulu menyebabkan kedudukan nilai tempat bagi soalan tidak betul. Daripada kelima-lima soalan dalam latihan bertulis peserta kajian, pengkaji mendapati kesilapan menentukan nilai tempat bagi suatu nombor bulat dalam bentuk lazim berulang.

Semasa

Fotografi yang dirakamkan semasa intervensi dijalankan melalui set lembaran latih tubi, pengkaji mendapati dua jenis kesilapan yang dilakukan oleh peserta kajian iaitu kecuaiian semasa melakukan proses tolak dan juga peserta kajian dengan tidak disengajakan telah melakukan penambahan semasa melakukan proses tolak dalam soalan.

Selepas

Secara keseluruhan, pengkaji dapat merumuskan data-data yang dikumpulkan dan dianalisis melalui alat-alat kajian sebelum, semasa dan selepas Intervensi dijalankan terhadap peserta kajian secara tidak langsung dapat membantu peserta kajian membuat rumusan secara keseluruhan bagi menjawab objektif dan persoalan kajian yang dilakukan.

7.0 PEMERHATIAN

Melalui pelaksanaan kajian tindakan ini, pengkaji mendapati melalui catatan rekod anekdot peserta kajian mempunyai beberapa masalah tingkah laku iaitu kurang memberikan fokus atau tumpuan semasa proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Tingkah laku bermasalah peserta kajian seperti yang di dalam analisis yang telah dilakukan adalah seperti memandang ke luar kelas, termenung, menguap dan menggaru kepala. Tingkah laku bermasalah yang didapati dalam catatan rekod anekdot disokong oleh pemerhatian melalui senarai semak yang dilakukan oleh rakan guru yang lain semasa proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Matematik dilaksanakan di dalam kelas.

Berdasarkan analisis yang telah dilakukan, pengkaji mendapati tingkah laku memandang keluar kelas mencatatkan frekuensi yang paling tinggi iaitu sebanyak 48.9 peratus. Diikuti oleh masalah tingkah laku menggaru kepala (17.8 peratus), dan menguap (11.1 peratus). Secara puratanya, peserta kajian mengalami masalah tingkah laku sebanyak sembilan kali iaitu 20 peratus pada setiap hari semasa pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Matematik.

Masalah tingkah laku peserta kajian ini menyumbang juga secara tidak langsung menyumbang kepada tahap penguasaan kemahiran dalam mata pelajaran Matematik dan perubahan sikap, minat serta motivasi peserta kajian.

Melalui soal selidik yang telah dijalankan, ternyata dari faktor minat, pengkaji mendapati peserta kajian tidak berminat pada mata pelajaran Matematik. Peserta kajian juga lemah dalam mata pelajaran Matematik dan mempunyai perasaan takut terhadap mata pelajaran tersebut. Ini menyebabkan peserta kajian tidak dapat menumpukan perhatian terhadap proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Matematik di dalam kelas.

Berdasarkan data yang telah dianalisis dan diinterpretasi oleh pengkaji, melalui soal selidik didapati peserta kajian mempunyai tiga masalah sikap iaitu suka termenung di dalam kelas, tidak menyiapkan kerja yang diberi oleh guru dan suka ponteng sekolah. Manakala dari faktor motivasi diri, pengkaji mendapati peserta kajian kurang mendapat bimbingan dan galakan daripada ibu bapa di rumah dalam pelajarannya. Ini disebabkan oleh faktor kesibukan ibu bapa bekerja dan tiada masa memberikan tunjuk ajar kepada peserta kajian. Peserta kajian juga kurang menerima pujian atau hadiah dalam prestasi akademiknya.

Interpretasi data yang telah dianalisis daripada dokumentasi hasil kerja bertulis peserta kajian sebelum intervensi, pengkaji mendapati peserta kajian mempunyai masalah dalam menentukan nilai tempat apabila menukarkan ayat Matematik kepada bentuk lazim melibatkan operasi tolak. Namun demikian semasa intervensi dilakukan, hasil analisis dan interpretasi data daripada set latih tubi, pengkaji mendapati peserta kajian berjaya mendapat markah penuh tiga daripada lima latihan yang telah dijalankan. Ia menyumbang kepada 60 peratus soalan dijawab dengan betul sepenuhnya. Pada set latih tubi yang kedua, pencapaian peserta kajian berkurang sebanyak 30 peratus berbanding set latih tubi pertama. Set latih tubi yang ketiga pula menunjukkan peningkatan sebanyak 10 peratus berbanding set latih tubi kedua. Set latih tubi keempat dan kelima menunjukkan pencapaian 100 peratus skor daripada latihan yang dilaksanakan. Ini membuktikan melalui pendekatan dan intervensi kaedah nilai tempat yang dijalankan mampu membantu peserta kajian meningkatkan penguasaan Kemahiran Operasi Tolak Nombor Bulat Dalam Lingkungan 50. Ini disokong lagi dengan adanya perbandingan analisis dan interpretasi data daripada ujian Pra dan Pos yang menunjukkan peningkatan skor sebanyak 53 peratus.

Melalui rakaman fotografi sebelum, semasa dan selepas intervensi dijalankan, pengkaji mendapati terdapat penambahbaikan dari segi kemahiran menjawab soalan operasi tolak yang melibatkan nombor bulat dalam lingkungan 50. Daripada rakaman yang dilakukan menunjukkan berlakunya proses perubahan tingkah laku secara ansur maju dalam cara menjawab soalan operasi tolak. Perubahan yang dilihat adalah seperti penggunaan rangka nilai tempat untuk memahami konsep nilai tempat nombor dan akhirnya peserta kajian berjaya menyelesaikan soalan dengan kedudukan nombor pada nilai tempat yang betul tanpa menggunakan rangka nilai tempat.

Secara keseluruhannya, melalui dapatan-dapatan yang telah diperjelaskan di atas secara tidak langsung ia menjawab persoalan kajian yang ditetapkan dalam kajian tindakan ini. Ia juga membantu pengkaji membuat rumusan dapatan kajian tindakan.

8.0 ANALISIS DAN INTERVENSI

Hasil daripada dapatan-dapatan yang telah dihuraikan, pengkaji merumuskan terdapat beberapa faktor pendekatan dan strategi intervensi yang dilaksanakan yang mempengaruhi tahap penguasaan kemahiran Matematik peserta kajian. Kelemahan peserta kajian menguasai kemahiran nilai tempat menjejaskan potensi serta motivasi dalam menguasai pelbagai kemahiran lain dalam mata pelajaran Matematik. Dalam kajian ini, pengkaji mendapati penggunaan kaedah minus mission telah banyak membantu peserta kajian menguasai kemahiran menolak. Dalam menentukan kejayaan ini, guru memainkan peranan penting dalam membimbing murid dalam pelajarannya. Guru juga haruslah kreatif dalam menyediakan bahan bantu mengajar agar pengajaran guru mampu menarik minat murid untuk mempelajari Matematik.

Pengkaji juga merumuskan peserta kajian dapat menguasai kemahiran nilai tempat adalah disebabkan oleh latihan tubi dan pendekatan yang telah digunakan. Walaupun peserta kajian tidak minat terhadap mata pelajaran Matematik namun disebabkan pendekatan yang digunakan oleh pengkaji secara tidak langsung peserta kajian dapat memberikan fokus yang baik. David Ausubel dalam Teori Pembelajaran Penerimaan Ausubel menyatakan pembelajaran bermakna berlaku melalui penggunaan bahan yang bermakna. Pembelajaran berlaku apabila maklumat baru mempunyai perkaitan dengan maklumat atau pengalaman sedia ada dalam struktur kognitif. Pengkaji juga mendapati dengan pendekatan adanya latihan tubi dan penguasaan konsep nombor dari senang ke sukar dapat meningkatkan tahap penguasaan peserta kajian dalam kemahiran yang dikaji. Ini bertepatan dengan pernyataan yang dinyatakan oleh Erin Schreiner (2015), menyatakan bahawa penguasaan konsep Matematik yang lebih sukar bermula dengan penguasaan konsep Matematik yang lebih mudah. Pengkaji juga bersependapat dengan Keite Mitchell (2015), menyatakan kanak-kanak bermasalah pembelajaran bukanlah kanak-kanak kurang upaya. Mereka masih boleh belajar tetapi kurang kemampuan untuk memproses maklumat dengan betul. Justeru itu, gurulah yang harus membimbing dan memberi mereka masa dan peluang secukupnya bagaimana mengguna, memindah dan mengaplikasikan konsep Matematik yang difahami (sedia ada) kepada konsep Matematik yang baru.

9.0 CADANGAN KAJIAN LANJUTAN

Bagi kajian selanjutnya, pengkaji mencadangkan penggunaan kaedah nilai tempat diaplikasikan dalam kemahiran-kemahiran lain dalam Matematik di samping tidak mengabaikan faktor persekitaran. Contohnya, kemahiran nilai tempat boleh diaplikasikan dalam kemahiran yang melibatkan operasi tolak dalam tajuk wang. Misalnya, bagi tajuk ini terdapat beberapa lajur lain diperlukan seperti lajur untuk ringgit (RM) dan lajur titik perpuluhan. Melalui kefahaman konsep nilai tempat yang telah diketahui oleh murid, guru boleh memperkenalkan serta membimbing murid menghubungkan konsep ini dengan konsep lajur ringgit dan titik perpuluhan.

Secara keseluruhannya, cadangan penambahbaikan bagi kajian seterusnya amat penting sebagai perkongsian dan penambah baik bagi para pengkaji pada masa hadapan. Selain itu, kajian seterusnya mampu meningkatkan daya inovasi para pendidik untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran. Penggunaan teknik, kaedah, strategi dan pendekatan perlulah sesuai dalam pengajaran dan pembelajaran agar dapat membantu serta meningkatkan perkembangan dalam semua aspek kehidupan.

10.0 KESIMPULAN

Penggunaan kaedah Minus Mission merupakan satu kaedah inisiatif kepada guru untuk membantu murid-murid memahami sesuatu kemahiran terutama melibatkan kemahiran operasi tolak. Sebagai seorang pendidik, guru perlu arif dalam strategi pengajaran dan pembelajaran yang dapat memupuk pelajar membina konsep dan menguasai sesuatu kemahiran di samping menghayati dalam kehidupan seharian. Guru matematik perlu mempunyai sifat-sifat yang matang, berfikiran terbuka, kreatif, inovatif, konstruktif, rasional dan bijaksana. Proses pembelajaran yang berkesan akan menghasilkan pembelajaran matematik yang mudah dan menyeronokkan. Oleh itu, pengetahuan tentang isi kandungan, kaedah mengajar yang baik mesti dikuasai oleh semua pendidik yang bergelar seorang guru.

RUJUKAN

- Atan Long. (1991). *Pelbagai Kaedah Mengajar*. Kuala Lumpur: Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Azlina Abdul Wahap. (2013). *Konteks, Input, Proses Dan Hasil Penggunaan Kaedah Ilustras Komik Terhadap Pelajar Tingkatan Empat Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Matapelajaran Sejarah. Seminar Pendidikan Sejarah Geografi*. Universiti Malaysia Sabah.
- Endang, Rahayu (2009). *Pembelajaran Konstruktivisme Ditinjau Dari Gaya Belajar SISWA*. Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika 2009. ISSN 978-979- 163 53-3-2.
- Hasher, L., Tonev, S. T., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2001). Inhibitory control, environmental support, and self-initiated processing in aging. In M. Naveh-Benjamin, M. Moscovitch, & R. L. Roediger, III. (Eds.), *Perspectives on Human Memory and Cognitive Aging: Essays in Honour of Fergus Craik* (pp. 286-297). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Heather Fry. Steve Ketteridge. Stephanie Marshall. (2008) . *A Handbook For Teaching And Learning In Higher Education – Enhancing Academic Praticce*. United Kingdom.
- Jamila K. A. Mohamed. (2005) . *Pendidikan Khas Untuk Kanak-Kanak Istimewa*. Kuala Lumpur. Siri Pendidikan Khas: PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd.
- Mohamad Najib. (2003). *Reka Bentuk Tinjauan Soal Selidik Pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia. Kuala Lumpur.
- Mustapa. A.S. (2013). *Murid Dan Alam Belajar*. Kuala Lumpur: Freemind Horizons Sdn.Bhd.
- Noriati A. Rashid.B.P.(2013). *Murid Dan Alam Belajar*. Selangor Darul Ehsan: Oxford Fajar Sdn. Bhd.
- Rafiza A. Razak. (2013). *Strategi Pembelajaran Aktif Secara Kolaboratif Atas Talian Dalam Analisis Novel Bahasa Melayu*. Jabatan Kurikulum & Teknologi Pengajaran, Fakulti Pendidikan Universiti Malaya. Kuala Lumpur.
- Richard Garlikov. (2013). Strategies for Teaching Maths To Slow Learners. [online]. Didapat di <http://www.garlikov.com/PlaceValue.html> [Diperolehi pada 29 Okt. 2018].
- Rosinah Edinin . (2011) . *Penyelidikan – Kaedah Dan Penulisan* . Kuala Lumpur: Freemind Harizons Sdn. Bhd.
- Yasmin Hussain. (2013). *Terapi Dalam Pendidikan Khas* . Selangor: Pekan Ilmu Publications Sdn. Bhd.

Antecedents of Employer's Compliance with Labour Standards: A Conceptual Framework

Nur Afeza Jaafar ¹

¹Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
nufezainal@gmail.com

Siti Noormi Alias²

²Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
sitinoormi@upm.edu.my

Zoharah Omar ³

³Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
zoharah@upm.edu.my

Zainal Abidin Mustapa⁴

⁴Department of Business Studies, Kolej Profesional MARA Beranang
zainal.mustapa@mara.gov.my

ABSTRACT

This paper aims to propose a conceptual model of employer's compliance with labour standards in the Food and Beverage industry. The paper goes to analyse two factors that play a role in compliance behaviour. These factors are environmental and individual factors. Studies and surveys from the previous study were analysed and discussed in the context of factors that influence compliance. The factors were outlined in this paper by adopting Lindenberg's Goal Framing Theory (GFT). The study will make a contribution to existing literature on employers' compliance with labour standards. It is hoped that the finding may help the employers to better understand all related issues. The findings on the paper will include the type of factors that play a role in compliance behaviour and which factor appears to be the most influential to employers. It has to be noted here that it is important for employers to understand the importance of law compliance as it may be the factor that leads to company stability and productivity. It also will benefit the policy maker in encouraging employer towards labour standards practices, restructuring policies in labour standard and understanding the compliance trends of employers in future

KEYWORDS: Employers' compliance, Labour Standards, Food and beverage services.

1.0 INTRODUCTION

National food and beverage industry indicate a steady growth in its establishment rate recently. Department of Statistics Malaysia (2016) showed the establishment of 167,490 companies on food and beverages (F&B) in 2015, representing an annual growth of 5.1% since 2010. The growth contributes about 12.2% of annual growth or total of RM 29.1 billion to the country. This figures highlighted the important role played by the F&B industry to the Malaysia economic landscape. Positive feedback from industry has inspired government in giving a support to their development. Relating to this, it has been reported that in 2015 there were a total of 891,696 employees working in F&B industry in Malaysia, in which 63.9% (569,632) of them are full-time employees, 7.6% (67,620) part-time employees and 28.5% (254,364) unpaid family workers (Department Of Statistics Malaysia Press Release Economic Census 2016 - Food And Beverage Services, 2017).

Despite its contributions to the Malaysian economic growth, according to the statistics published by Labour Department of Peninsular Malaysia, 339 out of 2,282 notices of noncompliance were issued to the employers in accommodation, food and beverage services in 2016. Statistics also showed that 25% of noncompliance notices were due to failure in giving employment contract to workers, 12% caused by the method of salary payment and 8% involving less leave entitlement given. This figures can be considered as vulnerable. Based on the statistics on the noncompliance and considering potential economic contributions of the F&B industry to the country, it is important to have a detailed insight on noncompliance issues among employers in the F&B industry. Previous studies on noncompliance in Malaysia mostly focusing on employer compliance in the manufacturing sector. This study, therefore, expected to fill in the gap by identifying factors influencing labour standards compliance among F&B employers in Malaysia and come out with a conceptual framework. On the other hands, this study took a different approach to provide a more comprehensive and current literature on the topic as the research instrument to gather the information.

1.1 Labour Standards Compliance in Food and Beverage Services

Historically, a labour law was only a relationship between a master and a servant which a servant agreed to obey an order and to be under control of the master. A servant fully depends on the master's direction and methods of completing the task. In return, the master agreed to pay a servant a wage and provide a minimum protection for the servant (Wilfred Jenks & Johannes Schregle, 2018). As the law developed, the master and servant relationship was replaced by the employer and employee relationship in the modern form (Francesco, Oppenheimer, Donnelly, & Ginsburg, 2015). Islam & Rahman (2015), view the modern labor law as a bridge between employer-employees that ensure a win-win employment relationship executed by a formal contract. These rules are primarily designed to keep employees safe and to ensure they are treated fairly. In Malaysia, labor law is also known as "employment law" concerns the inequality of bargaining power between employers and employees that governs the rights and duties between both.

The pattern of noncompliance issue in F&B industry seems to be a trend by worldwide as it contains the same legal issue. Studies conducted in many countries have consistently shown that labour standard's compliance in the F&B industry is precisely low compared to the other sectors. Food services have a high rank of labour standards violation and also account for the bad condition of numbers of the worker who employed in the industry (Weil, 2011).

In the United States alone, a low wage worker was striking and picketing demanding of RM58.67 an hour and predictable work schedules at a fast-food outlet in major cities across the country since 2012 (Fisk & Rutter, 2015). In addition, many of the food services employees are not aware whether they are protected by Labour Law or not. As reported by Wong (2015), most of them have less knowledge about their work environment and their rights and almost 40% of a temporary worker in the Australia's fast food industry believed they were not covered by workers' compensation in case of injury (International Labour Office, 2016). Meanwhile, Kristen, Banuelos, & Urban (2015), reported that low-wage worker who were harassed in the workplace had to face a difficulty and hardship when seeking justice and most of them did not know where to ask for help (International Labour Organization, 2016; Su, 2016). Not only poor working condition and less understanding about their rights on employment, but Su (2016) also reported that wage theft occurs where a worker is paid less than earned, and it takes many forms. For example, In California, RM 70.41 million was stolen from over 600 workers in ten buffet restaurants. In another case, a San Diego restaurant refuse to pay a minimum wages to the college students who also a worker in that restaurant. When the worker bring up the issue and consequently, they were fired.

One of the biggest mistake employers did is underestimating the importance of employment law and compliance. Business owner assumed that compliance is only about staying out of legal trouble with the government and avoidance of fines or legal action. Sometimes they disregard or give less attention to regulatory changes and basic regulation stated in the law. However, a good employer supposedly does not take for granted the legal side of manpower management. The legal compliance must come first for obvious reasons. Obeying the rules through overall business strategy may prevent future legal violations, scandals that will cost companies millions in lawsuits and government penalties (Peterson, 2013). According to previous studies, higher compliance on labour standard are proven to improved employees' performance (Artuso & McLarney, 2015), give an employment opportunities (Piore & Skinner, 2015), increase in employees' job commitment (Raziq & Maulabakhsh, 2015), work wellbeing, and productivity (Foldspang et al., 2014).

The compliance of labour standards gives benefits to companies in the long run. It ensures the business is running well as it allows organizational responses to be faster and more organized. It also leaves less time for the legal problems to cause substantial damages (Peterson, 2013). All this supporting literature has clearly shown that it is clearly important for business organizations to ensure every action taken regarding employment is in line with the labour standards requirement.

1.2 Theorizing Compliance with Labour Standards

1.2.1 Lindenberg's Goal Framing Theory (GFT)

There are several theory used to understand compliance behaviour such as the theory of reason action (TRA), Goal framing theory (GFT), Compliance Theory etc.. They are being used in various field like education (Arpita Chakraborty, Manvendra Pratap Singh, 2016) safety, medical, environment (Lindenberg & Steg, 2013) and tax (Al, Saad, & Haniffa, 2014; Hatta, Muhammad, & Solok, 2016). In this paper, Lindenberg's goal-framing theory (GFT) was adopted to explore the employer behavioural on labour standards compliance. In general, GFT elaborates the relationship between supervisor and subordinate in the organization. According to this theory, a supervisor has the power to control his subordinate on how to make a job done using three broad categories; the hedonic goal, the gain goal and the normative goal (Lindenberg & Steg, 2007).

Hedonic Goal

Studies on regulatory enforcement in compliance level are much more related to certain behaviours such as emotional responses especially anger, fear, guilt, and shame. There are many reasons why people obey laws. For some, compliance is motivated by a sense of fear if they caught by breaking the law (Murphy, Bradford, & Jackson, 2016). The hedonic goal may be seen in various forms. The role of fear can work as evidence in strong hedonic goal. It works as a threat that puts people in a hedonic goal-frame where disposing of one's fear is the main motivation for compliance. Guilt and shame are also part of hedonic aspects (Etienne, 2011). Those who are afraid of any prosecution act towards them will more encourage to comply with the law. Same goes to those who keep their high reputation will much easier to follow the rules.

Gain Goal

Gain goal plays an important role in societies where it contributes to sustaining gain goal-frames for the performance of multifarious tasks. Various studies suggest that normative goal frames are often easily and rapidly displaced by gain signals embodied in, for instance, monetary rewards, while the reverse displacing a gain goal-frame with the normative goal (Arpita Chakraborty, Manvendra Pratap Singh, 2016; Nielsen & Parker, 2012). Gain goal focus on others intention towards the prospect of a reward or profit in the form of money, power, influence etc. to improve his situation in the long run (Arpita Chakraborty, Manvendra Pratap Singh, 2016). In general, people are more encouraged to conform if they are capable to do so in term of their financial status or the ability to direct others.

Normative Goal

The normative goal can be discovered in multiple acts of regulatory policy. Laws themselves bring people's attention to obey the law and hence contribute to strengthening normative goals. It can be summarized as "to act appropriately" or "to do the right thing." In other words, it refers as a motive to abide by social norms, understood as rules shared within a group and controlled by its members (Etienne, 2011). In other words, subjective norms are the general attitudes or judgments which are important and others have toward a specific behavior. For instance, when people around such family and friends demand us to obey the laws, the stronger compliance behavioral intention becomes (Kim & Kim, 2017; Nielsen & Parker, 2012).

In overall, based on the GFT it is quite common to differentiate between environmental and individual (internal and external) factor (Nielsen & Parker, 2012). The environmental factor is a situation where someone is forced or being persuaded to do something because they are afraid of any punishment, sanction or penalties against them or because he or she wants to obtain some rewards in the society. The hedonic and normative goal is much related to the environmental factor which refers as an external factor that influences the one's act. Meanwhile, an individual factor refers to the situation whereby people do something because they have consciousness and they are capable to do it without influence from others. An individual factor can be related to the gain goal which is an internal factor that encourages people to behave in a specific way. Therefore, the four factors to consider that might contribute to the compliance of labour standards which is enforcement by government and social influence (environmental factor), knowledge and employer financial factor (individual factor) will be explored in this paper.

2.0 METHODOLOGY

This study is based on extensive reviews of past studies on employers' compliance with labour standards, covering local and international literature available through online databases. The process of retrieving the right literature began with the selection of accurate keywords as suggested by (Cronin, Ryan, & Coughlan, 2008). Suitable synonym was used when searched for an article as indicated in the following table:

Table 1: Keywords selection for an article search

Factor	Influencing	Employer compliance
Environmental/ extrinsic	Enforcement	Food and beverage employer
Individual/ Intrinsic	Social influence	Compliance of labour standards
	Knowledge	
	Financial	

Specific criteria also are considered in order to select the article such as relevancy or age of the material. In this paper, only an article that directly related to the topic within five years old is been considered, except if there is no relevant article within five years old can be found, then an article more than five years old are considered. All of the article selected is based on factor contributed to the employer's compliance in a various field.

3.0 FINDINGS

3.1 Factors Influencing Employers' Compliance Behaviour

There are various publications and previous studies on factors contributing to compliance, which most of them highlighting on the influence of environment (extrinsic) and individual (intrinsic) factors (i.e., (Islam & Rahman, 2015; Murphy et al., 2016; Nielsen & Parker, 2012; Shakeel, 2015; Voermans, 2015)). In addition, levels of compliance are proven to be the results of several organisation factors such as capital mobility and path dependency (Duanmu, 2014), company's age (Mnif Sellami & Tahari, 2017), effectiveness of organizational internal controls, capacity or presence of the auditors, effectiveness of training and the size of organization (Lu & Mande, 2014), culture (Kim & Kim, 2017), and fines and bonuses (Mutakabbir, Nelson, Notte, & Ramroop, 2016). Other studies such as findings from Gonzalez (2015) showed that the ability of the company to respond and control a situation within the organization has contribute to the compliance. Meanwhile, others finding have stated that keeping the rules as simple as possible may also contribute to better compliance (The Netherlands Ministry of Justice, 2004).

3.1.1 Environmental Factor

Environmental factors have a very important role in shaping one's decision to comply. It acts as a critical part of the development of opinion and attitude. One of the environmental factors is the enforcement factor. There are many forms of enforcement including inspection, notice of noncompliance, summons, penalties, and prosecution can be issued by labour officer to the noncompliance employer. However, enforcement on this study is much focus to the inspection by the government to the workplace. Most of the employer was not so happy when their company being visited by the labour officer. The employers assumed that an inspection was about to dig into their offence and must be triggered by a complaint made by their current or a former worker. In fact, many employer unaware they had a labour standards' problem until an inspection conducted into their premises(Shilpa, 2011). According to Weil (1996), the level of labour standards compliance will be higher when the number of inspection are higher and it's pressuring the business owner to comply with labour standards. Besides, studies from Nordic Country also show a positive outcome related to the frequency of labour inspection were proved to reduce risk factors related to the work organisation and interpersonal relationships such as violence, overload, harassment, threats and lack of recognition (Weissbrodt & Giauque, 2017). According to Weissbrodt & Giauque (2017) the intensity of inspection has influenced compliance. This relationship suggested that people comply with the law if the authority increases the inspection effort. But in most cases employer try to avoid their company from being inspected by a labour officer because they thought they were compliant, but actually, the employer was only

aware that they are not following the rules and regulation correctly by going through an audit process by a labour officer (Islam & Rahman, 2015).

Another environmental factor that influences compliance is the social influence. Social influence means the impact of significant or 'referent' who can lead to one imitating or learning from the behaviour of others along with authority pressures (Schwartz, 2016). If a company complies with the rules and regulations set by the government, it should affect its business partners to join the same practice too. Likewise, if one's employer does not completely comply with government regulation, he may also influence other employers in not following the regulation too (Hwang, Kim, Kim, & Kim, 2017). Compliance is motivated by a normative concern such as assessing others who are important to him/her within their network that will influence the decision related to behaviour (Bremmers, 2016). Sometimes people unintentionally comply with the rules by adapting to their environment (The Netherlands Ministry of Justice, 2004). However, Lam & Goo (2015) point out that, not all social influence necessarily favor compliance. It is usual to learning from other behavior even though it is unlawful to act as long it is falling below the acceptable social norms. Furthermore, some of the employers are comfortable to deal with their peers in a specific sector to get an information. They share the same opinion and thought on a highlighted issue that was specific into their network. Unfortunately, most of them too rely on the information given by their peers or informal network which they trust more rather than get an accurate information from the government body (Shilpa, 2011). Regrettably, if the wrong information is given, then it leads to the wrong labour standards practise by the employer. This means that an employer's compliance or noncompliance behavior is not only driven by their own consideration but also other's behavior on the same network.

Therefore, this study hypothesizes that,

H1: There is a relationship between enforcement by government and labour standards compliance by the employer

H2: There is a relationship between social influence and labour standards compliance by the employer

3.1.2 Individual Factor

The individual factor is a critical factor that can influence compliance behaviour among employers. One of the important individual factors is knowledge. Compliance knowledge is defined as a personal judgement of personal skills and knowledge about fulfilling the requirements of the laws and regulations (Kim & Kim, 2017). Hwang et al. (2017) revealed that education can reduce non-compliance, which eventually increases employer' compliance intention. Somehow, some legislation can be quite complicated, keep changing and also can vary between industries. That's why, compliance with specific laws such as labour standards often requires a high level of knowledge from the target group, which may be a barrier for compliance (The Netherlands Ministry of Justice, 2004). On the current employment situation, an employer might have incorrect information about labour law and they do not know how to interpret and use it.

Therefore, they must be adequately prepared and informed about all provision and regulation under labour law and how to manage their employees' rights and protection since the early stages of their business. Rhodes & Wray-Bliss (2013) suggested that companies may need to increase training for internal personnel and hire high-quality auditors for ensuring compliance. Those who understand the law better become aware of their obligation and will have a good working environment in their organization (Peterson, 2013). However, knowing a rule well does not automatically lead to a good compliance. In one of the tax study prove it otherwise which knowledge among taxpayer does not affect the decision to comply and implement the tax compliance (Hatta et al., 2016). In some cases knowing a rule better also means that one knows better how to commit fraud or escape from the rules. Lack of knowledge, on the other hand, does not always lead to the violation of the rules (The Netherlands Ministry of Justice, 2004)

Besides knowledge, another individual factor that leads to employer compliance is the financial factor. Lack of money always is one of the argument issues when comes to labour standards compliance. For example when a Minimum Wage Order gazetted on the year 2013 and set up a minimum wage was not less than RM 1,000.00 per month, most of the companies give an excuse cannot comply the order yet have to spend for operational cost and capital to run a business. Some of them plan to reduce benefits to their workers for the survival of their business. Most of the employers at the early stage of their business are usually very concerned about their financial gains. They are likely to pursue and focus on their short-term wealth achievement and assuming that labour compliance will add cost to their organizations' operation (Qian,

2014). One of the studies in Bangladesh revealed that the employer get a huge benefit from the non-compliance especially in term of financial nature. Bangladesh's export-oriented textile industry was progressing high economic rates in the last decades and indicated the successful growth. The industry is making profit by putting aside their welfare and protection. Bangladesh offer a huge amount of workers that were willing to work for an extremely low wage was able to attract many foreign companies with its unprecedentedly low production costs (Wildgruber, 2013). However, Gonzalez (2015) indicated that finance was not a valid excuse for noncompliance. Even the highest-revenue companies showed a higher incidence of misconduct (Yeoh, 2014). The effect of noncompliance will increase a company's financial load instead when they have to deal with a court charge, higher penalties and repay any arrears which normally come out with an interest, etc. (Shilpa, 2011). A stronger labour protection will control risks in economic impact and reduce operating flexibility (Kono & Barnes, 2010; Ni & Zhu, 2017). It also could produce more efficient work practices from a highly motivated employee and contribute to improve the company's financial performances (Ng & Said, 2015).

Based on the above argument, this study hypothesizes that,

H3: There is a relationship between knowledge and labour standards compliance by the employer

H4: There is a relationship between financial factor and labour standards compliance by the employer

Based on the above discussion, a conceptual model to show the relationships between the variables has been developed. Figure 1 illustrates a model showing the antecedents of employer's compliance with labour standards.

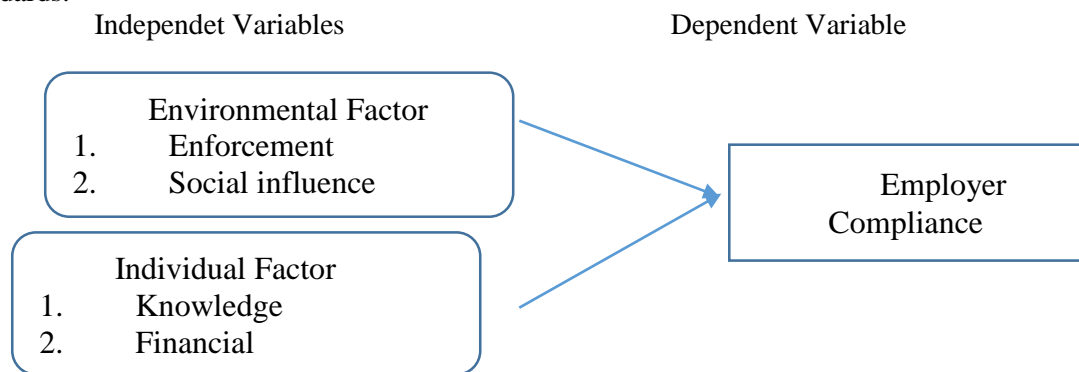


Figure 1: Conceptual Framework on Factors influencing employers' compliance with labour standards

3.2 Implications to Human Resource Development

This study has major implications for the Human Resource Development (HRD). An organization are subject to a law and regulation in a diverse area and also related to the HRD aspects. In HRD, the area is not limited to the training, career planning, performance appraisal etc., other than that, it facilitates an organization environment which the people come first. To perform the successful HRD process, a good practice of labour standards must be accomplished first. A compliance of labour standards by an employer will keep a better environment within the organization. An employee who works with the compliance company will feel safer, secure and encourage them to perform their duty as they know their welfare being protected and taking care. They are more likely to remain at a company, rather than seeking employment elsewhere. Therefore, HRD related-program in the organization is easier to implement with full participation from the employee.

On the other hand, HRD process is one of the most significant activity that expected by an employee in order to improve themselves. Knowledge of the labour standards also one aspect of the HRD. Besides, an improvement in knowledge about organization process, product, and skill, an employee also must be educated with the basic knowledge about their right and responsibility as they are part of the organization. As a result, a worker is much easier accepting any changing in the organization as long as they know that their rights and welfare are protected.

4.0 CONCLUSION

Based on the finding, it is lead to a conclusion about what factor have more influence towards labour standards compliance and make a recommendation for future research. It is obvious that environmental and individual factor both are important to pursue employer towards compliance action. Both factors play a role and have a strong influence on the employer in a different way to encourage an employer to obey the rules and regulation. Another conclusion was drawn from this conceptual paper is some variable have more influence than another variable. Enforcement by the government seems to give more influence to the companies towards a labour standards compliance compared to the social influence, knowledge and financial factor. A repetition inspection will force an employer to give more attention to their labour standards practice and their obligation towards employee welfare and protection. The employer feels afraid of being caught while inspection and have to facing court action caused not complying with labour standards.

The finding of this paper will assist the researcher indirectly in understanding the subject from a different angle and future research should be conducted to test which factor act as an influential factor on the employer compliance. The data derive from the study can form a guideline to the government in strategizing enforcement activity. It will benefit the policy maker in encouraging employer towards labour standards practices, restructuring policy in labour standard and understanding the compliance trends of employers in the future. It is also important for employers to understand the importance of law compliance as its might the factors that lead to company stability and productivity.

REFERENCE

- Al, R., Saad, J., & Haniffa, R. (2014). Determinants of zakah (Islamic tax) compliance behavior. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 5(2), 158–181. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1108/JIABR-10-2012-0068><http://dx.doi.org/10.1108/JIABR-04-2012-0024><http://dx.doi.org/10.1108/JIABR-12-2011-0005>
- Arpita Chakraborty, Manvendra Pratap Singh, M. R. (2016). A study of goal frames shaping pro-environmental behaviour in university students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Artuso, M., & McLarney, C. (2015). A Race to the Top: Should Labour Standards be Included in Trade Agreements? *Vikalpa*, 40(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0256090915573610>
- Bremmers, E. van A. S. O. H. (2016). Simulating compliance behaviour for effective inspection strategies using agent based modelling. *British Food Journal*, 118(4). <https://doi.org/10.1108/eb011702>
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review : a step-by-step approach, 17(1), 38–43.
- Department Of Statistics Malaysia Press Release Economic Census 2016 - Food And Beverage Services. (2017), (August).
- Duanmu, J. L. (2014). A race to lower standards? Labor standards and location choice of outward FDI from the BRIC countries. *International Business Review*, 23(3), 620–634. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2013.10.004>
- Etienne, J. (2011). Compliance Theory: A Goal Framing Approach. *Law & Policy*, 33(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2011.00340.x>
- Fisk, C., & Rutter, J. (2015). Labor Protest Under the New First Amendment. *Berkeley Journal of Employment & Labor Law*, 36(2), 277–329. Retrieved from <http://esc-web.lib.cbs.dk/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=110226957&site=ehost-live&scope=site>
- Foldspang, L., Mark, M., Rants, L. L., Hjorth, L. R., Langholz-Carstensen, C., Poulsen, O. M., ... Aasnæss, S. (2014). *Working environment and productivity*. <https://doi.org/10.6027/TN2014-546>
- Francesco, P., Oppenheimer, W., Donnelly, & Ginsburg, T. (2015). *Comparative labor law*.
- Gonzalez, D. (2015). *Compliance. Managing Online Risk*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420055-5.00007-4>
- Hatta, U. B., Muhammad, U. M., & Solok, Y. (2016). Akademia Baru The Impact of Tax Knowledge on Tax Compliance Case Study in Kota Padang , Indonesia Akademia Baru, 2(1), 22–30.
- Hwang, I., Kim, D., Kim, T., & Kim, S. (2017). Why not comply with information security? An empirical approach for the causes of non-compliance. *Online Information Review*, 41(1).

- International Labour Office. (2016). Area of critical importance : Strengthening workplace compliance through labour inspection, (November 2015).
- Islam, M. S., & Rahman, M. (2015). Promoting Bangladesh Labor Law to Managing Human Resources in Enterprises- Perspectives & Challenges. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 4(6), 114–123.
- Johannes Schregle, J & Jenks, C. W (2018). Labour Law. *Encyclopædia Britannica, inc.*, Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/labour-law> on 12 August 2018.
- Kim, S. S., & Kim, Y. J. (2017). The effect of compliance knowledge and compliance support systems on information security compliance behavior. *Journal of Knowledge Management*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.1108/JKM-08-2016-0353>
- Kono, P. M., & Barnes, B. (2010). The role of finance in the strategic-planning and decision-making process. *Graziadio Business Report*, 13(1), 1–9.
- Kristen, E., Banuelos, B., & Urban, D. (2015). Workplace Violence and Harassment of Low-Wage Workers Low-Wage Workers. *Berkeley Journal of Employment & Labor Law*, 36(1).
- Lam, C. K., & Goo, S. H. (2015). The issue of enforcement in CHinese corporate governance. *Journal of Financial Crime*, 22(4), 468–475. <https://doi.org/10.1108/MBE-09-2016-0047>
- Lindenberg, S., & Steg, L. (2007). Normative , Gain and Hedonic Goal Frames Guiding Environmental Behavior, 63(1), 117–137.
- Lindenberg, S., & Steg, L. (2013). Goal-framing Theory and Norm-Guided Environmental Behavior, 37–54.
- Lu, H.-Y. (Richard), & Mande, V. (2014). Factors influencing non-compliance with ASU 2010-06 in the banking industry. *Managerial Auditing Journal*, 29(6), 548–574. <https://doi.org/10.1108/MAJ-08-2013-0928>
- Mnif Sellami, Y., & Tahari, M. (2017). Factors influencing compliance level with AAOIFI financial accounting standards by Islamic banks. *Journal of Applied Accounting Research*, 18(1), 137–159. <https://doi.org/10.1108/JAAR-01-2015-0005>
- Murphy, K., Bradford, B., & Jackson, J. (2016). Motivating Compliance Behavior Among Offenders: Procedural Justice or Deterrence? *Criminal Justice and Behavior*, 43(1), 102–118. <https://doi.org/10.1177/0093854815611166>
- Mutakabbir, A., Nelson, A., Notte, C., & Ramroop, D. (2016). Exception to the Rule : Large Asset Owners and Operating Permits.
- Ng, K. Y., & Said, R. (2015). The role of labour standards in shaping migration: The Asean perspectives. *Jurnal Ekonomi Malaysia*, 49(2), 3–15. <https://doi.org/10.17576/JEM-2015-4902-01>
- Ni, X., & Zhu, W. (2017). The bright side of labor protection in emerging markets: The case of firm transparency. *Pacific Basin Finance Journal*, (January), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2017.06.009>
- Nielsen, V. L., & Parker, C. (2012). Mixed Motives : Economic , Social , and Normative Motivations in Business Compliance, 34(4).
- Peterson, E. A. (2013). Compliance and ethics programs: Competitive advantage through the law. *Journal of Management and Governance*, 17(4), 1027–1045. <https://doi.org/10.1007/s10997-012-9212-y>
- Piore, M. J., & Skinner, D. W. (2015). Labor Standards and Worker Organization Strategy. *Roosevelt Institute*.
- Qian, S. (2014). How do individual factors influence moral decision making in Entrepreneurship? The role of self-construal, temporal construal and moral identity, (August), 162. <https://doi.org/10.18297/etd/1172>
- Raziq, A., & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of Working Environment on Job Satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 23(October 2014), 717–725. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)005249](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)005249)
- Rhodes, C., & Wray-Bliss, E. (2013). The ethical difference of Organization. *Organization*, 20(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/1350508412460999>
- Schwartz, M. S. (2016). Ethical Decision-Making Theory: An Integrated Approach. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 755–776. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2886-8>
- Shakeel, N. (2015). Factors Influencing Employee Retention : An Integrated Perspective, 6, 32–50.
- Shilpa, P. (2011). *Research into employers ' attitudes and behaviour towards compliance with UK National Minimum Wage (NMW) legislation*.
- Su, J. A. (2016). Enforcing Labor Laws : Wage Theft , the Myth of Neutrality , and Agency Transformation.

- Berkeley Journal of Employment & Labor Law*, 37(1).
- The Netherlands Ministry of Justice. (2004). The “Table of Eleven” A versatile tool. *Law Enforcement Expertise Centre, Dutch Ministry of Justice, The Hague*, (November), 1–26. Retrieved from http://www.sam.gov.lv/images/modules/items/PDF/item_618_NL_The_table_of_Eleven.pdf
- Voermans, W. (2015). Motive based enforcement, (August).
- Weil, D. (1996). If OSHA is So Bad, Why is Compliance So Good? *The RAND Journal of Economics*, 27(3), 618. <https://doi.org/10.2307/2555847>
- Weil, D. (2011). Enforcing Labour Standards in Fissured Workplaces: The US Experience. *The Economic and Labour Relations Review*, 22(2), 33–54.
- Weissbrodt, R., & Giaque, D. (2017). Labour inspections and the prevention of psychosocial risks at work: A realist synthesis. *Safety Science*, 100, 110–124. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.02.012>
- Wildgruber, S. (2013). The Core Labour Standards of the International Labour Organization –Can Contemporary Compliance Theories Explain the Behaviour of States Towards the Norms?, 1–51. Retrieved from http://epub.uni-muenchen.de/15082/1/Wildgruber_Final_38.pdf%5Cnpapers3://publication/uuid/A3CA76C9-AEFC-434C-8043-A2C7ED3737C5
- Wong, K. (2015). A New Labor Movement for a New Working Class : Unions , Worker Centers , and Immigrants. *Berkeley Journal of Employment & Labor Law*, 36(1), 205–213.
- Yeoh, P. (2014). Whistleblowing: motivations, corporate self-regulation, and the law. *International Journal of Law and Management*, 56(6), 459–474. <https://doi.org/10.1108/IJLMA-06-2013-0027>

Utilization of Teacher's Development towards Lifelong Learning: An Innovative Assessment

Maslina Mohamad Mustafa¹

¹Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
maslinammustafa@gmail.com

Nurzatulshima Kamarudin²

²Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
nzshima@upm.edu.my

ABSTRACT

In ensuring the students to be provided with the 21st century skills, new form of innovative assessment has been introduced to replace the conventional assessment practice. Such assessment practice also now has been widely implemented. The focus is now on ensuring that the assessment process is in line with the other component of the curriculum. This is done to ensure that individual that can compete at the global level can be produced. Hence, a literature review has been conducted to identify the advantages of implementation of the innovative learning. This paper also discuss a few elements that need to be taken into consideration in ensuring the implementation of the assessment to run smoothly.

KEYWORD: Innovative Assessment, Teaching and Learning, Enhance Learning Process

1.0 INTRODUCTION

A vast amount of scholarship has focused on the importance of student assessment in teaching and learning process as assessment is one of the critical aspect of the process (Gibbs & Simpson, 2004). Assessment can be used by teachers to make professional judgements on learners' performance during the teaching and learning process. Such process will take place whether consciously or subconsciously. It is important for instructors to strategically evaluate the effectiveness of their teaching. This can be done by measuring the extent to which students in the classroom are learning the course material as assessment is usually used to judge students' performance, demonstrate students' learning and also help to support and advance students' learning (Carless 2015a, 2015b). Such judgement can be translated into feedback on the quality of individuals' work.

Conventional assessment generally delays the process of teachers trying to improve their instructional method or modify their teaching approach to individual student. Timing is one of the main issues that will arise in the implementation of conventional assessment. First, students take the assessment at the end of the learning process when most of the instructional activities are near completion. According to McDowell (1995), there are certain teachers who thought assessment is something happens at the end of the instructional process. Another issue being rised is the fact that teachers do not receive the results until two or three months later. Usually during this period student are already moved on to another teacher (Barton, 2002; Kifer, 2001). Since the assessment is used in isolation, the data received at the end of the instructional process considered to be too late to be of value and irrelevant to the students' learning (Jessop et al., 2014; Adamson et al., 2015)

Lack of alignment between assessment, learning experience and learning outcome is another common issue that often occurs in the implementation of assessment. Many students have to go through the experience of spending a vast amount of time to prepare for an examination only to discover that the content that they revise is different from the content that is chosen for the assessment. Poor alignment of assessment strategies and course content will result in confusion and low morale among the students (Drew, 2001). The instructional process should be a well-aligned process. The assessment can serve as a meaningful source of information only if it test the content of the course. The relation between the learning outcome, learning experience and assessment is ought to be obvious. This will reflect the standards

that the teacher put focus on in class, along with the criteria the teacher provided for how students' performance will be assessed.

This problem occurs as for many teachers, assessing student learning is an isolated educational component. They fail to see assessment as one of the most important learning components which has a significant impact on the quality of student learning. According to Barkley and Major (2016), thoughtful actions are needed to develop the connection between teaching and learning, assessment and curriculum. Assessments should provide us with the information of how well the knowledge acquiring process takes place, while the instructional process ensures that they acquire the knowledge. According to Biggs and Tang (2011) every aspect of the learning process like assessments, learning objectives, instructional strategies etc. need to be closely aligned in ensuring that they can reinforce one another. Problem will arise if the assessments are misaligned with all the other aspects of learning processes as it can undermine the students' motivation and learning.

There is a pressing need for teachers to develop assessment in order to meet the need of the students. The lack of effective assessment strategies, which involve high-quality feedback to students being embedded within the teaching and learning process, it is impossible to improve the learning experience. According to Higher Education Academy report (2012) there is evidence that assessment in general rarely meets the need of the students and the stakeholders. It is obvious teachers need to develop more contextualized, direct measures of students' attainment level. The assessment process should focus on displaying how students use their knowledge to reason and solve problems. Hence, using an innovative assessment approach is therefore necessary to enhance the quality of learning.

New form of assessment has been introduced in replace of conventional assessment because of some sense of dissatisfaction with conventional assessment methods among the stakeholders (McDowell & Sambell, 1999). According to McDowell (2016), despite the fact that the traditional assessment method is still being used, there is a widespread use of new assessment approaches.

Despite exams and essays still form a significant part of assessment, there is also a widespread use of another assessment approaches (McDowell, 2016). The introduction of new form of assessment with hope that a more accurate data of the students' knowledge and understanding can be provided (McDowell & Sambell, 1997)

The focus now is on integrating the assessment, teaching and learning process rather than viewing testing as a process that work in isolation and as a separate entity from the students learning process. The new and more innovative assessment method focus on aligning the assessment with the other aspect of learning process (Biggs and Tang 2011; Rust 2002). Students can now participate actively in the assessment process where they themselves can provide feedback of their learning as a part of the process (Boud et al. 2010; Buckley 2012). The concept of a new form of assessment is also to provide an authentic, realistic, meaningful and engaging assessment and learning experience to the students.

2.0 INNOVATIVE ASSESSMENT

It is essential to develop innovative assessment (Taras, 2002), hence a large amount of literature on innovative assessment has been done in UK, USA, Australia as well as New Zealand but the definition of innovative assessment remains unclear (Bevitt, 2015). McDowell (2015) defined innovative learning as assessment method other than exams and essays. Such assessment approach might include projects, real life task, portfolios, group assignments, role play etc. The assessment must differ from what is normally being practiced in most disciplines. Hounsell et al. (2007) define innovative assessment as something that is subjective. It depends on the educational and assessment background. To perceive as innovative, teachers have to analyse the students' background to establish what approach that they actually familiar with (Beevit, 2015).

Innovative assessment is one of the means that can be applied to meet the goals of lifelong learning. Skills which involve the principles of lifelong learning have become one of the focus in innovative assessment (Boud & Falchikov, 2006; Rust 2002). Fostering such assessment approach can help to improve the levels of student's achievements, and allow the teachers to meet the needs of increasingly diverse student population, helping to close the gap in equity of students' outcomes. Teachers use innovative assessment approach to guide students towards the development of their own learning skills. Students need to develop such skills as it is needed for their career especially (Storms et al., 2015; Dolan, 2011)

The concept of lifelong learning as a complement to the emergence of the “knowledge” society and the various social, economic, and educational changes seems to entail. Lifelong learning is important as such skill helps to enhance democratization of knowledge, equality of opportunity in learning, and social cohesion and as a way to improve the development of human resources in response to the demands of globalization and economic competitiveness. Students will be prepared to examine a more complex issue (Storrs et al., 2015)

Through the implementation of innovative assessment, the core concept of lifelong learning can be grasped as the innovative assessment approach put more focus on the intrinsic value rather than the instrumental value of educational process; promote more access to learning opportunities; allow the learning process to take place in a more diverse setting and not only limited in educational institutions; promote learning throughout the students living and also involve a vast amount of methods of instructional experience to both the teachers and students, unlike conventional education.

Innovative assessment also helps in promoting high performance. This work for rising levels of students’ achievement and improve teachers’ performance. Innovative assessment places learners as the heart of the assessment process where the students are actively involved in that process. This ensures that the learner is the primary benefactor of the whole process, students now understand their own learning and improve the meaning of assessment to learners (Falchikov & Thomsom, 2008). They can now develop appropriate strategies to ensure that a better result from their learning.

Other than that, innovations in assessment promote the instillation of deep learning skills to the students. It helps to move the students’ paradigm from surface approaches to learning, which are often associated with the traditional assessment methods, towards deeper levels of processing knowledge (Marton & Säljo 2005; Rust 2002). It requires students to engage in higher order thinking process during the assessment process (Raghavan et al., 1992). Students can now actively construct their own meaning of their new concepts rather than blindly absorbing and memorizing new information. They can develop various strategies according to their own learning needs which enable them to place new ideas into larger context and finally able to judge the level of their own learning against a clear learning goals and criteria.

Assessments with innovative approach such as projects, presentations, and other assessments which teachers apply during the learning process have the tendency to provide more information for the improvements in the teaching and learning process. The result of such assessment provided is trustworthy as they directly translate the instructional process that takes place. Other than providing an immediate information, innovative assessment practice is also more relevant and easier to be analysed at the individual student level. Such assessment process includes feedback to enhance ongoing learning and improve students’ competence efficiently and expediently (Carless 2015a, 2015b). Feedback is one of the core elements of innovative assessment that can help to improve the instructional process.

Through the implementation of innovative assessment, schools can provide opportunities to the teachers to develop their assessment and feedback skills at the same time. Teachers are able to improve their teaching and learning paradigm used in preparing students to examine more complex issues (Storrs et al., 2015). This will help to boost their confidence in their professional judgement and fostering an effective learning environment. Teachers’ self-efficacy and their beliefs in their own potential to make difference in their teaching process can help in improving their teaching profession.

Every classroom has its own special characteristic that can make a teacher’s work more challenging. Teaching classes in which a large proportion of students that have different achievement levels, special needs or behavioral problems can influence a teacher’s self-efficacy and job satisfaction (Major, 2012). Implementation of innovative assessment can help teachers to fulfill all these needs without burdening themselves. Teachers can provide a quality learning experience to the students without stressing themselves as the students can steer their own learning with minimum guidance from the teacher.

3.0 IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE ASSESSMENT IN TEACHING AND LEARNING

One of the most crucial parts in ensuring an effective implementation of innovative assessment is the teacher. They need to be trained and supported to ensure that they can make more precise assessment decisions, provide quality feedback to the students, and facilitate them to receive feedback positively and use the provided information to improve their learning as a quality assessment will result in quality feedback which later can help to promote increased learner progress. In practicing innovative assessment to improve the teaching and learning process, teachers have to change their perspective of assessment and the way they

interpret the information. Teachers have to view the assessment process as one of the integral parts of the teaching and learning process. Teachers also have to regard the assessment as one of the essential elements in improving the process.

In implementing an innovative assessment, teachers have to prepare very well to introduce the assessment to the students. Students perception towards assessment is greatly influenced by the way the assessment is being introduced (Snyder, 1971). The students' subsequent behaviour regarding the assessment also is very much depending on how the teachers introduce the assessment at the first place (Deeley, 2018). For example, in implementing a problem based learning, teachers have to explain to the students what problem based learning is, how problem based learning works and what to be expected from the activity.

The new assessment approach may well be less effective if this stage is ignored since the students will not have enough knowledge on how the assessment should help in their learning (Adamson & Webster, 2015). Misinterpretation and misunderstanding regarding the assessment might occur (McGinty, 2013). There is a possibility that the students may not welcome the new assessment style. Such miscommunication might result in lost opportunities for learning and dissatisfaction (Deeley, 2018). One of the main reasons is that the students may be concerned about how the assessment will impact their grade and workload (Coutts, Gilleard & Baglin, 2011). Students also might have doubt about the motives behind the implementation of the new assessment and wonder how this assessment can benefit them (Beevit, 2015).

In another term, in ensuring the success of innovative assessment, teachers have to ensure to offer the students with authentic tasks such as working on a project which places their learning in a realistic context (McDowell & Sambell, 1999). Students need to see the relevance in the assessment that they are doing. They need to know that the task that they are working on is applicable in a real world event. In such a way, the students will view the task that they are doing as ways to develop knowledge and capabilities which will have a long term benefit to them.

Teachers should investigate the students' interest and based on this information, incorporate assessment that is relevant to the students (Mattar, 2018). Such authentic approach will not only benefit the students in term of practicability but also can be more meaningful to students as it usually promotes genuine learning or deep learning approach. According to Adamson et al. (2015), students demand the authenticity to be demonstrated within the assessment. With the authenticity in assessments, students will find themselves questioning key concepts and ideas rather than just memorizing facts. They will try to understand the subject rather than just memorizing facts.

Other than that, teachers also have to ensure that the assessments have to genuinely assess what they are learning. The alignment between assessment approach and course content should exist (Drew, 2001). Usually in the implementation of conventional assessment, even though the questions are so precise to the point that it is not relevant to real world, the connection between the content of learning and the content that is being assessed is direct and obvious. But the case is not quite the same with innovative assessment which focuses more on realistic real world problems and issues (Mattar, 2018).

Teachers have to ensure the students know the basic concept of the knowledge before expecting them to apply it in the assessment. The knowledge is not given as objective forms, pre-represented. Contrarily, the context of activity is actually the construction of properties and events. Representational forms are given meaning and constructed through the interaction with the environment and creating information (Mattar, 2018). Students have to master the basic concepts in order to implement it in their assessment process.

In implementing innovative assessment, the students should be allowed to control their own learning process. According to Anderson (2016), individuals' construction of knowledge depends upon themselves. It should depend upon their individual and collective understanding, backgrounds and proclivities. Same assessment given to students will end with different results. Students are in control of their own progress with the help of their teachers. For example, in problem based learning, students have to solve the same problem but the problem can be developed in different directions depending upon the ways in which the students approach them. Students are in control of their own learning hence reducing the close control exercised by teachers.

In ensuring that the students are not off track while completing their projects or tasks, teachers can provide them with a clear framework or guideline. Such materials can help the students to act independently and take responsibility of their own learning (Falchikov & Thomson, 2008) without worrying about being off track. Materials like marking rubric can be provided to the students so that they can understand the

assessment criteria and the ways in which marks will be allocated. Here, students can make decision concerning their learning and steer their own learning within the right direction (Mattar, 2018).

Then, come the final part of the assessment which is grading and marking. Despite the difference in the assessment approach, the assessment criteria should remain the same. The only difference that might arise is due to the slight difference in content that occur as the students are the ones who are in charge of their learning. The concept use in the marking process needs to be aligned with the nature of the tasks and actual learning achievement. These aspects should be expected from a particular method of assessment.

In another aspect, the assessment criteria and marking approach should not only focus on the end product of the assessment but also take into consideration the process of completing the tasks. According to constructivism approach, the focus of the education should be on the process not the content (Mattar, 2018). Teachers can start by involving the students through self-assessment and peer assessment. Teachers and students can work together in assessing the learning experience that they went through while completing the tasks. In such a way, students get to tell the teacher about their learning experience and a first-hand experience on mark allocation hence, reducing the possibility of dissatisfaction since they already develop a better understanding of the assessment criteria.

4.0 CONCLUSION

Nowadays, there is a need to produce human capital who has transferable skills. Education is no longer about the process of transferring knowledge but the focus now has changed to constructing the students' learning experience by embracing new perspectives and focus on improving abilities to understand, analyse and interpret (Falchikov, 2008). The use of a variety of assessment approaches help to improve the quality and efficacy of the educational system. Assessment approaches can help the educational system to attain a greater variety of desired outcomes.

Due to this phenomenon, there is a rise on the demand of the implementation of innovative assessment. The growing prominence of assessments in education has led to considerable investments in establishing more innovative assessment. With the extensive use of innovative assessments, students can be empowered which later lead to the enhancement of their learning and performance (Braun & Kanjee, 2006). Teachers, schools, students and stakeholders have to work together for the advancement and implementation of innovative assessment practice (Lock et al., 2018).

It is important for teachers to know how to implement the revolutionized assessment practice. According to Fives and Buehl (2012), the evolution of teachers' view of assessment involved a complex, multi-layered and varied processes. Continuous exposure on the implementation of the innovative assessment will help to instil the innovative assessment practice as a part of the teachers' instructional process. One of the way to improve teachers' implementation of innovative assessment practice is to give more exposures on the process of the assessment. More trainings regarding innovative assessment should be provided for in-service teachers. Revelation on the practice of innovative assessment will supplement their knowledge regarding the innovative assessment. They also should be allowed to see and experience the benefit of innovative assessment. First-hand experience on the assessment process will enhance their conception on the implementation of innovative assessment which will result in the change of their assessment practice.

For pre-service teachers, exposure should be provided to them during their teaching training. Pre-service teachers' educators should employ innovative assessment during their instructional process to provide them with successful innovative assessment experiences. Throughout this process, they should be informed with more information about the assessment such as the advantages and disadvantages of the assessment practices. This will aid them in choosing their assessment practice. It can help to guide them to engage and practice innovative assessment once they are a part of the system.

REFERENCES

- Adamson, E., & Webster, B. (2015). Innovation in Assessment and Feedback: Enhancing the Student Experience. In ICRES 2015: International Conference on Research in Education and Science (Vol. 3). Isres Publishing.
- Anderson, T. (2016). Theories for Learning with Emerging Technologies. In G. Veletsianos (Ed.), *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and applications* (35-64). Edmonton: Athabasca University Press.
- Barton, P. E. (2002). *Staying on Course in Education Reform*. Princeton, NJ: Statistics & Research Division, Policy Information Centre, Educational Testing Service.
- Falchikov, N., & Thomson, K. (2008). Assessment: What Drives Innovation? *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 5(1).
- Bevitt, S. (2015). Assessment Innovation and Student Experience: A New Assessment Challenge and Call for a Multi-perspective Approach to Assessment Research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 103-119.
- Biggs, J., and C. Tang. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead: Open University Press.
- Bloxham, S. (2016) *Central challenges in transforming assessment at departmental and institutional level*. Keynote address at the Assessment in Higher Education (AHE) seminar day, Manchester.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31 (4), 399–413.
- Boud, D., et al. (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Buckley, A. (2012). *Making It Count, Reflecting on the National Student Survey in the Process of Enhancement*. York: Higher Education Academy.
- Coutts, R., Gilleard, W. & Baglin, R. (2011). Evidence for the Impact of Assessment on Mood and Motivation in First-year Students. *Studies in Higher Education*. 36 (3), 291–300.
- Deeley, J, S. (2018) Using Technology to Facilitate Effective Assessment for Learning and Feedback in Higher Education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(3), 439-448, DOI: 10.1080/02602938.2017.1356906
- Dolan, C. (2011) From Scratch: Designing and Implementing a New International Studies Program at a Small College. *International Studies Perspectives*. 12 (4), 428–446.
- Gibbs, G., and C. Simpson. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students. *Learning and Teaching in Higher Education*. 1, 3–31.
- Higher Education Academy. (2012). *A Marked Improvement, Transforming Assessment in Higher Education*. York: Higher Education Academy.
- Jessop, T., El-Hakim, Y. and Gibbs, G. (2014) The Whole is Greater Than the Sum of its Parts: A Large Scale Study of Students Learning in Response to Different Programme Assessment Patterns. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 73-88.
- Kifer, E. (2001). *Large-scale Assessment: Dimensions, Dilemmas, and Policies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lock, J., Kim, B., Koh, K., & Wilcox, G. (2018). Navigating the Tensions of Innovative Assessment and Pedagogy in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.1.8>
- Major, A.E. (2012). Job Design for Special Education Teachers. *Current Issues in Education*. 15(2), <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/900/333>.
- Marton, F., and R. Säljö. (2005). Approaches to Learning. In *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 3rd (internet) ed., edited by F. Marton, D. Hounsell, and N. Entwistle, 39-58. Edinburgh: University of Edinburgh Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- McDowell, L. (1995). The Impact of Innovative Assessment on Student Learning, *Innovations in Education & Training International*. 32(4), 302-313, DOI: 10.1080/1355800950320402
- McDowell, L., & Sambell, K., (1999). The Experience of Innovative Assessment: Student Perspectives. In *Assessment Matters in Higher Education, Choosing and Using Diverse Approaches*, edited by S. Brown and A. Glasner, 71–82. Buckingham: Open University Press

- Rust, C. (2002). The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-centered Assessment Practices?. *Active Learning in Higher Education*. 3 (2), 145–158.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1997). The Value of Self and Peer Assessment to the Developing Lifelong Learner. In Rust, C. (Ed.). *Improving Student Learning: Improving Students as Learners*, 46-56. ISBN 1873576595, 9781873576595
- Sambell, K. (2016). Assessment and Feedback in Higher Education: Considerable Room for Improvement? *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(1).
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum* (1st ed.). New York: Knopf.
- Storms, S., Labonte, M., Siscar, A., & Martin, S. (2015). Collaborative Learning and Innovative Assessment in Humanitarian Studies. *International Studies Perspectives*. 16, 107-126.

Kerangka Teoritik Model Pengurangan Gangguan Emosi di Persekitaran Alam Semula Jadi

Noorlila Ahmad¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
noorlila_ahmad@yahoo.com

Samsilah Roslan²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
samsilah@upm.edu.my

Shamsudin Othman³

³Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
s_shamsudin@upm.edu.my

Zoharah Omar⁴

⁴Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
zoharah@upm.edu.my

Shureen Faris Abdul Shukor⁵

⁵Fakulti Rekabentuk dan Senibina, Universiti Putra Malaysia
shureen@upm.edu.my

ABSTRAK

Persekitaran alam semula jadi dikatakan berpotensi untuk mengurangkan gangguan emosi terutama dari aspek tekanan, keresahan dan kemurungan untuk meningkatkan kadar tumpuan dan prestasi diri. Kestabilan kesihatan mental dalam kalangan pelajar amat penting bagi memastikan tumpuan kognitif terhadap perkara penting seperti akademik, peperiksaan, pembuatan keputusan, hubungan keluarga dan rakan serta kewangan dapat diurus dengan baik. Oleh itu, konsep pendedahan alam semula jadi dilaporkan dapat mengurangkan gangguan emosi negatif bagi melawan keletihan minda ketika berdepan dengan cabaran dan masalah seharian yang dihadapi oleh para pelajar. Kesimpulannya, kertas konsep ini bertujuan untuk mencadangkan model teoritik pengurangan gangguan emosi melalui aspek hubungan ekopsikologi, restorasi dan nilai spiritual bagi meningkatkan kesejahteraan psikologi.

KATA KUNCI: Ekopsikologi, Restorasi, Nilai Spiritual, Tekanan, Keresahan, Kemurungan, Pelajar

1.0 PENGENALAN

Kesihatan mental yang baik adalah berasaskan mental, fizikal dan kesejahteraan sosial serta bebas dari penyakit (WHO, 2013). Namun begitu, kajian secara konsisten mendapati pola dan tahap gangguan emosi dalam kalangan pelajar terutama prasiswazah menunjukkan peningkatan yang signifikan pada peringkat global dan lokal sehingga merisaukan ramai pihak (Zafirah et al., 2016; Calvarese, 2015; Shamsuddin et al., 2013). Tambahan, bukti beberapa kajian lalu melaporkan kehidupan para pelajar dikatakan sering berdepan dengan cabaran dan masalah seperti merancang masa depan, akademik, tugas, peperiksaan, soal hubungan dengan pensyarah dan rakan sebaya dan keupayaan untuk berdikari dari aspek kewangan telah banyak menyebabkan timbulnya gangguan emosi (Richardson et al., 2017; El Ansari et al., 2011; Elias et al., 2011; Stallman, 2010; Renk & Smith, 2007).

Sehubungan dengan itu, pelbagai teknik telah disarankan untuk menangani emosi negatif ini. Antara teknik yang popular diperkenalkan dalam bentuk rawatan bukan klinikal ialah pendedahan terhadap alam semula jadi (Sandifer et al., 2015). Alam semula jadi sering dihubungkan sebagai tempat persekitaran untuk melegakan emosi tekanan bagi meningkatkan mood positif, rasa relaksasi dan tenang akibat daripada keletihan minda (Kaplan & Kaplan, 1989).

1.1 Gangguan Emosi

Gangguan emosi merujuk kepada perasaan emosi negatif seperti tekanan, keresahan dan kemurungan (van Fenema et al., 2012). Emosi negatif ini bermula daripada tekanan tanpa kawalan menjadi satu faktor risiko berlakunya keresahan dan kemurungan. Menurut Lazarus dan Folkman (1989), konsep *transactional* bermaksud interaksi yang berlangsung dalam proses dua hala antara manusia dengan persekitaran. Konsep ini menerangkan tekanan berlaku akibat daripada ketidakseimbangan antara permintaan dengan sumber. Secara terperinci, Kauffman (2005) menyatakan emosi negatif sering dikaitkan dengan faktor biologikal, keluarga, sosial, persekitaran dan budaya. Emosi negatif ini juga dilihat memberi kesan terhadap psikologi, neurologi dan fisiologi (Franken, 1994).

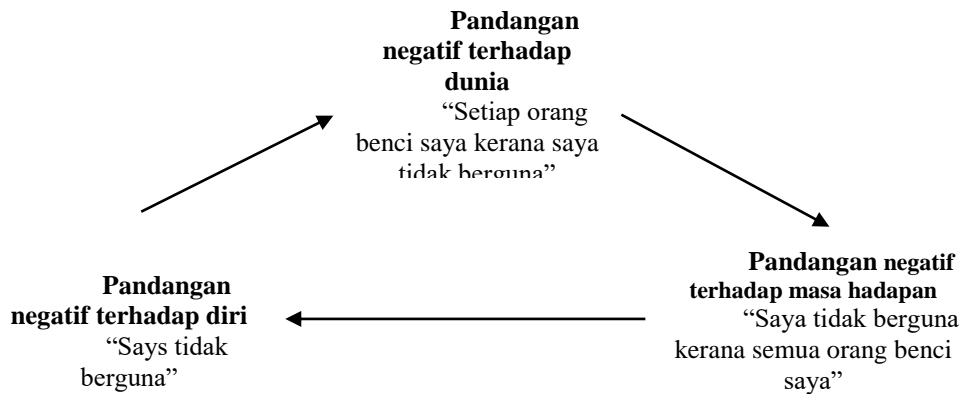
Secara eksplisit, gangguan emosi dalam kalangan para pelajar memberi kesan dalam beberapa konteks seperti akademik yang melibatkan pembelajaran, gred, kehadiran ke kelas pengajian dan perancangan pembangunan diri serta masa depan (Xu et al., 2016; Beiter et al., 2015). Seterusnya konteks sosial dan komunikasi yang menjejaskan hubungan antara keluarga, pensyarah dan rakan-rakan serta kewangan (Samaha & Hawi 2016; Stallman, 2010). Manakala konteks fisiologi dari aspek penyakit dan kesihatan diri seperti pening kepala, pernafasan, loya dan darah tinggi (Iwata et al., 2013). Sehubungan dengan itu, kesan gangguan emosi dilihat berpotensi untuk menjejaskan kualiti hidup dan menghalang produktiviti bagi pembangunan kesejahteraan psikologi sehingga terjadinya tingkahlaku dan tindakan yang kurang bersesuaian (Kehne & Kain, 2010; Kehle et al., 2004).

Berdasarkan kajian-kajian lalu, emosi tekanan juga boleh dilihat dari sisi positif kerana tekanan dikaitkan dengan rasa bermotivasi dan mampu meningkatkan prestasi (Wallgren & Hanse, 2007; Melino, 1977). Namun demikian, kontrovesi berlaku apabila gangguan emosi ini tidak boleh dikawal dan berlangsung secara berpanjangan dalam tempoh yang lama akan membawa kepada keadaan kritikal dalam diri. Natiujahnya, timbul rasa ketidakupayaan dari sudut kesejahteraan dan kesihatan (Subhani et al., 2018). Antaranya dari aspek kognitif untuk berfikir secara rasional (Bourne & Yaroush, 2003) dan tingkahlaku negatif (Gärtner et al., 2014).

Seterusnya, emosi negatif keresahan yang dilabelkan dalam teori psikoanalitik (perasaan) sebagai pusat untuk memahami konflik mental yang terdiri daripada fobia, gangguan neurotik, ketakutan, motivasi mengelak dan perasaan emosi berlebihan (Henig, 2009; Frankl, 1975). Keresahan turut tergolong dalam kumpulan gangguan emosi yang menyebabkan kesihatan mental terjejas yang mana emosi ini boleh diterjemahkan melalui fizikal, kelakuan dan kognitif (Seligman et al., 2011).

Oleh itu, emosi para pelajar yang terjejas akibat keresahan sering merasakan terdapat gabungan pemikiran dan perasaan yang tidak dapat dikawal. Mereka sering membuat andaian bahawa diri dan persekitaran terancam menyebabkan individu sering berasa cemas sehingga timbul serangan panik (Vasudev & Gupta, 2010). Malah, ia akan menjadi satu masalah apabila rasa resah itu meliputi rasa takut, gelisah dan gementar yang dialami oleh seseorang yang tidak dapat diketahui punca atau sebab perasaan tersebut muncul. Masalah inilah yang dikenali sebagai kecelaruan dalam mengawal keresahan (Freud, 1926). Jika berlarutan ia cenderung membawa seseorang itu melakukan sesuatu yang tidak normal (*abnormal behavior*). Sehubungan dengan itu, emosi tekanan dan keresahan yang berlebihan dan berpanjangan dilihat berpotensi untuk mewujudkan simptom kemurungan.

Menurut *Beck's Cognitive Theory of Depression* oleh Aaron Beck (1979), kemurungan disebabkan oleh sikap negatif hasil daripada pemikiran yang tidak tenteram. Keadaan ini menimbulkan gejala-gejala seperti kesedihan yang berpanjangan, putus harapan, keletihan, lesu, kurang selera makan, tidur terlalu banyak atau ada yang tidak dapat tidur dan kecewa sehingga mengurangkan kadar tumpuan serta rasa bersalah keterlaluan yang tidak setimpal dengan kesalahan yang dilakukan (WHO, 2009). Oleh yang demikian, Beck menegaskan bahawa secara automatik, pemikiran negatif dihasilkan atas kepercayaan yang tidak berfungsi (Boury, Larkin & Krummel, 2004). Pemikiran negatif ini diterangkan dalam tiga dimensi iaitu diri mereka, persepsi dunia dan rancangan masa depan seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1 yang mewakili kefungsihan kesejahteraan emosi



Rajah 1. Teori Kemurungan Kognitif Beck (1979)

Sehubungan dengan itu, gangguan emosi yang meliputi perasaan tekanan, keresahan dan kemurungan berkecenderungan kepada sindrom penyakit mental yang lebih serius yang akhirnya menzahirkan tingkah laku atau perlakuan yang negatif serta berisiko untuk tindakan membunuh diri (Rotenstein et al., 2016). Walaupun, gangguan emosi merupakan sebahagian yang tidak dapat dipisahkan dari kehidupan seharian terutama bagi para pelajar yang mengalami terdedah kepada perasaan cemas akibat faktor tekanan di sekeliling. Namun perlu diajar bagaimana kaedah pencegahan dan rawatan untuk mengatasinya gangguan emosi ini diperingkat awal sebelum ianya merebak menjadi satu penyakit mental yang lebih serius.

1.2 Hubungan Alam Semulajadi dengan Gangguan Emosi

Secara kolektif, alam semulajadi atau kehadiran ruang hijau seperti taman atau hutan secara meluas dilihat sebagai satu ciri mempromosikan kesihatan yang mempunyai pelbagai manfaat. Antara manfaat yang sering diperolehi ialah pemulihan dari keletihan mental (White et al., 2013; Berman et al., 2012; Kaplan, 1995; Hartig et al., 2003; Hartig et al., 1991), pengurangan emosi tekanan (Ward Thompson et al., 2016); meningkatkan kemahiran sosial dari aspek perpaduan kejiwaan (Maas et al., 2009), mengurangkan kadar jenayah, keganasan dan pencerobohan (Kuo & Sullivan; 2001), mengurangkan morbiditi dalam pelbagai kategori penyakit (Van Dillen; 2012) dan kesihatan diri lebih baik (Kuo, 2015; De Vries et al., 2003).

Trend kajian yang dijalankan sejak beberapa dekad lalu terutama di luar negara banyak menumpukan hubungan antara kesihatan manusia dengan alam semula jadi. Pembuktian di atas digabungkan melalui sorotan bersistematik secara terperinci yang membentangkan pelbagai maklumat dari sudut kepelbagaian disiplin ilmu, deskriptif tentang manfaat alam semula jadi dari aspek keperluan psikologi, kognitif, fisiologi, spiritual dan sosial (Frumkin et al., 2017; Sandifer et al., 2015). Kajian-kajian empirikal membuktikan bahawa faktor-faktor persekitaran seperti di alam semula jadi memainkan peranan dan kesan terhadap kesejahteraan emosi manusia, sistem psikologi dan status kesihatan (Ulrich et al., 1991). Ini menjadi indikator bahawa hubungan dengan alam semula jadi mewujudkan rasa keterikatan iaitu hubungan emosi (Roszak et al., 1995). Tambahan, nilai spiritual dihipotesiskan sebagai mediator antara hubungan alam semula jadi terhadap kesejahteraan psikologi (Trigwell et al. 2014; Kamitis & Francis, 2013).

Selain daripada itu, alam semula jadi berpotensi sebagai satu sumber bantuan psikologikal dari aspek restorasi ketika berdepan dengan emosi tekanan dan cabaran kehidupan (Hartig et al., 2001). Ini kerana jika berlakunya kekurangan sumber psikologikal ini, boleh menyebabkan gangguan emosi yang menjejaskan kesihatan dan kesejahteraan. Tambahan pula, pendekatan restorasi ini penting agar dapat kembali aktif, beremosi positif, membantu meningkatkan prestasi mental dan kognitif (Berman et al., 2008). Ini dibuktikan oleh kajian Benfield et al., (2015) yang melaporkan bahawa dengan hanya memandang alam semula jadi dan kawasan hijau dari tingkap bilik darjah mampu memberi kesan emosi positif dan meningkatkan pembelajaran.

Oleh itu, potensi alam semula jadi dalam mengurangkan gangguan emosi bersifat berbilang dimensi atau konstruk yang dinamik. Ianya berkait rapat dengan aspek-aspek biologi, psikologi dan sosial yang berinteraksi secara fizikal, psikologikal, sosio-budaya dan ekologi untuk mencapai kesejahteraan psikologi (Abraham et al., 2007). Oleh yang demikian, kepentingan kesihatan secara holistik merangkumi dimensi psikologi, fizikal, sosial, intelektual, spiritual dan persekitaran boleh dicapai secara optimum melalui

pendedahan alam semula jadi (Ewert, Mitten & Overhold, 2014; Brymer, Cuddihy & Sharma-Bryner, 2010). Sehubungan dengan itu, para pelajar memerlukan sokongan agama, persekitaran dan sosial agar diri sentiasa sihat dan bertenaga bagi menghindari diri dari gangguan emosi ketika berdepan dengan masalah dan cabaran.

2.0 TEORI-TEORI KAJIAN

Hipotesis Biofilia menekankan konsep hubungan semula jadi berbentuk emosi manusia dengan organisma hidup seperti tumbuh-tumbuhan dan haiwan yang terdapat di alam semulajadi. Hubungan emosi membuat perkaitan secara fizikal yang melibatkan keinginan manusia dari aspek estetik, intelektual, kognitif dan spiritual dengan memberi kesan tindakbalas restorasi (Kellert, 1993; Wilson, 1984). Pendekatan hipotesis ini sering dirujuk dan diaplikasi dalam pelbagai bidang kehidupan termasuk hubungan terhadap kesihatan mental (White & Heerwagen, 1998).

Alam semula jadi dan kawasan hijau sering dikaitkan sebagai persekitaran indah, menarik dan nyaman serta mampu menggalakkan perasaan selesa, nyaman dan rasa selamat. Hal ini secara tidak langsung menjadikan biofilia termasuk di dalam konstruk psikologi yang boleh membantu untuk memahami bagaimana individu itu didorong untuk berinteraksi dengan alam semula jadi dan memperoleh manfaat daripadanya (Sempik, Hine & Wilcox, 2010). Namun demikian, terdapat pencanggahan menyatakan hubungan alam semula jadi dapat diganti dengan teknologi moden dan canggih untuk kesenangan dan kemudahan (Fisher, 2006). Juga, kehidupan kini yang terdedah dengan proses urbanisasi dan teknologi tinggi telah banyak menjejaskan kesihatan mental.

Sejak kebelakangan ini, krisis alam semula jadi akibat proses urbanisasi dikatakan semakin kronik dan dilihat menjadi punca retaknya hubungan alam sehingga menjejaskan hubungan emosi dan spiritual manusia yang jelas pudar serta renggang (Kellert & Wilson, 1995). Sehubungan dengan hal ini, penerokaan idea biofilia ini merangka satu konsep tingkah laku manusia yang berkeperluan untuk mempunyai hubungan intim dengan alam semula jadi (Suzuki, 1997). Menyedari hakikat ini, konsep biofilia ini mampu memberi implikasi iaitu pengurangan tekanan dan juga mengatasi keadaan biofobia iaitu perasaan takut terhadap alam semula jadi dan memilih hidup persekitaran buatan manusia (Ulrich et al., 1991).

2.1 Teori Restorasi Penumpuan

Idea utama teori ini melibatkan aspek restorasi melalui persekitaran alam semula jadi. Konsep teori ini terarah kepada mekanisma tumpuan terarah sebagai satu peranan kritikal bagi melawan keletihan minda daripada memberi fokus kepada rangsangan lemah atau tidak jelas (Kaplan & Kaplan, 1989). Penyelidik ini mengkategorikan dua jenis penumpuan iaitu tumpuan tak terarah dan tumpuan yang diarahkan. Kedua tumpuan ini merujuk kepada penumpuan ringan yang memfokuskan persekitaran menarik atau merangsang sebelum terarah kepada penumpuan lebih besar seperti membuat perancangan dan penyelesaian keputusan. Sehubungan dengan itu, tumpuan yang diarahkan didapati agak sukar dicapai. Oleh itu, para pengkaji terdahulu telah membina hubungan menerusi aspek keletihan (yang dikenali keletihan mental), bertujuan sebagai satu pendekatan restorasi sebagai pemulihan untuk mengurangkan kesan negatif ke atas prestasi tugas individu (Korpela et al., 2008).

Berdasarkan maklumat di atas, Teori Restorasi Penumpuan telah menyenaraikan empat ciri pilihan kualiti restorasi yang dikenalpasti melalui konfigurasi persekitaran alam semula jadi yang menyumbang kepada aspek pengalaman pemulihan. Keempat-empat ciri ini mengambil kira cara individu dalam mencari atau memilih tempat untuk berehat bagi melegakan keletihan mental sebagai satu pendekatan restorasi. Empat ciri tersebut ialah berjauhan; luas; daya tarikan dan keserasian. Kesemua ciri kualiti restorasi ini bertujuan untuk meleraikan emosi tekanan dan kekusutan keletihan minda. Emosi tekanan yang timbul akibat beban tugas yang banyak memerlukan interaksi sosial dengan alam semula jadi untuk menenangkan fikiran seketika. Secara umum, ciri-ciri tersebut:-

- i. **Berjauhan (*Being Away*):** berada dalam satu tetapan atau konsep berbeza dibandingkan dengan persekitaran yang biasa dilalui oleh individu. Ini kerana kehidupan sehariannya individu penuh dengan aktiviti melelahkan pemikiran dan membebankan tapi perlu terus kekal agar berprestasi baik. Ciri berjauhan ini boleh dibahagikan kepada dua aspek iaitu aspek fizikal dan aspek psikologi (Van den Berg et al., 2014; Kaplan, 2001; Kaplan, 1995).

- ii. **Luas (*Extent*):** dalam tetapan yang kaya dan jelas melibatkan akal untuk menggalakkan eksplorasi dan tafsiran minda. Walau bagaimanapun, persekitaran perlu dalam keadaan santai dan selesa dan tidak melibatkan kekangan pada minda (Kaplan, 2001). Berada di kawasan hijau dapat membuatkan diri rasa gembira, tenang dan nyaman maka perasaan ini akan diserapkan sepenuhnya ke atas aktiviti lain yang ingin dilakukan. *Extent* dikaitkan dengan kesalinghubungan (*coherence*) dalam pengalaman alam sekitar (Korpela & Hartig, 1996).
- iii. **Daya tarikan (*Fascination*):** kandungan corak atau proses mental untuk mengalihkan perhatian mudah agar dapat merehatkan fikiran, melegakan pemikiran sempit dan emosi negatif kepada positif. Aspek ini dikatakan ciri yang paling menonjol dalam keempat-empat ciri yang diuraikan ini. Individu akan terpesona dengan persekitaran yang cantik dan indah. Tarikan tetapan yang menawan ini membuatkan individu itu terus mengembara di dalam pemikiran dan melakukan tumpuan yang tak terarah beralih ke alam semula jadi (Hartig et al., 2014; Kaplan & Berman, 2010; Herzog, Maguire & Nebel, 2003; Kaplan, 2001).
- iv. **Keserasian (*Compatibility*):** merujuk jalinan antara kecenderungan individu dengan jenis aktiviti yang disokong oleh tetapan. Jika alam semula jadi berada dalam keadaan harmoni, maka ia serasi dan dapat mengembalikan restorasi dirinya. Secara prinsipnya, keserasian ialah interaksi antara keperluan individu dengan jumlah peruntukan diluangkan terhadap persekitaran bagi memastikan kesan yang diinginkan (Kaplan, 2001; Herzog et al., 1997).

Melalui penerangan ciri-ciri teori di atas, keempat-empat kualiti restorasi harus dirasai oleh individu sebagai pengalaman untuk mengembalikan keupayaan kognitif secara efektif dan mengurangkan beban yang ada di minda pemikiran. Kualiti restorasi berjauhan, kesalinghubungan, daya tarikan dan keserasian menandakan keperluan bagi individu untuk mengalihkan tumpuan diri mereka daripada keadaan mendesak untuk seketika. Ia bertujuan mengekalkan fungsi kognitif mereka agar terus kekal berprestasi.

2.2 Teori Pemulihan Tekanan

Menurut Teori Pemulihan Tekanan atau *Stress Recovery Theory* (SRT) yang diperkenalkan oleh Ulrich et al., (1991) menegaskan penerokaan proses pemulihan atau restorasi diri adalah tinggi di persekitaran alam semula jadi. Beliau mendapati individu yang mengalami tekanan apabila mengalih pandangan ke arah pemandangan alam semula jadi yang tidak tercemar akan mengalami penurunan dari segi tahap kebangkitan atau *arousal*. Kesan pengalihan pandangan menyebabkan individu tersebut lebih beremosi positif dibandingkan dengan melihat pemandangan di bandar-bandar. Keadaan ini dinamakan proses pemulihan dalam konteks psikofisiologi.

Teori ini bermula dengan kajian eksperimen Ulrich (1984) di hospital mendapati pesakit yang memandang ke luar kawasan alam semula jadi melalui tingkap bilik dibenarkan keluar lebih awal dari hospital, tempoh masa penginapan pendek, menerima kurang ubat dan kurang komen negatif daripada jururawat jika dibandingkan dengan kumpulan yang hanya memandang ke dinding. Bukti kajian ini disokong dengan beberapa kajian lanjutan merumuskan melalui pendedahan pandangan alam semula jadi terhadap pesakit, ahli keluarga dan kakitangan telah memberi manfaat dan memupuk proses pemulihan kesihatan (Lau & Yang, 2009; Gharipour & Zimring, 2005; Stigsdotter & Grahn, 2002; Marcus & Barnes, 1999; Ulrich, 1999). Tambahan, persekitaran yang menarik seperti di alam semula jadi menyebabkan pemprosesan aspek kognitif untuk proses restorasi agar afektif positif dalam fikiran untuk mengurangkan tekanan.

Kajian penyelidikan dalam aspek psikologikal alam sekitar membuat kesimpulan bahawa lebih banyak masa diluangkan di kawasan persekitaran hijau atau alam semulajadi maka proses pemulihan lebih cepat (Ulrich, 1993; Ulrich et al., 1991) dan memulihkan kapasiti penumpuan (Hartig et al., 2001; Kaplan, 2001; Kaplan, 1995; Kaplan, et al., 1989). Ini kerana sesetengah persekitaran sekeliling yang didiami oleh individu telah menyebabkan keadaan rasa tertekan dan mengganggu kesejahteraan mental, emosi dan fizikal. Oleh itu, tanpa rasa sedar, sesetengah individu itu telah mengalih atau menukar persekitaran bagi membantu mengatasi masalah tekanan.

Secara kesimpulan, idea utama teori SRT ini mengajak manusia agar lebih cepat beransur pulih pada tahap restorasi ketika mengalami tekanan dalam diri dengan memandang persekitaran alam semula jadi hijau

dan yang tidak tercemar (Joye & Van den Berg, 2011). Oleh yang demikian, para pelajar yang sering terdedah dengan gangguan emosi akibat daripada bebanan akademik, hubungan sosial, komunikasi dan pembuatan keputusan boleh mengambil konsep pendedahan alam semula jadi sebagai satu restorasi bagi mengurangkan gangguan emosi.

2.3 Teori Ekopsikologi

Integrasi elemen ekologi dan psikologi disatukan bagi mewujudkan hubungan dalam dimensi keterikatan tinggi dan timbal balik antara manusia dengan alam semula jadi membentuk satu metafora yang unik. Keadaan ini dapat menggambarkan bahawa alam semula jadi sebagai rumah dan isi di dalamnya ialah ahli keluarga dan seterusnya alam semula jadi dikatakan sebagai diri sendiri dan lebih hebat daripada manusia (Roszak, 1992).

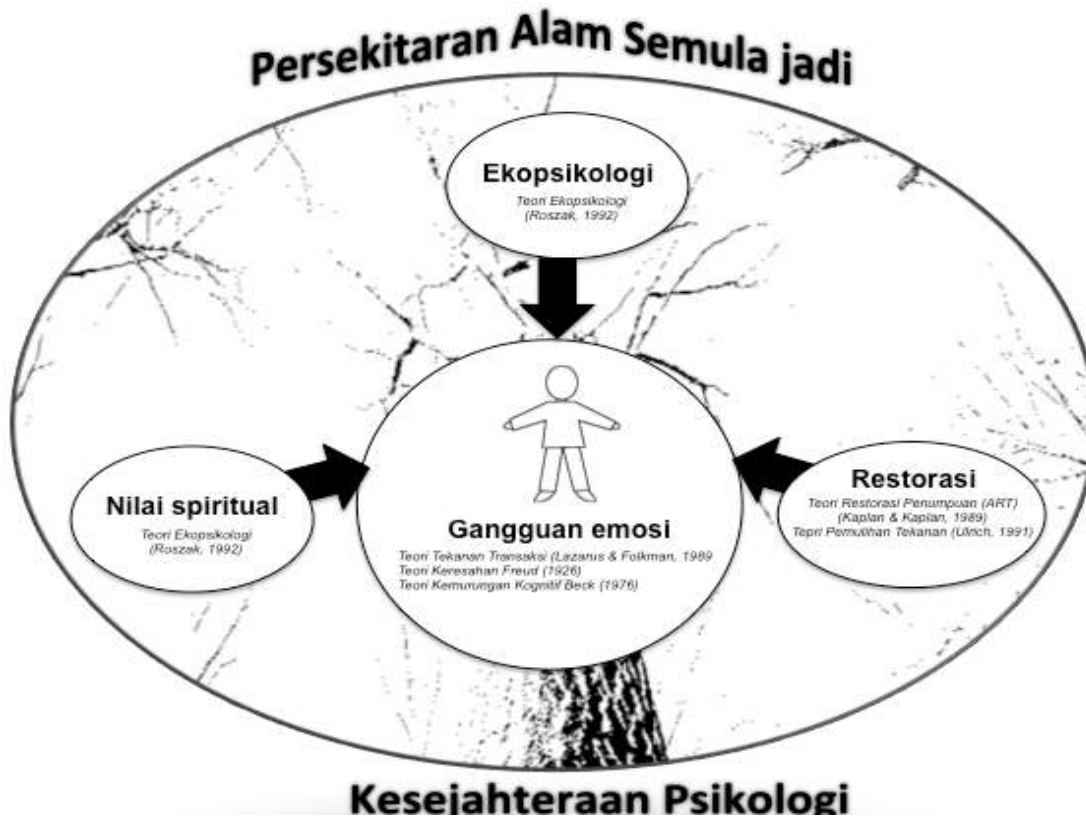
Asas konsep ekopsikologi berlandaskan idea yang dikemukakan oleh Roszak et al., (1995) dan Roszak (1992) yang membuat andaian bahawa (i) terdapat krisis ekologi – wujud kerenggangan hubungan manusia dengan alam yang sepatutnya mempunyai hubungan ikatan yang intim dan saling bergantung; 2) proses urbanisasi – pemodenan dalam gaya hidup yang serba canggih dan berteknologi dalam masyarakat memberi kesan kemusnahan kesejahteraan psikologi dan kesihatan mental yang selari; dan, 3) peranan psikologi persekitaran bagi menjelaskan kerenggangan manusia dengan alam yang mana pertalian hubungan antara manusia dengan alam semula jadi membentuk metafora unik. Hal ini kerana pendekatan ekopsikologi amat mementingkan penyembuhan psikologi dan spiritual bagi mengurangkan gangguan emosi apabila berada di kawasan alam semula jadi.

Tambahan, Roszak (2001) turut menegaskan bahawa bumi ini sebahagian daripada kosmos dan ia hidup dengan menekankan elemen nilai spiritual dalam hubungan dengan alam dan menerokai asas diri dengan kewujudan manusia di bumi. Sehubungan dengan itu, bumi mengkaitkan keharmonian hubungan manusia dengan alam semula jadi yang merangkumi kesihatan dan kesejahteraan manusia dari dimensi fizikal dan psikologi (Kamidin, 2011). Walau bagaimanapun hati dan jiwa manusia menentukan keintiman hubungan dengan alam semula jadi terutama dalam kehidupan moden kini (Canty, 2007; Miranda, 2007). Oleh yang demikian, tugas dan tanggungjawab untuk memelihara alam semula jadi, memegang amanah dan rasa tanggungjawab serta amanat yang harus dipikul atas ciptaan Pencipta yang Maha Agung.

3.0 KERANGKA TEORITIKAL

Kertas kerja kajian ini mencadangkan model untuk memeriksa konsep hubungan persekitaran alam semula jadi di dalam mengurangkan gangguan emosi dalam kalangan pelajar pra siswazah. Kajian menghipotesiskan bahawa persekitaran alam semula jadi dapat meningkatkan kesejahteraan psikologi dengan memasukkan elemen rasa keterikatan iaitu rasa hubungan emosi yang membolehkan individu untuk merestorasikan diri dari perasaan tekanan dan membuat perkaitan nilai spiritual. Perbincangan rasional kajian ini berdasarkan sokongan dan dapatan kajian lalu yang meluas menyentuh tentang penyelidikan meluas tentang alam semula jadi melalui Teori Restorasi Penumpuan, Teori Pemulihan Tekanan dan Teori Ekopsikologi. Selain daripada itu, teori-teori yang melibatkan tentang teori gangguan emosi seperti emosi negatif tekanan, keresahan dan kemurungan. Pengkhususan teori tersebut ialah Teori Transaksi Tekanan, Teori Keresahan Freud dan Teori Kemurungan Kognitif Beck.

Formulasi model berdasarkan teori-teori pilihan telah membentuk satu kerangka teoritikal kajian bagi menjelaskan persekitaran alam semula jadi berpotensi untuk mengurangkan gangguan emosi bagi meningkatkan kesejahteraan psikologi individu seperti di Rajah 3.



Rajah 3. Kerangka teoritikal Kajian

Kesejahteraan emosi adalah hasil yang sering muncul dalam kajian berkaitan alam semula jadi dari persektif emosi positif dan negatif (Thompson Coon et al., 2011; Bowler et al., 2010). Ini kerana secara teoritikal, kesejahteraan emosi dapat dipulihkan dan dikembalikan melalui interaksi hubungan dengan alam semula jadi. Manakala, Teori Tekanan Transaksi oleh Lazarus dan Folkman (1989) menyatakan bahawa mendekati diri dengan Tuhan dan nilai spiritual bertujuan memberi ruang untuk menyelesaikan sesuatu masalah dengan baik dan berhemah serta berfikiran positif (Zafirah et al., 2016; Othman et al., 2013; Yusoff et al., 2011a).

Gabungan teori-teori kajian adalah saling kait-mengkait dan lengkap-melengkapi yang mana konsep ekopsikologi, nilai spiritual dan pendekatan restorasi terhadap alam semula jadi. Di samping itu, seseorang harus mempunyai rasa keterikatan atau nilai ekopsikologi yang tinggi terhadap alam semula jadi. Ini dapat menentukan rasa untuk merestorasi diri di kawasan persekitaran alam semula jadi atau kawasan hijau. Persekitaran alam semula jadi memenuhi prinsip kualiti restorasi iaitu berjauhan, daya tarikan, kesalinghubungan dan merasai keserasian. Hubungan ini menyediakan satu platform bagi menggantikan sumber psikologi yang susut akibat desakan dan cabaran persekitaran dan tekanan (Hartig et al., 2001). Walau bagaimanapun, keperluan untuk mengimbangi cabaran psikologi dalam kehidupan harian dan kekurangan sumber psikologi sering menjejaskan emosi. Pandangan Dodge et al., (2012) menyatakan alam semula jadi menjadi sumber untuk meningkatkan kesejahteraan psikologi individu supaya dapat bertindak dengan lebih efisien terutamanya bagi pelajar-pelajar universiti yang terdedah dengan pelbagai cabaran dan tekanan terutama dari aspek akademik. Oleh yang demikian, para pelajar memerlukan bantuan sumber psikologi untuk merestorasi diri dengan melihat pemandangan hijau atau alam semula jadi telah menunjukkan perasaan kesan positif dan peningkatkan di dalam pengalaman pembelajaran (Benfield et al., 2015).

Selain daripada itu, turut diujahkan juga keperluan pendekatan ekopsikologi dalam mengkaji gangguan emosi yang merangkumi tekanan, keresahan dan kemurungan. Hal ini disebabkan oleh dua perkara iaitu: (1) pemisahan antara diri manusia dengan alam semula jadi telah menunjukkan bahawa keadaan ini memberi kesan kepada kesejahteraan diri dan semakin meningkat hal ini sejak akhir-akhir ini; dan, (2) bukti yang menunjukkan terdapat kesan positif alam semula jadi terhadap kesejahteraan psikologi. Secara

ringkasnya, meluangkan masa menikmati alam semula jadi ialah satu aspek penting dalam meningkatkan harga diri seseorang dan rasa kekitaan atau *sense of belonging* dalam sistem ekologi seperti yang dinyatakan dalam Hipotesis Biofilia. Oleh itu, hubungan yang berasaskan teori secara logiknya mengaitkan pemboleh ubah kajian menganggap keterikataan alam semula jadi berpotensi merestorasi diri dengan mendekati diri kepada Pencipta yang mencipta. Ini sekaligus mampu mengurangkan gangguan emosi dan meningkatkan kesejahteraan emosi, meningkatkan kesihatan dari segi fisiologi dan mengurangkan kesan negatif (Alvarsson, Wiens & Nilsson, 2010; Ulrich, 2002; Hartig et al., 1991).

4.0 KESIMPULAN

Kesimpulan, kesejahteraan psikologi para pelajar boleh ditingkatkan melalui pendedahan terhadap persekitaran alam semula jadi. Ini akan mewujudkan rasa keterikataan yang sekaligus memastikan kesihatan diri dalam keadaan stabil. Di samping itu juga, elemen persepsi restorasi di alam semula jadi sebagai bantuan sumber psikologi dapat mengurangkan gangguan emosi. Tambahan pula alam semula jadi turut mengkaitkan nilai spiritual iaitu rasa kedekatan terhadap pencipta alam semula jadi melalui prinsip ketuhanan, iman, takwa dan rasa syukur atas penciptaanNYA. Oleh itu, diyakini bahawa perkaitan elemen-elemen yang disyorkan dapat mengesahkan bahawa alam semula jadi mengurangkan gangguan emosi dan sekaligus akan meningkatkan tumpuan dan prestasi diri.

RUJUKAN

- Abraham, A., Sommerhalder, K., Bolliger-Salzman, H., & Abel, T. (2007). *Landscape and Health. The potential of connecting two concepts. Bern (in German)*.
- Alvarsson, J. J., Wiens, S., & Nilsson, M. E. (2010). Stress recovery during exposure to nature sound and environmental noise. *International journal of environmental research and public health*, 7(3), 1036-1046.
- Beck, A. T. (Ed.). (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96.
- Benfield, J. A., Rainbolt, G. N., Bell, P. A., & Donovan, G. H. (2015). Classrooms with nature views: Evidence of differing student perceptions and behaviors. *Environment and Behavior*, 47(2), 140-157.
- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological science*, 19(12), 1207-1212.
- Berman, M. G., Kross, E., Krpan, K. M., Askren, M. K., Burson, A., Deldin, P. J., Kaplan, S., Sherdell, L., Gotlib, I.H., & Jonides, J. (2012). Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of affective disorders*, 140(3), 300-305.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M., & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC public health*, 10(1), 456.
- Bourne Jr, L. E., & Yaroush, R. A. (2003). Stress and cognition: A cognitive psychological perspective.
- Boury, J. M., Larkin, K. T., & Krummel, D. A. (2004). Factors related to postpartum depressive symptoms in low-income women. *Women & Health*, 39(3), 19-34.
- Brymer, E., Cuddihy, T. F., & Sharma-Brymer, V. (2010). The role of nature-based experiences in the development and maintenance of wellness. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(2), 21-27.
- Calvarese, M. (2015). The effect of gender on stress factors: an exploratory study among university students. *Social Sciences*, 4(4), 1177-1184.
- Canty, J. M. (2007). *Ecological healing: Shifting from a scarcity consciousness. Unpublished Ph. D. Dissertation. San Francisco: California Institute of Integral Studies.*
- De Vries, S., Verheij, R. A., Groenewegen, P. P., & Spreeuwenberg, P. (2003). Natural environments—healthy environments? An exploratory analysis of the relationship between greenspace and health. *Environment and planning A*, 35(10), 1717-1731.

- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3).
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655.
- El Ansari, W., Stock, C., John, J., Deeny, P., Phillips, C., Snelgrove, S., Adetunji, H., Hu, X., Parke, S., Stoate, M. & Mabhala, A (2011). Health promoting behaviours and lifestyle characteristics of students at seven universities in the UK. *Central European journal of public health*, 19(4), 197.
- Ewert, A. W., Mitten, D. S., & Overholt, J. R. (2014). *Natural environments and human health*. Cabi.
- Fisher, T. (2006). Educational transformation: Is it, like 'beauty', in the eye of the beholder, or will we know it when we see it?. *Education and Information Technologies*, 11(3-4), 293-303.
- Franken, C., (1994). The role of positive emotions in positive psychology: The broadening and build theory of positive emotions. *Ameri J Psych*, 56: 218–226.
- Frankl, V. E. (1975). Paradoxical intention and dereflection. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(3), 226.
- Freud, S. (1926), Inhibitions, symptoms and anxiety. *Standard Edition*, 20:77–174. London: Hogarth Press, 1959.
- Frumkin, H., Bratman, G. N., Breslow, S. J., Cochran, B., Kahn, P. H., Lawler, J. J., Levin, P.S., Tandon, P.S., Varanasi, U., Wolf, K.L., & Wood, S. A. (2017). Nature contact and human health: A research agenda. *Environmental Health Perspectives*, 125(7), 075001-1.
- Gharipour, M., & Zimring, C. (2005). Design of gardens in healthcare facilities. *WIT Transactions on Ecology and the Environment*, 85.
- Hartig, T., Mang, M., & Evans, G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experiences. *Environment and behavior*, 23(1), 3-26.
- Hartig, T., Kaiser, F. G., & Bowler, P. A. (2001). Psychological restoration in nature as a positive motivation for ecological behavior. *Environment and Behavior*, 33(4), 590-607.
- Hartig, T., Evans, G. W., Jamner, L. D., Davis, D. S., & Gärling, T. (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of environmental psychology*, 23(2), 109-123.
- Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual review of public health*, 35, 207-228.
- Henig, R. M. (2009). Understanding the anxious mind. *The New York Times*
- Herzog, T. R., Black, A. M., Fountaine, K. A., & Knotts, D. J. (1997). Reflection and attentional recovery as distinctive benefits of restorative environments. *Journal of environmental psychology*, 17(2), 165-170.
- Iwata, M., Ota, K. T., & Duman, R. S. (2013). The inflammasome: pathways linking psychological stress, depression, and systemic illnesses. *Brain, behavior, and immunity*, 31, 105-114.
- Gärtner, M., Rohde-Liebenau, L., Grimm, S., & Bajbouj, M. (2014). Working memory-related frontal theta activity is decreased under acute stress. *Psychoneuroendocrinology*, 43, 105-113.
- Joye, Y., & Van den Berg, A. (2011). Is love for green in our genes? A critical analysis of evolutionary assumptions in restorative environments research. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(4), 261-268.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 15(3), 169-182.
- Kaplan, R. (2001). The nature of the view from home: Psychological benefits. *Environment and behavior*, 33(4), 507-542.
- Kaplan, S., & Berman, M. G. (2010). Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 43-57.
- Kamitsis, I., & Francis, A. J. (2013). Spirituality mediates the relationship between engagement with nature and psychological wellbeing. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 136-143.
- Kamidin, T. (2011). Kesan penerapan unsur ekopsikologi dalam pendidikan alam sekitar terhadap guru pelatih institut pendidikan guru di Malaysia. (Tesis Doktor Falsafah, Universiti Putra Malaysia).
- Kauffman, J. M. (2005). How we prevent the prevention of emotional and behavioural difficulties in education. *Handbook of emotional and behavioural difficulties*, 429-440.
- Kehle, T. J., Bray, M. A., Theodore, L. A., Zhou, Z., & McCoach, D. B. (2004). Emotional disturbance/social maladjustment: Why is the incidence increasing?. *Psychology in the Schools*, 41(8), 861-865.

- Kehne, J. H., & Cain, C. K. (2010). Therapeutic utility of non-peptidic CRF1 receptor antagonists in anxiety, depression, and stress-related disorders: evidence from animal models. *Pharmacology & therapeutics*, 128(3), 460-487.
- Kellert, S. R. (1993). The biological basis for human values of nature. *The biophilia hypothesis*, 42-69.
- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (Eds.). (1995). *The biophilia hypothesis*. Island Press.
- Korpela, K., & Hartig, T. (1996). Restorative qualities of favorite places. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 221-233.
- Korpela, K. M., Ylén, M., Tyrväinen, L., & Silvennoinen, H. (2008). Determinants of restorative experiences in everyday favorite places. *Health & place*, 14(4), 636-652.
- Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime?. *Environment and behavior*, 33(3), 343-367.
- Kuo, M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Frontiers in psychology*, 6, 1093.
- Lau, S. S., & Yang, F. (2009). Introducing healing gardens into a compact university campus: design natural space to create healthy and sustainable campuses. *Landscape Research*, 34(1), 55-81.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1989). *Manual Hassles and Uplifts Scales: Sampler Set: Manual and Test Booklet*. Mind Garden.
- Maas, J., Verheij, R. A., de Vries, S., Spreeuwenberg, P., Schellevis, F. G., & Groenewegen, P. P. (2009). Morbidity is related to a green living environment. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(12), 967-973.
- Marcus, C. C., & Barnes, M. (Eds.). (1999). *Healing gardens: Therapeutic benefits and design recommendations*. John Wiley & Sons.
- Meglino, B.M., (1977). Stress-performance controversy. *MSU business topics*, Vol. 25, 53-59.
- Miranda, R. (2007). From Instinct to domination to boundless creativity: an integrative model of human motivation from the perspective of ecopsychology and attachment theory. *Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan*, California Institute of Integral Studies.
- Othman, C. N., Farooqui, M., Yusoff, M. S. B., & Adawiyah, R. (2013). Nature of stress among health science students in a Malaysian University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 105, 249-257.
- Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *Naspa Journal*, 44(3), 405-431.
- Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a national sample of British undergraduate students. *Community mental health journal*, 53(3), 344-352.
- Roszak, T. (1992). *The voice of the earth: An exploration of ecopsychology*. New York and Toronto, Simon et Schuster, 368p.
- Roszak, T. E., Gomes, M. E., & Kanner, A. D. (1995). *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind*. Sierra Club Books.
- Roszak, T. (2001). *The voice of the earth: An exploration of ecopsychology*. Red Wheel/Weiser.
- Rotenstein, L. S., Ramos, M. A., Torre, M., Segal, J. B., Peluso, M. J., Guille, C., Sen, S. & Mata, D. A. (2016). Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students: a systematic review and meta-analysis. *Jama*, 316(21), 2214-2236.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
- Sandifer, P. A., Sutton-Grier, A. E., & Ward, B. P. (2015). Exploring connections among nature, biodiversity, ecosystem services, and human health and well-being: Opportunities to enhance health and biodiversity conservation. *Ecosystem Services*, 12, 1-15.
- Seligman, L. D., & Ollendick, T. H. (2011). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders in youth. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 20(2), 217-238.
- Sempik, J., Hine, R., & Wilcox, D. (Eds.). (2010). *Green Care: A Conceptual Framework: a Report of the Working Group on Health Benefits of Green Care*. Loughborough University.
- Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S. W., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A., Jaffar, A., Ismail, A. & Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian journal of psychiatry*, 6(4), 318-323.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.

- Stigsdotter, U., & Grahn, P. (2002). What makes a garden a healing garden. *Journal of therapeutic Horticulture*, 13(2), 60-69.
- Subhani, A. R., Kamel, N., Saad, M. N. M., Nandagopal, N., Kang, K., & Malik, A. S. (2018). Mitigation of stress: new treatment alternatives. *Cognitive neurodynamics*, 12(1), 1-20.
- Suzuki, D. (1997). *The sacred balance: rediscovering our place in nature*. np Allen and Unwin.
- Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., & Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. *Environmental science & technology*, 45(5), 1761-1772.
- Trigwell, J. L., Francis, A. J., & Bagot, K. L. (2014). Nature connectedness and eudaimonic well-being: Spirituality as a potential mediator. *Ecopsychology*, 6(4), 241-251.
- Ulrich, R. (1984). View through a window may influence recovery. *Science*, 224(4647), 224-225.
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of environmental psychology*, 11(3), 201-230.
- Ulrich, R. S. (1993). Biophilia, biophobia, and natural landscapes. *The biophilia hypothesis*, 7, 73-137.
- Ulrich, R. S. (1999). Effects of gardens on health outcomes: Theory and research. *Healing gardens: Therapeutic benefits and design recommendations*, 27, 86.
- Ulrich, R. S. (2002). Health benefits of gardens in hospitals. In *Paper for conference, Plants for People International Exhibition Floriade* (Vol. 17, No. 5, p. 2010).
- Van den Berg, A. E., Jorgensen, A., & Wilson, E. R. (2014). Evaluating restoration in urban green spaces: Does setting type make a difference?. *Landscape and Urban Planning*, 127, 173-181.
- Van Dillen, S. M., de Vries, S., Groenewegen, P. P., & Spreeuwenberg, P. (2012). Greenspace in urban neighbourhoods and residents' health: adding quality to quantity. *J Epidemiol Community Health*, 66(6), e8-e8.
- van Fenema, E. M., van der Wee, N. J., Giltay, E. J., den Hollander-Gijsman, M. E., & Zitman, F. G. (2012). Vitality predicts level of guideline-concordant care in routine treatment of mood, anxiety and somatoform disorders. *Journal of evaluation in clinical practice*, 18(2), 441-448.
- Vasudev, K., & Gupta, A. K. (2010). Incontinence and mood disorder: is there an association?. *BMJ case reports*, 2010, bcr0720092118
- Wallgren, L.G., Hanse, J.J. (2007). Job characteristics, motivators and stress among information technology consultants: a structural equation modeling approach. *International journal of industrial ergonomics*, Vol. 37, 51-59.
- Ward Thompson, C., Aspinall, P., Roe, J., Robertson, L., & Miller, D. (2016). Mitigating stress and supporting health in deprived urban communities: the importance of green space and the social environment. *International journal of environmental research and public health*, 13(4), 440.
- Wilson, E. O., (1984). & Biophilia. *Harvard University Press* Harvard.
- White, R., & Heerwagen, J. (1998). Nature and mental health: biophilia and biophobia. *The environment and mental health: a guide for clinicians*, 175-192.
- White, M. P., Pahl, S., Ashbullby, K., Herbert, S., & Depledge, M. H. (2013). Feelings of restoration from recent nature visits. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 40-51.
- World Health Organization (2009). Dicapai pada 10 Januari 2015. http://www.who.int/mental_health/management/depression/definition/en/.
- World Health Organization (2013). WHO Definition of Health. WHO, Geneva. ^[1]Dicapai pada 20 November 2016. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html> ^[2]
- Xu, Y., Qi, J., Yang, Y., & Wen, X. (2016). The contribution of lifestyle factors to depressive symptoms: A cross-sectional study in Chinese college students. *Psychiatry research*, 245, 243-249.
- Yusoff, M. S. B., Yee, L. Y., Wei, L. H., Siong, T. C., Meng, L. H., Bin, L. X., & Rahim, A. F. A. (2011a). A study on stress, stressors and coping strategies among Malaysian medical students. *International Journal of Students' Research*, 1(2).
- Zafirah, H. R., Salwa, H. M. S., Kamaruddin, N. F. L., Ahmad, M. W., Nurzhafri, Z., Aini, M. N. N., Hamdie, Y. E., & Razali, S. (2016). Psychological Distress and Lifestyle of Malay Medical Students. *Journal of Medical Education*, 15(2).

The Issues in Implementation of Innovative Strategies in Teaching and Learning Physics

Siti Noorsuhada Sukri¹

¹Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
sitinoorsuhada@gmail.com

Nurzatulshima Kamarudin²

²Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
nzshima@upm.edu

ABSTRACT

To overcome the challenges of the twenty first century, especially in science and technology sector, students need to be provided with the 21st century skills to assure their competitiveness in the globalization era. Science subjects include physics allows individuals to gain knowledge in science and subsequently apply the knowledge in life as well as to nurture innovative attitudes. The government realized that the culture of innovation needs to be applied and practiced by teachers in the process of teaching and learning as a first step to ensuring the young generation is equipped with creative and innovative thinking to drive the country become a developed nation by the year 2020. Modern society now requires an active individual, responsible, problem solver and decision makers who are able to face the challenges and be involved effectively in society. On that basis, various strategies have been used by previous researchers to produce students with such skills. Therefore, literature review has been conducted to identify elements and definitions of innovation in the field of physics education from previous studies. This paper also discusses about issues arising during the implementation of innovative strategies in teaching and learning physics in schools. In addition, recommendation for strengthening the implementation of innovative strategies in the process of teaching and learning physics in the classroom are also discussed.

KEYWORDS: Issues, Implementation, Innovative Strategies, Teaching and Learning, Physics.

1.0 INTRODUCTION

Physics is a dynamic science field and a lot of contribution towards the development of society and the nation. In line with the aspiration of the National Philosophy of Education, cultivation and appreciation of moral values in the subjects of physics given appropriate attention (Lilia, 2012). The target to produce more graduates in Physics and technology is well-known. Therefore, a teacher's learning method and student's learning style are one of the factors that determine the student achievement. In Science subjects in particular, teaching methods that are more creative, interesting and a lot of inquiry can help students enhance the achievements. Education is seen increasingly challenging as it is used as a platform to foster creative and innovative culture to students. Science subjects include physics either at school or in higher learning institutions to be a medium to inculcate creative culture among students (Hong and Kang, 2009).

In an educational institution, teaching and learning processes can be seen as a force or impetus which is important for shaping the human capital. The dynamic and systematic management of teaching and learning process is capable to develop scientific cultures, new knowledge, exploration of creative and innovative ideas, the development of human potential and more sustainable information dissemination (Jantan, 2002). According to Hamdan & Mohd Yasin (2010) says teachers should run their responsibilities as educators by educating students so that students can master the learning taught by the teacher. As a matter of fact, it becomes the responsibility of educators to look for the appropriate approach to teach effectively.

The Ministry of education (MOE) suggested to all educators in the country to carry out innovation in teaching and learning in schools in order to improve the country's education system. The government realized that the culture of innovation needs to be applied and practiced by teachers in the process of teaching and learning. It is a first step to ensuring the young generation is equipped with creative and innovative thinking to drive the country become a developed nation by the year 2020.

Creativity and innovation can be nurtured by creating an active teaching and learning environment. Active learning generally means any teaching methods that involve students in the learning process (Prince, 2004). According to Haigh (2007), active learning can be practiced with organized activities in the laboratory

and this laboratory activity is compulsory learning activities for science subjects. Existing laboratory activities are like experimenting, hands-on activities and project-based learning such as project design and innovation (Hong and Kang, 2009).

A learning process that applies the elements of innovation and carried out with the deliberate and systematic way by educators can develop potentials, the development of mind, creative thinking, and innovative learners. Teaching techniques, interesting approaches, fun and stress-free can help to simplify the application of innovative elements. Innovation methods can influence the atmosphere of learning and enhance the student's positive achievements of what is being learned (Rasidi Sidik, 2009).

The application of this innovation is largely dependent on the effectiveness of the education system to create creative and innovative human capital. This is because a good innovative application in the education curriculum is able to produce internationally competitive students. Therefore, every teacher needs to innovate in carrying out the teaching and learning process to cultivate innovation in strengthening the process of teaching and learning in the classroom. As an educator, they need to identify the effective strategies of teaching and learning to improve the quality of teaching and at the same time to increase the student academic achievement so that the education system in our country can achieve the standard qualities of education that always prioritize the elements of innovation in teaching and learning.

2.0 WHAT IS INNOVATION?

The word innovation comes from the Latin '*innovationem*' and brings the meaning of renewal. Innovation is closely related to the action of holding, initiating, creating something new and up-to-date. According to Kinicki and Williams (2003), innovation is the method to find ways to create new products, better products & services. Innovation is the triumph of the first application on something a product or process (Oldham & Cuming, 1996).

Innovation is an idea, practice or object that is considered new by someone. However the new in the context of innovation do not mean ideas, practices or new materials only. The concept of innovation is linked to something newly introduced such as new methods, systems, tools, devices, measurement, solutions, product services, ideas and more.

Spencer (1993) stated that innovation is something which is considered new and better than the old one by an individual. Innovation in education has emerged in the form of new solutions proposed or creative ways to renew education, new educational culture or new ideas to address some of the problems in education. Innovation refers to as ideas, concepts or new strategies that can enhance a practice. Innovation is the idea, practice, or artifact considered new by the adopted unit. Innovation is the object of change. Change is an alter part of the response to the situation. In such a situation requires a creative process to produce an invention. However, not all the updates it is called innovation, because not all groups of individuals either formal or informal group considers such a thing is new (Zaltman, Duncan, 1977).

In this study, innovation means the approach used by teachers in teaching and learning to reinforce the understanding of students which in turn can improve student academic performance. Innovation of teaching meant that is based on the constructive approach which is very suitable to be practiced by teachers during the teaching and learning in the classroom. The example of the innovative teaching and learning that commonly used are Contextual Approach, Mastery Approach, Cooperative Approach, Collaboration Approach, and Constructive Approach.

Based on some of the above definitions, innovation is something new created, there are changes in certain ways, can be shaped using the existing elements, restructured, useful and valuable. Innovation in learning and teaching is a form of improvement, reform, renewing learning system, so that learning becomes more quality. New product revenue that can help students in the form resources, learning aid materials, approaches, methods and techniques that are useful to students.

3.0 ISSUES IN IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING

The Ministry of Education (MOE) advises all schools to implement innovative elements in teaching and learning in schools to improve the education system in the country. Generally, the elements of innovation that have penetrated into the education field have been fully integrated into all subjects. The issue is the extent to which the implementers consist of teachers taking the initiative to act proactively in creating

innovation in the teaching and learning process in order to give added value to understanding and to increase the student interest. Innovative teaching and learning is an important feature to be cultivated as this feature is the main task of a teacher, but it is still difficult to implement in schools. However, cultivating the innovation in teaching and learning can be disputed by the teacher because of the attachment to the school system and the culture of the school which is practiced in Malaysia. It was found that there were obstacles for teachers to implement innovation in teaching and learning in schools.

Curriculum change means a change of mind, Santyasa (2005). In fact, Fullan (2011) found that in curriculum change, discussion focused to change the teacher's culture and philosophy of teaching. Sudirman and T. Subhan (2011) found that teachers should not defend conventional pedagogy, but it should hone existing skills to apply innovative issues that arise simultaneously with curriculum changes. The phenomenon at school indicates that teachers understand the subject matter, but they failed to show the proper encouraged innovation to continue the content of the curriculum.

Examples of Teaching and learning models that can influence on student learning outcomes are like Cooperative, Collaborative, Contextual Teaching & Learning, Problem-Based Learning and Group Investigation. However, there is a tendency that teachers are less concerned about practicing these models in the classroom. The reason why teachers do not use different methods of teaching of Physics subjects is that the number of students is too many, inadequate time, inadequate school facilities, especially laboratory equipment, do not have enough knowledge about teaching methods, many workloads and worry about long preparation time to plan (Pulit anak Lai, 1998). Teachers still face problems in teaching and learning processes in terms of applying a fun educational strategy and attracting students. This clearly shows that the readiness of teachers in delivering effective learning content is less.

Abdul Razak Habib and Rashidi Azizan (1995) stated the reason why teachers still do not practice this variety of teaching and learning method is that teachers are less knowledgeable about the theory of learning proposed by the ministry. According to Fullan (2011), this is because teachers have difficulty understanding the true meaning of an educational innovation because innovation provides a variety of meanings and effects, but it also challenged the belief, knowledge and practices among teachers who have been familiar with it and have been tested in the classroom from time to time.

Student-centered activities such as inquiry activities, hands-on activities and practical training are activities that can be implemented in physics subjects at school. These activities are expected to provide opportunities for students to master learning physics and scientific skills, helped students in the achievement and instill creativity to students (Lilia, 2013). However, not many teachers are serious in implementing these activities due to time-consuming factors and that they consider such activity does not contribute to the performance of a good examination results (Abu Hasan Husin, 2004). There are teachers who carry out practical activities, but in traditional patterned, giving a high focus to obtaining data or end results and more to instructor-centered (Lilia, 2013). This obviously does not help to achieve the objective of learning physics as well as creativity which is expected to also not be nurtured (Lilia, 2015).

Baker (1991), concludes that the textbook is ineffective from the aspect of conceptual change, and it seems to add to the confusion of the student. Wilkinson (1999), believes that effective conceptual change can be enhanced through computer software, especially for abstract concepts such as collision, explosion, momentum and etc. The result of research shows that among the factors inhibiting student's conceptualization is the matter of knowledge and student readiness. A new approach to overcome and improve students' weakness in mastering a concept has been introduced. Abdul Razak and Jamaludin (1998) stated that the Computer Assisted Instruction (CAI) was used as a teaching tool to improve the effectiveness of teaching and learning and improved the level of students' understanding.

Nowadays, various technological developments and innovation development can be seen from time to time. The technological advances and sophistication, has widened the use of wireless computer technology and mobile devices in education (Zamfiroiu, 2013). The ability and advantage of computer technology in the teaching and learning process is undeniable. The use of computers in the science labs for teaching and learning is always getting attention, but found that the level of the use of computer technology among teachers in most schools is low (Cuban, 2001; Zhao et al., 2002). The studies have shown that negative attitudes towards the use of computer technology are the main factors that prevent teachers from integrating the use of computer technology in their teaching and learning process. Among them include the lack of confidence in using computer technology (Pelgrum, 2001), negative past experiences when using computer technology (Snoeyink and Ertmer, 2001), feelings of shame against colleagues and students and lack of knowledge to solve technical problems encountered (Russell and Bradley, 1997), perceptions suggest that

computer technology does not improve the learning performance (Yuen and Ma, 2002; Preston, Cox and Cox, 2000) as well as the perceptions that computer technology is considered as complicated and difficult to use (Cox, Preston and Cox, 1999) in addition to unavoidable constraints, such as maintenance problems, software development costs and some other external factors.

In this "Age Information" era, the Malaysian government has introduced computers in schools across the country to carry out conceptual learning "Sekolah Bestari", which is the teaching and learning of ICT-based learning. The new challenges of education in this era Information technology (ICT) expects teachers' motivation in using current technology conducting teaching and learning (Chung et al, 2011). Nico, Ruttena and Wouter (2012) shows that the use of ICT by teachers will not work if teachers do not have skills in ICT field. In addition, obstacles such as accessibility to equipment, time constraints, deficiencies mentors and opportunities to share the application of fellow colleagues also affect motivation teachers to use ICT (Slaouti & Barton, 2007).

But now, the problems faced by teachers are less motivated to use technology. This is due to teachers' skills and knowledge about the lack of internet and their use also have difficulty finding and identifying certain information. This prevents they must apply it in teaching and learning (Yunus & Wekke, 2009). According to Rye (2009), teachers also take a long time to find information using the internet and there are still teachers who have no experience and knowledge in surfing the internet. They are also scared and ashamed because their weaknesses will be known by the students. Some teachers claim that the presence of technology in the classroom causes pressure on themselves, which require them to use ICT efficiently and effectively (Sang et al, 2011). In the process of using ICT in education, there are two groups of teachers to consider, namely veteran teachers and new teachers. Usually the problem of using ICT is to old masters (veterans). Meanwhile, for young teachers, they have been exposed to ICT knowledge and skills while pursuing teaching courses at their respective institutions. Therefore, what we can see in the scenario at school, we find that many new teachers and young people are more in control of ICT than veteran teachers.

4.0 RECOMMENDATION FOR IMPLEMENTING INNOVATIVE STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING

The existing educational system has often changed with the passage of time. Teachers should be aware of these changes and need to equip themselves and be prepared with more modern knowledge and teaching skills. Teachers must be prepared in terms of internal and external factors before conducting teaching and learning process. The teacher duty instead of purely conveying knowledge, on the other hand needs to spend some more time to figure out how to facilitate the learning process. One of the important skills that should be possessed by a teacher in the 21st century include critical thinking, analytic and creative (Shireena, Nabilah & Radzuwan, 2011). Jonida Leshia (2017) believes that teachers' readiness can give impact on student learning. Jimmi Copriady (2014), said the teacher's motivation was important in the willingness to bring a positive correlation between self motivation and readiness in the classroom. Success and failure of the class are greatly influenced by the affective factor in the teacher. The willingness of a teacher also requires the motivation of self-improvement and the teacher professional is very closely related to self motivation (Adlet, 2014).

Arsaythamby Veloo (2015) stated that creating a conducive learning environment, teachers must be smart in approaching their subjects, subject knowledge and highly creative. Arsaythamby Veloo also recommended teachers to overcome their weaknesses in various aspects. Teachers need to conduct different teaching strategies in the classroom that are more focused on students and need to play a role as facilitators and knowledge providers, but when planning a lesson, teachers should be sensitive to learning activities as it is necessary to estimate the knowledge and ability of students (Zuzana Strakova, 2015).

The relevant aspects that need to be emphasized are aspects related to the level of readiness of teachers to implement the teaching research. Teachers need to be given the space and the opportunity to carry out a research on the teaching. The Ministry of Education needs to take appropriate action so that this Teaching Study becomes a good culture among educators. In addition, school administrators also should be responsible for planning and strengthening teachers' professionalism in schools through internal courses on Teaching Studies and need to be more flexible especially on the teacher's schedule during open classroom sessions are performed. State and District Education Department officers need to make regular monitoring to ensure this course is conducted at the school level. Professionalism training programs help teachers

improve their skills. If the teacher is not ready and prepared to deliver curriculum content in an effective approach then the subject's goals will not succeed (Tariq Jawarneh, 2012).

(Mukhopadhyay, 2013b; Park, 2012) found that students are really enjoying the open-ended experimental activities because they are able to deal with real problems and have the opportunity to produce ideas for solving the problem. Siti Ruzila & Roslinda & Effandi (2016), states that higher thinking skills must be given high priority and need to be emphasized to students. This is a great way to produce competitive students in the 21st century. However, there are too few open-ended practical exercises experienced by students. According to Vidal (2010), students can improve their skills if given the opportunity to experience and learning new disciplines. Provide opportunities for students to fully utilize the mind's ability by leaving traditional learning practices includes following "recipe" instructions in textbooks. Indeed, the mastery of experimental skills is important not only because it is a method scientist think and work in solving daily problems, in fact it allows students implement and apply all the science process skills that has been learned. If experimental or practical training cannot help in generating student creativity, then the project science like physics innovation project is expected to give the opportunity to students. Additionally, the project innovation is a more rational learning practice if the education system wants a workforce able to have academic excellence and other abilities (Forest and Fauchaux, 2011).

Motivation is considered as an important factor that helps each individual succeed in their job or career and life aspirations (Agnes Chigona, 2014). In the school system, motivation plays an important role in determining the effectiveness of teaching by the teacher. Teachers need to be encouraged to use ICT in the classroom to improve teaching and learning (Agnes Chigona, 2014). Motivation teachers are very important as they improve the skills and knowledge of teachers and directly influence the achievement of students in the classroom (Mustafa et al, 2010). This is supported by Cave and Mulloy (2010) which says more teachers are more motivated are likely to engage in implementing innovative programs to improve achievement of student learning.

Gagne (2005) states that the curriculum planned in education will not work if the teacher has no motivation in doing so. Now the role of teachers is not only as far as teaching and learning is 'chalk and talk' only, but continues in many other aspects with the use of computers and the internet. Teaching and Learning Methods (R & D) using blackboard and chalk, switching to more sophisticated methods ie computer use, electronic materials, 'liquid crystal display' (LCD), digital video cameras and more in class (Zanzali et al, 2010). Bester & Brand (2013) states the teaching profession now has many new opportunities through the use of ICT as ICT develops students' cognitive skills to think critically. International research also shows that ICT usage is an effective way to develop student-level skills (UNESCO, 2011). Therefore, educators are urged equip themselves with a variety of technology-based knowledge, techniques and skills information for this challenging teaching world (Abd Aziz & Siti Fauziah, 2007).

Ministry of Education's decision to provide laptop for use by teachers is the right strategy in cultivating positive attitudes among teachers. Teachers should be exposed to the use of computer technology as early as possible as this will increase their experience in using computers and thus further enhance teachers' positive attitude towards the use of computer technology in the teaching and learning process especially when implemented in the science laboratory. Although the provision of laptop to these schools involves large expenditure costs, but it necessarily be seen as a form of long-term investment that will contribute to the advancement in the field of national education. Schools also need to improve the ICT infrastructure, increase the speed of internet network as well as giving full support to teachers to increase their motivation to use ICT in teaching and learning process.

5.0 CONCLUSION

Physics studies are rapidly expanding, leading to advances in technology that also provide many benefits to human life. The use of theoretical law and principles in physics, which enables engineers and scientists to send and place satellites into orbit, receive information from space, as well as improve and develop telecommunications technologies. There is a close relationship between physics and practical development in engineering, medicine and technology. For example, engineers design cars and machines by considering and considering the concepts and theories in physics. Since, many of today's traditional jobs will be replaced by machines and robots. Hence, with this global direction, the aspects of innovation, the ability to solve complex issues, critical thinking and creativity are important to enable us to become more competitive.

In this era, having a high level of creativity and innovation is a dream of every individual, especially the younger generation who will lead the country in the future. According to our former Prime Minister, Datuk Seri Najib Tun Razak was quoted from an Utusan Malaysia's report dated 24 December 2009, he said "Innovation creates jobs and encouraging national competitiveness, therefore, we must also create a creative impact in a competitive global economy. Don't let ourselves be left behind". He also added, in Budget 2010, he has stated, the existence of a new economic model based on innovation, creativity and value-added activities that will double the per capita income of the people over the next 10 years. This proves the seriousness of the government's view of innovation as one of the factors in national development.

To produce innovative and creative human capital requires the application of innovation from the grassroots that starts from the educational institutions themselves. Thus, through collaborative all parties of the education system, including the Ministry of Higher Education, Ministry of Education and co-educational institutions to review the existing learning gaps from the primary, secondary, public and private institutions, by promulgating the curriculum to create innovative teaching and learning for encouraging students to be more creative and innovative human capital. Therefore, the application of innovative teaching and learning, especially in science subjects can produce students who are balanced in terms of scientific thinking and able to generate more creative and innovative ideas.

REFERENCES

- Abd Aziz & Siti Fauziah (2007) Tahap penggunaan teknologi maklumat sebagai pemudah komunikasi dalam proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) dalam kalangan pensyarah politeknik. (Master's thesis). Universiti Tun Hussein Onn, Johor
- Abdul Razak Habib & Jamaludin Badusah (1998). Penggunaan Komputer untuk Pengajaran dan Pembelajaran di Sekolah Menengah. *Jurnal Pendidikan* 23:53-64.
- Abdul Razak Habib & Rashidi Azizan (1995). Pengajaran dalam bilik darjah, kaedah dan strategi. Kajang: Masa Enterprise.
- Abu Hassan Husin (2004). *Status makmal dan pelaksanaan amali fizik di sekolah-sekolah daerah Kuala Pilah, Jelebu dan Jempol (KPJJ)*. Laporan Projek Penyelidikan: Universiti Teknologi Mara.
- Adlet Kariyev. (2015). *Model of formation of teachers's readiness to learning on the base of interactive methods as the conditions of creation of students abilities*. Kazakhstan
- Agnes Chigona. (2014). Educators' Motivation On Integration Of Its Into Pedagogy: Case Of Disadvantaged Areas. *South African Journal of Education*, Volume 34, Number 3.
- Arsaythamby Veloo & Hariharan & Ruzlan. (2015). *Teachers' knowledge and readiness towards implementation of school based assessment in secondary schools*. School of Education and modern languages, University Utara Malaysia.
- Arshad Khan. (2009, Disember 24). 2010 Tahun Kreativiti Dan Inovasi. *Utusan Malaysia*.
- Baker, D. R. (1991). A Summary of Research in Science Education 1989. *Journal of Science Education*. 75(3). 255 - 402.
- Bester G & Brand L. (2013). The effect of technology on learner attention and achievement in the classroom. *South African Journal of Education*, 33(2), 115.
- Cave, A., & Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4).
- Chung , Hui Ching, Melvina and Jamaludin Badusah. (2010). Sikap guru Bahasa Melayu terhadap penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) dalam pengajaran di Sekolah-sekolah Rendah di Bintulu, Sarawak. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35 (1). pp. 59-65. ISSN 0126-6020 / 2180-0782
- Cox, M., C. Preston & K. Cox (1999). *What Factors Support or Prevent Teachers from Using ICT in Their Classrooms?* British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex, Brighton.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in Schools, 1980-2000*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gagne. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-62.

- Forest, J. & Faucheux, M. (2011). Stimulating Creative Rationality to Stimulate Innovation. *Creativity and Innovation Management*. 20(3), 207-212.
- Fullan, Michael. (2011). *Makna Baharu Perubahan Pendidikan*. Terjemahan. Mastuti Isa & Asia Salleh. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia.
- Haigh, M. (2007). Can Investigative Practical Work in High School Biology Foster Creativity? *Research in Science Education*. 37(2), 123 - 140.
- Hamdan, A.R. & Mohd Yasin, H. (2010). *Penggunaan Alat Bantu Mengajar (ABM) Di Kalangan Guru-Guru Teknikal Di Sekolah Menengah Teknik Daerah Johor Bahru, Johor*. Fakulti Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.
- Hong, M. & Kang, N. H. (2009). South Korean and the US Secondary School Science Teachers' Conceptions of Creativity and Teaching for Creativity. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 8(1), 821-843.
- Jantan, R. & Razali, M. (2002). *Psikologi pendidikan-Pendekatan Kontemporer*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill.
- Jimmi Copriady. (2014). *Self-Motivation as a mediator for teachers' readiness in applying ICT in teaching and learning*. Indonesia: Faculty of education, University of Riau
- Jonida Leshia. (2017). Gender Differences in primary school teachers' self-efficacy beliefs. Albania: University of Shkodra.
- Kinicki, A. and Williams, B.K. (2003). *Management*, McGraw-Hill, Boston.
- Lilia, E. M. (2012). *Ciri-ciri kreativiti bakal guru fizik dalam latihan amali fizik dan projek inovasi fizik*. Disertasi Sarjana: Universiti Teknologi Malaysia
- Lilia, E. M. (2013). Comparison between characteristics of creativity in physics practical work and physics innovative project among pre-service physics teacher. *Jurnal Teknologi*, 63, 85-89.
- Lilia, E. M., Lilia, H., & Seth, S. (2015). Dependence on creativity characteristics as observed during the implementation of laboratory activities. *Creative Education*, 6, 1168-1177.
- Mukhopadhyay, R. (2013b). Measurement of creativity in physics-a brief review on related tools. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences (IOSR-JHSS)*, 5, 45-50.
- Mustafa, et al. (2010). "Ranking efficient decision-making units in data envelopment analysis using fuzzy concept." *Computers and Industrial Engineering* 59(4): 712-719.
- Oldham, G.R., and Cumming, A. 1996. Employee Creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3): 607-634.
- Park, J. (2012). Developing the format and samples of teaching materials for scientific creativity in the ordinary science curriculum-including teachers' practice and reflection. *Journal of a Korean Association for Science Education*, 32(3), 446-466.
- Pelgrum, W. 2001. Obstacles to the Integration of ICT in Education: Results from a Worldwide Educational Assessment. *Computers and Education*. 37: 163-178.
- Preston, C., M. Cox & K. Cox. 2000. *Teachers as Innovators in Learning; What Motivates Teachers to Use ICT*. New York: MirandaNet.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*. 93(3), 223-231.
- Pulit anak Lai (1998). *Mengkaji Strategi Pengajaran Fizik di Sekolah: Satu Kajian Kes di beberapa Sekolah Daerah Kajang, Selangor*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Rasidi Sidik. (2009). *Penerapan Elemen Inovasi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Kursus-Kursus Pendidikan Teknikal Dan Vokasional*. Inovasi Dan Kreativiti Dalam Pendidikan.
- Russell, G. & G. Bradley. 1997. Teachers Computer Anxiety: Implications for Professional Development. *Education and Information Technologies*. 2(1): 17-30.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., Tondeur, J., & Zhu, C. (2011). Predicting ICT integration into classroom teaching in Chinese primary schools: exploring the complex interplay of teacher-related variables. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 160-172.
- Santyasa, I Wayan. 2005. Model pembelajaran inovatif dalam implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi. Kertas kerja dalam penataran guru-guru sekolah menengah se- Kabupaten Jembrana, Indonesia.
- Shireena Basree & Nabilah & Radzuwan. (2011). *Trainee Teachers' Readiness Towards Teaching Practice*: Malaysia: Faculty of Education, Universiti Teknologi MARA Shah Alam.

- Snoeyink, R. & P. Ertmer. 2001. Thrust Into Technology: How Veteran Teachers Respond. *Journal of Educational Technology Systems*. 30(1): 85-111.
- Siti Ruzila & Roslinda & Effandi. 2016. *The use of I-Think Map and Questioning to Promote Higher –Order Thinking Skills in Mathematics*. Faculty of Education, University of Malaysia, Bangi
- Slaouti, D., Barton, A. (2007). Opportunities for practice and development: Newly qualified teachers and the use of information and communication technologies in teaching foreign languages in English secondary school contexts. *Journal of In-service Education*, 33(4), 19.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Sudirman & T.Subahan Mohd. Meerah. 2011. Inovasi pembelajaran dalam implementasi KTSP. Prosiding Simposium SKIM XII, 29-30 November 2011 di UKM, Malaysia.
- Sufean Hussin. (2002), *Inovasi Dasar Pendidikan- Perspektif Sistem Dan Organisasi*. Universiti Malaya: Kuala Lumpur.
- Tariq Jawarneh. (2012). *Life Skills Teachers' Readiness For Their Role: Implications Or Higher Education*. Jordan: Yarmouk University
- UNESCO. (2011). UNESCO ICT competency framework for teachers.
- Vidal, R. V. V. (2010). Creative Problem Solving: An Applied University Course. *Pesquisa Operacional*. 30(2),405-426.
- Wilkinson, J. (1999). Teachers Perception of the Contextual Approach to Teach Physics. *Australian Science Teachers Journal*. Vol 45 (2): 5-65.
- Yuen, A. & W. Ma. 2002. Gender Differences in Teacher Computer Acceptance. *Journal of Technology and Teacher Education*. 10(3): 365-382.
- Zaltman, Gerald, & Duncan, R. (1977). *Strategy of Planned Change*. New York: A. Willey-Interscience Publication John Wiley & Sons.
- Zhao, Y., K. Pugh, S. Sheldon & J. Byers. 2002. Conditions for Classroom Technology Innovations. *Teachers College Record*. 104(3): 482-515.
- Zuzana Strakova. (2015). *The Perception Of Readiness For Teaching Profession: A Case Of Pre-Service Trainees*. Slovakia: University Of Presov
- Zamfiroiu, A. (2013). Interaction in a mobile learning system. In *The 9 th International Scientific Conference eLearning and software for Education* (pp. 219–225). Bucharest, Romania.
- Zanzali et. al. (2010). Penggunaan Ict Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Matematik Di Kalangan Guru-Guru Pelatih UTM. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia, Johor.

Sekolah Hēp: Pembinaan Akses kepada Pendidikan Kanak-Kanak Batek di Taman Negara Pahang

N.Z. Fatanah¹

¹ Institut Pengajian Sains Sosial (IPSAS), Universiti Putra Malaysia
nurulfatanah@yahoo.com

Haliza Abdul Rahman²

² Institut Pengajian Sains Sosial (IPSAS), Universiti Putra Malaysia
dr.haliza@upm.edu.my

Asnarulkhadi Abu Samah³

³ Institut Pengajian Sains Sosial (IPSAS), Universiti Putra Malaysia
asnarul@upm.edu.my

Hanina H. Hamsan⁴

⁴ Institut Pengajian Sains Sosial (IPSAS), Universiti Putra Malaysia
hanina@upm.edu.my

ABSTRAK

Sekolah Hēp adalah suatu konsep sekolah rimba yang ideal dan bersifat in-situ untuk kanak-kanak Batek di Taman Negara Pahang. Pemahaman terhadap konsep ini membolehkan pembuat dasar pendidikan kebangsaan dan pihak-pihak pemegang taruh yang terlibat meneliti dan memahami keperluan asas pendidikan yang sesuai dan bersifat lestari untuk kanak-kanak Orang Asli, khususnya kanak-kanak Batek yang merupakan sebahagian daripada komuniti pemburu dan pengumpul yang masih berperihal di rimbaraya Taman Negara Pahang. Kaedah kualitatif yang menggunakan pendekatan etnografi seperti pemerhatian dan temu bual digunakan bagi mendapatkan pemahaman mendalam mengenai permasalahan pendidikan di kalangan kanak-kanak Batek serta sudut pandang mereka mengenai pendidikan yang ideal. Berdasarkan temu bual dengan lapan individu Batek, didapati bahawa usaha untuk menghantar kanak-kanak Batek ke sekolah yang terdekat iaitu di Kampung Kuala Tahan pernah dilakukan pada awal tahun 1990-an oleh pihak JAKOA, namun ianya gagal akibat beberapa faktor seperti masalah aksesabiliti, takwim persekolahan yang tidak sesuai serta jurang literasi. Isu utama pendidikan kanak-kanak Batek adalah aksesabiliti kepada pendidikan yang akan diuraikan secara terperinci di dalam makalah ini. Idealisme Sekolah Hēp adalah untuk mewujudkan akses pendidikan awal untuk kanak-kanak Batek sebelum mereka diintegrasikan ke dalam sistem pendidikan kebangsaan. Bagi membangunkan konsep Sekolah Hēp, maka makalah ini mencadangkan agar aksesabiliti ke sekolah dipermudahkan dengan membina sekolah yang bersifat in-situ di setiap penempatan Batek. Selain itu, takwim persekolahan dan pedagogi pendidikan untuk kanak-kanak Batek dibangunkan menggunakan pendekatan etnografi dengan mengambil kira keperluan, tahap mobiliti serta status egalitarian komuniti ini. Makalah ini diharapkan dapat membuka ruang untuk pemegang taruh menilai semula aspirasi pendidikan untuk Orang Asli dari sudut yang berbeza bagi membina akses pendidikan untuk kanak-kanak Orang Asli umumnya, dan Orang Batek khususnya tanpa perlu mereka mengkompromikan cara hidup tradisi yang diwarisi turun-temurun.

KEYWORDS: Batek, Orang Asli, Pendidikan, Sekolah Rimba, Taman Negara

1.0 PENGENALAN

Pendidikan merupakan komponen penting dalam kesejahteraan manusia. Pendidikan juga merupakan hak asasi semua kanak-kanak di dunia seperti yang termaktub di dalam Konvensyen Hak Asasi Kanak-Kanak oleh UNICEF, sebuah badan di bawah Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu. Hak untuk kanak-kanak mendapatkan pendidikan turut dilindungi menerusi beberapa deklarasasi dan konvensyen antaranya seperti Artikel 26 *Universal Declaration of Human Rights*, Artikel 13 & 14 *International Covenant on Economic Social and Cultural Rights*, dan Artikel 28, 29 & 40 *Conventions on the Rights of the Child* (NESRI, 2018). Prinsip utama kepada deklarasasi-deklarasasi tersebut adalah memberikan kesamarataan ruang dan akses untuk

semua kanak-kanak bagi mendapatkan pendidikan. Selain itu, kepentingan pendidikan juga ditekankan kerana ia mampu membuka peluang dan ruang untuk kanak-kanak memperoleh masa depan yang berjaya dan produktif.

Pada masa yang sama, hak pendidikan untuk kanak-kanak pribumi turut mendapat perhatian kerana komuniti ini dilihat sering terpinggir daripada arus perdana. Jika mahu dibandingkan pencapaian pendidikan kanak-kanak Orang Asli dengan kaum lainnya di Semenanjung Malaysia, ia ibarat langit dengan bumi. Walaupun kesedaran terhadap pendidikan Orang Asli secara keseluruhannya masih di tahap yang rendah (Mohamad Johdi Bin Salleh & Abdul Razak Ahmad, 2010), namun usaha-usaha ke arah pembinaan akses kepada pendidikan untuk kanak-kanak Orang Asli telah giat dijalankan oleh kerajaan Malaysia seawal tahun 1954 melalui penubuhan Jabatan Kemajuan Orang Asli (JAKOA; sebelum tahun 2011 dikenali sebagai Jabatan Hal Ehwal Orang Asli, JHEOA) yang turut memperbaiki dan membangunkan keperluan asas, kesihatan dan sosio-ekonomi Orang Asli (Mohamad, Jamaludin, Zawawi, & Surbaini, 2017). Namun, pendidikan untuk kanak-kanak Orang Asli sebenarnya telah lama bermula sebelum JAKOA ditubuhkan lagi; iaitu apabila ada catitan yang menyebut bahawa terdapat kanak-kanak Orang Asli yang tinggal di perkampungan Melayu (kawasan bukan pedalaman) telah menerima pendidikan formal, sama ada di sekolah Melayu atau sekolah Inggeris (Zakaria, 1991).

Walau bagaimanapun, pendidikan kanak-kanak Orang Asli di bawah kendalian JAKOA mengalami revolusi yang sangat perlahan; hanya selepas tahun 1995 apabila JAKOA menyerahkan tanggungjawab pendidikan Orang Asli kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), maka barulah kanak-kanak Orang Asli mula diintegrasikan secara inklusif ke dalam sistem pendidikan formal di bawah kementerian (Renganathan, 2016). Melalui KPM, jurang pendidikan antara kanak-kanak Orang Asli dengan kanak-kanak daripada kaum lain telah dapat diminimumkan melalui Pelan Transformasi Pendidikan Orang Asli (PTPOA) dari tahun 2013 hingga 2017 (Syufaat & Wee, 2013). Sehingga tahun 2016, jumlah pelajar Orang Asli yang menghadiri sekolah telah direkodkan seramai 38,933 orang (Jabatan Kemajuan Orang Asli, 2016), berbanding dengan jumlah pelajar pada tahun 1990 iaitu hanya seramai 4,033 orang sahaja (Zakaria, 1991). Perkara ini tidaklah menghairankan kerana menurut laporan JAKOA, peruntukan yang telah mereka terima daripada kerajaan khusus untuk pembangunan modal insan adalah sebanyak RM 65.43 juta (Jabatan Kemajuan Orang Asli, 2016).

Sementara itu, akses kepada pendidikan formal untuk kanak-kanak Batek, khususnya di Taman Negara merupakan suatu impian yang perlu diusahakan. Di saat sudah ada anak-anak Orang Asli lainnya yang telah diberikan peluang untuk melanjutkan pelajaran ke luar negara, malah sehingga ada yang sudah mencapai ke tahap pendidikan tertinggi di peringkat Sarjana dan Doktor Falsafah, kanak-kanak Batek masih tercari-cari hala tuju dan ruang dalam dunia pendidikan di negara ini. Sekiranya pertambahan fasiliti dan infrastruktur pendidikan untuk kanak-kanak Orang Asli lainnya semakin menunjukkan peningkatan (Syufaat & Wee, 2013); namun bagi kanak-kanak Batek, kesukaran akses ke sekolah merupakan antara sebab utama kepada keciciran mereka dalam pendidikan. Hampir keseluruhan kanak-kanak Batek di Taman Negara dilaporkan tidak bersekolah atau mendapatkan pendidikan formal (Zanisah Man, Fatanah, & Mustaffa Omar, 2009). Menurut Mazdi Marzuki, Jabil Mapjabil, & Rosmiza Mohd Zainol (2014), antara faktor kepada keciciran kanak-kanak Orang Asli adalah disebabkan isu aksesabiliti mereka ke sekolah terutama bagi yang tinggal jauh di kawasan pedalaman. Lokasi sekolah yang jauh dari perkampungan kanak-kanak ini, ditambah lagi dengan ketiadaan kemudahan pengangkutan menyebabkan kanak-kanak Orang Asli semakin terpinggir daripada sistem pendidikan arus perdana. Selain itu, faktor-faktor lain yang turut menyumbang kepada keciciran kepada kanak-kanak Orang Asli adalah seperti kemiskinan, ketidakcapaian kepada bantuan kerajaan, perbezaan pedagogi dengan nilai budaya, serta ketidakhadiran ke sekolah (Jamaludin, 2011; Nicholas, 2006).

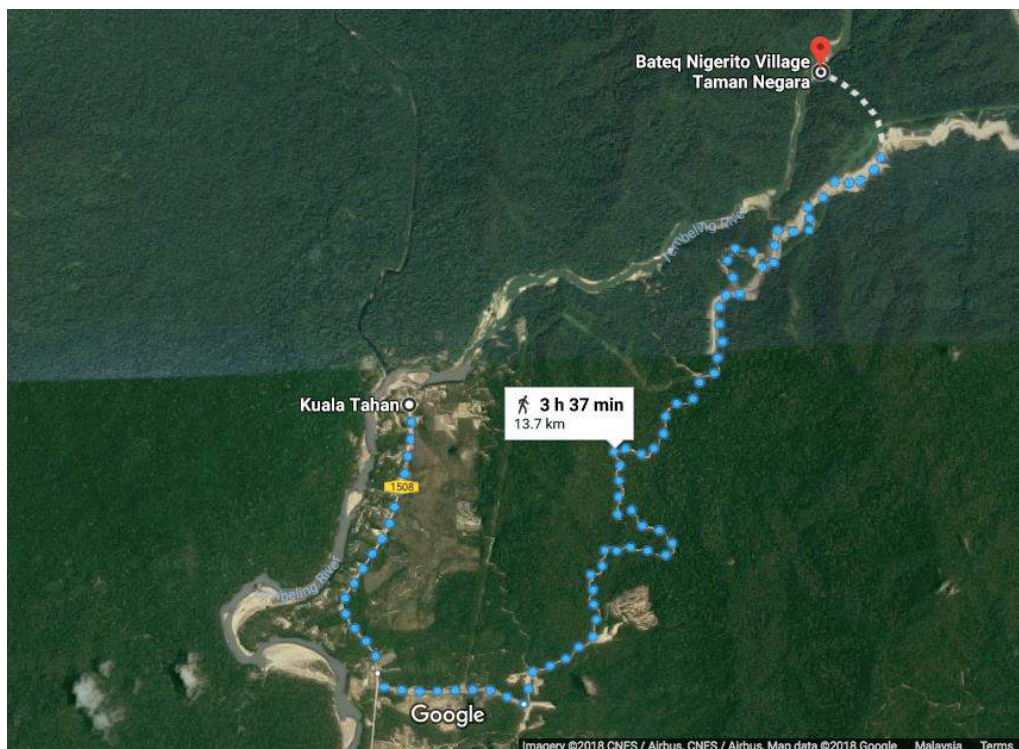
- **Keperihalan Batek di Taman Negara**

Taman Negara Pahang merupakan sebuah kawasan hutan tropika tertua di dunia yang diperindungi di bawah Akta Taman Negara 1980 (Bowden, 2000). Kawasan taman yang berkeluasan 4343 km² itu didiami oleh sebuah komuniti Orang Asli yang dikenali sebagai Orang Batek. Komuniti ini telah mendiami rimba raya Taman Negara lama dahulu; jauh lebih lama sebelum kawasan itu diwartakan oleh Kerajaan Malaysia, iaitu sekitar tahun 4,000 ke 12,000 tahun yang lalu (Shuhaimi, 1997). Mereka merupakan salah satu suku kaum di bawah kumpulan Negrito yang dipercayai berasal dari benua Afrika; sekaligus menjadikan mereka

kumpulan manusia pertama yang tiba di Asia Tenggara (Hill et al., 2006; Ismail et al., 2013). Berbeza dengan komuniti Orang Asli lain yang telah melakukan transisi kepada pertanian dan kehidupan bersifat sedentari (Masron, Masami, & Ismail, 2013), komuniti Batek masih menjalankan kehidupan asal nenek moyang mereka, iaitu sebagai pemburu dan pengumpul yang tinggal dan berperihalan secara berpindah randah dalam lingkungan rimbaraya (K. M. Endicott, 1979).

Kehidupan sebagai pemburu dan pengumpul menyebabkan Orang Batek membina beberapa penempatan kecil sesuai dengan keluarga konjugal mereka. Ketika bersama keluarga-keluarga konjugal lainnya, penempatan yang dibina akan menjadi lebih besar, dengan jumlah penghuninya sekitar 5 ke 10 buah keluarga (Nurul Zahari Fatanah, 2010). Semasa musim buah atau musim berburu, Orang Batek akan berjalan lebih jauh ke dalam hutan. Justeru, penempatan orang Batek di dalam rimba raya Taman Negara kebanyakannya adalah tidak kekal. Penempatan-penempatan yang lebih bersifat kekal wujud akibat industri pelancongan yang menjadikan perkampungan Batek sebagai salah satu kawasan lawatan untuk pelancong (K. Endicott, Tuck-Po, Fatanah, & Rudge, 2016). Salah sebuah penempatan Batek yang menjadi tumpuan pelancong adalah Kampung Dedari; iaitu sebuah kampung yang paling hampir dengan pintu masuk ke Taman Negara di mukim Kuala Tahan. Walaupun ianya penempatan yang paling hampir, namun jarak Kampung Dedari dari Kuala Tahan adalah sejauh 13.7 km dan hanya boleh dihubungkan melalui laluan sungai dan jalan bertanah merah (Rajah 1).

Terdapat hanya sebuah sekolah kebangsaan yang dibangunkan oleh kerajaan untuk penduduk di Kuala Tahan iaitu SK Kuala Tahan. Kampung Kuala Tahan di Mukim Kuala Tahan terletak bersempadanan dengan rimbaraya Taman Negara; ia hanya dipisahkan oleh Sungai Tembeling yang mengalir dari Hulu Kelantan ke Kuala Tembeling. Walaupun ia merupakan pintu masuk pelancongan di Taman Negara, namun infrastruktur dan fasiliti di kampung tersebut adalah sederhana. Ini kerana, jarak di antara Kuala Tahan dengan bandar yang terdekat, Jerantut adalah sejauh 80 km. Hanya pada sekitar tahun 2004 barulah jalan raya berturap dibina untuk masuk ke kampung tersebut. Sebelum itu, mode utama pengangkutan adalah pengangkutan air di mana pelancong-pelancong yang datang akan menaikai bot berkajang dari Jeti Kuala Tembeling untuk sampai ke Kuala Tahan. Walaupun jalan raya berturap sudah dibina, namun aktiviti pembalakan yang giat dijalankan di sekitar kawasan tersebut menyebabkan jalan raya berturap sentiasa rosak. Justeru, Sungai Tembeling tetap menjadi jalan perhubungan utama, sekurang-kurangnya untuk penduduk Melayu di Kampung Kuala Tahan dan Orang Batek di Taman Negara.



Rajah 1: Lokasi Kampung Kuala Tahan dengan penempatan Orang Batek, Kampung Dedari

Hubungan antara penduduk Melayu dengan Orang Batek yang mendiami Taman Negara telah terjalin selama beratus-ratus tahun (Leary, 1994). Pada awalnya, komuniti Batek mendiami kawasan dalam dan luar Taman Negara, iaitu di pinggiran dan di sepanjang Sungai Tembeling. Namun, kedatangan komuniti Melayu ke kawasan tersebut telah menyebabkan Orang Batek berundur dan bergerak lebih jauh ke dalam kawasan rimba. Terdapat beberapa catatan mengenai konflik yang berlaku akibat pertembungan antara komuniti Melayu dengan komuniti Batek pada kurun ke-18 dan kurun ke-19 (Tacey, 2013; Tacey & Riboli, 2014; Lye Tuck-Po, 2005). Penghijrahan besar-besaran komuniti Melayu dari Kelantan ke kawasan Ulu Tembeling sewaktu zaman penjajahan Jepun di Tanah Melayu pada tahun 1940-an telah mengakibatkan lebih banyak perkampungan Melayu dibuka di sepanjang Sungai Tembeling, sekaligus menyebabkan Orang Batek yang bersifat terpencil berpindah ke kawasan yang lebih jauh ke dalam rimba (Nurul Zahari Fatanah, 2010).

Walau bagaimanapun, Orang Batek telah menjalankan perdagangan *barter* dengan Orang Melayu; iaitu bertukar hasil-hasil hutan bagi mendapatkan barangan keperluan daripada Orang Melayu (Dunn, 1975). Perdagangan *barter* membolehkan Orang Batek mendapatkan barangan seperti kain, beras, makanan dalam tin serta barang-barang yang tidak boleh diperolehi daripada rimba. Pada masa yang sama, Orang Melayu mendapatkan hasil-hasil hutan (*non-timber forest products*) seperti madu, kayu gaharu, rotan serta ubatan-ubatan herba daripada Orang Batek. Kini, Orang Batek lebih gemar menerima wang daripada hasil pertukaran tersebut kerana ia memberikan mereka kuasa membeli, terutama ketika mereka mahu berkunjung ke pasar malam di Kampung Kuala Tahan sekurang-kurangnya seminggu sekali. Walaupun mempunyai pilihan membeli dengan wang yang dimiliki, pergantungan hidup dan sumber makanan bagi Orang Batek terhadap rimba masih lagi tinggi (Nurul Zahari Fatanah, 2010).

Selain daripada perdagangan *barter*, interaksi antara Orang Batek dengan Orang Melayu tidak banyak berlaku dalam konteks hubungan sosial, walaupun terdapat usaha untuk mengintegrasikan Orang Batek dengan komuniti Melayu (Nicholas, 2007). Pada tahun-tahun awal pelaksanaan Dasar Ekonomi Baru (DEB), identiti dan jati diri Melayu dan Islam menjadi tema yang dijunjung oleh masyarakat Melayu; sekaligus menjarakkan lagi jurang sosial antara Orang Melayu dengan Orang Asli (Salleh & Bettinger, 2007). Orang Melayu di Kuala Tahan pernah memandang orang Batek sebagai kumpulan manusia *pagan* yang tidak mempunyai tamadun dan agama. Beberapa siri usaha untuk mengislamkan komuniti Batek juga pernah dilakukan. Walau bagaimanapun, Orang Batek yang sememangnya mempunyai agama mereka sendiri (K. M. Endicott, 1979) berasa tidak selesa sekiranya diganggu dengan nilai-nilai yang berbeza dengan kepercayaan dan pegangan mereka; apatah lagi pendekatan yang digunakan oleh pendakwah kebanyakannya adalah bersifat menghukum dan merendahkan martabat mereka.

Aktiviti pembalakan yang sedang giat berlaku di kawasan pinggiran Taman Negara juga telah menyebabkan komuniti Batek semakin difragmentasi. Kawasan-kawasan hutan di sempadan Taman Negara (*buffer zone*) yang pernah menjadi penempatan Batek kini hanya tinggal kawasan lapang bertanah merah dipenuhi jentolak dan kenderaan berat (Rajah 2). Perkara ini menyebabkan Orang Batek terpaksa berpindah ke kawasan lain. Mereka juga terpaksa masuk jauh ke dalam kawasan rimba akibat kehilangan sumber makanan dan sumber ekonomi di kawasan yang terjejas dengan pembalakan. Semakin jauh mereka masuk ke dalam rimba, maka semakin jauhlah hubungan mereka dengan komuniti Melayu dan akses kepada kemudahan-kemudahan lain yang sewajarnya mereka perolehi sebagai warganegara Malaysia seperti pendidikan dan kesihatan.



Rajah 2: Kawasan penempatan Batek yang telah dimusnahkan akibat aktiviti pembalakan

- **Metodologi**

Kajian ini menggunakan pendekatan etnografi seperti pemerhatian dan temu bual bagi mendapatkan pemahaman mendalam mengenai isu pendidikan kanak-kanak Batek di Taman Negara Pahang. Kaedah pemerhatian dan penglibatan dilakukan bagi mendapatkan data yang kaya dengan maklumat interaksi Orang Batek, khususnya interaksi dengan komuniti luar. Data yang kaya dengan maklumat interaksi memberikan kelebihan kepada penulis untuk memahami emosi, transisi dan penakrifan makna komuniti yang dikaji (Emerson, 2009). Justeru, kajian kualitatif seperti ini juga mampu untuk merungkai sudut pandang serta nilai komuniti Batek mengenai pendidikan yang ideal buat anak-anak mereka. Seramai lapan individu Batek ditemuramah bagi mendapatkan pandangan terhadap isu dan situasi konflik yang berlaku. Pemerhatian dan sesi temubual dijalankan pada bulan Jun 2018 di kawasan penempatan Batek di Kampung Dedari, Taman Negara Pahang. Walau bagaimanapun, interaksi penulis bersama komuniti ini sejak dari tahun 2008 di beberapa penempatan menerusi pemerhatian dan penyertaan telah banyak membantu mendapatkan pemahaman dari sudut pandang (*worldview*) komuniti Batek terhadap rimbaraya menerusi naratif-naratif berstatus primer.

2.0 ISU PENDIDIKAN BATEK

Pada awal tahun 1990-an, pihak JAKOA pernah mengusahakan agar kanak-kanak Batek dapat bersekolah di SK Kuala Tahan. Usaha tersebut telah disambut baik oleh komuniti Batek, khususnya mereka yang tinggal di penempatan yang terdekat iaitu di Kampung Dedari. Mereka telah menghantar seramai lebih kurang 20 orang kanak-kanak. Setiap hari, kanak-kanak Batek yang terlibat akan dihantar ke sekolah menggunakan bot milik Orang Batek sendiri. Oleh kerana SK Kuala Tahan tidak mempunyai kemudahan asrama, maka kanak-kanak Batek terpaksa berulang-alik menaiki bot semasa pergi dan balik dari sekolah. Setiap hari juga, mereka akan ditemani oleh ibu dan bapa masing-masing memandangkan kanak-kanak Batek tidak biasa bercampur dan bergaul dengan kanak-kanak Melayu. Walau bagaimanapun, kehadiran kanak-kanak Batek ke sekolah hanya bertahan selama tiga bulan sahaja. Melalui temu bual bersama beberapa individu Batek yang pernah menghantar anak-anak mereka ke sekolah pada waktu itu mendapati bahawa terdapat beberapa faktor yang menyebabkan usaha tersebut gagal. Antara faktor-faktor yang telah dapat dikenalpasti adalah seperti berikut:

- **Aksesabiliti**

Jarak dari penempatan mereka ke sekolah merupakan masalah utama bagi Orang Batek untuk menghantar anak-anak mereka ke sekolah setiap hari. Oleh kerana perjalanan melalui jalan darat mengambil masa yang lama untuk sampai ke sekolah; iaitu hampir 3 jam sekiranya berjalan kaki, maka penggunaan jalan sungai menjadi pilihan utama kerana ia hanya mengambil masa lebih kurang 15 ke 20 minit sahaja dengan menggunakan bot berenjin. Walau bagaimanapun, timbul beberapa isu sekiranya menggunakan laluan sungai. Pertama, pada waktu itu Orang Batek tidak ramai yang memiliki bot. Hanya ada beberapa keluarga sahaja yang mampu memilikinya. Ini kerana, harga sebuah bot bersekali dengan enjin boleh mencecah ribuan ringgit. Lagi pula, Orang Batek lebih gemar berjalan kaki semasa berperihal di dalam rimba. Bot hanya digunakan sekiranya mereka mahu menziarahi ahli keluarga di penempatan lain yang lebih jauh seperti di Hulu Trenggan dan Kuala Keniam.

Selain itu, penggunaan bot setiap hari untuk menghantar anak-anak Batek ke sekolah pergi dan balik menyebabkan mereka perlu mengeluarkan belanja untuk membeli petrol. Peningkatan kos berlaku dan ini menyebabkan Orang Batek merasakan mereka terpaksa mencari wang bagi membeli petrol, sedangkan selama ini mereka tidak terikat dengan keperluan memiliki wang. Orang Batek masih bergantung sepenuhnya kepada hasil rimba untuk keperluan asas mereka dan mereka hanya menggunakan wang untuk membeli barang-barang sampingan seperti tembakau, beras (bukan makanan ruji), bateri, makanan ringan dan kain batik (Nurul Zahari Fatanah, 2010).

Selain itu, penggunaan laluan sungai menyebabkan mereka terpaksa bergantung kepada keadaan paras air. Sekiranya paras air naik akibat hujan yang berlaku di hulu sungai, maka air sungai menjadi bahaya untuk dilalui. Hujan di hulu sungai membawa air besar (air bah) yang menyebabkan aliran sungai menjadi sangat deras. Pemerhatian yang dilakukan semasa bersama komuniti Batek mendapati bahawa air bah yang besar turut membawa kayu-kayu balak dari kawasan hulu yang telah diterokai oleh pembalakan.

Peningkatan paras sungai juga menyebabkan Orang Batek yang membuat penempatan di pinggir sungai terpaksa berpindah lebih jauh ke dalam hutan. Sekiranya ini berlaku, komuniti Batek akan terputus hubungan dengan dunia luar dan mereka tidak dapat menghantar anak-anak mereka ke sekolah. Masalah aksesabiliti menjadi lebih besar dan sukar bagi komuniti Batek yang menetap di perkampungan yang lebih jauh seperti Kampung Hulu Trenggan dan Kampung Kuala Keniam yang perlu mengambil masa dari 45 minit hingga 2 jam untuk sampai ke Kuala Tahan melalui laluan sungai.

- **Takwim persekolahan yang tidak sesuai**

Sebagai kumpulan pemburu dan pengumpul, Orang Batek menjadikan rimba raya Taman Negara sebagai ruang rayau untuk mereka memenuhi keperluan emosi, spiritual dan jasmani mereka (Nurul Zahari Fatanah, 2010). Dalam setahun, Orang Batek akan melakukan satu pusingan yang seimbang dan sistematik ke kawasan-kawasan tertentu dalam dan luar Taman Negara (Fatanah, 2018). Tambahan pula, Orang Batek merupakan komuniti yang mobil; dalam erti kata lain, mereka bergerak dari satu tempat ke satu tempat yang lain sebagai satu aktiviti seharian (L. Tuck-Po, 2008). Misalnya, pada musim bunga di mana pokok buah-buahan hutan sudah mula berputik, Orang Batek akan mula bersiap-siap untuk berpindah jauh ke dalam rimba dalam kumpulan-kumpulan yang kecil mengikut keluarga konjugal mereka. Ini bagi membolehkan mereka berada pada kawasan dusun hutan (*forest orchards*) ketika musim buah bermula bagi mengumpulkan buah-buahan untuk dimakan. Musim buah di rimba kebiasaannya bermula pada bulan Mei sehingga bulan Ogos setiap tahun. Orang Batek akan pergi ke kawasan dusun hutan dan melakukan ritual bagi menyeru semangat lebah; yang bukan sahaja berperanan sebagai agen pendebungaan tetapi turut menghasilkan madu yang merupakan makanan kesukaan dan sumber ekonomi Orang Batek (K. M. Endicott, 1979; Nurul Zahari Fatanah, 2009).

Begitu juga sekiranya berlaku kematian, atau **halut** dalam sesebuah penempatan Batek. Mereka akan berpindah keluar daripada penempatan tersebut sekiranya kematian yang berlaku di sebabkan oleh wabak penyakit sebagai langkah untuk membendung penularan wabak tersebut (Nurul Zahari Fatanah, 2010). Perpindahan amat penting sekiranya berlaku **halut** kerana wabak penyakit boleh membawa kematian terutamanya kepada bayi dan kanak-kanak sekiranya tidak dibendung. Justeru, pada keadaan-keadaan yang dinyatakan di atas, kanak-kanak Batek tidak dapat hadir ke sekolah kerana akan mengikut ibu bapa dan keluarga mereka berpindah. Sekiranya ini terjadi, masalah keciciran akan berlaku kerana takwim persekolahan sekolah kebangsaan yang bermula dari bulan Januari hingga November adalah tidak sesuai dengan takwim keperihalan Orang Batek di dalam rimba.

- **Jurang literasi**

Beberapa Orang Batek yang ditemui mengakui bahawa mereka sangat berminat mahu menghantar anak-anak mereka ke sekolah. Ini kerana, mereka percaya bahawa kemahiran 3M (membaca, menulis dan mengira) sangat bermanfaat sekiranya dapat dikuasai, terutamanya ketika berinteraksi dengan **gob** (orang luar); baik dari kalangan Orang Melayu mahupun pelancong luar. Tidak seperti kanak-kanak lain yang mendapat pendedahan awal kepada huruf dan angka sebelum melangkah ke alam persekolahan, kanak-kanak Batek tidak mempunyai peluang tersebut memandangkan ibu bapa mereka adalah buta huruf. Disebabkan itu, apabila mereka dihantar ke sekolah dan bercampur dengan kanak-kanak Melayu, jurang literasi adalah sangat jauh. Perkara ini bukan sahaja menyukarkan buat kanak-kanak Batek, tetapi turut dirasakan sukar oleh guru-guru yang mengajar, lebih-lebih lagi apabila terdapat kanak-kanak Batek yang berusia belasan tahun terpaksa masuk ke kelas darjah satu. Tambahan pula, kanak-kanak Batek tidak terbiasa dengan Bahasa Melayu. Komunikasi dengan guru dan pelajar-pelajar lain menjadi suatu tekanan buat mereka.

3.0 SEKOLAH HĒP

HĒp, dalam bahasa Batek bermaksud rimba. Bagi orang Batek, rimbaraya adalah alam yang menyelubungi seluruh kehidupan mereka, malah menganggap bahawa, "...hutan itu adalah urat saraf dan nadi kami..." (Lye Tuck-Po, 2005) dan "...hutan adalah alam kami, dan alam itu adalah kehidupan kami..." (Nurul Zahari Fatanah, 2010). Orang Batek juga percaya bahawa mereka merupakan **jaga' hĒp**, iaitu orang yang diamanahkan untuk menjaga rimba. Endicott (1979) menyatakan bahawa menurut kepercayaan Orang Batek, sekiranya mereka meninggalkan **hĒp**, maka manusia sejagat akan ditimpa malapetaka. Hubungan intim antara Orang Batek dengan rimba diterjemahkan dengan menggelarkan diri mereka sebagai Batek HĒp, dan merasakan bahawa kewujudan mereka di atas muka bumi ini adalah disebabkan wujudnya rimba itu sendiri. HĒp bukan sahaja berfungsi dalam memenuhi keperluan mandiri mereka, namun penting dalam memuaskan keperluan spiritual dan emosi mereka (N.Z. Fatanah, Omar, & Daim, 2012).

Sekolah HĒp; atau secara literalnya bermaksud sekolah rimba, adalah suatu konsep pendidikan yang mengambil semangat **hĒp** melalui nilai, sudut pandang dan kemahuan Orang Batek. Memahami keperihalan Orang Batek di Taman Negara akan membolehkan kita memahami keperluan membina akses untuk kanak-kanak Batek yang bersesuaian dengan nilai budaya dan cara hidup mereka. Pertamanya, adalah penting untuk memastikan setiap kanak-kanak Batek mempunyai aksesabiliti kepada sekolah. Justeru, adalah dicadangkan agar kanak-kanak Batek diberikan pendidikan awal untuk menguasai kemahiran 3M (membaca, menulis dan mengira) sebelum mereka dihantar ke sekolah kebangsaan. Cadangan ini adalah seumpama mewujudkan sebuah pra-sekolah khas untuk anak-anak Batek tanpa mengira umur. Malah, adalah lebih baik sekiranya sekolah persediaan seperti ini dibina di setiap penempatan Batek bagi memudahkan aksesabiliti mereka kepada pendidikan. Guru-guru khas boleh dihantar ke sekolah-sekolah seperti ini dan diberikan elaun serta kemudahan-kemudahan yang berpatutan. Wujudnya sekolah yang bersifat *in situ* di kawasan penempatan Batek bukan sahaja mampu untuk mempersiapkan kanak-kanak Batek sebelum mereka dihantar ke sekolah kebangsaan, malah turut mampu membina keyakinan diri mereka.

Selain itu, Sekolah HĒp juga haruslah mempunyai takwimnya yang tersendiri mengikut musim dan keperihalan Orang Batek di rimba raya Taman Negara. Ini membolehkan kanak-kanak Batek meneruskan cara hidup dan tradisi hidup mereka tanpa perlu dicicirkan daripada persekolahan. Selain itu, memandangkan Orang Batek merupakan komuniti egalitarian (K. M. Endicott & Endicott, 2012), maka suatu pedagogi yang baru dan khusus untuk pendidikan kanak-kanak Batek harus difikirkan semula menggunakan pendekatan etnografi. Ini kerana, sebagai komuniti yang mengamalkan konsep kesamarataan sosial (egalitarian), Orang Batek adalah komuniti yang secara positifnya menghormati hak kesaksamaan dan mengekalkan amalan-amalan yang menjurus ke arah pelaksanaan konsep kesaksamaan itu (K. L. Endicott, 1981). Justeru, pedagogi pendidikan Batek haruslah bersifat inklusif dan mengambil kira konsep egalitarian yang diamalkan oleh komuniti Batek agar nilai dan sudut pandang Batek dihormati.

4.0 LANGKAH KE HADAPAN

Pengenalan kepada konsep Sekolah HĒp diharapkan dapat memberikan pemahaman kepada pihak pemegang taruh yang bertanggungjawab untuk membangunkan akses pendidikan untuk kanak-kanak Batek di Taman Negara Pahang melalui pendekatan etnografi. Makalah ini, walau secara teknikalnya tidak menghuraikan kaedah yang terperinci (*step by step procedure*), namun sekurang-kurangnya ia mampu untuk memberikan kefahaman mengenai tembok-tembok halangan yang terpaksa dihadapi oleh kanak-kanak Batek demi mendapatkan pendidikan. Sekolah HĒp adalah sebuah idealisme untuk kanak-kanak Batek mendapatkan pendidikan tanpa perlu mengkrompomi cara hidup dan keperihalan mereka di dalam rimba yang sangat mereka sayangi. Dengan itu, mereka tidak perlu lagi terpaksa berhadapan dengan pilihan untuk memilih antara satu; sama ada pendidikan atau cara hidup mereka. Adalah diharapkan agar makalah ini dapat merintis kepada pemikiran-pemikiran pendidikan pribumi dari perspektif etnografi, sekaligus usaha pembinaan akses kepada pendidikan untuk kanak-kanak Batek di Taman Negara Pahang dapat terlaksana.

RUJUKAN

- Bowden, D. (2000). *Taman Negara, Malaysia's Premier National Park*. United Kingdom: New Holland Publishers.
- Dunn, F. L. (1975). *Rainforest Collectors and Traders: A Study of Resource Utilization in modern and Ancient Malaya*. Monograf Malaysian Branch of the Royal Asiatic Society. Kuala Lumpur.
- Emerson, R. M. (2009). Ethnography, interaction and ordinary trouble. *Ethnography*, 10(4), 535–548. <https://doi.org/10.1177/1466138109346996>
- Endicott, K. L. (1981). The Conditions of Egalitarian Male-Female Relationships in Foraging Societies. *Canberra Anthropology*, 4, 1–10.
- Endicott, K. M. (1979). *Batek Negrito Religion: The World-View and Rituals of a Hunting and Gathering People of Peninsular Malaysia*. Oxford: Clarendon Press.
- Endicott, K. M., & Endicott, K. L. (2012). *The Headman was a Woman : The Gender Egalitarian Batek of Malaysia*. Subang Jaya: Center For Orang Asli Concerns.
- Endicott, K., Tuck-Po, L., Fatanah, N. Z., & Rudge, A. (2016). Batek playing Batek for tourists at Peninsular Malaysia's national park. *Hunter Gatherer Research*, 2(1), 97–121. <https://doi.org/10.3828/hgr.2016.5>
- Fatanah, N. Z. (2009). Lagu-lagu Batek Taman Negara. Kota Bharu: Universiti Malaysia Kelantan.
- Fatanah, N. Z. (2010). *Batek Hep: Manifestasi Alam dan Kebergantungan Hidup Terhadap Rimba*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Fatanah, N. Z., Omar, M., & Daim, S. (2012). Lawad, Ye' Yo' and Tum Yap: The Manifestation of Forest in the Lives of the Bateks in Taman Negara National Park. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 42, 190–197. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.04.181>
- Hill, C., Soares, P., Mormina, M., Macaulay, V., Meehan, W., Blackburn, J., ... Richards, M. (2006). Phylogeography and ethnogenesis of aboriginal Southeast Asians. *Molecular Biology and Evolution*, 23(12), 2480–2491. <https://doi.org/10.1093/molbev/msl124>
- Ismail, E., Amini, F., Razak, S. A., Zaini, H. M., Farhour, R., & Zilfalil, B. A. (2013). Peninsular Malaysia's Negrito Orang Asli and Its Theory of African Origin. *Sains Malaysiana*, 42(7), 921–926.
- Jabatan Kemajuan Orang Asli. (2016). *Laporan Tahunan 2016*. Kuala Lumpur.
- Jamaludin, Z. (2011). Kemiskinan dan Keciciran dalam Pendidikan. *Jurnal Kebajikan Masyarakat*, 37, 5–17.
- Leary, J. D. (1994). Orang Asli Contacts with the Malays, Portuguese and Dutch in Peninsular Malaya from 1400 to 1700. *Asian Studies Review*, 18(2), 89–104. <https://doi.org/10.1080/03147539408712999>
- Masron, T., Masami, F., & Ismail, N. (2013). Orang Asli in Peninsular Malaysia: Population, Spatial Distribution and Socio-Economic Condition. *Ritsumeikan Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(November), 75–115. Retrieved from http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/hss/book/pdf/vol06_07.pdf
- Mazdi Marzuki, Jabil Mapjabil, & Rosmiza Mohd Zainol. (2014). Mengupas keciciran pelajar Orang Asli Malaysia: Suatu tinjauan ke dalam isu aksesibiliti sekolah Deciphering the Malaysian aboriginal low educational achievement: A look at the school accessibility issue. *GEOGRAFIA OnlineTM Malaysian Journal of Society and Space* 10, 2(2), 189–198.
- Mohamad, M., Jamaludin, H., Zawawi, Z. A., & Surbaini, K. N. (2017). Government initiatives towards indigenous economic development: Measuring indigenous feedbacks and assessing economic benefits received. *Advanced Science Letters*, 23(9), 8696–8700. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9953>
- Mohamad Johdi Bin Salleh, & Abdul Razak Ahmad. (2010). Kesedaran pendidikan dalam kalangan masyarakat orang asli. *Masyarakat Orang Asli: Perspektif Pendidikan Dan Sosiobudaya.*, 47–58. <https://doi.org/10.1007/s13142-011-0038-y>
- NESRI. (2018). National Economic & Social Rights Initiative. Retrieved November 12, 2018, from <https://www.nesri.org/>
- Nicholas, C. (2006). The State of Orang Asli Education and its Root Problems. *The Human Rights Commission of Malaysia (SUHAKAM)*, 304, 1–11.
- Nicholas, C. (2007). *The Orang Asli of Peninsular Malaysia: A Brief introduction*.
- Renganathan, S. (2016). Educating the Orang Asli children: Exploring indigenous children's practices and experiences in schools. *Journal of Educational Research*, 109(3), 275–285. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.945150>
- Salleh, H., & Bettinger, K. A. (2007). Indigenous peoples and parks in Malaysia: Issues and questions.

- Biodiversity and Human Livelihoods in Protected Areas: Case Studies from the Malay Archipelago*, 289–310. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511542169.019>
- Shuhaimi, N. H. (1997). Pahang di Zaman Protosejarah. In Nik Hassan Shuhaimi (Ed.), *Pembangunan Arkeologi Pelancongan Negeri Pahang*. Lembaga muzium Negeri Pahang.
- Syufaat, M. N., & Wee, S. T. (2013). Kelestarian Transformasi Pembangunan Sosioekonomi Orang Asli Mohd Nur Syufaat Bin Jamiranl & Seow Ta Wee2. In *Persidangan Kebangsaan Geografi & Alam Sekitar Kali Ke-4* (pp. 561–568).
- Tacey, I. (2013). Tropes of Fear: the Impact of Globalization on Batek Religious Landscapes. *Religions*, 4(2), 240–266. <https://doi.org/10.3390/rel4020240>
- Tacey, I., & Riboli, D. (2014). Violence , fear and anti-violence : the Batek of Peninsular Malaysia. <https://doi.org/10.1108/JACPR-03-2014-0114>
- Tuck-Po, L. (2005). *Changing Pathways: Forest Degradation and the Batek of Pahang, Malaysia*. Petaling Jaya: Strategic Information Research Development.
- Tuck-Po, L. (2008). Before a Step Too Far: walking with Batek Hunter-Gatherers in the Forests of Pahang, Malaysia. In *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot* (pp. 21–34). Routledge.
- Zakaria, M. H. (1991). *Pendidikan Formal Orang Asli : Satu Penelitian Terhadap Pencapaian dan Masalah Keciciran Murid-Murid Orang Asli dalam Pendidikan*. Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Zanisah Man, Fatanah, N. Z., & Mustaffa Omar. (2009). Kesan ekonomi pelancongan terhadap komuniti Batek di Kuala Tahan, Pahang. *Jurnal E-Bangi*, 4(1), 1–12.

Teknik Imlak Berimbuhan ‘Men-‘ Bagi Kata Dasar Bermula Huruf K, P, T dan S untuk Membina Ayat Yang Betul

Vijayakumar A/L Mahalingam¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
m.s.vijayakumar08@gmail.com

Rozita Radhiah Said²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
radhiahrozita@upm.edu.my

ABSTRAK

Kajian tindakan ini dijalankan sebagai satu alternatif untuk mengatasi kesalahan penggunaan imbuhan dalam ayat oleh murid tahun 6 di Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil. Imbuhan penting kerana melalui proses pengimbuhan perkataan baharu akan dibina dengan mendukung fungsi bahasa serta fungsi semantik yang baharu juga. Proses pengimbuhan awalan meN- bukanlah satu proses yang mudah difahami terutamanya dalam kalangan murid bukan penutur jati bahasa Melayu. Seramai 15 orang murid terlibat dalam kajian ini. Tinjauan awal telah dilaksanakan melalui praujian. Hasil tinjauan menunjukkan murid kerap kali melakukan kesalahan semasa membina ayat dengan menggunakan perkataan berimbuhan kerana mereka kurang memahami penggunaan kata dasar yang diimbuhan dan membawa maksud yang berlainan. Kajian tindakan ini berfokus kepada penggunaan teknik imlak sebagai latih tubi dalam kalangan murid untuk membina ayat. Murid didedahkan dengan kaedah imlak selama satu jam setiap hari selama enam minggu untuk membiasakan mereka dengan seberapa banyak perkataan yang mengandungi imbuhan meN-. Maksud imlak ialah mendengar dan menulis semula petikan yang diperdengar. Dapatan kajian menunjukkan bahawa 33% murid yang salah membina 20 ayat atau betul sekurang-kurangnya satu ayat sahaja telah berkurangan kepada 0% dalam pascajian. Keputusan pascajian telah menunjukkan peningkatan prestasi murid dalam membina ayat. Dapatan pemerhatian pula menunjukkan murid lebih seronok belajar mata pelajaran Bahasa Melayu sekiranya melibatkan penggunaan bahan ransangan dan aktiviti yang pelbagai.

KATA KUNCI: Teknik Imlak, Imbuhan Awalan meN-, Pembinaan Ayat, Kata Dasar

1.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Berdasarkan proses penandaan latihan membina ayat dan karangan bagi penguasaan penulisan Bahasa Melayu (032) Murid Tahun 6, kajian mendapati bahawa murid menyampaikan idea dengan ayat yang tidak gramatis dari segi penggunaan imbuhan. Terutamanya dalam penggunaan imbuhan awalan ‘meN-’. Hal ini sangat mempengaruhi kelancaran untuk menyampaikan maksud ayat dan memberi kesan kepada markah penulisan. Hal ini sangat mempengaruhi proses membina ayat kerana pembinaan ayat yang mudah dan lengkap bergantung kepada pengimbuhan perkataan dan struktur ayatnya Nik Safiah Karim et al (2009). Ini bermakna pengimbuhan perkataan yang salah akan menyebabkan fungsi ayat berubah daripada maksud sebenar yang hendak disampaikan. Ini tentu menyulitkan pemahaman pembaca malah menimbulkan makna yang pelbagai.

Melalui refleksi pengajaran dan pembelajaran yang lalu, lemahnya penggunaan imbuhan dalam kalangan murid disebabkan kurangnya penjelasan serta tumpuan murid terhadap pentingnya aspek penggunaan imbuhan sama ada dalam proses pengajaran dan pembelajaran atau aktiviti sampingan di luar bilik darjah. Kelemahan ini juga berpunca daripada kurangnya penumpuan saya terhadap kepentingan penguasaan imbuhan. Sekiranya tidak membetulkan keadaan ini, murid tidak dapat menjawab dengan baik soalan karangan dan soalan membina ayat bagi Bahasa Melayu Penulisan (032) yang akhirnya akan menyebabkan kemerosotan markah murid.

2.0 ISU KAJIAN

Fokuskan kajian ini merujuk kepada masalah penguasaan imbuhan awalan ‘*meN-*’. Aspek imbuhan amat penting dikuasai pada peringkat awal, terutama setelah murid memasuki tahun 6 kerana terdapat penulisan karangan dalam mata pelajaran Bahasa Melayu. Hasil refleksi mendapati murid banyak melakukan kesilapan semasa membina ayat. Kesilapan-kesilapan yang sering dilakukan oleh murid ialah:

- Murid tidak dapat memberikan imbuhan yang tepat dan betul berdasarkan sesuatu kata dasar.
- Kesilapan penggunaan perkataan berimbuhan dalam ayat.
- Murid tidak dapat membezakan imbuhan awalan, akhiran dan apitan yang terdapat dalam teks.

Guru bertanggungjawab sepenuhnya dalam memastikan murid dapat menguasai kemahiran menulis. Situasi ini dapat dibuktikan melalui kajian Pelaksanaan dan Pembelajaran Kemahiran Menulis di Sekolah Rendah oleh Che Zanariah Che Hassan dan Fadzillah Abd. Rahman (2011). Oleh itu, saya cuba membantu murid memahami dan menguasai penggunaan imbuhan, saya yakin murid boleh membina ayat dengan betul, tepat dan jelas maksudnya serta membolehkan mereka menulis ayat dengan lebih baik. Hal ini seterusnya diharapkan akan dapat membantu murid lebih mudah menulis ayat dalam kertas Bahasa Melayu Penulisan (032).

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

3.1 Objektif Umum

Tujuan kajian adalah untuk meningkatkan penguasaan murid dalam penggunaan imbuhan awalan ‘*meN-*’ dan menulis ayat yang betul untuk memenuhi kehendak kertas Bahasa Melayu Penulisan Bahagian A dan B tahun Enam.

3.2 Objektif Khusus

Objektif kajian ini adalah untuk:

- (a) membolehkan murid membezakan dengan betul imbuhan awalan *meN-* untuk kata dasar yang bermula dengan huruf k,p,t dan s
- (b) membolehkan murid membina ayat menggunakan perkataan berimbuhan *meN-* dengan betul.
- (c) menulis dengan betul seberapa banyak perkataan berimbuhan *meN-* yang diimplakkan bagi mengurangkan kesilapan menggunakan perkataan berimbuhan dalam ayat.

4.0 KUMPULAN SASARAN

Kajian ini melibatkan 15 orang murid dari kelas 6 Barathi dari SJK (T) Bukit Beruntung yang terdiri daripada sembilan orang murid lelaki dan enam orang murid perempuan.

5.0 PELAKSANAAN KAJIAN

Dalam kajian ini, reka bentuk penyelidikan kuantitatif digunakan dengan melibatkan pendekatan ujian eksperimental. Bagi ujian pra, pengkaji menggunakan semakan buku latihan bagi menilai sejauh mana tahap penguasaan murid dalam penggunaan perkataan berimbuhan.

5.1 Tinjauan Masalah

Saya telah menggunakan beberapa kaedah untuk mengumpul maklumat awal bagi kajian ini.

5.1.1 Semakan buku latihan

Melalui semakan buku latihan, saya dapat menilai sejauh mana tahap penguasaan murid dalam penggunaan perkataan berimbuhan dari semasa ke semasa.

Jadual 1

Nama Murid	 kutip	 potong	 tendang	 siram	Catatan Arahan: Bina satu ayat bagi setiap gambar berikut menggunakan imbuhan me- dengan betul
S. Cevin Paul	✓	x	x	x	Hanya satu ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
L. David Raj	x	✓	✓	x	Hanya dua ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
A. Madavan	✓	x	x	x	Hanya satu ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
Mohd Hajis	x	x	x	x	Semua ayat salah kerana tidak menggunakan imbuhan.
A. Prabaggar	✓	✓	x	x	Hanya dua ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
L. Sharvin Rao	✓	x	x	x	Hanya satu ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
P. Sivaneswaran	x	x	x	x	Semua ayat salah kerana tidak menggunakan imbuhan.
S. Agilan	x	x	x	✓	Hanya satu ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
G. Ashvin Raj	x	x	x	x	Semua ayat salah kerana tidak menggunakan imbuhan.
T. Narmatha	✓	✓	x	x	Hanya dua ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
N. Nivedasini	x	x	x	x	Semua ayat salah kerana tidak menggunakan imbuhan.
G. Sathana	x	✓	x	✓	Hanya dua ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
C. Mithurashre	x	x	✓	x	Hanya satu ayat sahaja betul dan menggunakan imbuhan dengan betul.
A. Deewya Sri	x	x	x	x	Semua ayat salah kerana tidak menggunakan imbuhan.
F. Priyashini	x	x	x	x	Semua ayat salah kerana tidak menggunakan imbuhan.

5.1.2 Data Praujian

Praujian diberikan kepada kumpulan sasaran untuk mengesan sejauh mana kefahaman mereka tentang penggunaan imbuhan ‘meN-’ bagi kata kerja yang bermula dengan huruf ‘k’, ‘p’, ‘t’ dan ‘s’. Berikut ialah penggunaan perkataan berimbuhan dalam membina ayat dalam kalangan murid tahun Enam:

Jadual 2

Nama Murid	Kata Dasar ‘k’ kirim kawal ketuk kutip kembang	Kata Dasar ‘p’ panggil pijak pungut paku pusing	Kata Dasar ‘t’ tarik tolak tikam tonton tapis	Kata Dasar ‘s’ siram sapu solek susun siar	Jumlah markah keseluruhan
S. Cevin Paul	2/5	1/5	1/5	0/5	4/20
L. David Raj	3/5	3/5	2/5	3/5	11/20
A. Madavan	3/5	3/5	3/5	3/5	12/20
Mohd Hajis	2/5	1/5	1/5	1/5	5/20
A. Prabaggar	3/5	3/5	3/5	3/5	12/20
L. Sharvin Rao	2/5	2/5	2/5	2/5	8/20
P. Sivaneswaran	2/5	1/5	2/5	3/5	8/20
S. Agilan	2/5	1/5	1/5	0/5	4/20
G. Ashvin Raj	2/5	3/5	1/5	2/5	8/20
T. Narmatha	3/5	3/5	2/5	3/5	11/20
N. Nivedasini	2/5	3/5	3/5	2/5	10/20
G. Sathana	3/5	3/5	3/5	3/5	12/20
C. Mithurashre	2/5	1/5	1/5	0/5	4/20
A. Deewya Sri	2/5	2/5	2/5	2/5	8/20
F. Priyashini	1/5	1/5	1/5	2/5	5/20

5.2 Pelaksanaan Kajian Tindakan Dan Pemerhatian / Penilaian

Berikut merupakan cara pelaksanaan kajian dan pemerhatian yang dilaksanakan sepanjang kajian ini.

Aktiviti 1 : Data Praujian

Jadual 2

Bilangan Ayat yang betul	Bilangan Sampel	Peratus (%)
Membina 4 ayat yang betul	0	0
Membina sekurang-kurangnya 3 ayat yang betul	0	0
Membina sekurang-kurangnya 2 ayat yang betul	4	26.7
Membina sekurang-kurangnya 1 ayat yang betul	5	33.3
Semua ayat yang dibina adalah salah	6	40
JUMLAH	15	100

Berdasarkan Jadual 2, hanya 26.7% (4 orang) murid sahaja yang dapat membina ayat menggunakan perkataan berimbuhan ‘meN-’ sekurang-kurangnya dua daripada empat ayat yang diberikan. 33.3 % (5 orang) murid dapat membina sekurang-kurangnya satu ayat dengan betul. Manakala, 40% (6 orang) murid tidak dapat membina ayat dengan betul. Hal ini menunjukkan murid tidak menguasai perkataan berimbuhan awalan ‘meN-’.

Aktiviti 2: Kenal pasti perkataan berimbuhan meN- dan Teknik Imlak

<p>Pemerhatian: Tarikh : Mulai 02.04.2018 Tempat : Kelas 6 Barathi Masa : 12.00 – 1.00 tengah hari (2 minggu) Peristiwa : Guru menyediakan sebuah petikan cerita yang dirakamkan sebagai bahan rangsangan yang panjangnya kira-kira 90 patah perkataan.</p>
<p>Gotong-royong Bersama Keluarga</p> <p>Pada hari ahad yang lalu, Keluarga Raju telah mengadakan gotong-royong untuk membersihkan dan menceriakan kawasan rumah mereka. Bapa Raju memotong rumput di halaman rumah menggunakan mesin potong rumput. Ibu Raju mengorek tanah untuk menanam pokok-pokok bunga di halaman rumah. Kakak Raju membantu ibunya menyiram air. Abang sulung Raju pula, mengutip sampah-sarap lalu memasukkannya ke dalam tong sampah. Abang bongsu mengetuk dan memaku kerusi-kerusi yang telah patah. Adik sulung Raju pula, menyusun kerusi dan meja di pondok bacaan. Adik bongsu Raju menonton televisyen. Si Comel memanjat pada pokok rambutan yang rendah.</p>

Dapatan Pemerhatian : Murid telah menunjukkan respon yang tinggi untuk mendengar. Mereka juga lebih bersedia untuk mengecam dan menyenaraikan perkataan berimbuhan yang diperdengarkan.

Jadual 3

Pencapaian (Gred)	Bilangan Sampel	Peratus (%)
A (80 – 100)	2	13.3
B (65 – 79)	4	26.7
C (50 – 64)	3	20
D (40 – 49)	4	26.7
E (0 – 39)	2	13.3
JUMLAH	15	100

Jadual 3 menunjukkan 86.7% murid telah lulus dan dapat mengenal pasti perkataan berimbuhan awalan ‘meN-’ bagi kata kerja yang bermula dengan huruf ‘k’, ‘p’, ‘t’ dan ‘s’. Berdasarkan jadual, hanya 13.3% murid sahaja tidak dapat mencatatkan perkataan berimbuhan.

Refleksi :

Murid tidak dapat kenal pasti perkataan berimbuhan yang terdapat dalam petikan cerita.

Aktiviti 3 : Pembentukan Kata Menggunakan Imbuhan ‘Men-’ Bagi Kata Kerja Yang Bermula Dengan Huruf ‘K’, ‘P’, ‘T’ Dan ‘S’ Dan Teknik Imlak.

Pemerhatian:

Tarikh : Mulai 15.04.2018
 Tempat : Kelas 6 Barathi
 Masa : 8.40 – 9.40 pagi (2 minggu)

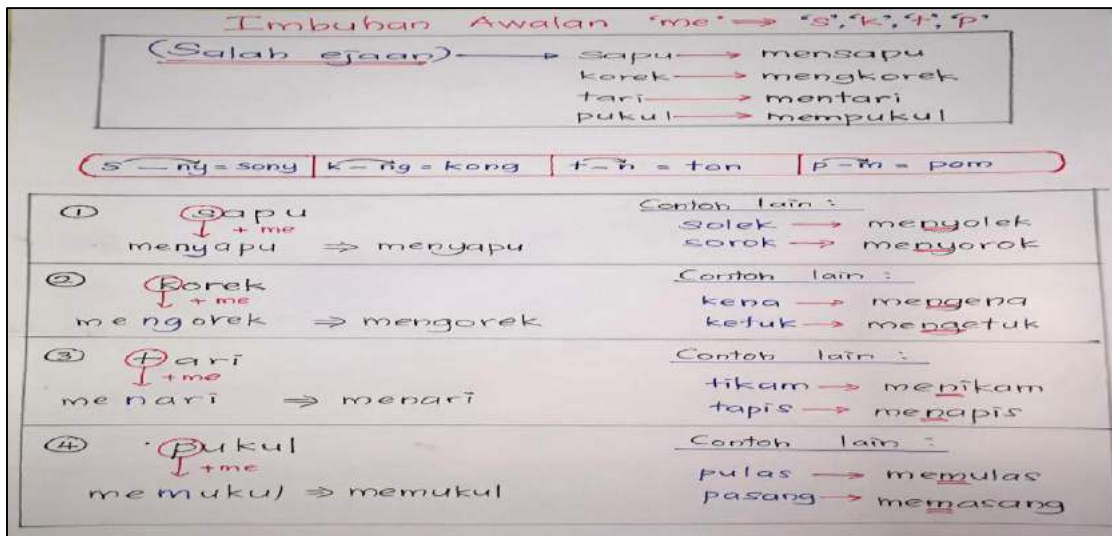
Peristiwa :

Guru mempamerkan carta imbuhan dan menerangkan proses penambahan imbuhan untuk perkataan berimbuhan awalan ‘meN-’ bagi kata kerja yang bermula dengan huruf ‘k’, ‘p’, ‘t’ dan ‘s’. Guru menggunakan modul yang dihasilkan mengikut kreativiti sendiri untuk menerangkan konsep pengimbuhan. Kemudian, guru membacakan petikan cerita yang digunakan semasa aktiviti 1 untuk menguji kefahaman

dan penguasaan murid dalam imbuhan awalan 'me'. Manakala, murid mengelaskan perkataan imbuhan yang didengar mengikut jenisnya ke dalam lembaran yang diberikan.

Gotong-royong Bersama Keluarga

Pada hari ahad yang lalu, Keluarga Raju telah mengadakan gotong-royong untuk membersihkan dan menceriakan kawasan rumah mereka. Bapa Raju memotong rumput di halaman rumah menggunakan mesin potong rumput. Ibu Raju mengorek tanah untuk menanam pokok-pokok bunga di halaman rumah. Kakak Raju membantu ibunya menyiram air. Abang sulung Raju pula, mengutip sampah-sarap lalu memasukkannya ke dalam tong sampah. Abang bongsu mengetuk dan memaku kerusi-kerusi yang telah patah. Adik sulung Raju pula, menyusun kerusi dan meja di pondok bacaan. Adik bongsu Raju menonton televisyen. Si Comel memanjat pada pokok rambutan yang rendah.



Aktiviti 3 menghasilkan keputusan seperti berikut:

Jadual 4 : Peratus Mengkelaskan Perkataan Berimbuhan

Pencapaian (Gred)	Bilangan Sampel	Peratus (%)
A (80 – 100)	3	20
B (65 – 79)	5	33.3
C (50 – 64)	4	26.7
D (40 – 49)	3	20
E (0 – 39)	0	0
JUMLAH	15	100

Jadual 4 menunjukkan 20% murid mendapat markah 80 – 100 dan tidak ada seorang pun yang mendapat markah 39 ke bawah. Ini bermaksud tiada murid yang gagal dalam mengelaskan perkataan berimbuhan awalan 'meN-' bagi kata kerja yang bermula dengan huruf 'k', 'p', 't' dan 's'. Saya mendapati bahawa melalui kaedah imlak ini murid amat teruja untuk mengecam jenis perkataan berimbuhan yang didengar untuk dicatatkan di ruangan yang betul. Murid juga menumpukan perhatian penuh terhadap proses pengajaran dan pembelajaran.

Refleksi :

Saya berpuas hati dengan peningkatan pemahaman murid apabila berjaya mengelaskan perkataan berimbuhan awalan 'meN-' bagi kata kerja yang bermula dengan huruf 'k', 'p', 't' dan 's'.

Aktiviti 4 : Membina Ayat Dan Teknik Imlak Perkataan Berimbuhan Men-

Pemerhatian:

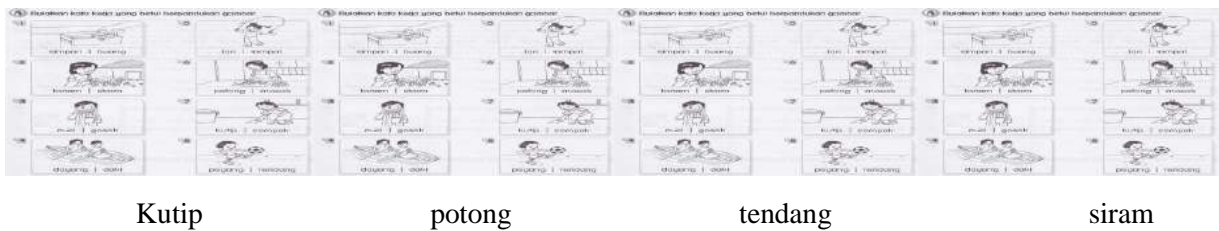
Tarikh : 29.04.2018

Tempat : Kelas 6 Barathi

Masa : 8.40 – 9.40 pagi (2 minggu)

Peristiwa:

Guru memaparkan gambar bersiri melalui slaid power point dan murid fahami serta menaakul gambar yang dilihat. Murid membina ayat berdasarkan gambar yang dilihat. Guru mencatatkan ayat-ayat yang murid bina. Guru dan murid berbincang untuk mengenal pasti kesalahan struktur ayat dan membina ayat dengan menggunakan perkataan berimbuhan awalan yang betul. Kemudian, murid membaca ayat-ayat yang dibina. Guru membuat pemerhatian terhadap respon murid semasa aktiviti perbincangan dijalankan.



Jadual 5

Aktiviti	Bilangan Murid	Peratus Pencapaian (%)
Membina Ayat	10	66.7
Perbincangan	12	80
Membaca	15	100

Dapatan Pemerhatian :

Berdasarkan Jadual 5, saya dapati murid sangat teruja dan seronok dalam aktiviti-aktiviti yang dilakukan. Ini terbukti bahawa menggunakan bahan yang menarik akan membantu guru untuk merangsang murid terlibat secara aktif dalam aktiviti selain daripada dapat mengawal tingkah laku murid yang negatif di dalam kelas.

Refleksi :

Saya mula menyedari bahawa sumber bahan adalah aspek penting yang perlu dititikberatkan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Sumber bahan berperanan dalam semua aspek dan langkah iaitu dari set induksi, langkah penerangan, perkembangan dan penutup.

Aktiviti 5 : Pascaujian

Ujian ini dijalankan bertujuan untuk melihat pencapaian murid.

Saya mengedarkan kertas soalan terlebih dahulu. Murid dikehendaki menjawab semua soalan. Kertas ujian ini mengandungi empat bahagian yang membawa pemberian markah sebanyak 100 markah.

Bahagian A - Perkataan yang bermula dengan huruf 's'

Bahagian B - Perkataan yang bermula dengan huruf 'k'

Bahagian C - Perkataan yang bermula dengan huruf 't'

Bahagian D - Perkataan yang bermula dengan huruf 'p'

Masa yang diberikan kepada murid untuk menjawab soalan pascaujian ini adalah selama 30 minit.

Jadual 6 : Pencapaian Pascaujian

Pencapaian (Gred)	Bilangan Sampel	Peratus (%)
A (80 – 100)	4	26.7
B (65 – 79)	4	26.7
C (50 – 64)	5	33.3
D (40 – 49)	2	13.3
E (0 – 39)	0	0
JUMLAH	15	100

Jadual 6 menunjukkan 100% (15 orang) murid telah lulus dalam Pascaujian. Lebih daripada 50% murid mencapai tahap minimum Gred B dalam Pascaujian.

Refleksi :

Dapatan Pascaujian menunjukkan terdapat peningkatan pencapaian murid. Jika dalam Praujian ada murid yang gagal tetapi dalam Pascaujian semua murid lulus malah peratus pencapaian setiap gred juga meningkat.

5.5 Refleksi Keseluruhan

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan saya membuat beberapa rumusan tentang proses pengajaran dan pembelajaran di kelas bagi tajuk kajian tindakan awalan ‘meN-’bagi kata kerja yang bermula dengan huruf ‘k’, ‘p’, ‘t’ dan ‘s’. Rumusan tersebut ialah:

Pencapaian murid dalam Praujian dan Pascaujian

Pencapaian murid dalam Praujian dan Pascaujian menunjukkan peningkatan yang agak ketara. Kebolehan murid menguasai penggunaan imbuhan awalan ‘meN-’bagi kata kerja yang bermula dengan huruf ‘k’, ‘p’, ‘t’ dan ‘s’ yang betul merupakan salah satu peningkatan yang menyumbang kepada markah karangan. Pada keseluruhannya boleh disimpulkan bahawa pencapaian murid telah meningkat selepas tindakan diambil. Saya dapati murid mempamerkan satu peningkatan prestasi yang amat baik.

Jadual 7 : Perbandingan Prestasi Murid dalam Praujian dan Pascaujian

Pencapaian	Praujian		Pascaujian	
	Bilangan Murid	Peratus (%)	Bilangan Murid	Peratus (%)
Lulus	10	66.7	15	100
Gagal	5	33.3	-	-
JUMLAH	15	100	15	100

Berdasarkan Jadual 7 di atas, 66.7% murid lulus dan 33.3% murid gagal dalam Praujian. Manakala dalam Pascaujian, hasil dapatan menunjukkan 100% murid lulus ujian tersebut. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa tindakan yang diambil berkesan meningkatkan pencapaian murid dalam penguasaan penggunaan imbuhan awalan ‘meN-’bagi kata kerja yang bermula dengan huruf ‘k’, ‘p’, ‘t’ dan ‘s’.

Pemerhatian

Sikap kurang berminat, malas, tidak member tumpuan, dan tidak memiliki kemahiran membaca dalam Bahasa Melayu nampak berkurangan. Semua murid menunjukkan reaksi yang positif dalam menyertai dengan aktif dalam setiap aktiviti yang dirancang oleh guru. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa murid boleh dibantu untuk menikmati pengalaman dan berjaya dalam penulisan karangan jika menguasai salah satu kemahiran berbahasa iaitu penggunaan imbuhan. Saya berasa puas hati dengan perkembangan yang ditunjukkan oleh murid. Bukanlah mudah untuk menggalakkan murid mengikuti pengajaran dan

pembelajaran dengan berminat serta memberi tumpuan terhadap isi pelajaran yang ingin diajarkan oleh guru untuk difahami oleh murid.

6.0 CADANGAN KAJIAN SETERUSNYA

Saya telah menggunakan kaedah imlak dalam membantu murid untuk menguasai penggunaan imbuhan awalan 'meN-' bagi kata kerja yang bermula dengan huruf 'k', 'p', 't' dan 's' yang betul dalam struktur ayat. Saya bercadang meneruskan kaedah imlak dalam pengajaran dan pembelajaran akan datang kerana murid sudah menguasai penggunaan imbuhan namun masih lemah dalam membina struktur ayat. Seterusnya, saya akan menjalankan satu lagi kajian yang berkaitan dengan struktur ayat menggunakan kaedah imlak. Saya juga mencadangkan kaedah ini dapat digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran oleh guru-guru yang mengajar Bahasa Melayu dibantu dengan aktiviti-aktiviti yang menarik dan menggunakan pelbagai media seperti audio–visual yang menarik dan berkesan.

RUJUKAN

- Che Zanariah Che Hassan & Fadzillah Abd. Rahman. (2011). *Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran Kemahiran Menulis di Sekolah Rendah*. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu. Jil 1 Bil 1 : 67-87.
- Kamarudin Hj. Husin & Siti Hajar Bt. Abdul Aziz. (1996). *Permainan Bahasa (untuk sekolah rendah dan menengah)*. Selangor: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2008). *Buku Manual Kajian Tindakan*. Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Sayaan Dasar, KPM.
- Koh Boh Boon. (1989). *Perspektif-Perspektif dalam Pengajaran Bahasa Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd. Majid Konting. (2005). *Kaedah sayaan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.
- Nik Safiah Karim et al (2009). *Tatabahasa Dewan Edisi Ketiga*. Kuala Lumpur: Bahasa Dan Pustaka.
- Noraini Idris. (2010). *Sayaan dalam Pendidikan*. Mc Graw Hill. Malaysia Sdn Bhd.
- Sidek Mohd Noah. (2000). *Reka Bentuk Sayaan: Falsafah, Teori dan Praktis*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Zuzitah Abd Samad (2012). *Penguasaan Perkataan Berimbuhan meN- Dalam Kalangan Pelajar Peralihan Di SMK Dato' Ibrahim Yaakob*. Tesis Sarjana. Akademi Pengajian Melayu, Universiti Malaya.

Towards an Understanding of the Organizational Sustainability in Youth Association

Noor Khalifah Mohd Fauzi¹,

¹Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia

noorkhalifah72@gmail.com

Mohd Mursyid Arshad²

²Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia

m_mursyid@upm.edu.my

Steven Eric Krauss³

³Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia

lateef@upm.edu.my

ABSTRACT

This paper aims for the understanding of organizational sustainability where it focuses on the youth association especially in Selangor. This paper also will review on the definition of organizational sustainability to see how it relates to the context of youth association. In this era, the organization built has changed with the revolution of the new trends like climate change, globalization, demographic change and diversity has become the critical challenge to the traditional organizational style with its spotlight on shareholder value. This study aims to explore further about organizational sustainability from the continuity of previous related studies. All of the changes in Malaysia including policy and regulations has inspired for the youth as the change agent for development in Malaysia. Based on the traits theory and triple bottom line model of sustainability, there are three elements including financial, social and environment of sustainability. This study is a conceptual paper that explains about the organizational sustainability in non-profit organization which referred to youth association.

KEYWORDS: Organizational Sustainability, Sustainability Development, Youth Association, Human Resource Development, Management

1.0 INTRODUCTION

In the recent years, young people from all over the world have taken a leading role through formal design and within informal movements to press for activity of current issues including women, local government, business and industry, native and also children and youth. The involvement of the youths in political and civic affair all over the world is to change and make things better. Now, youth has focuses on the rise of informal or non-formal modes of participation like demonstration and digital involvement. With the energy from the youth, they would probably come out with the creative and innovative ideas to influence the rules or decisions and change the progress of history at local, national and global levels. Youth become the asset of the country due to its high number of population.

1.1 Organizational sustainability issues

The organizational sustainability has become an emerging issue when there are some arguments on the right indicators and measures for sustainability in literature (Ozlem & Besler, 2014). In case of youth association, the submission of the report can determine how active the association is (Azimi, Turiman, & Ezhar, 2002). However, there is still no specific indication that can determine the sustainability of the association.

Sustainability also has become a current issue towards the economy, organization and the population as it is contemplated as systemic concept (Buys et al., 2014) relating to continuity of economics, social and environment problems. As the public deliverers that funded and executing the task on behalf of government (Verschuere & Beddeleem, 2013), youth associations are pressured to sustain as non-profit organization. The good association will always seek for the opportunities to in order to implement a good management that can help the association to develop aligned with the current changes (de Freitas & Costa, 2017). The major

factor contribute towards inactivity of the youth association comes from the management aspect followed by the leadership, no strong insights, no strategies, dividing the tasks and financial problems, no cooperation from related agencies, no society support and also no volunteerism spirit (Pertubuhan Belia, 2013).

Prior to previous studies of Malaysian youth association, the study on organizational sustainability is crucial to expand the research area and analyze varieties of factors (Ezhar et al., 2005) . On the other hand, this study focuses on organizational sustainability to understand the sustainability influenced by the ecosystem of youth association. This study hopes to find new outcomes due to many changes in Malaysia as it may be different to other past studies.

1.2 Purpose of research

The overall purpose of the research is to explore the extent where the youth associations are able to active and survive throughout the time. The study seeks to explore the organizational sustainability from the youth association perspective held by the leaders that assess the clarity of these definitions. While this research is explanatory research that does not test the hypothesis, there is expectation that the results will show support to the following research question. Therefore, there are three research question developed from this study:

- Research question 1: What are the roles of leader in sustaining the youth association?
- Research question 2: What are the strategies for the organizational sustainability?
- Research question 3: What is the structure applied in youth association for the organizational sustainability?

2.0 LITERATURE REVIEW

2.1 Organizational sustainability

There are varieties of definitions on organizational sustainability in many different perspectives. They can be in the perspective of transportation field (Beiler, 2016), business-related (Wales, 2013); (Lopes, Scavarda, Hofmeister, Thomé, & Vaccaro, 2017), complex adaptive system (Wetering, Mikalef, & Helms, 2017) and also economic (Lieder and Rashid, 2016) . Relevant to today's business environment, the traditional way of management is in adequate because it is not relevant to the current situation in terms of technology (Lopes et al., 2017), social-economy environment (Nedelko & Potocan, 2013), global financial (Soltani, 2014), climate change (Orsato, Barakat, Guilherme, & De Campos, 2017), globalization (Caliskan & Isik, 2016) , demographic change and diversity (Holck, 2016).

The common definition for organizational sustainability is to keep the organization maintain the business (Quinn & Dalton, 2009) whilst another term usually used from this context is “future proofing” of the organizations. Boudreau and Ramstad (2005) defined sustainability as achieving today's success without adjusting what are required in the future. It is the concept where the organization needs to adapt to the current and upcoming changes (Adams and Frost, 2008) and support both internal and external networks to improve the diffusion of the best practices all over the fields (Hawkins & Wang, 2012). Other than that, organizational sustainability also relates to the continuity of economic, social and environmental issues (Ribeiro et al., 2015).

1.0 2.1.1 Traits theory

Study on leadership began with an interest for heritable factors that differentiated leaders from non-leaders and explained individuals' effectiveness as leaders (Alvesson & Spicer, 2010). This early research was the origin of the trait paradigm of leadership research. Previous studies have established that individual characteristics, such as demographics, skills, abilities, and personality traits has predict leadership effectiveness (Bakhsh, Hussain, & Mohsin, 2017; Chen & Chen, 2018; Edelman & Knippenberg, 2018).

The influence of leader behavior paradigm can be seen across leadership theories including Fiedler's (1967) contingency model, Blake and Mouton's (1964) managerial grid, and the work on transformational and transactional leadership also called full-range model of leadership (Avolio et al., 2003; Bass, 1985). The meta-analytic result shows that leader behaviors are important factors for leadership effectiveness (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). Based on the past literatures (Avolio et al., 2003; Bass & Bass, 2008; Yukl, Gordon, & Taber, 2002), most leader traits can be organized three categories; 1) demographics, 2) traits related to

task competence, and 3) interpersonal attributes. Likewise, leader behaviors are usually discussed in terms of whether the behavior is oriented toward; 1) task processes, 2) relational dynamics, or 3) change.

Relevance on leadership categorization theory and related research on acknowledgement and identification processes in leadership, it is compiled that leader traits can influence leadership effectiveness by way of attributions that followers create about the leader and perceived identification and similarity with the leader (Alvesson & Spicer, 2010). In general, leader traits associated with task competence related to task-oriented leader behaviors, which improve performance-related leadership outcomes (Kirkpatrick & Locke, 1991).

Trait theory is the path to study a human personality that recognize and measures the degree of personality traits; very often repeating patterns of thoughts and behavior of any human such as anxiousness, shyness, pessimist thought, optimist thought, and openness to new things that exist from individual to individual. Trait theorists believe that personality can be understood by assuming that all people have certain traits, or characteristic way of behaving (Alvesson & Spicer, 2010).

2.0 2.1.2 Triple bottom line model of sustainability for non-profit organization

Triple bottom line model has been used widely among business organization. It consists of three elements of performance: social, financial and environmental. This differs with any traditional frameworks where it includes ecological and social measures which are difficult to find the appropriate means of measurement. Currently, triple bottom line model is not only involves in business field, but also into the other fields including non-profit organization and government (Slaper & Hall, 2011). This model referred as a guideline to sustain their organization towards development.

In contrast to the traditional for-profit business model that focus on the profitability for the benefit to owners and shareholders, non-profits should focus primarily on the assessment in terms of their profitability and social encounter (Bell, Masoka, and Zimmerman, 2010). Particularly, profitability reflects the maintenance of work setting to support or continue operations of programs and services. In nonprofit organizations, there is an assumption that all programs or activities strive toward the organization's mission; however, some programs have higher impact than others (Bell, Masoka, and Zimmerman, 2010). Evaluating activities and work setting along these elements of profitability and mission impact, as well as the interaction between these two elements, may allow non-profit organizations to establish strategic plans to manage short-term financial challenges while maintaining long-term mission goals.

From the economic aspect, the circular economic term has evolved as another strategies to avoid linear economic systems, by replacing and removing of the system "take, make, and dispose" (Lieder & Rashid, 2016) of the government fund. The introduction of new ways is to ensure the quality of life for the present and future generations by eliminates the negativity caused by the changing of technology, motivates the organization to follow the circular economy (Ghisellini et al., 2016). However, from the business terms, the basis of sustainability is not only from economic, but also from the social and environmental factors. This economic aspect then upgraded with aligned with the current market situation. The three interrelated concepts of economic, social and environmental comprise together to become triple bottom line model. Therefore, it shows the effectiveness of the upgraded concept for the organizational sustainability guidance (Heikkurinen and Bonnedahl, 2013) which has been borrowed from Labuschagne et al. (2005). Economic sustainability covers financial health, economic performance, potential financial benefits, and trading opportunities of the organization. Meanwhile, in terms of social sustainability, it has internal human resources, external population, stakeholder participation and macro social performance. Environmental sustainability comprises air, water, land and mineral resources. Further, it is important to consider all of the three elements in any organization to make sure the continuous progressing towards the objective of the program.

2.2 Model of sustainability of youth association

For organizations, a sustainability framework or model of social, environmental and economic performance can build a lasting value for variety of stakeholders like proposed in Triple Bottom Line Model. Pertinent to that, the model of sustainability help the organizations to identify, measure, and integrate the social and environmental impacts to the corporate strategy and into management outcome in reducing those impacts to increase profitability within the three elements; economic, environmental, and social (Epstein & Buhovac,

2008). The model can help leaders incorporate a sustainability strategy into daily operation and link that strategy to specific actions that improve both sustainability and financial performance. Epstein argues that, to improve the sustainability strategy implementation process, managers should carefully identify and measure key performance drivers included among the various inputs and processes. The drivers of the model include; 1) external context; regulatory and geographical, 2) internal context; including mission, corporate strategy, corporate organizational structure, organizational culture, and systems, 3) business context; industry sector, customers, and products, and 4) human and financial resources. The inputs guide leaders in making decisions so they can develop an appropriate sustainability strategy and set up aligned structures for the sustainability. The managerial actions lead to positive or negative sustainability performance and stakeholder reactions, ultimately affecting long-term corporate financial performance. This model (refer to Figure 2.2) should help leaders better analyze and manage these drivers as well as pursue social and environmental impacts more effectively.

This model investigated how leaders currently make tradeoffs and simultaneously manage social, environmental, and financial performance. It also looked at systems and performance measures that they use to facilitate these decisions and at the characteristics of organizations and their environments, their formal and informal support systems and processes (including performance evaluation, rewards, organizational culture, leadership, etc.), and initiatives that facilitate managing social, environmental, and financial performance simultaneously. The model also attempted to better understand the role of hard or soft implementation systems (Epstein & Buhovac, 2008). Hard systems in this paper refer to the structure of the association which motivate the employee behavior. Soft systems are the informal systems such as organizational culture, leadership, and people.

The informal systems which includes organizational culture, leadership, and people nurture an organization's drive for sustainability despite the sensitivity of the stakeholder concern and impacts (Epstein, Buhovac, & Yuthas, 2010). The model of sustainability also shows the three major sets of impacts including; 1) corporate cost/ benefit of actions 2) social impact 3) financial impact through sustainable performance. From these three set of impacts, association leaders have to make an independent task of their social, economic, and environmental impacts to determine where the force that is most likely to come and also to see where the association is providing unpriced social, environmental, and economic benefits for which it is not receiving credit (Epstein and Buhovac, 2008).

According to Epstein and Buhovac (2008), the organization should implement the leadership that decide on how to integrate the social and environmental concerns by communicates consistently in words and actions. The strategy chosen by the leaders must be aligned with the mission and culture depending on the geography, customer, product, community and other stakeholder requirements. Strategy and leadership are minimum enablers to successful sustainability implementation. Leaders have important ability through leadership that involves formulation and implementation of the processes including sustainability strategy and structure to effect corporate sustainability performance. The output of these processes is the sustainability performances that were meant as the effect of organizational activity on the social, environmental, and economic elements of society. In addition to having an impacts on society, these activities often affect organizational financial performance (Epstein & Buhovac, 2008). However, organization sometimes consider social impacts more difficult to measure than financial results because they're often intangible, hard to quantify, and difficult to attribute to a specific organization, and they have a long time horizon.

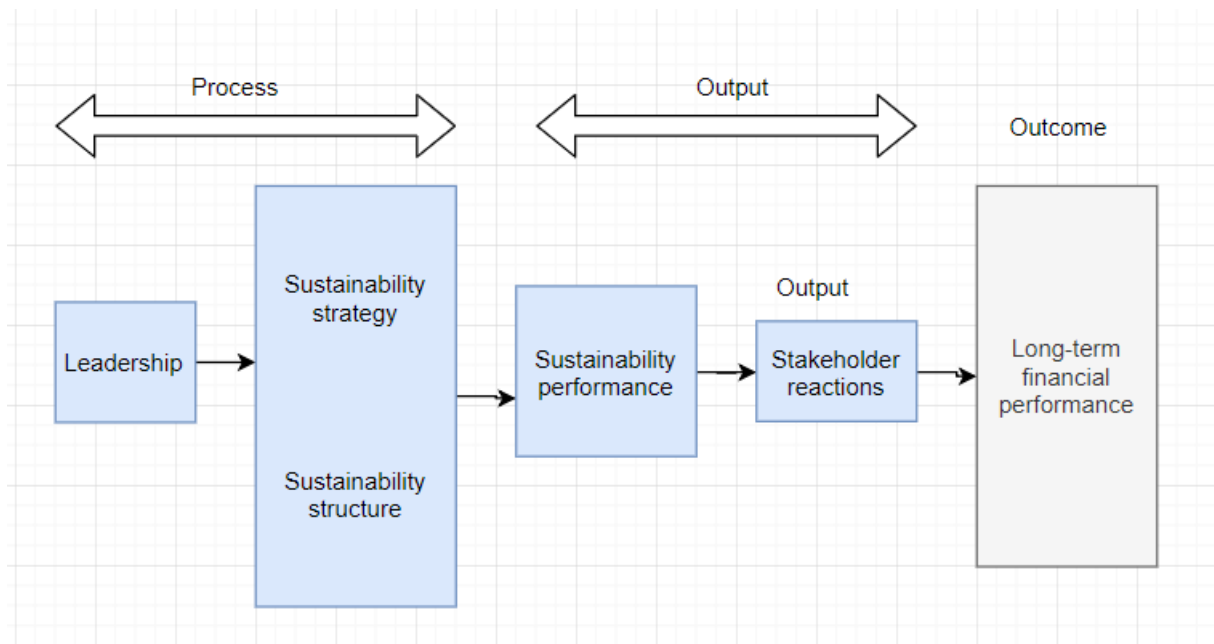


Figure 2.2: Organizational sustainability model (Adapted from: Epstein & Buhovac, 2008)

2.3 Youth association in Malaysia

According to Societies Act 1996, club and associations is a non-profit entity that needs to be registered with the Registry of Societies Malaysia. However, after the introduction of Sports Development Act 1997 and Youth Organization and Youth Development Act 2007, all of the sports and youth organization will be registered under sports commissioner's office and Registrar of Youth Societies. Non-profit organizations are charitable organization or societies that intent to carry out any social mission for the benefit of the community. The non-profit organizations in Malaysia consist of the local, national or international level and they give an important presence in the country (Zainon, Atan, & Wah, 2014).

The establishment of association is not unplanned, but it is supposed to be systematic with the collective vision that applied one set of value, trust and specific ideas (Edginton & Edginton, 1994). Nevertheless, Malaysian youth associations are not only specific, but also supportive in terms of vision and values. Azimi and Turiman (1995) has mentioned about four categories of national youth associations which are; common youth association, uniform youth association, religion youth association and also event youth association.

The challenges that will be faced by youth in the future encourage the government to introduce New Economy Policy, followed by Vision 2020 and National Transformation 2050(TN50). The Vision 2020 outlines the characteristics of developed countries to achieve the advanced economies of the developing country in year 2020. Apart from, it consists of nine other challenges including advancement in terms of moral and spiritual. Meanwhile, with the recognition of TN50 we are going to strive for the top country in the world of economy, nation's well-being and innovation. Therefore, youth association has been urged to assist the government to obtain some more inputs regarding the TN50 policy formulation where it is certain that this vision are made for the youth as the major factor for the country's development whilst youth association become a good platform to promote the government aspirations. There are several aspects in determine the factors of youth development practice including philosophy, vision, and program.

2.4 Support in of youth association

The support system will help the youth association to improve their performance with three elements including leadership, governance and also networking plus collaboration (Azimi, Turiman, and Ezhar, 2002).

2.4.1 Leader in youth association

In today's world, there is no doubt the leaders should understand the current needs of youth and also recognize their main role in society (Mortensen et al., 2014). The good and multi-task leader and also consider the followers opinion, is needed to ensure the capability of youth development as nation's development agent can be achieved. The potential of youth is necessary and crucial for the recognition of youth engagement to become role models or follow-ups especially to the youths and the society (Azimi, Turiman, and Ezhar, 2002). A good research done by Nurul Afiqah, Wuen, and Amiruddin (2017) found that youth preference towards leadership style is depends on the culture in the country. Asian especially rich in culture thus it gives major impact towards the youth's preference. There are four type of leadership style divided into four (House, 1971) including directive, supportive, participative and achievement oriented.

Directive leadership is when the leader instructs the followers and expects their agreement when the roles and tasks are given (Howell and Costley, 2001). Supportive leadership describe as a leader that create a friendly working environment by engaging with their followers (Hemakumara, 2011). Meanwhile, participative leadership is when the leader becomes a mentor to their followers before taking actions to builds effective communication for decision making (Buble et al., 2014). Finally, achievement-oriented leadership is when the leaders setting aims for their followers to develop the capability and performance to help the followers accomplish the goal according to standard (Yazdanpanah and Afrassiabi, 2014).

In addition, in order to apply new values to unleashing youth association potentials, Heifetz (1994) listed the characteristics that required in a leader; the leader that can defines the differences between aspiration and reality, can control the pressure, focus to the relevant issue, discipline, calm and confident. Through all of the complexity of the leadership theories, the learning and innovation in organization can be performed much better (Mendes, Gomes, Marques-Quinteiro, Lind, & Curral, 2016).

2.4.2 Governance role and responsibility

Demands for better governance and better accountability that involve business sector, government and non-profit organization have increased currently (Anheier, 2005) due to the environment rapid changes. The concept of social governance is introduced from the growing awareness of good governance that ensure the authority of the organization, to consider the different stakeholders, to avoid conflicts between stakeholders, to maximize the process of decision making and to engage with the management and board Verschuere and Cantens (2009).

In literature, the definition of governance is wide. The term governance in the business world defines it as the system where the organization is controlled and command (Anheier, 2005). Meanwhile, Cornforth (2010) refers governance as the structures, systems and processes focusing on the overall direction, control and accountability of an organization. Promoting better governance, clarity and responsibility need to be the concern on regulation rather than micro-managing (Zulkhibri, 2014) the youth association.

2.4.3 Networking and collaboration

According to Azimi, Turiman, and Ezhar (2002), networking and collaboration is one of the smart way to stabilize the operation and execution of the program in order to achieve their core objective. The engagement between the youth association with another organization such as government, private company, and non-government organizations is crucial so build the relationship for benefit of the association which each one of them has their own strength and sources. Through this networking and collaboration, it is not only they share the experience together but also can enhance the organizational learning (Peters, Johnston, Pressey, & Kendrick, 2010) as it gives the long term impact (Audet & Roy, 2016).

3.0 METHODOLOGY

This paper provides the understanding of organizational sustainability based on the past literature and also from the real data collection. The purpose of this study is to understand the extent where the youth associations are able to active and survive throughout the time. To explore further on the topic area, the researcher gain the information from the past literatures. This paper attempt a review of empirical studies which is drawn from the journal articles and books related to the studies. The researcher gain some

information based on the search engine including Google Scholar, Emerald Insights and ScienceDirect that were commonly used by the researchers in social science field. The literature search involved the related terms such as “organizational sustainability”, “youth association in Malaysia”, “organizational sustainability theories” and “leadership in sustainability”. The terms were combined and searched to obtain the large pool of literature appropriate to this study. The articles were selected by skimming through the abstracts. Hence, the scope of the study are organizational sustainability, youth association in Malaysia, traits theory, triple bottom line model, and leadership. The purposive sampling techniques were used to choose the relevant literature from the secondary sources related to the study.

4.0 CONCLUSION AND FURTHER RESEARCH

As the conclusion, the adaptation of the current youth association system needs to be further studied. It is fundamental to compare the expectation with the reality especially in term of practices in the organization. The introduction of new policies in Malaysia on youth might affect the results of this study. Hence, by understanding about organizational sustainability from the aspect of youth association, we can provide the originality of the study. Indeed, this study not only contributes to organizational sustainability literature, but also determines the gap of relevance in the field of youth association which should be further studied.

The qualitative studies often concerns about the depth of understanding the research topic especially in providing the richness of data by providing the concept of organizational sustainability. The findings of this study delivered the issue of organizational sustainability in non-profit organization field. Further, the youth association needs to enhance their managerial practices including strategy and structure.

REFERENCE:

- Adams, C.A. & Frost, G.R. (2008), “Integrating sustainability reporting into management practices”,
Alvesson, M., & Spicer, A. (2010). Theories of leadership. *Metaphors We Lead By: Understanding Leadership in the Real World*, (2001), 8–30. <http://doi.org/10.4324/9780203840122> and European corporate scandals”, *Journal of Business Ethics*. 120 (2). 251-274.
- Anheier, H. (2005). Nonprofit organizations. Theory, management, policy. London: Routledge. Bagnoli, L., & Megali, C. (2011). Measuring performance in social enterprises. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40, 149–165
- Audet, M., & Roy, M. (2016). Using strategic communities to foster inter-organizational collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 29(6), 878–888.
- Azimi, H., Turiman, S. & Ezhar, T. (2002). *Persatuan Belia Di Malaysia: Perkembangan dan Penyerlahan Potensi*. Serdang, Selangor: Unit Pengajian Pembangunan Belia.
- Bakhsh, K., Hussain, S., & Mohsin, M. N. (2017). Personality and Leadership Effectiveness. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 139–142.
- Beiler, M. O. (2016). Organizational sustainability in transportation planning: Evaluation of multi-jurisdictional agency collaboration. *Journal of Transport Geography*, 52, 29–37.
- Bell, Jeanne, Jan Masoka, & Steve Zimmerman (2010) *Nonprofit Sustainability: Making Strategic Decisions for Financial Viability*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Benn, S., Dunphy, D., & Griffiths, A (2014), *Organizational Change for Corporate Sustainability*. New York: Routledge.
- Bernama. (2017, February 17). Youth associations, NGOs should assist govt obtain TN50 inputs: Khairy. *The Sun Daily*. Retrieved for <http://www.thesundaily.my/news/2165304>.
- Blake, R. R. & Mouton J. S. (1964). *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing Company.
- Boudreau, J. and Ramstad, P. (2005). Talentship, talent segmentation, and sustainability: A new HR decision science paradigm for a new strategy definition. *Human Resource Management*, 44(2), 129–136.
- Buble, M., Juras, A. and Matić, I. (2014), The relationship between managers’ leadership styles and motivation, *Management*, 19(1). 161-193.
- Buyts, L., Mengersen, K., Johnson, S., Buuren, N.V., Chauvin, A., 2014. Creating a sustainability scorecard as a predictive tool for measuring the complex social, economic and environmental impacts of

- industries, a case study: assessing the viability and sustainability of the dairy company. *A. J. Environ. Manag.* 133, 184-192.
- Caliskan, S., & Isik, I. (2016). Are you ready for the global change? Multicultural personality and readiness for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 404–423.
- Chen, S., & Chen, C. (2018). Antecedents and consequences of nurses' burnout Leadership effectiveness and emotional intelligence as moderators. *Management Decision*, 56(4), 777–792.
- Colbert, B. & Kurucz, E. (2007). Three conceptions of triple bottom line business sustainability and the role for HRM. *Human Resource Planning*, 30.
- Cornforth, C. (2010). *Challenges and Future Directions for Third Sector Governance Reseach. EURAM 2010 Conference*. Rome, Italy.
- De Freitas, J. G., & Costa, H. G. (2017). Impacts of Lean Six Sigma over organizational sustainability: A systematic literature review on Scopus base. *International Journal of Lean Six Sigma*, 8(1), 89–108.
- Edelman, P., & Knippenberg, D. van. (2018). Emotional intelligence, management of subordinate 's emotions, and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(5), 592–607.
- Edginton, S. R. & Edginton, C. R. 1994. *Youth Programs: Promoting Quality Services*. Champaign, IL: Sagamore Publishing.
- Epstein, M. J., & Buhovac, A. R. (2008). *Making Sustainability Work Electronic book. Routledge; 2 edition (8 Sep 2017)*.
- Epstein, M. J., Buhovac, A. R., & Yuthas, K. (2010). Implementing sustainability. *European Coatings Journal*, (11), 38–40.
- Ezhar, T., Zanariah, M. N., & Zamree, Y. (2005). Benchmarking Best Practices in Youth Associations in Malaysia A Case Study. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 13(2), 147–158.
- Fiedler, F. E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGrawHill.
- Galton F. & Eysenck H.J. (1869). *Hereditary genius*: London, England: Macmillan.
- Ghisellini, P., Cialani, C., Ulgiati, S., 2016. A review on circular economy: the expected transition to a balanced interplay of environmental and economic systems. *Journal of Cleaner Production*. 114, 11-32.
- Hawkins, C. & Wang, X. (2012). Sustainable development governance: citizen participation and support networks in local sustainability initiatives. *Public Works Management. Policy* 17 (1), 7–29.
- Heikkurinen, P., Bonnedahl, K.J., 2013. Corporate responsibility for sustainable development: a review and conceptual comparison of market- and stakeholder oriented strategies. *Journal of Cleaner Production*. 43, 191-198.
- Hemakumara, M.G.G. (2011). Leadership styles and team cohesiveness: a study based on non-managerial level employees in public sector organizations in Sri Lanka. Retrieved from http://archive.cmb.ac.lk/research/bitstream/70130/1631/1/HRM_%26_MOS.
- Holck, L. (2016). Putting diversity to work. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35(4), 296–307.
- House, R.J. (1971), “A path-goal theory of leader effectiveness”, *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- Howell, J.P. and Costley, D.L. (2001), *Understanding Behaviors for Effective Leadership*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Institute for Youth Research Malaysia (2016). Retrieved from <https://ydata.iyres.gov.my/iyresbankdata/web/index.php?r=pub/home/readcontent&id=494>.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *Executive*, 5(2), 48–60. <http://doi.org/10.5465/AME.1991.4274679>
- Krauss, S. E., Zeldin, S., & Dahalan, D. (n.d.). Traditional youth associations as agents of social change A case study of youth and adult partnership in a Malaysian fishing village, 58–81.
- Labuschagne, C.L., Brent, A.C., van Erck, R.P.G., 2005. Assessing the sustainability performance of industries. *Journal of Cleaner Production*. 13, 373-385.
- Lieder, M., Rashid, A., 2016. Towards circular economy implementation: a comprehensive review in context of manufacturing industry. *Journal of Cleaner Production*. 115, 36-51.
- Lopes, C. M., Scavarda, A., Hofmeister, L. F., Thomé, A. M. T., & Vaccaro, G. L. R. (2017). An analysis of the interplay between organizational sustainability, knowledge management, and open innovation. *Journal of Cleaner Production*, 142, 476–488.

- Mendes, M., Gomes, C., Marques-Quinteiro, P., Lind, P., & Curren, L. (2016). Promoting learning and innovation in organizations through complexity leadership theory. *Team Performance Management*, 22(5/6), 301–309.
- Mortensen, J., Lichty, L., Foster-Fishman, P., Harfst, S., Hockin, S., Warsinske, K. and Abdullah, K. (2014), “Leadership through a youth lens: understanding youth conceptualization of leadership”, *Journal of Community Psychology*, 42(4), 447-462.
- Nedelko, Z., & Potocan, V. (2013). The role of management innovativeness in modern organizations. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 7(1), 36–49.
- Nurul Afiqah, N. A., Wuen, C. H., & Amiruddin, I. (2017). Leadership style desired by youth in Asia. *Journal of Management Development*, 36(10), 1206–1215.
- Orsato, R. J., Barakat, S. R., Guilherme, J., & De Campos, F. (2017). Organizational adaptation to climate change: learning to anticipate energy disruptions. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 9(5), 645–665.
- Özlem, T. and Besler, S. (2014), “Turkish SMES corporate sustainability approaches: cluster analysis method, an empirical study”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5 No. 19, p. 175.
- Pertubuhan belia tidak aktif (2013, December 22). Retrieved from <http://belia.org.my/wp/2013/12/22/3796-pertubuhan-belia-tidak-aktif/>.
- Peters, L. D., Johnston, W. J., Pressey, A. D., & Kendrick, T. (2010). Collaboration and collective learning: networks as learning organisations. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 25(6), 478–484.
- Quinn, L., & Dalton, M. (2009). Leading for sustainability: implementing the tasks of leadership. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 9(1), 21–38. <http://doi.org/10.1108/14720700910936038>
- Ribeiro, I., Kaufmann, J., Schmidt, A., Peças, P., Henriques, E., & Gotze, U., 2015. Fostering selection of sustainable manufacturing technologies e a case study involving product design, supply chain and life cycle performance. *Journal of Cleaner Production*. 112. 3306-3319.
- Siti Raba'ah, H. (2005). *KEMAPANAN PERSATUAN BELIA DAN PERANAN PEMIMPIN SEBAGAI AGEN PERUBAHAN*.
- Slaper, T., & Hall, T. (2011). The Triple Bottom Line : What Is It and How Does It Work? *Indiana Business Review*, 4–8. Retrieved from <http://www.ibrc.indiana.edu/ibr/2011/spring/article2.html>.
- Soltani, B. (2014), “The anatomy of corporate fraud: a comparative analysis of high profile American
- Staber, U., & Sydow, J., (2002). Organizational adaptive capacity: a structuration perspective. *J. Manag. Inq.* 11 (4), 408–424.
- The Commonwealth. (2016). *Global Youth Development Index and Report*. Retrieved from [http://cmydiprod.uksouth.cloudapp.azure.com/sites/default/files/2016-10/2016 Global Youth Development Index and Report.pdf](http://cmydiprod.uksouth.cloudapp.azure.com/sites/default/files/2016-10/2016%20Global%20Youth%20Development%20Index%20and%20Report.pdf).
- UTUSAN MALAYSIA ONLINE. 2005. Beri mesej baru makna belia. Retrieved from [http:// www. utusan, com. my/utusan/ archive](http://www.utusan.com.my/utusan/archive).
- Verschuere, B., & Beddeleem, E. (2013). Organisational Governance Features, Innovation and Performance in Non-Profit Organisations: Existing Evidence and Future Research Directions. *Studies in Public and Non-Profit Governance*, 1, 33–55.
- Verschuere, B., & Cantens, N. (2009). Social governance: Behoorlijk bestuur in de non-profit sector. School voor social profit management.
- Wales, T. (2013). Organizational Sustainability: What Is It, And Why Does It Matter?. *Review of Enterprise and Management Studies*.
- Wetering, van de R., Mikalef, P., & Helms, R. (2017). Driving organizational sustainability-oriented innovation capabilities: a complex adaptive systems perspective. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 28, 71–79.
- Yazdanpanah, Z. and Afrassiabi, R. (2014), “The relationship between participative and achievement-oriented management styles and time management”, *International Journal of Management and Humanity Sciences*, Vol. 3 No. 10, pp. 3143-3147.
- Zainon, S., Atan, R., & Wah, Y. B. (2014). An empirical study on the determinants of information disclosure of Malaysian non-profit organizations. *Asian Review of Accounting*, 22(1), 35–55.
- Zulhibri, M. (2014). Regulation governing non-profit organisations in developing countries. *International Journal of Law and Management*, 56(4), 251–273.

Leadership Development through Talent Development and Succession Planning Strategies in National Secondary Schools

Banu Armugam¹

¹Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
banuarmugam@gmail.com

Mohd Mursyid Arshad ²

²Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
m_mursyid@upm.edu.my

Ismi Arif Ismail³

³Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
ismi@upm.edu.my

ABSTRACT

Succession planning is a strategic planning for identifying and developing future leaders at all levels in organizations. It is used to address the uncertain changes in organizations due to employees resign, retire, sick or die. Any organization without a formal succession planning system in place will find problem in many areas such as: key positions are not filled on time, key positions are filled by external candidates, prospective candidates not prepared, high turnover rates and no required talent, skills, competencies and qualified talent is not retained. These are some of the problem areas which educational organizations face and never realize. This is due to lack of formal planning. Therefore, the study seeks to reveal the relationship of leadership development through talent development and succession planning strategies in national schools. Previous qualitative and survey data supported leadership development for effective succession planning. The findings indicated individual potential leadership elements need to be enhanced and developed further. Therefore, this study will use quantitative method to determine leadership development contributing to succession planning. Succession planning is just not one exclusive process but it needs to be linked with other components such as talent development and leadership development to be successful. Talent development as the need to identify and develop talent pools that meet the current and future leadership requirement in the school. In addition, leadership development contributing to organizational succession planning. Therefore, such linking makes succession planning wholesome and more efficient but most of the education system do not link it completely.

KEYWORDS: Succession Planning, Talent Development, Leadership Development, Talent Pool

1.0 INTRODUCTION

A prominent scholar, defined the concept of succession planning as clear and systematic effort by organizations to ensure leadership continuity in key positions, retaining and developing knowledge capital for the future and encouraging individual career development (W. J. Rothwell, 2005b). Succession planning as a procedure to identify and develop employees for the future and the organization (McCauley & Wakefield, 2006). Therefore, the successors leadership development would be able to meet the needs of the organization. Sambrook (2005) had defined succession planning as an attempt to plan for the right number of quality and key-skilled employees to cover retirement, death, serious illness or promotion and any new positions created in future organization planning.

According to Garavan, Carbery and Rock (2011) stated that talent development focuses on the planning, selection and implementation of development strategies for the whole of talent pool to ensure organisation has current and future supply to meet the strategic objectives. The development of talent is crucial in order for employees to be challenged and productive (Siti Zarina Mohd Ghazali & Azman Ismail, 2013). Davies and Davies (2011) supported the need for talent development in education. González (2010) argued that no attention is been given to develop leadership through succession planning. The succession planning concept have been a field of research in the private sector but not in the education system in western countries (Neefe, 2009).

Currently, Malaysian education system especially in schools using an informal approach to succession planning and management. In such situation in schools' succession planning is handled informally or maybe not at all. This leads to unawareness of the organization's existing practices and shows that there are no well-defined and formal succession planning practices in schools. As Peters-Hawkins, Reed and Kingsberry (2018) argued leadership succession planning is a deliberate process handled within organization to ensure a smooth transition between leaders as they come and go. Zaini, Samah, Jusoff and Isa (2009) mentioned in their study on higher educational organization that the establishment of the succession planning helps to strengthen and boost high performance within institutions.

It is realised that in our school organizations do not have formal approach to identify potential leaders to specific leadership positions such as subject heads, head of library, head of department. The lack of planning and coordination leads to confusion among teachers who going to take over the senior leadership position when opening occurs. If this trend continues, the schools may face decreased job satisfaction and job performance (Siti Zarina Mohd Ghazali & Azman Ismail, 2013) and may lose high potential talented individuals (Ahmad Jawahir Tugimin, Rosli Saadan, Mohd Nizam Yusof, & Hazmilah Hasan, 2009). Furthermore, no efforts to identify and develop lower-level teachers to take up leadership roles in future (Ghani, 2014). McCauley and Wakefield (2006) argued that succession planning should not focus only at management ranks, where decision-making is decentralized but also the entire organization workforce. Hence, Rothwell (2005) strongly emphasized that the continued survival of the organisation depends on having the right people in the right places at the right time.

The competencies of the talents are developed through individualized training programmes which involves formal education and training (Ghani, 2014), coaching and mentoring arrangements, job rotation to make talented employees upgrade their own learning and self-development (Siti Zarina Mohd Ghazali & Azman Ismail, 2013; W. J. Rothwell, 2005b). Rhodes and Brundrett (2009) findings show that coordinated approach to leadership learning and development in individual schools supported by existing senior leaders is important for succession planning to be effective and the supply of leaders entering the talent pool will be increased.

2.0 LITERATURE REVIEW

- Leadership Development in School Organization

The leadership development is an important component in succession planning and in school organizations. The development of internal leadership development is one of the strategy being practiced in the organizations. The leadership development program is to develop talented individuals via training, conflict management, decision making, motivational guidance and job performance management (Siti Zarina Mohd Ghazali & Azman Ismail, 2013). Leadership development is seen as to ensure that enough leaders are present to meet the future challenges (Van Velsor, McCauley, & Ruderman, 2010). According to Thompson (2010) leadership development should be part of a planned effort for leaders at all levels in the organisation. This is agreed upon by the fundamentals in succession planning that should address leadership at all levels in organization, encourage the development of career and leadership development (Calareso, 2013).

There have been initiatives to establish classroom teachers to assume additional roles and responsibilities in schools (Reeves, 2007; Malaysia Education Blueprint, 2013). Teachers will also be able to pursue attractive routes based on their performance, potential and interests. For example, they may want to pursue leadership role at school, district, state or federal levels. They may choose to become subject's experts who focus on developing curriculum, assessment, and training programs for a wider system. Ministry of Education makes an effort to identify and promote high-potential individuals to ensure a ready pool of candidates can be appointed when focusing on the ability of teachers to deliver effective leadership in school (Malaysia Education Blueprint, 2013-2025).

In general, the development programs is considered to be a best practice guiding organization as to ensure the maintenance of leadership pipeline (Conger & Fulmer, 2003). Succession planning should provide important starting point for management and employee development programs (W. J. Rothwell, 2005b). With that in mind, school organizations should include a succession planning process that identifies and develop high-potentials so that a ready talent pool of candidates can be called upon to fill up higher post

when there is a vacant position in school organization. Beeson (1998) highlighted targeted and specific development opportunities were as a necessity for leadership development and could be replaced by specific training. Hence, the school organization's have to support development opportunities to teachers by releasing from certain duties and providing growth progress opportunities.

- Integration of Leadership Development with Talent Development

The development of talent attracts organizations and professionals in academic field and researchers begin to focus on talent from a development perspective (Cappelli, 2008; Garavan et al., 2011). The concept of talent development is explored since four decades ago. The research in education could not define the talent development clearly but the trend in Western countries discuss the need to identify and develop talented people to meet the current and future leadership requirement in the schools and in general they are interested in leadership development (Rhodes, Brundrett, & Nevill, 2008). Leadership development is defined as expanding the collective capacity to produce direction, alignment, and commitment of an organizational members include development for individual leaders and collective leadership to engage effectively in leadership roles and processes (Van Velsor et al., 2010). Those who fill the leadership roles without the leadership development often consider that they are just taking a short reorientation in their job career to serve as an administrator (Carroll & Wolverton, 2004).

The integration of leadership learning and development opportunities associated with school succession planning strategies for talent pools has facilitated in the implementation of concepts of "grow your own" leaders (Drew & Ehrich, 2010; Zepeda, Bengtson, & Parylo, 2012). This will enhance, encourage and boost the interests of potential teachers to demonstrate leadership competencies within school. Hence, the biggest achievement for school organization interested in high performance is to cultivate people effectively, enabling them to realize their full potential and success.

Therefore, organisations putting effort to investments in talent development activities, so that talented employees possess the skills and competencies to successfully implement in organization strategy. Moreover, focusing on acquiring talents from external sources is not a successful long-term strategy. Therefore, talent development activities are usually conducted by the organization to ensure no talent outages, to ensure a planned succession instead of replacements, and to enhance the reputation of the organization as a talent magnet (Gandz & Ivey, 2006).

2.4 Succession Planning

Literature reviews show that the practice of succession planning is not as common in education (Fusarelli, Fusarelli, & Riddick, 2018). Although a common practice in successful corporate organizations, leadership succession planning is much less common in Malaysian education system, despite western research clearly indicating that quality leadership is essential for schools (Ishak & Kamil, 2016; Fleeson et al., 2017). Conger & Fulme, (2003) cited a need for leadership development to accompany succession-planning efforts.

Often As Rothwell (2011) elaborated succession planning develops a pool of talented people to consider for promotion that focuses on attracting, developing, deploying, and retaining the best people. McCarthy (2013) viewed succession planning as a study to build a structural leadership pipeline as a roles of the organisation and as a development approach through succession planning. Carnegie (2008) suggests "succession planning as a systematic way to ensure that employees in an organization are competent enough to develop and then replace strategic roles in organization ranking". He further elaborated it is necessary to spend more time and attention to planned training, on-the-job development, and other experiences designed to build competencies in the organization.

Rothwell (2010) mentioned that succession planning is the process of identifying talented individuals to be developed inside an organization. In general, succession planning process involves three steps: 1) identifying and reviewing key positions, 2) creating and developing candidates and 3) assessing and selecting the right candidates to fill up the key positions (Dessler, 2013). Rothwell (2005) further mentioned that an organization without a succession planning system in place will face challenges such as key positions are

not filled on time, potential replacements are not ready and not equipped with required skills. These are some of the problems educational organizations may face.

Succession planning not only limited to top management position but need successors for every levels in the organization especially with more involvement of employees to the organization and distribution of decision making to empowered employees in the organizations (W. J. Rothwell, 2005a). Therefore, to ensure the succession planning is effective and having a systematic process, the organization must involve the whole employees from every level in the organization such as principal, head of department, subject head teachers and staff. Nevertheless, despite the importance of succession planning program for any organisation, it is considered less important by the school system. Therefore, decision-makers must insist on formal ways to identify work requirements, attract and develop leadership talents, retain talents with skills and competencies and assessment for performance.

2.5 The link between Leadership Development through Talent Development and Succession Planning

Talent development is closely linked to succession planning and represents an organisation's efforts to attract, recruit, advance and retain skilled and valuable employees at all levels (Rothwell & Kazanas, 2003). The concept of succession planning covers various efforts planning for top management succession up to systematic internal talent development (Karen Froelich, Gregory McKee, 2011). From the local context, talent development's goal is to make sure people with competencies, commitments and behaviours' necessary to convey the success of the current and future organizations. This will ensure education system has the right people, in the right role, with the right values.

Whereas, succession planning is a strategic process to assist organizations in identifying, selecting, training, and developing potential employees. Succession planning helps to increase employees' motivation and retain potential or talented employees by providing development opportunities (McConnell, 1996). Conger and Fulmer (2003) cited leadership development is a vital component to accompany succession-planning efforts.

However, talent development for succession planning and leadership development only focused on a small group of people labeled as 'talented' (Iles, Chuai, & Preece, 2010). Therefore, succession planning is needed to cultivate the right talent in order to meet future challenges. An exploratory study conducted by Wang-Cowham (2011) argued many organizations are currently facing a range of talent development challenges such as sourcing for potential talents, identification of potential talents, related to design and implement talent development programs and talent retention in organizations.

2.6 The Importance of Succession Planning in Education Leadership

The main reason for succession planning in education is to get the best people to lead the school organization. The aim of succession planning is to ensure talented leaders are identified, developed and ready to contribute in the school leadership.

From the literature, succession planning practice is not common in education. When school leader leaves many programs and initiatives vanish as well. This is because the motivation and structure that supported the programs disappear with the leader. Therefore, principals have begun to implement informal succession planning to combat turnover rates among teachers and the potential higher turnover rate as Baby Boomers aging into retirement. In this era of accountability in public schools and the increasingly tough demands placed on school administrators, developing leaders to meet today's challenges in a school is a critical issue. To fill these positions effectively, many schools have begun to develop and implement succession planning programs to expand their internal pool of leadership candidates.

Rothwell (2014a) emphasized succession planning is important for several reasons: (1) the continued survival of the organization rely on having the right people in the right places at the right times; (2) as a basis for communicating and establishing career progress; (3) introducing development and training plans; (4) communicating upward and laterally, and (5) creating a more comprehensive human resources planning system. As reflected in literature, talent development is an essential factor in developing a successful succession planning. Succession planning focuses on the internal development of employees, usually will spend more time and attention to planned training, on-the-job development and other planned activities to

build competencies. The important attributes in succession planning include a systematic process implemented at all levels of an organization, employee opportunity for upward and lateral movement within the organization, rewarding leaders for promoting their best, talented employees (W. J. Rothwell, 2010a).

3.0 CONCEPTUAL FRAMEWORK

This study explains the conceptual framework with the components in leadership development that contribute to succession planning. The elements are:

1. Identifying and retaining talented leaders
2. Ethics of a leader
3. Mentoring
4. Training

An organizational succession planning process contributed to organizational sustainability by identifying and retaining talented leaders through leadership development (Nieh & McLean, 2011). Identifying and selecting high-prospective employees and retaining high performance leaders can enhance school organizational as well as improve individual performance and leadership development within school. Moreover, leadership development was a possible strategy to identify and prepare a successor (Renihan, 2012). Therefore, thoughtful selection, as well as the development and retention of individuals in leadership roles is essential to the overall success of the organization.

An organization should consider leaders' ethical values regarding character, decision-making, and information (Dickson, Smith, Grojean, & Ehrhart, 2001). It is learned that organizations consider competencies and values in management selection. It is not enough that people perform well but they must also be ethical (W. J. Rothwell, 2005a). Succession planning guide teachers in school organization to have the same values as the organization. Unfortunately, many other organizations tend to promote people based on performance and not values. Therefore, (W. J. Rothwell, 2005c) argued that having managers with the same values as the organization is important because those high performing employees will fail in the long run if they lack values. Scott (2004) proposed adding values during the succession planning process is a strategy for organization more beneficial than high performance because employees modelled behaviours of the organizational leaders.

Leadership development required identifying candidates with high potential and providing mentoring to prepare potential successors for leadership roles (Gothard & Austin, 2013). School organizations need to accept potential leaders in order to retain them. Mentoring and coaching are key for their retention. Miodonski and Hines (2013) stated mentoring process involve formal and informal plan of development and assessable resources are; identification of high prospective leaders and mentors; desired leadership modelling traits; and career advancement.

Leadership development and training activities were also a regular component of each organizations' culture and evident in the documented succession planning (Hall-Ellis, 2015; Day, 2000). Organizational preparation for a leadership transition, planned or unplanned includes documented policies and timelines reviewed at regular intervals as well as incorporating leadership development. Incorporating leadership development as part of the school organizational strategy will prepare for the possibility of a potential leader (Fusarelli et al., 2018). Leadership development activities like regular staff meetings, formal training, and mentoring prepare other teachers of the organization for a leadership transition (Van Velsor et al., 2010). In addition, leadership development may serve as preparation for an internal leader ready to take up new position.

4.0 RESEARCH APPROACH AND FINDINGS

Formal succession planning strategic is essential for leaders' in school organization. The lack of strategic succession planning may affect school organizational sustainability and fulfilment of the mission. From the literature found that leadership development is a valuable practice that contributes to succession planning strategy (Byers & Byers, 2016).

A recent qualitative research work by Megheirkouni (2016) in Syria identified common factors influencing leadership development including technology, competitive and international strategy, organisational and national culture, firm size, industrial sector. From the findings revealed that determinant factors to leadership development and the application of leadership development was among the influencing factors.

Groves (2007) highlighted in the qualitative study , the best practice organizations effectively integrate leadership development and succession planning systems by fully utilizing managerial personnel in developing the organization's mentor network, establishing a flexible succession planning process, identifying and developing high potentials through project-based learning experiences, introducing a supportive organizational culture, manager-facilitated workshops, creating organization-wide forums for exposing high potential employees to multiple stakeholders.

The study of Conger and Fulmer (2003) found, from an examination of the succession practices of companies, that those who were successful in developing deep and enduring bench -strength dedicated to the integration of two practices: succession planning and leadership in order to create a sustainable process for managing the talent across their organizations. Research evidence suggests that many highly successful companies tackle these and other challenges by integrating the leadership development and succession planning processes for optimal identification, development, and placement of leadership talent (Conger & Fulmer, 2003).

Therefore, a quantitative approach will be used to determine the conceptual framework with the components in leadership development that contribute to succession planning. This research samples will be drawn from teachers in national secondary schools and adopts the simple random sampling method. The researcher will use empirical survey to obtain the necessary data i.e. questionnaires will be administered in all the schools that have been randomly selected.

5.0 CONCLUSION

Succession planning often begin informally and develop through time and space and finally becomes formal written plans (Sharma, Chrisman, & Chua, 2003). The formal process of succession planning in school will serve as input and facilitates for leadership development via talent development which serves importance to school leaders in educational systems. Therefore, it offers several theoretical significances to the field of human resource development (HRD), specifically to education sector, which involves school leaders. It will contribute to the existing knowledge in educational research especially in Malaysia. It can provide feedback to the principal to renew and enhance the talent within in the realization of the concept and importance of succession planning in school system. The combination of leadership development and succession planning would provide researchers an insight to understand major variables that underlying from leadership development process towards succession planning practices. With a growing concern over sustaining the quality of leadership in schools, it is imperative that the succession of school leaders be examined to inform practice, policy, and future research about the ways school systems can manage and plan for the effective succession planning. There is a significant amount of space for further research in the area of succession planning in the field of education. The study from an understanding of leadership development experience together with the succession planning within the school leaders should contribute to the improvement of education system. Therefore, further empirical research would be a great help in education system.

REFERENCES:

- Abdullah, Z., Samah, S. A. A., Jusoff, K., & Isa, P. M. (2009). Succession Planning in Malaysian Institution of Higher Education. *International Education Studies*, 2(1). <https://doi.org/10.5539/ies.v2n1p129>
- Ahmad Jawahir Tugimin, Rosli Saadan, Mohd Nizam Yusof, & Hazmilah Hasan. (2009). Perkaitan Persepsi Terhadap Organisasi Dengan Kepuasan Kerja Dalam Kalangan Guru Penolong Kanan Sekolah Menengah Negeri Melaka. *Journal of Human Capital Development*, 2(1), 65–76.
- Beeson, J. (1998). Succession planning: Building the management corps. *Business Horizons*. [https://doi.org/10.1016/S0007-6813\(98\)90079-9](https://doi.org/10.1016/S0007-6813(98)90079-9)
- Byers, L., & Byers, L. (2016). Succession Planning Strategies of Faith-Based , Nonprofit Leaders of the Boomer Generation This is to certify that the doctoral study by, (May). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3171.1608>
- Calareso, J. P. (2013). Succession Planning The Key to Ensuring Leadership. *Planning for Higher Education*.
- Cappelli, R. (2008). Talent management for the twenty-first century. *Harvard Business Review*, 74–81.
- Carnegie, A. D. (2008). The Nuts and Bolts of Succession Planning : *Dale Cargegie Training*, 1–12.
- Carroll, J., & Wolverton, M. (2004). Who becomes a chair? *New Directions for Higher Education*, 2004(126), 3–10. <https://doi.org/10.1002/he.144>
- Conger, J. A., & Fulmer, R. M. (2003). Developing Your Leadership Pipeline. *Harvard Business Review*. <https://doi.org/10.1373/clinchem.2016.258459>
- Davies, B., & Davies, B. J. (2011). *Talent management in education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.590749>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Dessler, G. (2013). *Resource Management Thirteenth Edition*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BwDTzaBMxw2RZVEyeWd3aVZIMjA/view>
- Dickson, M. W., Smith, D. B., Grojean, M. W., & Ehrhart, M. (2001). An organizational climate regarding ethics: The outcome of leader values and the practices that reflect them. *Leadership Quarterly*, 12(2), 197–217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00069-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00069-8)
- Drew, G., & Ehrlich, L. C. (2010). A model of organisational leadership development informing succession development: Elements and practices. *Academic Leadership*.
- Fleeson, W., Jayawickreme, E., Jones, A. B. A. P., Brown, N. A., Serfass, D. G., Sherman, R. A., ... Matyjek-, M. (2017). PERCEPTIONS OF SUCCESSION PLANNING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: A MIXED-METHOD STUDY OF FOUR FLORIDA SCHOOL DISTRICTS. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(1), 1188–1197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02280.x>
- Fusarelli, B. C., Fusarelli, L. D., & Riddick, F. (2018). Planning for the Future: Leadership Development and Succession Planning in Education. *Journal of Research on Leadership Education*, 194277511877167. <https://doi.org/10.1177/1942775118771671>
- Gandz, B. J., & Ivey. (2006). Talent development : The architecture of a talent pipeline that works. *Ivey Business Journal*, (February), 1–5.
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2011). Mapping talent development: definition, scope and architecture.
- Ghani, M. F. A. (2014). PENGURUSAN STARTEGIK DAN MODAL INSAN: PENAMBAHBAIKAN DALAM PENDIDIKAN, (FP019–2104A), 1–21.
- González, C. (2010). LEADERSHIP, DIVERSITY AND SUCCESSION PLANNING IN ACADEMIA.
- Gothard, S., & Austin, M. J. (2013). Leadership Succession Planning Implications for Nonprofit (2). *Administration in Social Work*, 272–285.
- Groves, K. S. (2007). Integrating leadership development and succession planning best practices. *Journal of Management Development*, 26(3), 239–260. <https://doi.org/10.1108/02621710710732146>
- Hall-Ellis, S. D. (2015). Succession planning and staff development – a winning combination. *Bottom Line*, 28(3), 95–98. <https://doi.org/10.1108/BL-05-2015-0007>
- Iles, P., Chuai, X., & Preece, D. (2010). Talent Management and HRM in Multinational companies in Beijing: Definitions, differences and drivers. *Journal of World Business*, 45(2), 179–189. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.014>

- Ishak, A. K., & Kamil, B. A. M. (2016). Succession planning at HEIs: Leadership style, career development and knowledge management practices as its predictors. *ISSC 2016: International Soft Science Conference*, 819–828. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.08.115>
- Karen Froelich, Gregory McKee, R. R. (2011). Succession planning in nonprofit organizations. *Malaysia Education Blueprint*, M. (2013). Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025. *Education*, 27(1), 1–268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- McCarthy, D. (2013). 10 Succession Planning Best Practices - Ivy Exec Blog.
- McCauley, C., & Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21st century: Help your company find, develop, and keep its strongest workers. *Journal for Quality and Participation*.
- McConnell, C. R. (1996). Succeeding with succession planning. *The Health Care Supervisor*.
- Megheirkouni, M. (2016). Factors influencing leadership development in an uncertain environment. *Journal of Management Development*, 35(10), 1232–1254. <https://doi.org/10.1108/JMD-07-2016-0128>
- Miodonski, K., & Hines, P. (2013). Leadership development and succession planning in case management. *Professional Case Management*, 18(1), 5–12. <https://doi.org/10.1097/NCM.0b013e31826b12a7>
- Neeffe, D. O. (2009). Succession Planning in a Two-Year Technical College System. *A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School Of The University Of Minnesota*.
- Nieh, L.-C., & McLean, G. N. (2011). Succession Planning and Managerial Ethics in the Retail Industry. *Organization Development Journal*, 29(2), 35–45.
- Peters-Hawkins, A. L., Reed, L. C., & Kingsberry, F. (2018). Dynamic Leadership Succession: Strengthening Urban Principal Succession Planning. *Urban Education*, 53(1), 26–54. <https://doi.org/10.1177/0042085916682575>
- Reeves, J. (2007). Inventing The Chartered Teacher. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 56–76.
- Renihan, P. J. (2012). Leadership Succession for Tomorrow's Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.487>
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional Development in Education*, 35(3), 381–398. <https://doi.org/10.1080/19415250902987122>
- Rhodes, C., Brundrett, M., & Nevill, A. (2008). Leadership Talent Identification and Development :Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers in 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England.pdf.
- Rothwell, J. W. (2014). *effective succession planning 3rd edition*. Igarss 2014. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Rothwell, & Kazanas, H. C. (2003). The Strategic Development of Talent. *HRD Press*, 1–541. Retrieved from [http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/PERSONNEL MANAGEMENT Development of Talent.pdf](http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/PERSONNEL%20MANAGEMENT%20Development%20of%20Talent.pdf)
- Rothwell, W. J. (2005a). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within (3rd edition)*. Amacom. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00043_6.x
- Rothwell, W. J. (2005b). *Effective Succession Planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within-3rd Ed*. AMACOM. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Rothwell, W. J. (2005c). PREFACE TO THE THIRD EDITION. *Effective Succession Planning*, 1–xxix. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=32466414&site=ehost-live>
- Rothwell, W. J. (2010a). The Future of Succession Planning. *T + D*, 64(9), 51–54. <https://doi.org/10.1145/1929887.1929891>
- Rothwell, W. J. (2010b). *The Manager'S Guide To Maximizing Employee Potential*. Igarss 2014. <https://doi.org/2009014407>
- Rothwell, W. J. (2011). Replacement planning: A starting point for succession planning and talent management. *International Journal of Training and Development*, 15(1), 87–99. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00370.x>
- Sambrook, S. (2005). Exploring succession planning in small, growing firms. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. <https://doi.org/10.1108/14626000510628243>
- Scott, A. (2004). Ethics and Succession Studied. *The Internal Auditor*.
- Sharma, P., Chrisman, J., & Chua, J. (2003). Succession planning as planned behavior: Some empirical

- results, *XVI*(1). <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2003.00001.x>
- Siti Zarina Mohd Ghazali, & Azman Ismail. (2013). Kaitan antara latihan pengurusan bakat dengan prestasi kerja dalam sektor perbankan Islam. *Prosiding PERKEM VIII, 1*, 101–111.
- Thompson, K. (2010). How Strategic is the School-Based Planning for Leadership Succession? *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*.
- Van Velsor, E., Mccauley, C., & Ruderman, M. (2010). *Handerbook of Leadership Development*.
- Wang-Cowham, C. (2011). Developing talent with an integrated knowledge-sharing mechanism: An exploratory investigation from the chinese human resource managers' perspective. *Human Resource Development International, 14*(4), 391–407. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601573>
- Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2012). Examining the planning and management of principal succession. *Journal of Educational Administration, 50*(2), 136–158. <https://doi.org/10.1108/09578231211210512>

Meneroka Minat, Tindakan dan Persepsi Pelajar Pengajian Jarak Jauh Universiti Putra Malaysia dalam Penggunaan *Mobile Learning* (M-Learning)

Noor Shuhada Abd Halim¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
noor.shuhada@student.upm.edu.my

ABSTRAK

Penggunaan teknologi dalam bidang pendidikan masa kini semakin berleluasa seiring dengan pertumbuhan teknologi yang semakin pesat. Kementerian Pendidikan Malaysia telah menjalankan pelbagai cara untuk mengintegrasikan pendidikan rendah dan tinggi di Malaysia dalam teknologi seperti Massive Open Online Courses, M-Learning, Internet of Thing dan banyak lagi untuk meningkatkan kualiti pendidikan di Malaysia setaraf pendidikan di luar Negara bagi melahirkan generasi muda yang lebih berdaya saing, inovatif dan berfikiran jauh. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengkaji dan mengetahui minat, tindakan dan persepsi pelajar Pengajian Jarak Jauh terhadap penggunaan Mobile learning dalam proses pembelajaran mereka. Teori Interest Driven Creator merupakan teori yang memfokuskan kepada minat, penciptaan dan kebiasaan atau tabiat pelajar terhadap pembelajaran pelajar berlandaskan teknologi. Kajian ini juga menggunakan teori interest driven creator yang berperanan sebagai rangka kerja bagi melihat perhubungan dan perkaitan antara m-learning dan teori ini melalui corak penggunaan m-learning oleh golongan pelajar. Hal ini adalah untuk mengetahui samaada setiap elemen dalam teori ini berlaku ataupun tidak dalam proses pembelajaran pelajar pengajian jarak jauh dalam menggunakan m-learning sebagai satu platform pembelajarannya. Responden yang berdaftar dibawah program jarak jauh Universiti Putra Malaysia bagi mahasiswa sarjana muda dijadikan sebagai sampel dalam kajian ini. Bagi memperolehi data untuk menjawab semua persoalan diutarakan, kajian ini menggunakan kaedah temu bual responden secara bersemuka. Temu bual ini adalah temu bual berstruktur kerana sebelum melakukan proses pengumpulan data, pengkaji akan menyediakan soalan berdasarkan persoalan kajian. Analisis dalam kajian ini adalah analisis kualitatif yang lebih kepada penjelasan data secara mendalam untuk mengetahui corak penggunaan m-learning dalam kalangan pelajar pengajian jarak jauh dengan lebih terperinci.

KATA KUNCI: M-learning, Teori Interest Driven Creator, Pelajar Pengajian Jarak Jauh

1.0 PENGENALAN

Seiring perkembangan modenisasi yang semakin pesat kini, secara tidak langsung telah mempertingkatkan lagi teknologi yang lebih baik terutamanya dalam bidang pendidikan. Pertumbuhan teknologi yang lebih baik dari semasa ke semasa dapat memberikan pendidikan di Malaysia mampu mencapai tahap pendidikan yang setanding dengan negara-negara maju yang lain. Oleh itu, pelbagai usaha telah dilaksanakan oleh kerajaan bagi meningkatkan lagi mutu pendidikan Malaysia. Misalnya, melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia anjakan yang ketujuh, kerajaan telah melaksanakan pelbagai inisiatif untuk memperluaskan lagi penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi di seluruh institusi pendidikan negara. Pelbagai platform pendidikan berasaskan teknologi seperti *Internet of things* (IoT) di peringkat pendidikan adalah untuk melatih pensyarah dan pelajar mengakses dalam kemudahan digital. Sebagai contohnya, Universiti Teknikal Malaysia Melaka berkerjasama dengan Samsung Malaysia Elektronik dan telah melancarkan Akademik *Internet of Things* Samsung di Utem yang pertama di Malaysia. Kerjasama ini bertujuan untuk menghasilkan lebih banyak graduan yang berinovasi tinggi dan berdaya saing dalam dunia pendidikan. Hal ini selari dengan Pelan Induk Pendidikan Malaysia 2013-2025 dimana kerajaan berhasrat untuk memanfaatkan ICT dalam meningkatkan kualiti pembelajaran pelajar.

Kehebatan teknologi masa kini telah berjaya mewujudkan medium pengajaran masa kini melalui pembelajaran atas talian yang dikenali sebagai *e-learning* yang telah memberi banyak kemudahan dalam proses pembelajaran. Menurut Stockley (2011), *e-learning* ini boleh didefinisikan sebagai proses pengajaran dan pembelajaran yang menggunakan rangkaian elektronik (LAN, WAN atau internet) bagi membolehkan penyampaian isi kandungan, interaksi dan pemudahcaraan. Kemudian, setelah terciptanya alat teknologi canggih iaitu telefon pintar, maka terhasilah *m-learning*. Menurut Abdullah dan Siraj (2009) menyatakan bahawa, pada dasarnya *m-learning* merujuk kepada pembelajaran menggunakan alat mudah alih seperti telefon bimbit, telefon pintar dan PDA. Dengan wujudnya *m-learning* ini telah memberi kemudahan kepada

seluruh pelajar di Malaysia untuk memperolehi ilmu tanpa mengira masa dan dimana-mana sahaja dan secara tidak langsung dapat meningkatkan mutu pendidikan negara setanding dengan pendidikan di negara maju.

1.1 Konsep *M-learning*

Sejajar dengan perkembangan teknologi dalam dunia pendidikan masa kini telah menyebabkan pengembangan penggunaan *e-learning* dalam proses pembelajaran dan pengajaran serta disambut baik dalam pendidikan tinggi mahupun rendah. Hal ini telah membawa kepada kemunculan teknologi baru dalam pendidikan iaitu *m-learning*. Menurut Aliff Nawawi & Mohd Isa Hamzah (2013), *m-learning* terhasil daripada pembelajaran secara elektronik (*e-learning*) dan keadah pembelajaran secara jarak jauh iaitu *d-learning* dan membentuknya pembelajaran yang lebih fleksibel berbanding pembelajaran secara konvensional sebelum ini yang tidak sesuai dengan proses pembelajaran secara jarak jauh. Sebelum ini, pembelajaran *e-learning* lebih kepada pembelajaran berasaskan teknologi elektronik iaitu berasaskan web, komputer, maya dan digital. Kemudian, teknologi elektronik telah berkembang kepada penggunaan teknologi tanpa wayar dan mudah alih dan terhasilnya *m-learning*.

M-learning ini merupakan satu pembelajaran yang menggunakan teknologi mudah alih dalam membantu proses pembelajaran seperti pencarian maklumat, rujukan, perbincangan, perkongsian bahan pembelajaran dalam sesuatu masa tanpa mengira tempat (Yulius Hari et al., 2016). Proses pembelajaran *m-learning* ini adalah melalui PDA, telefon bimbit (*Smartphone*), Tablet dan sebagainya. Menurut Kajian Ahmad Sobri Shuib (2010), platform *m-learning* dalam dunia pendidikan telah lama digunapakai oleh negara luar seperti Eropah untuk mencapai pembelajaran yang lebih berkesan dan berdaya saing serta mengurangkan jurang masalah yang diperolehi oleh pendidikan secara konvensional sebelum ini. Setiap universiti mempunyai platform *m-learning* yang tersendiri untuk membolehkan perkongsian nota, maklumat dan sebagainya antara pelajar dan pensyarah dan platform itu boleh diakses dimana-mana sahaja dengan menggunakan pelbagai alat mudah alih yang diperolehi oleh setiap pelajar dan pensyarah. Misalnya, Universiti Putra Malaysia mempunyai web putrablast yang membolehkan setiap pelajar untuk memperolehi maklumat, melakukan perbincangan serta forum dan membolehkan pelajar untuk mengajukan soalan kepada pensyarah melalui padlet. Putrablast ini boleh diakses oleh para pelajar sama ada menggunakan tablet, telefon pintar atau komputer riba dimana sahaja mereka berada. Hal ini secara tidak langsung telah memberikan para pelajar dan pensyarah untuk berhubung antara satu sama lain pada bila-bila masa sahaja tanpa batasan waktu dan tempat.

Terdapat beberapa peralatan mudah alih yang digunakan dalam proses pembelajaran *m-learning* dan menyokong aplikasi tanpa wayar antaranya adalah PDA, Komputer Bimbit dan Telefon Pintar. PDA (*Personal Digital Assistants*) berfungsi sebagai pembantu digital peribadi bersaiz kecil dan berperanan untuk memainkan pelbagai fail-fail multimedia. PDA menggunakan sistem pengoperasian Palm dan Microsoft Pocket PC. Komputer bimbit pula mempunyai saiz yang kecil dan boleh dibawa kemana sahaja dan menyokong komunikasi tanpa wayar serta berfungsi sebagai komputer desktop. Misalnya tablet, yang mempunyai paparan yang lebih besar dan hampir sama dengan komputer riba serta mempunyai rangkaian internet tanpa wayar yang membolehkan pembelajaran mudah alih berlaku dimana sahaja. Telefon pintar pula merupakan gabungan antara telefon selular dan PDA yang menggunakan perisian Symbian, window mobile dan perisian mudah alih yang lain serta dilengkapi dengan internet dan mempunyai keupayaan menyokong multimedia.

Menurut Desmond (2002) *m-learning* ini merupakan platform pembelajaran yang menyediakan latihan dan pelajaran dengan menggunakan peralatan tanpa wayar iaitu PDA, komputer telapak dan telefon mudah alih. Manakala Saedah Siraj dan Vijay Kumaran (2006) telah menyatakan bahawa *m-learning* merupakan pembelajaran yang menggunakan peralatan tanpa wayar yang membolehkan pembelajaran berlaku dimana-mana saja tanpa perlu mengambil kira masa, tempat dan sebagainya. Kenyataan ini telah menunjukkan bahawa *m-learning* ini secara keseluruhannya berbeza dan mempunyai lebih kelebihan dalam memperolehi proses pembelajaran yang lebih berkesan berbanding dengan pembelajaran sebelum ini yang hanya terhad dalam pembelajaran bilik darjah dan kemudahan infrastruktur yang tersedia di tempat-tempat tertentu sahaja.

Selain itu, menurut Georgive et al. (2004) menyatakan bahawa *m-learning* ini merupakan sebahagian daripada *e-learning* dan *d-learning* (pembelajaran jarak jauh). Manakala berdasarkan pendapat Brown (2005) mengaitkan *m-learning* adalah subset kepada *e-learning*, *d-learning* dan pembelajaran secara fleksibel. Hal ini telah menunjukkan bahawa *e-learning* dan *m-learning* tidak mempunyai perbezaan yang

jauh kerana kedua-duanya merupakan platform pembelajaran yang menggunakan internet. Namun, pembelajaran *m-learning* lebih mempunyai kelebihan dan kebaikan serta lebih maju ke hadapan dalam pembelajaran kerana boleh melakukan proses pembelajaran tanpa mengira tempat dan waktu.

1.2 Konteks dan latar belakang kajian

Terciptanya *m-learning* dalam pendidikan di Malaysia telah memberi pelbagai manfaat kepada seluruh pelajar khususnya kepada pelajar di bawah program Pengajian jarak Jauh yang merupakan pengajian yang lebih bersifat sendiri. Menurut Holmberg (1977) menyatakan PJJ merupakan pengajian yang merangkumi semua peringkat pengajian melalui pemerhatian dan pemantauan yang tidak secara langsung, tidak berterusan dan tidak bersifat serta merta oleh tenaga pengajar sebagaimana sistem pembelajaran normal. Melalui pembelajaran kaedah *m-learning* ini telah membantu pelajar PJJ yang mengalami kekangan masa akibat daripada tanggungjawab keluarga dan kerja untuk melakukan pembelajaran tanpa mengira masa dan tempat. Hal ini telah menjadikan pembelajaran pelajar PJJ melalui *m-learning* ini lebih fleksibel dan santai.

Bagi melihat dengan jelas proses pembelajaran menggunakan *m-learning* ini penyelidik menjalankan kajian ini kepada pelajar sarjana muda di UPM yang berdaftar dibawah pengajian jarak jauh. Hal ini adalah untuk melihat dengan lebih mendalam bagaimana pelajar PJJ ini menggunakan *m-learning* sebagai satu platform pembelajarannya.

1.3 Penyataan masalah

Program Pembelajaran Jarak Jauh yang dilaksanakan di peringkat pendidikan pengajian tinggi merupakan proses pembelajaran yang sangat berbeza dengan kaedah pembelajaran tradisional dan konvensional. Hal ini kerana, Program PJJ merupakan pembelajaran di luar kelas dan terpisah antara pelajar dan juga pendidik serta lebih bersifat sendiri. Oleh itu, pelajar-pelajar dibawah program ini, pada masa yang sama mempunyai pekerjaan tetap serta berkeluarga mempunyai tekanan dan masa yang sangat terhad dalam melaksanakan proses pembelajarannya. Proses pembelajaran jarak jauh memberi pelbagai cabaran serta tekanan kepada para pelajar. Menurut Hudgson (1993) berpendapat bahawa pelajar PJJ ini mempunyai motivasi yang kuat dalam melanjutkan pelajaran jarak jauh tetapi menghadapi pelbagai masalah yang berpunca daripada pekerjaan dan juga keluarga serta kurangnya sokongan dan bantuan daripada tutor dan rakan belajar. Hudgson (1993) juga menyatakan bahawa secara umumnya pelajar akan gagal pada peringkat awal pengajian akibat daripada menghadapi tekanan yang sedia ada. Jika perkara ini dibiarkan secara berterusan tanpa tindakan yang wajar akan memberikan impak yang negatif kepada pelajar PJJ.

Dengan pembangunan teknologi yang semakin pesat kini telah memberi impak yang besar kepada pendidikan negara dan menyediakan hala tuju pendidikan yang cerah dan penyelesaian masalah kepada proses pembelajaran yang lebih efektif bagi pelajar PJJ. Misalnya, pendidikan berteraskan teknologi seperti *e-learning* dan *m-learning* selari dengan pertumbuhan telefon pintar, komputer yang semakin canggih telah diwujudkan bagi membantu pendidikan negara untuk memperolehi pendidikan yang lebih baik di peringkat sekolah dan juga peringkat tinggi. Menurut (Sharples, 2002) dengan memperolehi peralatan yang berteknologi tinggi ini secara tidak langsung akan dapat membentuk pembelajaran yang lebih baik dan luas tanpa had bagi menghubungkan dunia maya dan dunia nyata serta menyokong pembelajaran sepanjang hayat. Namun dengan pertumbuhan teknologi pintar seperti *Gadget, Tab* adakah para pelajar memanfaatkan sepenuhnya teknologi ini dalam pembelajaran melalui *m-learning* terutama pelajar PJJ bagi mencapai pembelajaran yang berkesan.

Oleh itu, dengan wujudnya *m-learning* ini, pengkaji ingin melihat sama ada kaedah pembelajaran berteknologi seperti *m-learning* dimanfaatkan sepenuhnya ataupun tidak dalam proses pembelajaran dan apakah yang menarik minat pelajar PJJ untuk menggunakan platform *m-learning* secara berterusan. Di samping itu, pengkaji juga ingin mengetahui dengan lebih mendalam tentang pengurusan pembelajaran menggunakan *m-learning* ini untuk memperolehi input yang berkesan dalam proses pembelajaran dengan mengimbangi tanggungjawab kerja dan juga keluarga pada masa yang sama. Pengkaji juga ingin mendalami pandangan setiap pelajar tentang *m-learning* terhadap proses pembelajarannya sama ada membawa kepada pulangan yang positif atau sebaliknya terhadap masalah pembelajaran yang dihadapi oleh pelajar PJJ akibat kekangan masa dan tanggungjawab.

Selain itu, kajian-kajian lepas mengenai penggunaan *m-learning* dalam konteks pendidikan tinggi terutamanya dalam kalangan pelajar PJJ seperti kajian-kajian Nur Atikah, Mohd Jasmy dan Nabila Atiqah (2017), Jazihan Mahat et al. (2012), Isham ismail et.al (2010) yang menggunakan kaedah kuantitatif dalam kajian bagi memperolehi data. Dalam kajian *m-learning* ini kurangnya penggunaan kaedah kualitatif bagi menghuraikan kajian dengan jelas. Di samping itu juga, teori yang digunakan dalam kajian *m-learning* juga banyak menggunakan teori UTAUT *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* bagi menganalisis data dan kurangnya penggunaan *teori interest device creator* untuk melihat bagaimana corak penggunaan *m-learning* di Malaysia dapat dihubungkan atau dikaitkan dengan teori tersebut. Berdasarkan kekurangan yang dinyatakan di atas telah menjadikan lompong dalam kajian ini.

1.3 Persoalan kajian

- 1) Apakah faktor yang menarik minat pelajar PJJ menggunakan *m-learning* sebagai satu platform pembelajaran secara berterusan.
- 2) Apakah strategi pelajar untuk menyokong proses *m-learning* dengan mengimbangi tanggungjawab kerja dan keluarga.
- 3) Apakah persepsi pelajar terhadap penggunaan *m-learning* sebagai proses utama pembelajaran.

1.5 Kepentingan kajian

Kepentingan kajian ini dilaksanakan adalah untuk mengetahui tahap dan bentuk penggunaan, pengurusan dan pandangan pelajar PJJ terhadap *m-learning* dalam proses pembelajaran mereka. Daripada pelaksanaan kajian ini akan dapat diketahuai manfaat yang diperolehi oleh para pelajar PJJ melalui *m-learning* dalam memperolehi ilmu yang dipelajari tanpa mengira masa dan tempat. Hal ini kerana, *m-learning* ini telah terbukti keberkesannya di negara luar. Menurut Savill-Smith & Kent (2003) pembelajaran *m-learning* ini dapat meningkatkan motivasi pelajar dan pembelajaran kolaboratif dalam kalangan pelajar kerana kemudahan yang tersedia ada menggunakan teknologi *wireless* dan jalur lebar untuk berhubung atau melakukan sesuatu perbincangan tanpa bersemuka.

Dengan manfaat *m-learning* yang diperolehi melalui kajian ini secara tidak langsung akan dapat memberi kesedaran kepada para pelajar tentang teknik pembelajaran terkini dan menggalakkan penggunaan teknologi *m-learning* dengan lebih aktif dan menuju kepada pembelajaran yang lebih baik serta berdaya saing. Bagi pelajar PJJ pula, kajian ini dapat memberi panduan kepada mereka tentang pengurusan proses pembelajaran yang efektif menggunakan *m-learning* dalam masa yang sama dapat mengekalkan prestasi kerja yang baik. Manfaat ini juga secara tidak langsung akan memberi panduan dan pengetahuan tentang pengurusan yang seimbang antara kerja dan belajar kepada para pelajar di peringkat sekolah yang mempunyai niat untuk menyambung pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi secara PJJ tetapi dalam masa yang sama ingin menimba pengalaman bekerja.

Selain itu, hasil kajian ini juga diharapkan dapat memberi panduan yang berguna kepada pengkaji sendiri dan pengkaji yang lain sekiranya ingin mengkaji dengan lebih mendalam tentang kajian ini pada masa yang akan datang.

2.0 SOROTAN KAJIAN

Kajian ini menggunakan dua sorotan kajian lepas yang tertumpu kepada penggunaan *m-learning* dan juga teori *Interest Driven Creator*. Kajian lepas yang digunakan dalam kajian ini menumpukan penggunaan *m-learning* dalam kalangan pelajar pengajian jarak jauh dan pengajian tinggi untuk melihat bagaimana corak penggunaan dan keberkesanan penggunaan *m-learning* dalam kalangan pelajar tersebut. Berdasarkan sorotan kajian lepas mengenai *m-learning* yang digunakan dalam kajian ini kebanyakannya menggunakan kaedah kuantitatif berbanding kaedah kualitatif. Sorotan kajian lepas mengenai teori *Interest Driven Creator* digunakan dalam kajian ini untuk melihat bagaimana teori ini digunakan dengan jelas dalam pembelajaran menggunakan teknologi.

2.1 Kajian lepas tentang penggunaan *M-Learning* dalam kalangan pelajar

Jazihan Mahat et al. (2012), melaksanakan kajian mengenai keberkesanan, kesediaan dan inovasi peribadi pelajar terhadap pembelajaran *m-learning*. Tujuan utama kajian ini dijalankan adalah untuk menilai keberkesanan diri, kesediaan dan inovasi peribadi dan persepsi pelajar terhadap *m-learning*. Sebanyak 137 guru pelatih yang berdaftar dibawah program pendidikan di bawah fakulti pendidikan UPM dijadikan sebagai sampel kajian. Kajian ini telah menggunakan kaedah kuantitatif dengan mengedarkan borang soal selidik yang menggunakan skala likert kepada responden untuk mendapatkan data penting kajian. Penemuan yang diperolehi dalam kajian ini adalah responden mempunyai tahap inovatif dan kesediaan yang tinggi manakala tahap keberkesanan mudah alih pelajar pula adalah pada tahap yang sederhana. Kajian ini juga menunjukkan bahawa keinginan pelajar untuk lebih menggunakan platform *m-learning* dalam proses pembelajaran dan menganggap bahawa platform ini dapat berdaya maju dan inovasi kepada pengajaran tradisonal,

Isham ismail et.al (2010) mengkaji *Mobile Learning* dalam pendidikan jarak jauh Kajian ini dijalankan adalah bertujuan untuk menyiasat sama ada *M-Learning* yang menggunakan Perkhidmatan Pesanan Pendek (SMS) merupakan kaedah pembelajaran yang diterima oleh pelajar PJJ. Sejak kebanyakan pelajar mempunyai Telefon sendiri yang membolehkan penerimaan SMS telah mendorong kajian ini untuk meneroka impak kepada ciri pembelajaran pelajar, reka bentuk dan persekitaran pembelajaran mereka. Selain itu, kajian ini menggunakan dua model untuk analisis data iaitu SPSS versi 2.0 dan Analisis Model Rasch. Analisis ini dilaksanakan terhadap 105 pelajar daripada empat kursus yang berbeza. Hasil kajian ini telah menunjukkan bahawa *M-Learning* telah membantu pembelajaran pelajar PJJ dari segi mendapatkan maklumat dengan mudah dan pada bila-bila masa sahaja. Di samping itu, *M-Learning* ini juga membantu mereka untuk mengigati maklumat dengan mudah yang diterima melalui Telefon bimbit.

Kho Yin Yin dan Robert Fitzgerald (2015) mengkaji pendekatan baru *m-learning* terhadap pengajian jarak jauh dengan memfokuskan kesan *m-learning* terhadap minat pelajar. Kajian ini menggunakan dua kaedah dalam mempersembahkan data kajian iaitu kaedah kuantitatif diskriptif dan temubual. Responden dalam kajian ini berjumlah 152 pelajar jarak jauh di seluruh Malaysia yang mengambil bahagian dalam kajian ini dan dijadikan sebagai sampel kajian. Teori yang digunakan dalam kajian ini adalah *Adult Learning Theory and Vygotsky's Zone of Proximal Development*. Penemuan dalam kajian ini menunjukkan bahawa majority responden dalam kajian ini sangat bersetuju bahawa *m-learning* dapat membantu dalam pembelajaran mereka. Sebanyak 80% responden *m-learning* telah meningkatkan minat mereka setelah mereka melaksanakan pendekatan pembelajaran *m-learning*. Hal ini kerana, kebanyakan responden ini mempunyai tanggungjawab lain selain belajar telah membuatkan mereka menghargai kebebasan proses pembelajaran dimana sahaja. Perolehan data bagi kaedah kualitatif juga menunjukkan hasil yang positif kerana *m-learning* ini lebih mendedahkan pelajar jarak jauh lebih terlibat dengan rangkaian sosial aplikasi mudah alih yang membolehkan mereka berhubung dengan rakan sebaya dan pensyarah untuk melakukan perbincangan dan sebagainya.

Azidah Abu Ziden et al. (2017) mengkaji persepsi dan pengalaman pelajar menggunakan *m-learning* melalui SMS. Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif secara deskriptif dan temu bual secara mendalam terhadap persepsi dan pengalaman yang diperolehi oleh pelajar jarak jauh dalam penggunaan *m-learning* melalui SMS. Responden dalam kajian ini adalah sebanyak 5 orang pelajar jarak jauh yang merupakan sampel kajian yang secara sukarela untuk terlibat dalam kajian ini. Data yang diperolehi dalam kajian ini menunjukkan bahawa responden melihat *m-learning* melalui SMS ini sebagai satu cara yang mudah terutama kepada pelajar dewasa. Di samping itu, responden juga berpendapat bahawa *m-learning* melalui SMS ini boleh dijadikan sebagai peringatan yang baik untuk maklumat kursus dan bersetuju sebagai medium yang berguna bagi mengigati pengajian mereka. Selain itu, pelajar juga berpendapat bahawa pembelajaran SMS ini agak mudah, relevan dan bermaklumat kerana sistem SMS ini menggunakan bahasa yang mudah dan memudahkan mereka untuk memahami sesuatu maklumat yang di sampaikan.

2.2 Teori *Interest Driven Creator*

Siu Cheun Khong dan Ping Li (2016) mencadangkan pendekatan mendorong minat pelajar untuk memperlajari kod dalam kajiannya. Kajian ini mencadangkan pembangunan aplikasi mudah alih akan meningkatkan minat pelajar membina aplikasi praktikal untuk kegunaan harian kerana, prinsip reka bentuk pendidikan pengekodan dapat melibatkan pelajar untuk belajar secara bermakna dan mengembangkan

kebolehan dan kritiviti yang dapat memupuk mereka sebagai pencipta. Kajian ini menerangkan bagaimana pendidikan pengekodan meletakkan teori IDC dalam amalan. Kajian ini percaya bahawa dapat memperoleh dan mengasah pemikiran logik dan kemahiran menyelesaikan masalah dalam mempelajari pendidikan pengekodan. Berdasarkan kajian rintis dalam kajian ini menunjukkan bahawa pendidikan pengekodan berpotensi untuk mencapai matlamat ini. Kajian rintis ini telah dilakukan kepada 26 orang pelajar yang perlu untuk menjawab soal selidik dan menilai sendiri persepsi mereka terhadap pengekodan setelah menyertai kursus pembangunan aplikasi mudah alih. Data yang diperolehi dalam kajian rintis ini pelajar memahami pembelajaran kod dan dapat mengembang pemikiran mereka dan membangunkan kemahiran pemikiran logik mereka dan meningkatkan keupayaan mereka untuk menyelesaikan masalah dalam kehidupan sebenar. Data bagi penarafan yang tinggi menunjukkan bahawa pelajar yakin dalam pembahagian tugas serta menjalankan ujian dan *debugging*.

Wenli Chen et al. (2015) mengkaji Interest Driven Creator theory dalam kalangan pelajar dengan memfokuskan kepada ciri kebiasaan atau tabiat pelajar. Kajian konseptual ini ditulis dibawah kepentingan inisiatif IDC, usaha teoritikal sintesis yang dilakukan oleh sekumpulan penyelidik pendidikan di asia yang bertujuan untuk membimbing pengamal dalam memupuk kepentingan pembelajaran pelajar, keupayaan dalam penciptaan dan tabiat pembelajaran yang merupakan tiga konsep berlabuh teori IDC. Kajian ini memfokuskan kepada tabiat kebiasaan yang mempunyai tiga komponen iaitu persekitaran, rutin dan kepuasan. Kajian ini lebih membincangkan kepada implikasi tabiat kebiasaan IDC pelajar. Kajian ini menyatakan bahawa pembentukan kebiasaan boleh dipupuk oleh pendidik kerana proses mental dan pelakuan kebiasaanya boleh diajar dan diamalkan supaya menjadi kebiasaan untuk melakukan tindakan yang bijak dan sendiri dalam menghadapi cabaran hidup. Kajian ini juga menimbulkan beberapa persoalan antaranya adalah kepuasan (ganjaran) daripada amalan pembelajaran baru, hubungan antara minat dan kebiasaan dalam teori IDC dan keseimbangan usaha pendidik dan usaha para pelajar dalam pembentukan kebiasaan. Kajian ini menimbulkan persoalan ini bertujuan untuk menggalakan dan meransang perbincangan antara kalangan penyelidik, ibu bapa dan pembuat polisi.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif bagi meneroka minat, tidakan dan persepsi pelajar pengajian jarak jauh mengenai penggunaan *m-learning* dalam proses pembelajaran mereka secara mendalam dan terperinci. Menurut Kumar (2005) kaedah kualitatif ini dapat membantu pengkaji untuk mendapatkan maklumat dengan lebih tepat dan menyeluruh tentang sesuatu fenomena yang tidak boleh diperolehi oleh kaedah yang melibatkan numerik. Kaedah kualitatif ini digunakan dalam kajian kerana terdapat banyak perkara yang tidak dapat diperjelaskan secara keseluruhan dengan hanya menggunakan data numerik dalam kaedah kuantitatif sahaja. Hal ini kerana, terdapat kes yang berunsur motivasi, emosi dan empati yang berkaitan dengan keadaan semulajadi individu atau kumpulan yang memerlukan pemerhatian dan penghuraian yang lebih mendalam adalah lebih sesuai diselidik dengan menggunakan kaedah kualitatif berbanding kaedah kauntitatif (Chua,2006).

Dalam kajian ini pengkaji menggunakan kaedah temubual berstruktur. Sebelum melakukan sesi temu bual secara bersemuka dengan responden, pengkaji akan menyediakan soalan-soalan yang berkaitan dengan persoalan kajian untuk memastikan bahawa temu bual ini dapat menjawab dan merangkumi semua aspek persoalan kajian. Sebelum proses temubual ini bermula, pengkaji akan memberi penerangan dengan lebih terperinci mengenai kajian yang dijalankan kepada responden supaya responden dapat membuat persediaan untuk menjawab setiap soalan yang akan diajukan oleh pengkaji. Di samping itu, pengkaji juga akan membina hubungan *rapport* bersama responden sebelum sesi temubual akan diadakan. Memandangkan responden kajian dalam kajian ini adalah pelajar yang belajar secara jarak jauh, pengkaji akan menghantar email yang merangkumi penerangan mengenai kajian, persetujuan responden dan masa serta tempat untuk melakukan sesi temubual. Melalui penghantaran email ini dapat membuatkan pengkaji dan responden mengenali antara satu sama lain. Hal ini secara tidak langsung dapat membantu pengkaji untuk memperoleh data yang tulen, sah dan terhindar daripada bias. Bagi membina hubungan *rapport* yang lebih baik antara pengkaji dan responden, pengkaji tidak akan melakukan temubual yang terlalu formal kerana pengkaji ingin temubual dengan responden dalam keadaan yang tidak formal supaya dapat memberi keselesaan kepada responden untuk menjawab setiap soalan dengan lebih tenang dan baik. Setelah pengumpulan data kajian

diperolehi, pengkaji akan menganalisis segala maklumat yang diperolehi secara analisis diskriptif bagi setiap persoalan yang diajukan dalam kajian.

3.1 Sampel Kajian

Kajian ini dilaksanakan terhadap pelajar peringkat Ijazah Sarjana Muda. Sampel kajian terdiri daripada pelajar yang berdaftar dibawah Pengajian Jarak Jauh dan dipilih secara rawak. Kajian ini hanya tertumpu kepada pelajar jarak jauh yang berdaftar di bawah Universiti Putra Malaysia dan di peringkat Ijazah sarjana Muda sahaja. Pengkaji akan merujuk kepada *UPM Education and Training Sdn Bhd* untuk mendapatkan maklumat dan memilih pelajar PJJ untuk dijadikan sampel dalam kajian ini. Dalam kajian ini, pengkaji memfokuskan terhadap pelajar yang telah menghabiskan sekurang-kurangnya 4 semester untuk dijadikan sebagai sampel. Hal ini kerana, pelajar PJJ yang telah menyempurnakan sekurang-kurangnya 4 semester dalam bidang pengajian mereka adalah mempunyai potensi untuk memberikan maklumat yang terperinci berdasarkan pengalaman mereka.

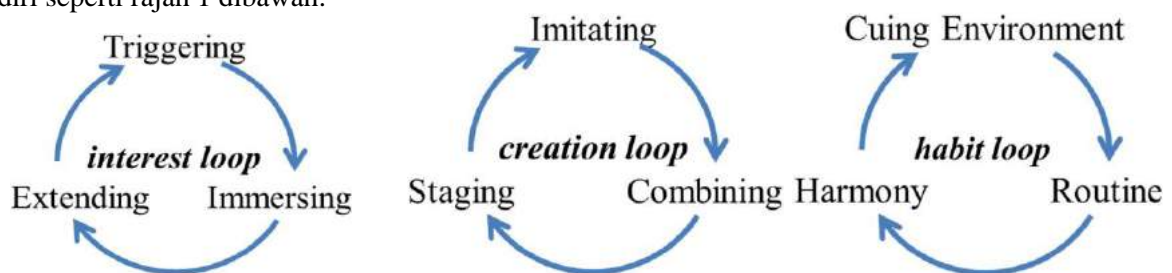
3.2 Instrumentasi

Borang maklumat demografi akan diberikan kepada responden untuk membolehkan pengkaji memperoleh maklumat demografi seperti nama, jantina, umur dan kaum responden supaya dapat memudahkan pengkaji untuk melakukan proses pengumpulan data responden. Perolehan maklumat demografi responden ini akan memudahkan pengkaji untuk menganalisa maklumat tersebut dengan lebih terperinci.

Alat perakam akan digunakan dalam sesi temu bual ini untuk membantu pengkaji memperoleh setiap maklumat yang dinyatakan oleh responden sekiranya pengkaji terlepas pandang semasa dalam sesi temubual yang sedang berlangsung. Disamping itu, perakam suara ini dapat memudahkan pengkaji untuk melakukan transkripsi data dan memberikan pengkaji memperoleh segala maklumat penting untuk dianalisis bagi menjawab setiap persoalan kajian dengan lebih tepat.

3.3 Kerangka Teoritik

Teori *Interest Driven Creator* merupakan teori pembelajaran yang terdiri daripada tiga proses iaitu minat, penciptaan dan kebiasaan. Menurut Tak Wai Chai et al. (2018) menyatakan dalam teori ini minat merupakan proses yang paling penting dan utama kerana pelajar belajar kerana minat membolehkan pelajar tersebut memperoleh pembelajaran yang berkesan dan menyeronokan bagi proses penciptaan pula menjadikan pencapaian lebih produktif dan menghasilkan pencapaian dan proses kebiasaan atau tabiat membentuk pelajar menjadi pencipta yang didorong oleh minat kerana tingkah laku mereka mengarahkan pembentukan diri mereka. Menurut Tak Wai Chai et al. (2018) Setiap 3 proses ini mempunyai komponennya yang tersendiri seperti rajah 1 dibawah:



Rajah1: *Interest Driven Creator theory*

Setiap 3 komponen bagi gelung minat yang dicirikan kepada rasa ingin tahu (Loewenstein,1994), (menandakan jurang maklumat dan keinginan untuk merapatkan jurang tersebut dengan mencetus minat awal untuk belajar), aliran (Csikszentmihalyi, 1991) (konteks pembelajaran boleh memasuki aliran jika mempunyai matlamat yang jelas dan menyediakan maklum balas serta merta) dan bermakna (Ausubel, 1968) (dijana apabila pelajar mengintegrasikan pengetahuan dari perspektif yang berbeza atau merentasi disiplin)

Bagi komponen gelung penciptaan pula terdiri daripada meniru *imitating* untuk menyediakan penciptaan dan menyerap pengetahuan sedia ada yang banyak. Gabungan idea dalam menghasilkan sesuatu

dan pementasan yang menghasilkan pemahaman yang mendalam tntg kretiviti dan berpeluang menunjukkan ciptaan mereka kepada orang lain.

Seterusnya, bagi gelung kebiasaan pula terdiri daripada isyarat alam sekitar dimana aktiviti penciptaan membuatkan pelajar berorientasika diri dengan mempromosikan pembelajaran mampan. Rutin merupakan aktiviti penciptaan yang sering diulangi oleh pelajar dan harmoni pula hasil daripada kebiasaan.

Berdasarkan *teori Interest Driven Creator* ini adalah merupakan rangka kerja dalam kajian ini untuk melihat bagaimana penggunaan m-learning dalam kalangan pelajar PJJ dapat dikaitkan dengan teori ini dan secara tidak langsung dapat membantu untuk memahami dengan lebih mendalam terhadap corak penggunaan *m-Learning* oleh pelajar PJJ.

4.0 KESIMPULAN

Berdasarkan kajian-kajian lepas telah menunjukkan bahawa penggunaan *m-learning* memberikan kesan-kesan yang positif terhadap pelajar dalam proses pembelajaran mereka terutamanya kepada pelajar jarak jauh. Kebanyakannya pelajar jarak jauh menggunakan *m-learning* sebagai platform pembelajaran mereka kerana mereka kurangnya interaksi dan pertemuan secara bersemuka dengan rakan dan pensyarah. Hal ini kerana pembelajaran jarak jauh ini lebih kepada bersifat sendiri. Oleh itu, berdasarkan data yang diperolehi oleh kajian lepas menunjukkan bahawa pelajar jarak jauh menerima *m-learning* secara positif kerana platform pembelajaran *m-learning* ini bersifat fleksibel dan tidak terikat dengan masa dan tempat. Hal ini membolehkan para pelajar PJJ dapat mengakses segala bahan-bahan belajar dengan mudah. Di samping itu, data yang ditunjukkan oleh kajian lepas mengenai teori *interest driven creator* telah menunjukkan data yang positif berdasarkan kajian yang dilaksanakan keatas pelajar dengan menumpukan kepada pembelajaran dalam teknologi. Oleh itu, pengkaji menggunakan teori ini sebagai rangka kerja dalam kajian untuk melihat sama ada terdapatnya perkaitan setiap komponen dalam teori ini dengan proses pembelajaran pelajar PJJ melalui platform *m-learning*.

RUJUKAN

- Abu Ziden, A., Rosli, M., Gunasegaran, T., & Azizan, S. N. (2017). Perceptions and Experience in Mobile Learning via SMS: A Case Study of Distance Education Students in a Malaysian Public University. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 11(1), 116.
- Aliff Nawawi & Mohd Isa Hamzah. (2013). Tahap Penerimaan Penggunaan Telefon Bimbit Sebagai M-Pembelajaran Dalam Pendidikan Islam. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 5 (1): 1-10.
- Ahmad Sobri Shuib. (2010). Reka Bentuk Kurikulum M-Pembelajaran Sekolah Menengah: Teknik Delphi. *Proceeding of Regional Conference on Knowledge Integration in Information and Communicating Technology 2010*, pp. 652-665.
- Abdullah, M. R. T. L. & Siraj, S. (2009). Prospect and Implementation of m-learning for Future Curriculum *International Conference on Computer Engineering and Applications*. Singapore.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, T.H. (2005) Towards a Model for m-Learning in Africa, *International Journal on Elearning*; 2005; 4, 3; *ProQuest Education Journals* pg. 299
- Chan, T.-W., Looi, C.-K., Chen, W., Wong, L.-H., Chang, B., Liao, C. C. Y., Ogata, H. (2018). Interest-driven creator theory: towards a theory of learning design for Asia in the twenty-first century. *Journal of Computers in Education*.
- Chen, W., Chan, T. W., Liao, C. C. Y., Cheng, H. N. H., So, H., & Gu, X. (2015). The IDC theory: Habit and the habit loop., *Workshop proceedings of the 23rd international conference on computers in education*. 821– 828.
- Csi'kszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Desmond, K. (2002) m-learning: The Cutting Edge. Persembahan PowerPoint Ericsson Education 2002 Dublin. http://learning.ericsson.net/mlearning2/project_one/cutting_edge/
- Georgiev, T., Georgieva, E., Smrikarov, A.(2004). M-Learning a New Stage of ELearning. *Kertas prosiding International Conference on Computer Systems and Technologies – CompSysTech*, 2004,Rousse, Bulgaria. <http://ecet.ecs.ru.acad.bg/>
- Hodgson, B. (1993) *Key terms and issues in open and distance learning* (London, Kogan Page).

- Holmberg, B. (1977). *Distance education a survey and bibliography*. London: Kogan Page
- Kong, S. C., Li, P., (2016). The Interest-Driven Creator Theory and Coding Education. *Workshop Proceedings of the 20th Global Chinese Conference on Computers in Education 2016*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. 116-119.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98.
- Mahat, J., Ayub, A. F. M., Luan, S., & Wong. (2012). An Assessment of Students' Mobile Self-Efficacy, Readiness and Personal Innovativeness towards Mobile Learning in Higher Education in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 64, 284–290.
- Rosli, M., Ismail, I., Idrus, R. M., Abu Ziden, A., (2010). Adoption of Mobile Learning Among Distance Education Students in Universiti Sains Malaysia. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. Vol 4, No 2.
- Savill-Smith, C., and P. Kent. (2003). *The use of palmtop computers for learning. A Review of the literature*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Stockley, D. (2003). *E-learning Definition and Explanation* (E-learning, Online Training, Online Learning), Oktober 12, 2018, <http://derekstockley.com.au/elearning-definition.html>
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers and Education Journal* 34: 177–93.
- Saedah Siraj, Vijaya Kumaran (2006) mLearning Module Design for Futuristic Secondary School Curriculum Implementation in Malaysia. *Kertas Prosiding Konvensyen Teknologi Pendidikan Ke-19*, Langkawi.
- Yulius Hari, Darmanto & Minny Elisa Yanggah. (2016). Tingkat Adopsi Inovasi Teknologi Sistem M-Learning Dalam Pembelajaran Bahasa Mandarin Pada Tingkat SMA. *Proceeding SENDI_U* (2016).
- Yin, K., & Fitzgerald, R. (2015). Pocket learning: a new mobile learning approach for distance learners. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 9(3), 271.
- Yin, K., & Fitzgerald, R. (2015). Pocket learning: a new mobile learning approach for distance learners. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 9(3), 271.

Pemeriksaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Murid Perakaunan Melalui Pembelajaran Berasaskan Projek dengan *Scaffolding*

Nor Sa'adah Jamaluddin¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
saadahjamaluddin86@gmail.com

Suhaida Abdul Kadir²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
suhaida@upm.edu.my

Arnida Abdullah³

³ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
arnidaa@upm.edu.my

Siti Noormi Alias⁴

⁴ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
sitinoormi@upm.edu.my

ABSTRAK

*Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) merupakan antara enam aspirasi murid yang difokuskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. Usaha melahirkan murid yang mempunyai tahap penguasaan KBAT yang baik dan cemerlang mampu menyediakan murid untuk bersaing dalam dunia pendidikan global selain menyediakan murid dengan nilai kebolehpasaran yang tinggi. Penguasaan KBAT yang baik dan cemerlang juga mempunyai hubung kait strategi pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang digunakan oleh guru dalam melaksanakan sesi pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) di sekolah. Pemilihan strategi PdP yang tepat dan sesuai oleh guru mampu melakukan transformasi minda murid agar berfikiran kreatif, kritis dan inovatif dalam menyelesaikan sesuatu tugas mahupun masalah. Pengaplikasian Pembelajaran Berasaskan Projek (PBP) merupakan antara strategi PdP yang seringkali diberikan penekanan dalam sesi PdPc di sekolah. Sehubungan itu, kajian ini dijalankan dengan menjadikan murid tingkatan 4 kelas perakaunan sebagai sampel kajian dalam mengkaji kesan PBP ke atas perubahan penguasaan KBAT dalam topik Belanjawan Tunai melalui keterlibatan elemen scaffolding. Kajian ini menggunakan kaedah eksperimental kuasi yang melibatkan satu kumpulan eksperimen melalui ujian pra dan ujian post. Penggunaan perisian statistik berkomputer 'IBM SPSS Statistics' versi 22 dilibatkan bagi tujuan penganalisan data. Melalui ujian-*t* berpasangan yang dilakukan, dapatan menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara min penguasaan KBAT murid melalui pembelajaran berasaskan projek dengan scaffolding dalam ujian post. Justeru itu, keterlibatan elemen scaffolding dalam pembelajaran berasaskan projek menyumbang kepada peningkatan penguasaan KBAT murid sekaligus membuktikan strategi PdP berasaskan projek sesuai untuk diimplementasi dalam sesi PdPc di sekolah.*

KATA KUNCI: Pembelajaran Berasaskan Projek; Scaffolding; Kemahiran Berfikir Aras Tinggi

1.0 PENGENALAN

Transformasi pendidikan negara digarap melalui penghasilan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013–2025 yang mensasarkan sistem pendidikan yang berkualiti dan setaraf dengan sistem pendidikan antarabangsa (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Penyediaan pendidikan yang berkualiti perlu diberikan fokus utama dalam memastikan kelestarian pembangunan negara secara menyeluruh dapat dicapai rentetan daripada peranan pendidikan berkualiti sebagai teras pembangunan negara (Mohamad Yusof, 2017). Bersesuaian dengan penghasilan pendidikan yang berkualiti, PPPM 2013-2025 menggariskan keperluan murid dalam menguasai kemahiran abad ke-21 bagi memastikan mereka mempunyai nilai kebolehpasaran yang tinggi selain mampu bersaing dalam pasaran dunia (Mohd Arshad & Mohd Yasin, 2015). Kemahiran abad ke-21 yang dititik beratkan melalui PPPM 2013-2025 meliputi kemahiran pembelajaran dan inovasi, kemahiran maklumat, media dan teknologi dan kemahiran hidup dan kerjaya (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Elemen–elemen yang terkandung dalam kemahiran abad ke-21

yang diberikan fokus utama dalam enam aspirasi murid melalui PPPM 2013-2025 adalah Kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016).

KBAT merupakan kemahiran yang seringkali dianggap sukar untuk dikuasai oleh murid rentetan daripada kurangnya dorongan dan latihan untuk berfikir daripada guru mahupun murid (Hassan, 2017; Wijnen, Loyens, Smith, Kroeze & Molen, 2017; Kikas & Jogi, 2016; Bathuma & Kalaimakal, 2014). Namun begitu, kejayaan guru dalam mengaplikasi pelbagai kaedah dan teknik pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) mengakibatkan kesukaran untuk menguasai KBAT dapat diselesaikan (Kizkapan & Bektas, 2017). Justeru itu, kepelbagaian teknik dan kaedah dalam melaksanakan PdPc perlu dikuasai dan dipraktikkan oleh guru di sekolah dalam memastikan transformasi minda murid dapat dibina sejajar dengan hasrat yang dizahirkan oleh kerajaan dalam transformasi pendidikan melalui PPPM 2013-2025.

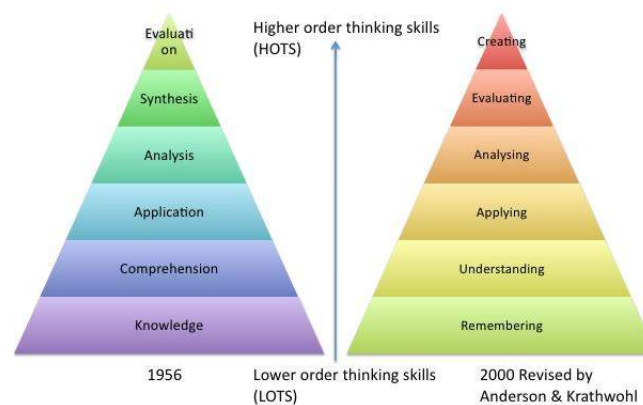
Bertujuan meningkatkan prestasi pembelajaran murid, integrasi antara kemahiran, pengetahuan dan nilai dijadikan fokus utama dalam pelaksanaan sesi PdPc (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Kesepaduan antara elemen kemahiran, pengetahuan dan nilai ini mudah dicapai melalui pemilihan strategi pengajaran dan pembelajaran aktif atau berasaskan murid yang bertujuan menyediakan murid dengan kemampuan menggabung jalin maklumat baru dengan pengetahuan terdahulu bagi mewujudkan pengetahuan baru melalui interaksi sosial antara guru, murid dan keadaan persekitaran (Ismail & Othman, 2017). Pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran sendiri, pembelajaran berasaskan penyelesaian masalah dan inkuiri merupakan antara kaedah dan teknik yang sesuai untuk diaplikasikan dalam sesi PdPc di sekolah bagi Mata Pelajaran Elektif Ikhtisas (MPEI) Prinsip Perakaunan (PP), (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Bagi tujuan kajian ini, pengkaji menjadikan strategi pembelajaran berasaskan projek sebagai fokus utama dalam menilai penguasaan KBAT murid perakaunan dengan menggunakan teori konstruktivisme sebagai penanda aras (Kizkapan & Bektas, 2017) melalui keterlibatan elemen *scaffolding* dalam sesi PdPc di sekolah.

2.0 KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI

Bersesuaian dengan pembangunan era pengetahuan dan teknologi, kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dilihat sebagai satu kemahiran yang perlu dikuasai oleh setiap murid dalam memastikan mereka bersedia mendepani kehendak pasaran dunia (Saregar, Latifah & Sari, 2016). Tindakan murid yang aktif membina pemahaman melalui proses membuat gabungjalin antara pengetahuan terdahulu dengan pengetahuan baru yang diperoleh menjelaskan konsep KBAT (Lin & Lin, 2016). Pandangan Lin dan Lin (2016) diperkukuhkan dengan pandangan Heong, Othman, Yunos, Kiong, Hassan dan Mohamad (2011) yang menjelaskan konsep KBAT merujuk kepada kemampuan individu untuk berfikir dengan lebih luas dan mendalam bagi mencapai pengetahuan baru.

Seterusnya, merujuk kepada Taksonomi Bloom, kemahiran mengingat dan memahami dikategorikan sebagai kemahiran berfikir aras rendah (KBAR) manakala kemahiran mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta diklasifikasikan sebagai KBAT (Anderson & Krathwohl, 2001). Williams (2003) pula menjelaskan KBAT bukan semata-mata mengetahui sesuatu fakta malah perlu difahami, dianalisis, dinilai sehingga mampu memberikan penyelesaian untuk fakta atau masalah yang timbul. Keupayaan memahami, menganalisis, menilai dan mencari jalan penyelesaian baru terhadap permasalahan yang timbul membuktikan kemampuan murid menggabungjalin ilmu yang diperoleh sekaligus menyediakan murid dengan kemahiran-kemahiran abad ke-21 bagi mendepani kehidupan sebenar (Chen, 2017). Penerapan KBAT dalam sesi PdPc di sekolah sangat berkait rapat dengan peranan yang dimainkan oleh guru semasa sesi PdPc dijalankan selain pemilihan kaedah dan teknik pelaksanaan PdPc. Keterlibatan elemen penyoalan, pemecahan atau penyelesaian masalah, membuat keputusan, penjana idea, penyusunan pemikiran dan kreativiti merupakan antara elemen asas yang perlu digunakan dalam memastikan kaedah dan teknik PdPc yang digunakan menyokong pemeraksanaan KBAT murid (Conklin, 2012a).

Proses memperkasakan KBAT murid sedikit tergugat akibat daripada tindakan guru yang hanya mengajar bagi tujuan memberikan pengetahuan semata-mata (Onosko, 1991). Fokus mengajar bagi tujuan memberikan pengetahuan semata-mata dilakukan kesan daripada belajar bagi tujuan lulus dalam peperiksaan selain memastikan sukatan pelajaran yang disediakan dapat diselesaikan dalam tempoh masa yang ditetapkan sehingga mengabaikan peri pentingnya pembinaan transformasi minda murid (Onosko, 1991). Justeru itu, kajian ini dilaksanakan bagi tujuan mendapatkan dapatan lanjut berkaitan penggunaan teknik pembelajaran berasaskan projek yang dilihat oleh pengkaji terdahulu mampu memperkasakan KBAT murid (Conklin, 2012b). Bagi tujuan kajian ini, penilaian penguasaan KBAT murid perakaunan dinilai berdasarkan konsep KBAT yang diberi penekanan oleh KPM dalam kemahiran abad ke-21 merujuk kepada tahap pemikiran Taksonomi Bloom Revisi 2001 (Anderson & Krathwohl's, 2001) yang mengklasifikasikan kemahiran mengingat dan kemahiran memahami sebagai KBAR dan kemahiran mengaplikasi, kemahiran menganalisis, kemahiran menilai dan kemahiran mencipta sebagai KBAT seperti dalam Rajah 1.



Rajah 1: Hierarki Taksonomi Bloom, Adaptasi daripada Anderson & Krathwohl (2001)

3.0 PEMBELAJARAN BERASASKAN PROJEK

Strategi pembelajaran berasaskan projek (PBP) merupakan salah satu strategi pengajaran dan pembelajaran konstruktivis (Kizkapan & Bektas, 2017; Frank & Barzilai, 2004) dan merupakan alternatif yang menyokong transformasi pendidikan (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016; Guthrie, 2008) serta sesuai dilaksanakan bagi menyediakan murid dengan kemahiran abad ke-21 (See, Mat Rashid & Bakar, 2015). PPPM (2013-2025) menyarankan guru untuk mempergiatkan sesi PdPc dengan memastikan enam tunjang kerangka KSSM iaitu Komunikasi; Kerohanian, Sikap dan Nilai; Kemanusiaan; Keterampilan Diri; Perkembangan Fizikal dan Estetika; serta Sains dan Teknologi diberikan penekanan kerana enam tunjang ini adalah domain utama yang menyokong antara satu sama lain dan disepadukan dengan pemikiran kritis, kreatif dan inovatif.

PBP dalam konteks kajian ini merujuk kepada satu model yang dirangka khusus sebagai penambahbaikan aktiviti bilik darjah yang berpusatkan guru semata-mata kepada pengajaran berorientasikan konstruktivis melalui aktiviti bilik darjah aktif yang berpusatkan murid (Othman & Osman, 2014) dan secara tidak langsung mempunyai pengintegrasian dengan isu dan amalan kehidupan sebenar (Nordin, 2013; Barak & Shachar, 2008). PBP dilihat oleh pengkaji terdahulu sebagai platform yang tepat dan terbaik dalam memupuk kemahiran kognitif aras tinggi murid selain mendorong pembelajaran bermakna (Kizkapan & Bektas, 2017) di samping peluang menyediakan murid dengan pelbagai potensi yang bersepadu dan menyeluruh (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Namun begitu, keperluan untuk perancangan yang rapi dan terperinci sedikit sebanyak mengganggu gugat pelaksanaan (Robinson, 2013).

Berdasarkan satu model yang dirangka khusus bagi tujuan kajian ini, penglibatan guru sebagai fasilitator atau pemudahcara turut dititikberatkan memandangkan guru mampu membantu murid dalam proses transformasi minda murid kepada peringkat yang lebih tinggi (McLeod, 2007). Wood, Bruner dan Ross (1976) menjelaskan bahawa proses transformasi minda murid yang melibatkan campur tangan guru ini dikenali sebagai *scaffolding* yang merujuk kepada zon proksimal berdasarkan tanggapan Vygotsky (McLeod, 2007; Vygotsky, 1978).

4.0 SCAFFOLDING

Penyediaan pelbagai bentuk sokongan (Bowles, Radford & Bakopoulou, 2017) dalam memastikan pemerolehan pengetahuan dalam kalangan murid melalui persekitaran pembelajaran konstruktivis adalah konsep asas *scaffolding* yang mempunyai perkaitan dengan teori sosial yang dipelopori oleh Vygotsky (1978). Penghasilan kerangka kerja berstruktur oleh guru bagi tujuan memantau perkembangan murid dalam pemerolehan ilmu membuktikan pentingnya elemen sokongan dalam sesi PdPc sekaligus menjelaskan strategi pengajaran dan pembelajaran berasaskan projek dengan *scaffolding* menyumbang kepada kecemerlangan perkembangan kognitif murid. Bagi tujuan pelaksanaan kajian ini, 11 tahap pembelajaran dalam model Erdem (2002) yang diadaptasi daripada model Moursund (1999) dijadikan rujukan seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.

Jadual 1: Peringkat Pembelajaran Berdasarkan Projek

Peringkat	Aktiviti
Pertama	Mengenal pasti objektif pengajaran dan pembelajaran
Ke-2	Mengenal pasti dan menentukan masalah yang perlu diselesaikan oleh pelajar.
Ke-3	Mengenal pasti ciri pelaporan dan format persembahan.
Ke-4	Mengenal pasti kriteria penilaian.
Ke-5	Membentuk Kumpulan
Ke-6	Mengenal pasti soalan berbentuk penunjuk arah yang dicadangkan oleh guru.
Ke-7	Merancang proses pengumpulan maklumat.
Ke-8	Merancang dan menyediakan jadual kerja.
Ke-9	Mengenal pasti senarai semak.
Ke-10	Kumpul, atur dan membuat laporan.
Ke-11	Membentangkan hasil dan membuat rumusan

Sumber: Moursund (1999) dan Erdem (2002)

5.0 PERNYATAAN MASALAH

Penekanan strategi pengajaran dan pembelajaran secara tradisional yang melarang penglibatan aktif murid dalam sesi PdPc mengakibatkan perkembangan minda murid terbantut. Kajian oleh Nooriza dan Effandi (2015) menjelaskan pembelajaran berpusatkan guru semata-mata menjejaskan transformasi minda murid sekaligus memberi kesan buruk kepada pencapaian akademik mereka. Sedangkan pengaplikasian pembelajaran berpusatkan murid telah diakui mampu menyokong perkembangan transformasi minda murid sama ada dari aspek kognitif, meta kognitif dan afektif (Wilkin, 2017).

Senario pendidikan yang berorientasikan peperiksaan mengakibatkan kelemahan menguasai dan menggunakan pelbagai kaedah dan teknik dalam PdPc dalam kalangan guru sekaligus menggugat perkembangan kemahiran generik murid. Ini kerana, keterujaan memperoleh keputusan peperiksaan yang cemerlang mengakibatkan aktiviti pembelajaran tidak berlaku secara holistik memandangkan guru berdepan permasalahan kesuntukan masa untuk mevariasikan teknik dan kaedah semasa sesi PdPc berlangsung (See *et al.*, 2017). Sedangkan, melalui penggunaan kepelbagaian teknik dan kaedah dalam sesi PdPc bukan sahaja menyumbang pencapaian cemerlang dalam akademik semata namun turut membantu menyediakan murid dengan kemahiran abad ke-21 seperti kemahiran berkomunikasi, kemahiran menyelesaikan masalah, kemahiran berfikir aras tinggi dan lain-lain (Mohamad Yusof, 2017; Abosalem, 2016). Justeru itu, kajian ini dijalankan bagi tujuan menilai perkembangan pencapaian murid tingkatan 4, kelas perakaunan melalui pengaplikasian strategi PBP dengan keterlibatan elemen *scaffolding*.

6.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah bertujuan untuk mengesan sama ada terdapat perubahan dalam penguasaan KBAT murid kelas perakaunan dalam MPEI PP melalui strategi PBP dalam kalangan murid tingkatan 4. Hipotesis kajian bagi penyelidikan ini adalah:

H₀₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran mengaplikasi melalui PBP dalam ujian pra dan *post*.

H₀₂: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran menganalisis melalui PBP dalam ujian pra dan *post*.

H₀₃: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran menilai melalui PBP dalam ujian pra dan *post*.

H₀₄: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran mencipta melalui PBP dalam ujian pra dan *post*.

7.0 METODOLOGI

Kajian ini dijalankan di Sekolah Menengah Swasta di sekitar Negeri Selangor selama lima minggu dengan menggunakan kaedah kuasi eksperimen melalui reka bentuk ujian pra dan *post* satu kumpulan. Reka bentuk satu kumpulan ujian pra dan *post* ditunjukkan dalam Jadual 2 dibawah.

Jadual 2: Reka Bentuk Ujian Pra dan Ujian *Post* Kumpulan Murid

Kumpulan	Ujian Pra	Rawatan	Ujian <i>Post</i>
Kumpulan	T ₁ (Pencapaian Ujian Pra)	X (Kelas Rawatan)	T ₂ (Pencapaian Ujian <i>Post</i>)

Sumber : Reka bentuk kumpulan Ujian Pra dan *Post* (Sidek, 2002)

Reka bentuk ujian pra dan ujian *post* satu kumpulan melibatkan hanya satu kumpulan eksperimen bagi mengesan kesan olahan pemboleh ubah tak bersandar yang membabitkan 40 murid tingkatan 4, kelas perakaunan yang mengambil MPEI PP sebagai sampel kajian. Sampel kajian akan diberikan dua ujian yang sama dalam waktu yang berbeza iaitu ujian pra dilakukan selepas melaksanakan PBP tanpa *scaffolding* manakala ujian *post* dilakukan selepas melaksanakan PBP dengan *scaffolding*. Instrumen yang digunakan dalam kajian ini terdiri daripada satu set soalan ujian pra dan satu set soalan ujian *post*. Ujian pra dan ujian *post* dilaksanakan bagi tujuan mengukur tahap penguasaan KBAT murid dalam aspek kemahiran kemahiran mengaplikasi, kemahiran menganalisis, kemahiran menilai dan kemahiran mencipta bagi topik Belanjawan Tunai.

Proses pengumpulan data dalam penyelidikan ini melibatkan empat tahap pelaksanaan seperti berikut; (1) 5 hari sebelum proses rawatan dilaksanakan, kesemua responden daripada kedua-dua kumpulan akan menerima penerangan mengenai pelaksanaan kerja projek dan diberikan ujian pra. (2) Seterusnya, semua responden diberikan masa selama empat minggu (tempoh rawatan dijalankan) bagi memastikan segala aktiviti yang dirancang dalam modul difahami dengan jelas bagi memudahkan kerja projek diselesaikan dengan jayanya. (3) Kemudian, ujian *post* yang diselaraskan kandungannya dengan ujian pra diedarkan kepada responden. (4) Akhirnya, kesemua skor-skor bagi ujian pra dan *post* dikumpul dan dibanding bagi menilai perubahan yang wujud melalui dapatan selepas dan sebelum menerima rawatan dengan menggunakan perisian statistik berkomputer '*IBM SPSS Statistics*' versi 22.

8.0 DAPATAN KAJIAN

H₀₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran mengaplikasi melalui PBP dalam ujian pra dan ujian *post*.

Jadual 3: Perbandingan Gred/Markah Ujian Pra dan Ujian *Post* bagi Kemahiran Mengaplikasi

Gred (Markah)	Ujian Pra		Ujian <i>Post</i>	
	Kekerapan	Peratus (%)	Kekerapan	Peratus (%)
A+ (90-100)	0	0	3	7.5
A (80-89)	0	0	4	10
A- (70-79)	0	0	5	12.5
B+ (65-69)	10	25	6	15

B (60-64)	4	10	10	25
C+ (55-59)	6	15	7	17.5
C (50-54)	5	12.5	3	7.5
D (45-49)	10	25	2	5
E (40-44)	2	5	0	0
G (0-39)	3	7.5	0	0
Jumlah	40	100	40	100

Jadual 3 menjelaskan dapatan kajian perbandingan markah yang diperoleh oleh responden bagi ujian pra dan ujian *post* kumpulan eksperimen. Dapatan menunjukkan gred tertinggi yang mampu dicapai dalam ujian pra adalah B+ yang mewakili 25% daripada sampel kajian manakala gred terendah yang dicapai adalah G yang mewakili 7.5% daripada sampel kajian. Dapatan ini menggambarkan jumlah murid yang gagal dalam ujian pra adalah seramai 3 orang. Dapatan ujian *post* pula menjelaskan gred A+ adalah gred tertinggi yang berjaya dicapai oleh murid iaitu seramai 3 orang yang mewakili 7.5% daripada sampel kajian. Manakala, sebanyak 2 orang murid memperoleh gred D yang merupakan gred terendah yang diperoleh dalam ujian *post*.

Seterusnya, nilai min pencapaian tahap kemahiran mengaplikasi melalui PBP dalam ujian pra dan *post* diperoleh melalui pelaksanaan ujian-*t* berpasangan. Hasil dapatan ujian-*t* berpasangan bagi kemahiran mengaplikasi dipersembahkan dalam Jadual 4.

Jadual 4: Ujian-*t* Pencapaian Tahap Kemahiran Mengaplikasi melalui PBP

Sampel	N	M	SP	t	P
Ujian Pra	40	54.43	10.19	12.90	.000
Ujian <i>Post</i>	40	65.55	11.14		

Jadual 4 menunjukkan analisis ujian-*t* markah ujian pra dan ujian *post* bagi kumpulan eksperimen yang menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang begitu ketara dalam nilai min bagi kumpulan eksperimen, $t(39) = 12.90$, $p = .000$. Justeru itu, H_{01} adalah ditolak.

H_{02} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran menganalisis melalui PBP dalam ujian pra dan ujian *post*.

Perbandingan gred/markah ujian pra dan ujian *post* bagi kumpulan eksperimen ditunjukkan melalui Jadual 5. Gred tertinggi yang diperoleh oleh murid dalam ujian pra adalah B+ (20%). Manakala, gred tertinggi yang diperoleh oleh murid dalam ujian *post* adalah A+ (22.5%). Seterusnya, bilangan murid yang mendapat gred G dalam ujian pra dan *post* adalah menurun dari 4 (10%) orang murid menjadi 0 (0%).

Jadual 5: Perbandingan Gred/Markah Ujian Pra dan Ujian *Post* bagi Kemahiran Menganalisis

Gred (Markah)	Ujian Pra		Ujian <i>Post</i>	
	Kekerapan	Peratus (%)	Kekerapan	Peratus (%)
A+ (90-100)	0	0	9	22.5
A (80-89)	0	0	3	7.5
A- (70-79)	0	0	6	15
B+ (65-69)	8	20	6	15
B (60-64)	3	7.5	11	27.5
C+ (55-59)	5	12.5	2	5
C (50-54)	7	17.5	2	5
D (45-49)	12	30	1	2.5
E (40-44)	1	2.5	0	0
G (0-39)	4	10	0	0
Jumlah	40	100	40	100

Jadual 6 menunjukkan dapatan ujian-*t* kemahiran menganalisis dalam ujian pra dan ujian *post* bagi kumpulan eksperimen. Penemuan menunjukkan nilai min ($M = 71.75$) bagi ujian *post* adalah lebih tinggi berbanding nilai min ($M = 53.25$) bagi ujian pra. Penemuan ini turut menjelaskan terdapat perbezaan yang ketara dalam nilai min antara ujian pra dan ujian *post* dalam kumpulan eksperimen, $t(39) = -22.75$, $p = .000$. Justeru itu, H_{02} adalah ditolak.

Jadual 6: Ujian-*t* Pencapaian Tahap Kemahiran Menganalisis melalui PBP

Sampel	N	M	SP	t	P
Ujian Pra	40	53.25	9.50	-22.75	.000
Ujian <i>Post</i>	40	71.75	13.40		

H_{03} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran menilai melalui PBP dalam ujian pra dan ujian *post*.

Perbandingan gred/markah ujian pra dan ujian *post* bagi kumpulan eksperimen dalam kemahiran menilai ditunjukkan melalui Jadual 7. Gred tertinggi yang diperoleh oleh murid dalam ujian pra adalah B+ (15%). Manakala, gred tertinggi yang diperoleh oleh murid dalam ujian *post* adalah A+ (2.5%). Bilangan murid yang mendapat gred G bagi ujian pra adalah menurun dari 5 (12.5%) orang murid menjadi 0 (0%).

Jadual 7: Perbandingan Gred/Markah Ujian Pra dan Ujian *Post* bagi Kemahiran Menilai

Gred (Markah)	Ujian Pra		Ujian <i>Post</i>	
	Kekerapan	Peratus (%)	Kekerapan	Peratus (%)
A+ (90-100)	0	0	1	2.5
A (80-89)	0	0	5	12.5
A- (70-79)	0	0	4	10
B+ (65-69)	6	15	7	17.5
B (60-64)	5	12.5	12	30
C+ (55-59)	5	12.5	5	12.5
C (50-54)	3	7.5	4	10
D (45-49)	11	27.5	2	5
E (40-44)	5	12.5	0	0
G (0-39)	5	12.5	0	0
Jumlah	40	100	40	100

Jadual 8 menunjukkan dapatan ujian-*t* bagi ujian pra dan ujian *post* kemahiran menilai bagi kumpulan eksperimen. Penemuan menunjukkan nilai min ($M = 51.28$) bagi ujian pra adalah lebih rendah berbanding nilai min ($M = 64.42$) bagi ujian *post*. Penemuan ini turut menjelaskan terdapat perbezaan yang ketara dalam nilai min antara ujian pra dan ujian *post* kumpulan eksperimen, $t(39) = -20.94$, $p = .003$. Justeru itu, H_{03} adalah ditolak.

Jadual 8: Ujian-*t* Pencapaian Tahap Kemahiran Menilai melalui PBP

Sampel	N	M	SP	T	P
Ujian Pra	40	51.28	10.08	-20.94	.003
Ujian <i>Post</i>	40	64.42	10.20		

H_{04} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap penguasaan kemahiran mengapliaksi melalui PBP dengan scaffolding dalam ujian pra dan ujian *post*.

Perbandingan gred/markah ujian pra dan ujian *post* dalam kemahiran mencipta bagi kumpulan eksperimen ditunjukkan melalui Jadual 9. Gred tertinggi yang diperoleh oleh murid dalam ujian pra adalah B+ (10%). Manakala, gred tertinggi yang diperoleh oleh murid dalam ujian *post* adalah A (12.5%). Seterusnya, bilangan murid yang mendapat gred G dalam ujian pra dan *post* adalah menurun dari 7 (17.5%) orang murid menjadi 0 (0%).

Jadual 9: Perbandingan Gred/Markah Ujian Pra dan Ujian *Post* bagi Kemahiran Mencipta

Gred (Markah)	Ujian Pra		Ujian <i>Post</i>	
	Kekerapan	Peratus (%)	Kekerapan	Peratus (%)
A+ (90-100)	0	0	0	0
A (80-89)	0	0	5	12.5
A- (70-79)	0	0	4	10
B+ (65-69)	4	10	2	5
B (60-64)	3	7.5	13	32.5
C+ (55-59)	6	15	8	20
C (50-54)	5	12.5	1	2.5
D (45-49)	6	15	6	15
E (40-44)	9	22.5	1	2.5
G (0-39)	7	17.5	0	0
Jumlah	40	100	40	100

Jadual 10 menunjukkan dapatan ujian-*t* bagi kemahiran mencipta dalam ujian pra dan ujian *post* bagi kumpulan eksperimen. Penemuan menunjukkan nilai min ($M = 62.63$) bagi ujian *post* adalah lebih tinggi berbanding nilai min ($M = 49.1$) bagi ujian pra kumpulan eksperimen. Penemuan ini turut menjelaskan terdapat perbezaan yang ketara dalam nilai min antara ujian pra dan ujian *post*, $t(39) = -13.96$, $p = .000$. Justeru itu, H_{04} adalah ditolak.

Jadual 10: Ujian-*t* Pencapaian Tahap Kemahiran Mencipta melalui PBP

Sampel	N	M	SP	t	P
Ujian Pra	40	49.1	9.78	-13.96	.000
Ujian <i>Post</i>	40	62.63	11.63		

Secara keseluruhannya, pengkaji mendapati kesemua hipotesis adalah ditolak. Kesimpulan ini dibuat berdasarkan penemuan kajian yang mendapati wujudnya perbezaan yang signifikan antara nilai min dalam ujian pra dan ujian *post* bagi kumpulan eksperimen dalam penguasaan tahap KBAT yang meliputi kemahiran mengaplikasi, kemahiran menganalisis, kemahiran menilai dan kemahiran mencipta. Justeru itu, analisis dapatan telah membuktikan elemen *scaffolding* dalam PBP menyumbang kepada kejayaan memperkasakan penguasaan KBAT murid kelas perakaunan dalam topik belanjawan tunai.

9.0 PERBINCANGAN

Penggunaan strategi PBP dengan *scaffolding* dilihat berjaya membantu 40 orang murid kelas perakaunan memperkasakan penguasaan tahap KBAT bagi topik Belanjawan Tunai. Melalui campur tangan elemen *scaffolding*, dapatan analisis menunjukkan tiada murid yang memperoleh gred G sebagai gambaran bahawa keterlibatan elemen *scaffolding* dalam pelbagai teknik dan kaedah PdPc perlu dititikberatkan. Justeru itu, murid secara keseluruhannya berjaya membuat peningkatan dalam menguasai topik yang dipelajari. Melalui hipotesis pertama (H_{01}), perbezaan yang signifikan ditunjukkan dalam dapatan analisis bagi ujian pra dan ujian *post*. Dapatan ini memberikan gambaran bahawa wujudnya peningkatan dalam tahap penguasaan kemahiran mengaplikasi murid kelas perakaunan dalam topik Belanjawan Tunai.

Seterusnya, hipotesis kedua (H_{02}) menunjukkan perbezaan yang signifikan turut ditunjukkan dalam dapatan analisis bagi ujian pra dan ujian *post*. Dapatan ini memberikan gambaran bahawa wujudnya peningkatan dalam tahap penguasaan kemahiran menganalisis murid kelas perakaunan dalam topik Belanjawan Tunai. Hipotesis ketiga (H_{03}) juga menunjukkan perbezaan yang signifikan dalam dapatan analisis bagi ujian pra dan ujian *post*. Dapatan ini memberikan gambaran bahawa wujudnya peningkatan dalam tahap penguasaan kemahiran menilai murid kelas perakaunan dalam topik Belanjawan Tunai. Melalui hipotesis keempat (H_{04}), perbezaan yang signifikan turut ditunjukkan dalam dapatan analisis bagi ujian pra dan ujian *post*. Dapatan ini memberikan gambaran bahawa wujudnya peningkatan dalam tahap penguasaan kemahiran mencipta murid kelas perakaunan dalam topik Belanjawan Tunai.

Dapatan kajian kesemua hipotesis yang dikaji turut menyokong dan disokong oleh beberapa kajian terdahulu yang membuktikan elemen *scaffolding* dalam sesi PBP mampu memperkasakan tahap KBAT murid dalam sesi PdPc di sekolah (See *et al.*, 2015; Bell, 2010). Justeru itu, dapatan kajian ini memberi penjelasan dan pendedahan kepada guru dalam menangani dan membantu murid yang lemah dalam pembelajaran sekaligus membantu memberikan pendedahan kepada guru mengenai strategi pembelajaran yang lebih efektif untuk diaplikasikan semasa sesi PdPc di sekolah.

10.0 KESIMPULAN

Berdasarkan dapatan dan perbincangan yang dikemukakan, elemen *scaffolding* adalah penting dalam sesi PdPc dan perlu dititikberatkan dalam apa jua strategi pengajaran dan pembelajaran yang digunakan bagi menjayakan sesi PdPc di sekolah. Namun begitu, isu kekangan masa, kekurangan tenaga mahir dan sumber (Salam, Mailok & Ubaidullah, 2014) mengakibatkan hasrat untuk memperkasakan penguasaan KBAT murid dan pengaplikasian pelbagai strategi dalam melaksanakan PdPc sedikit terjejas (See *et al.*, 2015). Justeru itu, pengkaji menyokong pandangan yang dikeluarkan oleh Mohamad Yusof (2017) yang menjelaskan perlu untuk menyediakan pelbagai kursus berkaitan pemeraksanaan KBAT dalam diri para pendidik dengan menyediakan pelbagai kemahiran dalam kepelbagaian strategi pengajaran dan pembelajaran.

Oleh itu, kajian susulan berkaitan strategi pengajaran dan pembelajaran yang dicadangkan melalui Dokumen Standard Prestasi (DSKP) dalam mata pelajaran prinsip perakaunan bagi melihat tahap penguasaan KBAT murid diperlukan agar dapatan yang lebih menyeluruh dapat diperolehi berkaitan keberkesanan pelbagai strategi yang difokuskan dalam melaksanakan sesi PdPc di sekolah.

PENGHARGAAN

Penyelidik memberikan pengiktirafan kepada Kementerian Pendidikan Malaysia -Pengajian Tinggi dan Universiti Putra Malaysia di atas pembiayaan penyelidikan ini melalui "Geran - Putra IPS" UPM (GP-IPS / 2018/9608800).

RUJUKAN

- Abosalem, Y. (2016). Assessment Techniques and Students' Higher-Order Thinking Skills. *International Journal of Secondary Education*, 4(1), 1–11.
- Anderson, O. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. A Bridged Edition. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2016). *Buku Penerangan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Barak, M. & Shachar, A. (2008). Project in Technology Education and Fostering Learning: The Potential and Its Realization. *Journal Sciences Education Technology*, 17: 285-296.
- Bathuma, S. dan Kalaimakal, P., (2014). The Usage of Language Learning Strategies in Malaysian Private Secondary Schools. *Advances in Language and Literary Studies* Vol. 5, No.4.
- Bowles, D., Radford, J. & Bakopoulou, L. (2017). Scaffolding as a Key Role for Teaching Assistants: Perceptions of Their Pedagogical Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 2017.
- Chen, L. Understanding critical thinking in Chinese sociocultural contexts: A case study in a Chinese college. *Thinking Skills and Creativity*, 2017, 24, 140–151.
- Conklin, W. (2012a). *Higher- Order thinking skills to develop 21st century learner*. Huntington Beach, United States of America: Shell Education Publishing Inc.
- Conklin, W. (2012b). *Strategies for Developing Higher-order Thinking Skills*. Huntington Beach, United States of America: Shell Education Publishing Inc.
- Frank, M. & Barzilai, A. (2004). Integrating Alternative Assessment in A Project-Based Learning Course for Pre-Service Science and Technology Teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.

- Guthrie, C. 2008. Towards Greater Learner Control: Web Supported Project-Based Learning. *Journal of Information Systems*, 21(1): 121-131.
- Hassan, R. (2017). Gaya dan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam Kalangan Pelajar Perancis. *Journal of Language Studies*, 17(1), 125–146.
- Heong, Y. M., Othman, W. B., Yunos, J. B. M., Kiong, T. T., Hassan, R. B., & Mohamad, M. M. B. (2011). The Level of Marzano Higher Order Thinking Skills among Technical Education Students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(2), 121.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Putrajaya: KPM.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2015). Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dan Pelaksanaan KBAT di Sekolah. *Buletin Anjakan*, 1–4. Retrieved from http://www.padu.edu.my/files/Anjakan_Mac_2015.pdf
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2017). *Laporan Tahunan 2016 (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia. Retrieved from <http://www.moe.gov.my>
- Kizkapan, O. & Bektas, O. (2017). The Effect of Project Based Learning on Seventh Grade Students' Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, Vol. 10, No.1.
- Lin, S. F., & Lin, H. (2016). Learning Nanotechnology with Texts and Comics: The Impacts on Students of Different Achievement Levels. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1373–1391.
- Mohamad Yusof, K. (2017). *Laporan Tahunan 2016 (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia. Retrieved from <http://www.moe.gov.my>
- Mohd Arshad, A.Y. & Mohd Yasin, R. (2015). Kemahiran Berfikir Aras Tinggi murid dalam Konteks Penyelesaian Masalah bagi Mata Pelajaran Sains. *Asian Education Action Research Journal*, 4, 81–96.
- Nordin, A. B. (2013). Kurikulum ke Arah Penghasilan Kemahiran Berfikir Kritis, Kreatif dan Inovatif. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, Bil 1, Isu 1.
- Onosko, J. (1991). Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 341-366.
- Othman, Y. & Osman, S (2014). Keupayaan Menguasai Kemahiran Menulis Melalui Pembelajaran Berasaskan Projek dalam Penulisan Berbentuk Risalah di Sekolah Rendah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, Vol. 4, Bil. 1, ms 19-29.
- Robinson, J. (2013). *Project-Based Learning: Improving Student Engagement and Performance in the Laboratory*. *Analytical & Bioanalytical Chemistry* 405 (1): 7-13. doi:10.1007/s00216-012-6473-x.
- Saregar, A., Latifah, S., & Sari, M. (2016). The effectiveness of model learning cups: impact on the higher order thinking skill students at madrasah aliyah mathla'ul anwar gisting lampung. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-BiRuNi*, 5(2), 235–246.
- See, Y. G., Mat Rashid, A. & Bakar, Ab. R., (2015). The Effect of Project Based Learning on Level of Content Knowledge of Pre-Vocational Subject. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 6, No 6. S4.
- Sidek Mohd Noah. (2002). *Reka bentuk penyelidikan: Falsafah, teori dan praktis*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wijnen, M., Loyens, S. M. M., Smeets, G., Kroeze, M., & Van der Molen, H. (2017). Comparing Problem-Based Learning Students to Students in A Lecture-Based Curriculum: Learning Strategies and The Relation With Self-Study Time. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 431–447.
- Wilkin, C. L. (2017). Enhancing Critical Thinking: Accounting Students' Perceptions. *Education + Training*, 59(1), 15–30. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0007>.
- Williams, B. R. (2003). *Higher- Order thinking skills; Challenging all students to achieve*. Corwin Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2): 89-100. doi:10.1111/1469-7610.

Tahap dan Hubungan Antara Stres dan Motivasi Pencapaian dalam kalangan Pelajar di Universiti Putra Malaysia

Noor Ashira Yusran¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
ashirayusran@gmail.com

Mohd Hazwan Mohd Puad²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hazwan@upm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan bagi mengkaji stres dengan motivasi pencapaian dalam kalangan pelajar Bachelar Pendidikan (Sains Pertanian) (BPSP) di Universiti Putra Malaysia dan menjawab dua persoalan kajian tentang tahap stres dan tahap motivasi pencapaian pelajar BPSP dan perbandingannya berdasarkan jantina dan tahun pengajian. (UPM). Seramai 75 orang sampel pelajar yang dipilih secara rawak berstrata. Dapatan kajian dianalisis menggunakan IBMSPSS versi 22.0. Tahap Stres pelajar lelaki lebih tinggi daripada tahap stres pelajar perempuan. Terdapat perbezaan yang signifikan terhadap tahap stres pelajar mengikut tahun pengajian di mana pelajar tahun 3 didapati lebih stres berbanding pelajar tahun 2. Dapatan kajian mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam motivasi pencapaian berdasarkan jantina tetapi terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan tahun pengajian. Analisis kajian mendapati pelajar tahun 2 mempunyai motivasi pencapaian paling rendah kerana kebanyakan mereka menyambung pelajaran disebabkan desakan oleh kedua ibu bapa mereka dan bukan kerana minat mereka dalam bidang pendidikan. Hasil perbincangan juga menjelaskan implikasi kajian kepada teori dan cadangan kajian kepada penyelidik yang berminat mengkaji domain-domain kajian ini.

KATA KUNCI: Stres, Motivasi, Motivasi Pencapaian

1.0 PENGENALAN

Stres boleh memberi kesan kepada kita di setiap sudut persekitaran kita. Stres memainkan peranan penting dalam gangguan psikologi dan somatik pada orang dewasa tetapi juga pada kanak-kanak dan remaja (Munoz *et. al.*, 2018). Muna dan Atinkut (2018) menyatakan setiap orang memerlukan sejumlah tekanan untuk melakukan yang terbaik. Tetapi apabila tekanan melebihi keupayaan seseorang untuk mengatasi, hasilnya adalah stres. Stres tidak dapat dielakkan dalam persekitaran pendidikan (Waqas *et. al.*, 2015). Stres merupakan satu keadaan yang memberi impak dalam kehidupan pelajar. Abdulghani *et al.* (2011) dalam kajiannya mengatakan pelajar mengalami tahap stres peribadi yang tinggi dengan kesan buruk terhadap prestasi akademik, kecekapan, profesionalisme dan kesihatan. Selain daripada stres, motivasi juga mempengaruhi kehidupan individu sebagai pelajar. Jiang, Rosenzweig dan Gaspard (2018) mengatakan antara pelbagai perbezaan dalam tingkah laku akademik, motivasi adalah yang paling penting dan memainkan peranan utama dalam mempengaruhi pilihan, penglibatan dan pencapaian pelajar di sekolah.

Individu boleh dipengaruhi oleh kedua-dua stres dan motivasi. Stres yang optimum adalah tahap stres yang sesuai yang diperlukan untuk prestasi mental dan fizikal yang baik dan membolehkannya menjadi produktif dan kreatif. Namun begitu, stres positif bukan satu-satunya jenis tekanan yang terdapat di dalam persekitaran kita dan ia boleh dipengaruhi oleh faktor dalaman dan luaran. Oleh itu, perubahan tahap stres optimum boleh mempengaruhi orang secara negatif kerana ia bertindak secara langsung terhadap tingkah laku dan kesihatan mereka (Munoz *et. al.*, 2018). Manakala motivasi adalah satu bentuk kognitif dan emosi yang memainkan peranan dalam mendorong seseorang membuat keputusan untuk bertindak dan mengekalkan usaha dalam satu tempoh masa untuk mencapai matlamat (Williams & Burden, 1997).

Pelajar Bachelar Pendidikan Sains Pertanian (BPSP) juga tidak dapat lari daripada menghadapi persekitaran dan suasana yang menekan mereka dengan pelbagai beban tugas dan juga kekurangan masa. Keadaan sebegini mencetuskan stres kepada pelajar dan hal ini memberi kesan kepada motivasi pelajar yang bergantung kepada kapasiti masing-masing untuk melahirkan dalam bentuk positif atau negatif. Tidak banyak kajian yang melibatkan hubungan antara stres dan motivasi pencapaian ini dijalankan oleh penyelidik (Bakers, 2004; Park *et al.*, 2012 dalam Liu, 2015). Oleh itu kajian ini dijalankan oleh pengkaji dengan

menggunakan sampel pelajar BPSP bagi mengetahui tahap stres pelajar dan motivasi pencapaian mereka dan melihat perbezaan yang wujud berdasarkan jantina dan tahun pengajian mereka.

2.0 PENGARUH STRES DALAM MENINGKATKAN DAN MENGURANGKAN PENCAPAIAN AKADEMIK PELAJAR

2.1 Teori Sindrom Penyesuaian Umum (General Adaptation Syndrome, GAS)

Model fisiologi stres ini telah diperkenalkan oleh Selye (1950) melalui Teori Sindrom Adaptasi Am (*General Adaptation Syndrome Theory*). Model ini dibahagikan kepada eustres dan distres. Stres yang meningkatkan fungsi (fizikal atau mental, seperti melalui latihan kekuatan atau kerja yang mencabar) dipanggil eustress, manakala stres berterusan yang tidak dapat diselesaikan menerusi adaptasi atau penyesuaian diri dan boleh mengakibatkan kebimbangan atau tingkah laku penarikan diri (kemurungan) dikenali sebagai distres (Mehfooz & Haider, 2017).

2.2 Teori Stres Sebagai Rangsangan

Berdasarkan buku Pengenalan Kepada Psikologi, Teori Stres sebagai Rangsangan telah diperkenalkan pada tahun 1960-an, dan melihat stres sebagai peristiwa atau perubahan kehidupan penting yang menuntut tindak balas, pelarasan, atau penyesuaian. Homes dan Rahes (1967) telah mencipta *Social Readjustment Rating Scale (SRRS)* dan mendapati bahawa stres adalah pemboleh ubah bebas dalam persamaan kesihatan-stres-mengatasi di mana kecenderungan stres menjadi penyebab pengalaman lebih daripada stres adalah pengalaman itu sendiri (Stangor & Walinga, 2014).

2.3 Kajian Lepas Berkaitan Pengaruh Stres dalam Meningkatkan dan Mengurangkan Pencapaian Akademik Pelajar

Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Mehfooz and Haider (2017) terhadap pelajar perubatan siswazah tahun 3 di Kolej Perubatan Syeikh Zayed, Pakistan mendapati terdapat hubungan antara stres dan akademik di mana hubungan antara kedua-duanya berkadar songsang dengan satu sama lain. Pelajar mengalami stres yang tinggi yang majoritinya disebabkan oleh faktor akademik. Program perubatan dianggap sebagai program yang banyak tekanan dan tahap stres yang tinggi mungkin mempunyai kesan negatif terhadap fungsi kognitif dan pembelajaran pelajar. Dapatan juga mendapati pelajar perempuan mengalami stres lebih tinggi berbanding pelajar lelaki.

Essel dan Owusu (2017) mengkaji punca stres pelajar, kesannya terhadap kejayaan akademik mereka, dan pengurusan tekanan oleh pelajar. Berdasarkan hasil kajian mereka yang mengkaji 4 faktor utama yang mempengaruhi stres iaitu faktor hubungan, persekitaran, akademik dan personal mendapati setiap faktor tersebut menyumbang kepada tahap stres pelajar. Keputusan tersebut juga menunjukkan bahawa stres memberi kesan kepada keseluruhan aktiviti sekolah pelajar serta kesejahteraan sosial mereka yang merangkumi pembelajaran yang tidak berkesan, prestasi akademik yang lemah dan status kesihatan umum merosot.

Kajian yang dijalankan di King Saud University, Riyadh oleh Alsalhi, Almigbal, Alsalhi, Batais (2018) mendapati sebaliknya. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tiada hubungan yang jelas antara pencapaian akademik dan persepsi tahap tekanan oleh pelajar perubatan. Namun begitu, dapatan mendapati tahap stres pelajar perempuan lebih tinggi daripada pelajar lelaki. Justeru, hipotesis bagi kajian ini adalah:

H₀: Tidak terdapat hubungan yang signifikan diantara stres and motivasi pencapaian pelajar dalam kalangan pelajar BPSP.

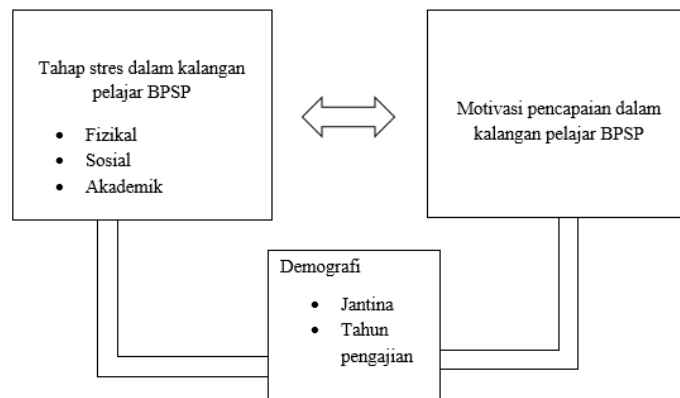
H₁: Terdapat hubungan songsang yang signifikan diantara stres dan motivasi dalam kalangan pelajar BPSP

H₀:Tiada perbezaan yang signifikan terhadap stres berdasarkan jantina dan tahun pengajian pelajar dalam kalangan pelajar BPSP

H₁:Pelajar lelaki mengalami stres lebih tinggi daripada pelajar perempuan.

H₂:Pelajar tahun 3 mengalami stres lebih tinggi daripada pelajar tahun 1 dan tahun 2.

2.4 Kerangka Konseptual



3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini adalah kajian jenis kuantitatif berbentuk korelasi. Sampel kajian adalah 75 orang pelajar yang dipilih secara rawak berstrata daripada populasi iaitu 94 orang dengan menggunakan Teknik Penentuan Saiz Sampel Cohen (1992). Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah instrumen yang telah diubahsuai daripada kajian Thawabieh dan Qaisy (2012) dengan nilai $\alpha = .816$ dan motivasi pencapaian diukur menggunakan Ujian Pencapaian Motivasi (UMP) oleh Abu Bakar Nordin (1992) dengan nilai $\alpha = .664$. Format instrumen ada ditunjukkan di dalam Jadual 1

Jadual 1 Taburan Item Dalam Instrumen Kajian

Bahagian	Dimensi	Item	Cronbach's Alpha
A	Maklumat demografi	A1-A2 (2 item)	-
B	Aspek Fizikal	B1-B35 (35 item)	.907
C	Aspek Sosial	C1-C9 (9 item)	.696
D	Aspek Akademik	D1-D15 (15 item)	.872
E	Motivasi Pencapaian	E1-E20 (20 item)	.664

Analisis data menggunakan statistik deskriptif dan statistik inferens. Statistik deskriptif adalah menggunakan min, sisihan piawai dan frekuensi manakala statistik inferens menggunakan ujian-t, ujian ANOVA dan Korelasi Pearson.

4.0 HASIL DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

4.1 Tahap stres pelajar BPSP berdasarkan jantina dan tahun pengajian pelajar

Tahap stres pelajar BPSP secara keseluruhannya adalah pada tahap sederhana dengan purata nilai min adalah 2.51 dan sisihan piawai 1.118. Tahap stres dari aspek fizikal mempunyai nilai purata min adalah 2.31 dengan sisihan piawai 1.089 yang ditafsirkan berada di tahap rendah. Tahap stres dari aspek sosial berada di tahap sederhana dengan nilai purata min adalah 2.62 dengan sisihan piawai 1.096. Tahap stres dari aspek akademik juga berada di tahap sederhana dengan nilai purata min adalah 2.69 dan sisihan piawai 1.169.

Jadual 2: Min dan Sisihan Piawai bagi Tahap Stres keseluruhan

Konstruk	Min	SP	Tahap
Fizikal	2.31	1.089	Rendah
Sosial	2.62	1.096	Sederhana
Akademik	2.69	1.169	Sederhana
Jumlah Purata	2.54	1.118	Sederhana

Dapatan kajian ini sama seperti dapatan kajian Thawabeih dan Qaisy (2012) iaitu tahap stres berada pada tahap sederhana yang mana faktor sosial merupakan penyumbang utama kepada stres pelajar dan analisis daripada faktor tersebut mendapati pelajar mempunyai masalah dalam komunikasi sosial. Kajian oleh Sulaiman, Hassan, Sopian dan Abdullah (2009) juga mendapati tahap stres yang dialami oleh pelajar adalah pada tahap medium atau sederhana. Dapatan kajian Baidari dan Hassan (2014) turut mendapati tahap stres yang dialami oleh pelajar adalah pada tahap sederhana dan punca yang dominan adalah daripada faktor peribadi.

Kebanyakan dapatan kajian lepas menyatakan faktor sosial adalah penyumbang utama kepada stres pelajar namun bercanggah dengan dapatan kajian ini iaitu faktor akademik yang menjadi penyumbang utama. Kajian Baidari dan Hassan (2014) mengatakan harapan keluarga untuk cemerlang dan kebimbangan tentang masa depan merupakan faktor peribadi yang banyak menyumbang kepada stres pelajar.

4.2 Tahap motivasi pencapaian pelajar BPSP berdasarkan jantina dan tahun pengajian pelajar

Tahap motivasi pencapaian bagi pelajar BPSP berada pada tahap sederhana tinggi dengan purata nilai min adalah 3.41 dan sisihan piawai 1.020.

Jadual 3: Min dan Sisihan Piawai bagi Tahap Motivasi Pencapaian

Konstruk	Min	SP	Tahap
Motivasi Pencapaian	3.41	1.020	Sederhana Tinggi
Jumlah Purata	3.41	1.020	Sederhana Tinggi

Dapatan kajian ini sama seperti dapatan kajian C. Sarangi (2015) yang mengkaji motivasi pencapaian pelajar sekolah tinggi dan membuat perbandingan antara kawasan bandar dan luar bandar mendapati pelajar secara purata mempunyai motivasi pencapaian yang sama bagi semua kumpulan sampel iaitu pada tahap sederhana. Keputusan kajian menunjukkan kebanyakan pelajar BPSP bercita-cita untuk berjaya dalam bidang yang di minati. Keinginan mereka untuk berjaya mendorong mereka untuk mengatasi apa sahaja halangan yang mereka hadapi. Tahap motivasi pelajar BPSP yang sederhana tinggi menunjukkan bahawa pelajar BPSP adalah golongan yang mempunyai dorongan dalaman yang kuat yang membolehkan mereka mengawal dan mengatasi cabaran dengan baik bagi mencapai objektif atau sasaran dalam pembelajaran mereka.

4.3 Perbezaan tahap stres pelajar BPSP berdasarkan jantina dan tahun pengajian pelajar?

Hasil kajian dalam Jadual 2 mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dalam stres yang dialami oleh pelajar lelaki dan perempuan, $t(73) = 2.98, p = .004 < .05$. Skor min menunjukkan bahawa pelajar lelaki ($M = 98.0, SP = 16.07$) lebih mengalami stres daripada pelajar perempuan ($M = 84.88, SP = 18.08$).

Jadual 2: Perbezaan Stres Berdasarkan Jantina

Jantina	Bilangan Pelajar	Min	SP	<i>t</i>	dk	<i>p</i>
Lelaki	25	98.0	16.07	2.98	73	.004
Perempuan	50	84.88	18.80			

*signifikan pada aras 0.05

Jadual 3 di bawah menunjukkan perbezaan stres yang signifikan antara tahun pengajian $F(df=2, 72, p < .05) = 4.24$ dalam kalangan pelajar BPSP. Keputusan ujian *Post Hoc Multiple Comparisons* pula menunjukkan bahawa perbezaan yang signifikan berlaku antara Tahun 3 dan Tahun 2. Skor min bagi tahun 2 ($M = 83.42, SP = 3.55$) paling rendah daripada tahun lain. Hasil ujian ANOVA dan ujian perbezaan *Post Hoc* menunjukkan bahawa pelajar Tahun 2 mengalami tahap stres yang rendah.

Jadual 3: Perbezaan Stres Berdasarkan Tahun Pengajian

	dk	M ²	F	p
Antara Kumpulan	2	1391.37	4.24	.018
Dalam Kumpulan	72	327.83		
Jumlah	74			

*signifikan pada aras 0.05

Dapatan ini disokong oleh dapatan kajian oleh Sulaiman, Hassan, Sopian dan Abdullah (2009) juga mendapati memang terdapat perbezaan yang signifikan antara jantina dalam tahap stres pelajar. Hasil keputusan ujian-t tidak bersandar mendapati pelajar lelaki BPSP lebih mengalami stres daripada pelajar perempuan BPSP. Keputusan ini menyokong dapatan kajian Azila-Gbettor, Atatsi, Danku dan Soglo (2015). Dapatan kajian mereka mendapati pelajar lelaki mengalami stres lebih tinggi daripada pelajar perempuan. Dapatan kajian ini bercanggah dengan kebanyakan kajian lain kerana program BPSP ini adalah program yang mengandungi khusus yang memerlukan pelajar terdedah dengan aktiviti amali yang lasak. Kebanyakan aktiviti amali memerlukan tenaga yang banyak, oleh itu pelajar lelaki amat diperlukan bagi melakukan kerja-kerja berat. Wan Mohamad Nasir (2002 dalam Jumahat, Mohd Noor dan Ibrahim, 2013) mendapati pensyarah lelaki lebih stres berbanding pensyarah perempuan kerana suasana kerja di politeknik yang teknikal memerlukan penglibatan pensyarah lelaki terutamanya dari segi tenaga dan fizikal. Keputusan ujian ANOVA mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara Tahun 2 dan Tahun 3. Pelajar tahun 3 lebih mengalami stres berbanding pelajar tahun 2. Chraif (2015) dalam kajiannya mendapati memang terdapat perbezaan yang signifikan antara tahun pengajian yang mana pelajar Tahun 3 lebih mengalami stres berbanding pelajar Tahun 1.

4.4 Apakah perbezaan tahap motivasi pencapaian pelajar BPSP berdasarkan jantina dan tahun pengajian?

Dapatan kajian mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam motivasi pencapaian yang dialami oleh pelajar lelaki dan perempuan, $t(73) = -.83, p=.411 > .05$. Meskipun wujud perbezaan dalam skor min yang mana menunjukkan bahawa pelajar perempuan ($M= 68.66, SP= 7.979$) lebih tinggi daripada pelajar lelaki ($M67.12, SP= 6.797$), namun perbezaan min tersebut tidak signifikan.

Jadual 4: Perbezaan Motivasi Pencapaian berdasarkan Jantina

Jantina	Bilangan Pelajar	Min	SD	t	dk	p
Lelaki	25	67.12	6.797	-.83	73	.411
Perempuan	50	68.66	7.979			

*signifikan pada aras 0.05

Dapatan kajian ini juga mendapati terdapat perbezaan motivasi pencapaian yang signifikan antara tahun pengajian $F(df=2, 72, p=.046 < .05) = 3.21$ dalam kalangan pelajar BPSP. Keputusan ujian *Post Hoc Multiple Comparisons* pula menunjukkan wujud perbezaan antara tahun pengajian. Skor min bagi tahun 2 ($M= 65.19, SP= 9.97$) paling rendah daripada tahun lain. Hasil ujian ANOVA dan ujian perbezaan *Post Hoc* menunjukkan bahawa pelajar tahun 2 mempunyai motivasi pencapaian yang rendah.

Jadual 5: Perbezaan Motivasi Pencapaian berdasarkan Tahun Pengajian

	dk	M ²	F	p
Antara Kumpulan	2	174.75		
Dalam Kumpulan	72	54.41	3.21	.046
Jumlah	74			

*signifikan pada aras 0.05

Berdasarkan analisis kajian yang telah di buat, tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam motivasi pencapaian berdasarkan jantina tetapi terdapat perbezaan stres yang signifikan antara tahun pengajian. Menurut kajian yang telah dijalankan oleh Talib, Tamuri, Mohd Shafie dan Ahmad (2014)

berkenaan hubungan antara konsep sendiri dan motivasi dengan pencapaian khusus pelajar mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara lelaki dan perempuan dalam motivasi pencapaian mengikut khusus. Manakala hasil kajian oleh Kavousipour, Pourahmad dan Nazhvani (2015) mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam motivasi pencapaian berdasarkan jantina dan tahun pengajian. Namun, kajian Kavousipour, Pourahmad dan Nazhvani (2015) bercanggah dengan kajian ini kerana terdapat perbezaan dalam motivasi pencapaian berdasarkan tahun pengajian. Pelajar tahun 2 mempunyai motivasi pencapaian paling rendah kerana kebanyakan mereka menyambung pelajaran disebabkan desakan oleh kedua ibu bapa mereka dan bukan kerana minat mereka dalam bidang pendidikan.

4.3 Hubungan antara stres dan motivasi pencapaian

Keputusan ujian Korelasi *Pearson* yang telah dijalankan mendapati terdapat hubungan yang lemah antara stres dan motivasi pencapaian dalam kalangan pelajar BPSP tetapi kedua-duanya tidak signifikan iaitu .227.

Jadual 6 : Hubungan antara Stres dan Motivasi Pencapaian

Korelasi antara Stres dan Motivasi Pencapaian		Interpretasi
r	Sig.	
.227	.050	Sangat lemah

r= korelasi Pearson

*korelasi signifikan pada aras 0.05

Liu (2015) menjalankan satu kajian bagi mencari hubungan antara stres akademik dan motivasi pencapaian pelajar sekolah tinggi di China. Kajian tersebut mendapati stres akademik mempunyai hubungan yang negatif dengan motivasi intrinsik dan mempunyai hubungan yang positif dengan ammotivasi. Dalam kajian lain pula yang mengkaji peranan motivasi terhadap hubungan antara kesempurnaan dan akademik 'burnout' dalam kalangan pelajar Korea oleh Chang, Lee, Byeon dan Lee (2015) mendapati pemboleh ubah motivasi mempunyai kesan pengantara yang signifikan terhadap hubungan di antara ciri-ciri kesempurnaan dan gejala akademik 'burnout'. Banyak kajian lepas menunjukkan bahawa stres mempunyai hubungan dengan motivasi namun bercanggah dengan dapatan kajian ini kerana keadaan stres pelajar BPSP tidak memberi apa-apa impak kepada motivasi pencapaian pelajar kerana motivasi yang tertanam dalam diri mereka yang menjadi faktor penolak yang menolak diri mereka untuk melaksanakan sesuatu bagi mencapai apa yang diinginkan. Seperti mana teori McClelland (1978) yang mengatakan seseorang yang bermotivasi akan membuat pilihan positif untuk melaksanakan sesuatu itu kerana beliau akan mengetahui tindakan ini bermakna kepadanya dan boleh memuaskan keperluannya.

5.0 KESIMPULAN

Hasil kajian mendapati tahap stres pelajar BPSP adalah pada tahap sederhana manakala tahap motivasi pencapaian pelajar pula adalah pada tahap sederhana tinggi. Hasil ujian korelasi menunjukkan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara stres dan motivasi pencapaian pelajar. Analisis perbezaan menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap tahap stres berdasarkan jantina dan tahun pengajian namun bagi motivasi pencapaian, tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara jantina tetapi terdapat perbezaan yang signifikan antara tahun pengajian.

Sebagai kesimpulan, pelajar BPSP sama ada pelajar sedia ada mahupun pelajar yang bakal menjalani program ini agar mempersiapkan diri dengan strategi daya tindak untuk menghadapi sumber stres di sekeliling mereka. Pelajar juga harus menerokai cara penerimaan dan tindak balas yang sesuai dalam diri mereka terhadap stres dengan merujuk kepada pakar seperti mendapatkan khidmat kaunselor terlatih. Pengurangan bebanan tugas atau pemberian tugas yang sesuai dengan kemampuan dan tahap pelajar harus diambil kira serta kaedah pengajaran yang sesuai harus dititikberatkan dalam membantu pelajar menjadi insan holistik. Penyusunan khusus yang lebih sesuai dengan tahap pelajar dari aspek pengurusan masa dan timbunan jam kredit perlu dititikberatkan bagi mengelakkan pelajar hilang fokus terhadap keperluan kemahiran dan pengetahuan yang penting bagi satu-satu khusus.

6.0 IMPLIKASI DAN CADANGAN KAJIAN

Implikasi kajian ini kepada teori adalah dapatan kajian ini dapat memberi sumbangan dalam menyokong atau menambah fakta-fakta sedia ada serta mengukuhkan lagi dapatan kajian lepas berkenaan stres dan juga motivasi. Dapatan kajian ini juga dapat digunakan bagi menyokong mana-mana kajian berkenaan stres dan motivasi pada masa akan datang.

Cadangan kajian lanjutan ini adalah cadangan penambahbaikan kepada penyelidik yang berminat untuk meneruskan kajian yang melibatkan stres dan motivasi pencapaian. Antara cadangan-cadangan yang ingin dikemukakan adalah mempelbagaikan penggunaan teori stres yang lain kerana kajian ini hanya menggunakan dua model sahaja bagi mengkaji stres iaitu Teori Sindrom Penyesuaian Umum oleh Hans Selye (1950) dan Teori Stres Sebagai Ransangan. Kepelbagaian penggunaan teori dapat membuka skop yang lebih besar dalam melihat gejala stres. Cadangan kedua adalah penggunaan sampel yang lebih besar dan tidak membatasi kajian kepada satu program sahaja untuk mendapatkan gambaran yang lebih luas tentang keadaan stres dan motivasi pencapaian pelajar IPT. Cadangan terakhir disarankan kepada penyelidik akan datang adalah untuk meneruskan kajian berkenaan stres dan motivasi pencapaian dalam kalangan pelajar IPT kerana kebanyakan penyelidik hanya membuat kajian yang berfokuskan kepada stres dan pencapaian pelajar.

RUJUKAN

- Abdulghani HM, AlKanhal AA, Mahmoud ES, Ponnampereuma GG, Alfaris EA (2011). Stress and its effects on medical students: a cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia. *Journal of Health, Population and Nutrition* 29(5): 516.
- A., T., H., & M. (2018). The Relationship between Stress and Academic Achievement of Medical Students in King Saud University: A Cross-Sectional Study. *Kuwait Medical Journal*,50(1), 60-65. Retrieved November 19, 2018, from https://www.researchgate.net/profile/Mohammed_Batais/publication/323561247
- Azila-Gbettor EM, Atatsi EA, Danku LS, Soglo NY (2015). Stress and academic achievement: empirical evidence of business students in a Ghanaian polytechnic. *International Journal* 4:78.
- Baker, S.R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189–202.
- Baidari, N. H., & Hassan, Z. (2014). Kajian Stres Dalam Kalangan Pelajar Kolej Komuniti Hulu Langat. Retrieved May 30, 2016, from <https://ml.scribd.com/doc/292873917/Kajian-Stres-Dalam-Kalangan-Pelajar-Kolej-Komuniti-Hulu-Langat>
- C. S. (2015). Achievement Motivation Of The High School Students: A Case ... Retrieved December 6, 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079528.pdf>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*,82, 221-226. doi:10.1016/j.paid.2015.03.027
- Chraif, M. (2015). Correlative Study between Academic Satisfaction, Workload and Level of Academic Stress at 3rd Grade Students at Psychology ☆. Retrieved June 06, 2016, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815049654>
- Erten, I. H. (2014). Interaction between Academic Motivation and Student Teachers' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,152, 173-178. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.176
- Essel, G., & Owusu, P. (2017). Causes of students' stress, its effects on their academic success, and stress management by students(Unpublished master's thesis). Seinäjoki University of Applied Sciences, Finland. Retrieved November 19, 2018, from [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/124792/Thesis Document.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/124792/Thesis%20Document.pdf?sequence=1).
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The Social Reajustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 12,(4), p. 213–233
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*,54, 139-152. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.06.005

- Jumahat, T., Mohd Noor, F., & Ibrahim, M. (2013). Faktor-Faktor Penentu Stres Dalam Kalangan Guru: Sekolah Rendah Mubaligh Di Kuala Lumpur. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*,1(2), 1-11. Retrieved November 20, 2018, from <http://irep.iium.edu.my>
- Kavousipour, S., A., Pourahmad, S., & Nazhvani, A. (2015). Achievement motivation level in students of Shiraz University of Medical Sciences and its influential factors. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*,3(1), 26-32. Retrieved November 20, 2018, from <https://www.researchgate.net>
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*,38, 123-126. doi:10.1016/j.lindif.2015.02.002
- McClelland, D. C. (1978). Managing motivation to expand human freedom. *American Psychologist*, 33, 201–210.
- Mehfooz, Q., & Haider, S. (2017). Effect of Stress on Academic Performance of Undergraduate Medical Students. *Journal of Community Medicine & Health Education*,7(6), 1-4. doi:10.4172/21610711.1000566
- Muna, S., & Atinkut, Z. (2018). Prevalence and associated factors of stress among undergraduate students in Ambo University: Implication for Intervention. *International Journal of Psychology and Counselling*,10(4), 29-39. doi:10.5897/ijpc2018.0532
- Park, J., Chung, S., An, H., Park, S., Lee, C., Kim, S.Y., et al. (2012). A structural model of stress, motivation, and academic performance in medical students. *Psychiatry Investigation*, 9(2), 143–149.
- Simonelli-Muñoz, A. J., Balanza, S., Rivera-Caravaca, J. M., Vera-Catalán, T., Lorente, A. M., & Gallego-Gómez, J. I. (2018). Reliability and validity of the student stress inventory-stress manifestations questionnaire and its association with personal and academic factors in university students. *Nurse Education Today*,64, 156-160. doi:10.1016/j.nedt.2018.02.019
- Stangor, C., & Walinga, J. (2014). Chapter 16. Stress, Health, and Coping. In *INTRODUCTION TO PSYCHOLOGY – 1ST CANADIAN EDITION*(1st ed.). BCcampus. Retrieved November 19, 2018, from <https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/chapter/15-2-stress-and-coping/>.
- Sulaiman, T., Hassan, A., M.Sapian, V., & Abdullah, S. (2009). The level of stress among students in urban and rural secondary schools in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*,10(2), 179-184. Retrieved November 21, 2018, from <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/17239/>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Thawabieh, A. M., Dr., & Qaisy, L. M., Dr. (2012, February). Assessing Stress among University Students. *American International Journal of Contemporary Research*, 2, 110-116. Retrieved May 28, 2016, from <http://www.aijcrnet.com>
- Talib, N. F., Tamuri, A. H., Mohd Shafie, B. H., & Ahmad, J. (2014). Hubungan Konsep Kendiri dan Motivasi Pelajar Dengan Pencapaian Kursus Di Sebuah Politeknik. *International Journal of Islamic Studies and Arabic Language Education*,1(1), 1-10. Retrieved November 20, 2018, from <https://www.researchgate.net>
- Thawabieh, A. M., Dr., & Qaisy, L. M., Dr. (2012, February). Assessing Stress among University Students. *American International Journal of Contemporary Research*, 2, 110-116. Retrieved May 28, 2016, from <http://www.aijcrnet.com>
- Waqas, A., Khan, S., Sharif, W., Khalid, U., Ali, A., 2015. Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: a cross sectional survey. *PeerJ* 3, e840.
- Williams, M., & Robert, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-25.

Pengetahuan, Kefahaman dan Pengaplikasian Etika Kerahsiaan dalam Kalangan Pelajar Master Bimbingan Dan Kaunseling yang Mengikuti Internship Kaunseling

Nurakmal Balqiyyah Mohd Pauzi¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
akmalbalqiyyah89@gmail.com

Noor Syamilah Zakaria²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
syamilah@upm.edu.my

ABSTRAK

Kepercayaan merupakan elemen utama yang diperlukan oleh pengamal kaunseling terutama dalam proses menolong. Kepercayaan perlu dipelihara oleh pengamal kaunseling supaya wujud hubungan terapeutik antara kaunselor dan klien ketika proses kaunseling dijalankan. Kompetensi kaunselor dalam konteks kerahsiaan ketika mengendalikan perkhidmatan kaunseling perlu dipertingkatkan supaya hubungan kepercayaan antara kaunselor dan klien dapat diwujudkan serta dapat mencapai kesejahteraan secara holistik. Kajian ini adalah kajian Kualitatif dengan menggunakan pendekatan yang melibatkan pengumpulan data kajian pelajar master yang sedang menjalani internship kaunseling dalam program bimbingan dan kaunseling dengan memfokuskan kepada pengetahuan, kefahaman dan pengaplikasian etika kaunseling kerahsiaan. Data dianalisis dengan menggunakan kaedah constant comparative iaitu (i) pengumpulan data, (ii) pengkodan, (iii) pengkategorian dan (iv) pembentukan tema.

KATA KUNCI: Kaunseling; Etika kerahsiaan; Master kaunseling

1.0 PENGENALAN

Kaunseling merupakan profesion menolong yang dijalankan oleh kaunselor terlatih secara sistematik dengan berpandukan prinsip psikologi bagi menzahirkan penambahbaikan, perubahan serta keserasian peribadi klien secara holistik berdasarkan kepada kod etika tertentu (Akta Kaunselor 580, 1998). Profesion ini, terus konsisten dijalankan oleh pengamal kaunseling di pelbagai agensi dan organisasi bagi memberi bantuan kepada individu yang memerlukan. Pertumbuhan dan perkembangan diri klien merupakan objektif utama dalam proses kaunseling yang perlu dijalankan oleh kaunselor secara berterusan dengan berlandaskan kepada Kod Etika Kaunselor [Lembaga Kaunselor (Malaysia), 2011]. Lembaga Kaunselor (Malaysia) telah diberi mandat untuk menggubal prinsip dan kod etika perkhidmatan kaunseling supaya menjadi garis panduan dalam proses membantu serta menitik-beratkan amalan profesionalisme kaunselor dan kebajikan klien.

Profesion kaunseling terus terpelihara dengan wujudnya Kod Etika Kaunselor kerana bukan sahaja memberi perlindungan kepada pengamal kaunseling, malah turut menjadi panduan asas yang telah disediakan terutama apabila berhadapan dengan dilema etika. Kod Etika Kaunselor ini telah digubal oleh Lembaga Kaunselor (Malaysia) untuk memastikan perkhidmatan kaunseling yang diberikan oleh kaunselor adalah secara telus serta kerahsiaan dan keselamatan klien terjamin. Situasi ini jelas menunjukkan, Kod Etika Kaunselor perlu menjadi sumber rujukan kepada pengamal kaunseling supaya kebajikan kaunselor dan klien dapat dipastikan secara menyeluruh terutama apabila berhadapan isu kerahsiaan.

Etika merupakan elemen yang menjadi asas utama sesuatu pencapaian dalam melestarikan profesion kaunseling dengan memfokuskan kepada pelaksanaan tugas ke arah yang lebih baik. Terdapat lapan bahagian di dalam Kod Etika Kaunselor iaitu: (a) Perhubungan menolong; (b) Kerahsiaan, komunikasi privilage dan privasi; (c) Tanggungjawab profesional; (d) Hubungan dan professional lain; (e) Penilaian, penaksiran dan pentafsiran; (f) Penyeliaan, latihan dan pengajaran; (g) Penyelidikan; dan (h) Penyelesaian isu-isu etika. Etika kerahsiaan menjadi fokus utama pengkaji dalam kajian ini.

Elemen kerahsiaan adalah tunjang utama dalam melindungi kaunselor dan klien mengendalikan perkhidmatan kaunseling. Kaunselor bertanggungjawab memberi perlindungan yang maksimum kepada klien supaya wujud perasaan yakin dan selesa dalam mengendalikan perkhidmatan kaunseling. Menurut Biggs & Blocher (1987), kaunselor perlu lebih mempunyai kefahaman berkenaan etika kerahsiaan supaya isu manipulasi klien tidak berlaku. Namun begitu, isu kerahsiaan mempunyai kesan secara menyeluruh kepada perundangan dan etika (Mohamad Bokhari, Syed Najmuddin & Rosli Saadan, 2012). Segala

maklumat yang diperoleh daripada klien adalah sulit dan sekiranya didedahkan kepada individu yang lain tanpa kebenaran klien, kaunselor boleh dikenakan tindakan perundangan (Herman, Legget & Remley, 2008). Hal ini jelas membuktikan bahawa isu kerahsiaan adalah elemen signifikan yang menjadi pegangan kepada klien untuk mewujudkan kepercayaan kepada kaunselor.

1.1 Latar Belakang Kajian

Mohd Noh Murli (2001) mendapati faktor keadaan yang tidak selamat dan jauh daripada masyarakat dapat memberikan keadaan yang kondusif kepada klien serta sekali gus dapat menzahirkan hubungan kepercayaan antara kaunselor dan klien. Situasi ini mendapati elemen kerahsiaan adalah tunjang utama proses kaunseling yang berkesan (Mohamad Bokhari, Syed Najmuddin Syed Hassan & Rosli Saadan, 2012). Usaha membina hubungan yang baik ketika dalam proses kaunseling adalah fokus utama kaunselor supaya kepercayaan dapat diwujudkan dengan baik berdasarkan prinsip kerahsiaan. Untuk memastikan kompetensi pelajar master dapat dipertingkatkan, pengetahuan, kefahaman dan pengaplikasian yang mendalam perlu diberi perhatian terutama dalam konteks etika kerahsiaan. Perkongsian maklumat sukar dilakukan dalam sesuatu sesi sekiranya pematuhan dan pemeliharaan etika kerahsiaan tidak dilakukan (Mohamad Bokhari, Syed Najmuddin Syed Hassan & Rosli Saadan, 2012). Ini adalah salah satu usaha yang diketengahkan bagi menghasilkan klien yang mampu memperoleh celik akal serta mencapai parameter perkhidmatan kaunseling yang diberikan secara holistik. Pelajar master turut juga tidak terkecuali dalam pengamalan kepada prinsip kaunseling kerana berkecimpung dalam profesion kaunseling sebagai kaunselor pelatih. Isu yang timbul ketika internship kaunseling turut mampu mempengaruhi pengamalan etika kaunselor pada masa akan datang.

1.2 Pernyataan Masalah

Kod Etika merupakan garis panduan utama yang menjadi sumber rujukan utama kepada kaunselor ketika memberikan perkhidmatan kaunseling. Klien boleh mendapat impak yang negatif terutama dari segi psikologi disebabkan kaunselor pelatih yang menjalani internship kaunseling tidak mempunyai pengetahuan, kefahaman dan pengaplikasian yang mendalam. Kajian Mohamad Bokhari, Syed Najmuddin Syed Hassan dan Rosli Saadan (2012) mendapati kefahaman, kesedaran dan amalan etika kaunselor Malaysia adalah sebanyak 8.0%. Situasi ini membuktikan bahawa tahap kefahaman, kesedaran dan amalan di peringkat permukaan sahaja. Dilema yang paling sukar untuk memperoleh penyelesaian ketika dalam proses kaunseling adalah dilema kerahsiaan. Hal ini telah membolehkan kaunselor mengalami tekanan yang paling tinggi kerana setiap isu yang timbul sukar untuk diselesaikan. Perkara ini menjelaskan bahawa pengamal kaunseling akan memberi impak yang besar sekiranya kod etika tidak menjadi rujukan utama kepada kaunselor.

Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh *American Counselling Association* (ACA), 2005; Herlihy & Corey, 2006 dalam Gladding S.T, (2013) terdapat 11 tingkah laku tidak beretika yang telah dikenal pasti yang dilakukan oleh kaunselor dalam kaunseling iaitu 1) pencabulan kerahsiaan, 2) melebihi tahap kecekapan profesional, 3) kecuai dalam amalan, 4) tidak mempunyai kepakaran, 5) memberi nilai kepada klien, 6) mencipta kebergantungan terhadap klien, 9) perjanjian kewangan dengan klien, 10) pengiklanan tidak sesuai, dan 11) plagiarism. Pernyataan ini jelas menunjukkan antara kesalahan tingkah laku yang dicatatkan paling utama ialah dari segi pencabulan kerahsiaan dalam kalangan kaunselor.

Kaunselor pelatih diberi tanggungjawab untuk mengendalikan sesi kaunseling secara berkesan dengan berlandaskan kepada Kod Etika Kaunseling. Ketika proses kaunseling dijalankan, setiap maklumat yang diperoleh daripada klien tidak boleh diberi pengakuan sepenuhnya oleh pengamal kaunseling bahawa semua isu adalah rahsia. Hal ini kerana kerahsiaan mempunyai limitasinya yang telah termaktub dalam persetujuan termaklum (*informed consent*). Situasi ini menunjukkan bahawa setiap tindakan kaunselor boleh memberi kesan kepada aspek psikologi klien yang boleh memudaratkan diri dan orang lain. Disebabkan itu, kepentingan mendapat persetujuan termaklum sebelum mengendalikan sesi adalah tindakan utama yang kaunselor perlu laksanakan. Justeru itu, penyelidik percaya untuk mencapai kecemerlangan secara holistik dalam proses kaunseling, setiap kaunselor pelatih perlu diterapkan dengan kepentingan pengetahuan, kefahaman dan pengaplikasian etika kaunseling kerahsiaan supaya elemen kepercayaan terbentuk dan sekali gus mampu mencapai matlamat ketika proses kaunseling dijalankan. Sehubungan itu, kajian lanjutan akan dilakukan oleh pengkaji untuk melihat sejauh manakah

pengetahuan, kefahaman dan pengaplikasian etika kaunseling kerahsiaan dalam kalangan kaunselor pelatih master bimbingan dan kaunseling di Universiti Putra Malaysia ketika mengendalikan sesi kaunseling.

1.3 Objektif Kajian

Kajian ini menggariskan tiga objektif utama iaitu:

1. Meneroka dengan lebih mendalam pengetahuan pelajar master yang menjalani internship kaunseling terhadap etika kaunseling kerahsiaan;
2. Meneroka dengan lebih mendalam kefahaman pelajar master yang menjalani internship kaunseling terhadap etika kaunseling kerahsiaan;
3. Meneroka dengan lebih mendalam pengaplikasian pelajar master terhadap etika kaunseling kerahsiaan.

1.4 Persoalan Kajian

1. Sejauh manakah pengetahuan pelajar master kaunseling yang sedang menjalani internship kaunseling terhadap etika kaunseling kerahsiaan?
2. Sejauh manakah pemahaman pelajar master kaunseling yang sedang menjalani internship kaunseling terhadap etika kaunseling kerahsiaan?
3. Bagaimanakah pelajar master kaunseling yang sedang menjalani internship kaunseling mengamalkan etika kaunseling kerahsiaan ketika menjalani sesi kaunseling?

1.5 Pendekatan Teori

Secara dasarnya, kajian ini melibatkan satu teori asas iaitu Teori Taksonomi Bloom yang memberi penekanan berkenaan kemahiran berfikir dalam pendidikan. Teori ini telah diperkenalkan oleh Bloom, Englehart, Furst, Hill dan Krathwohl pada tahun 1956. Menurut Bloom (1956) peranan utama kewujudan teori ini adalah untuk mengklasifikasikan kemampuan aras berfikir yang telah distruktur dalam sebuah hirarki yang bermula daripada tahap rendah sehingga tinggi. Enam komponen yang telah disusun dalam konteks ini iaitu pengetahuan, kefahaman, aplikasi, analisis, sintesis dan penilaian. Dengan kata lain, taksonomi adalah sistem yang memberi pengelasan kepada satu set yang telah disusun berdasarkan konsep susunan yang ringkas kepada kompleks (Md Sah et al., 2015). Namun pada tahun 2001, Lorin Anderson Krathwohl telah melakukan perubahan pada teori ini selaras dengan peredaran zaman. Aras yang mengalami perubahan ialah mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengurai, menilai dan mencipta.

Dalam konteks kajian ini, komponen pengetahuan memerlukan kaunselor pelatih mengingat kembali perkara universal dan khusus, mengingat semula kaedah dan proses atau mengingat semula corak struktur etika kaunseling kerahsiaan yang telah dipelajari ketika dipelajari ketika berada pada semester pertama dalam subjek Etika dan Profesionalisme. Sebagai contoh, pembelajaran etika kaunseling kerahsiaan pada semester satu adalah subjek wajib yang perlu diambil oleh semua pelajar bimbingan dan kaunseling dan situasi ini jelas menunjukkan kaunselor pelatih perlu mengingat kembali corak struktur dan asas utama etika kaunseling kerahsiaan yang telah dipelajari yang perlu digunakan ketika semester lapan. Pengetahuan sedia ada pada kaunselor pelatih dalam mengendalikan sesi kaunseling menggunakan etika kerahsiaan telah diterima secara formal dalam kelas. Pengetahuan yang diperoleh kaunselor pelatih perlu difahami dengan mendalam supaya dapat diaplikasikan ketika mengendalikan sesi kaunseling.

Kefahaman pula merujuk kepada memahami maksud maklumat dengan lebih mendalam dengan menginterpretasikan, mengklasifikasikan dan membuat ringkasan kaunseling kerahsiaan terutama ketika proses penstrukturan pada permulaan sesi antara kaunselor pelatih dengan klien. Pada tahap ini, kefahaman yang mendalam perlu diberi penekanan supaya penggunaan etika kaunseling kerahsiaan dalam sesi kaunseling dapat diaplikasikan dengan tepat dan betul berlandaskan etika kod etika kerahsiaan. Mengaplikasi dalam konteks kajian ini memerlukan kaunselor pelatih menggunakan prosedur yang telah ditetapkan untuk menjalani sesi kaunseling berlandaskan kepada etika kerahsiaan.

2.0 KAJIAN LITERATUR

Kajian Mohamad Bokhari, Syed Najmuddin Syed Hassan dan Rosli Saadan (2012) mendapati tahap kefahaman dalam etika kerahsiaan di kalangan kaunselor berdaftar menunjukkan tahap rendah. Situasi ini menunjukkan bahawa kaunselor berdaftar mempunyai kesedaran berkenaan etika kaunseling namun tidak memiliki kefahaman dan kesedaran berkenaan etika kerahsiaan. Kajian ini menunjukkan tahap kefahaman dan kesedaran etika kerahsiaan ini hanya berada diperingkat permukaan sahaja (*surface*). Hal ini jelas membuktikan bahawa tahap kesedaran kefahaman etika kaunseling kerahsiaan dalam seting sebenar adalah di peringkat rendah.

Nurul Hasyimah Mat Rani dan Wan Marzuki Wan Jaafar (2013) pula menjalankan kajian berkenaan tentang amalan etika, isu dan aduan etika dan tatalaku kaunselor dalam perkhidmatan kaunseling di Malaysia. Akta Kaunselor 1998 menjadi panduan utama kepada kaunselor di Malaysia dalam memastikan proses kaunseling dapat dilaksanakan secara professional. Pertimbangan yang tepat dalam setiap tingkah laku serta tindakan yang dilaksanakan oleh kaunselor pelatih menjadi faktor utama penekanan terhadap keutamaan klien.

Kajian Umi Shamsiah Abu Bakar (2007) menyatakan, faktor demografi merupakan elemen utama dalam kajian ini yang menunjukkan kaunselor pelatih berbangsa Melayu kurang memberi penekanan terhadap kerahsiaan ketika mengendalikan sesi kaunseling berbanding dengan kaum Cina dan India. Situasi ini jelas membuktikan bahawa isu kerahsiaan menjadi teras utama kepada profesion kaunseling bagi supaya proses kaunseling dapat dilaksanakan dengan mencapai objektif.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

3.1 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan kajian kualitatif. Kajian ini digunakan untuk mendapatkan info yang lebih tepat iaitu secara holistik kerana terdapat banyak perkara yang tidak boleh dijelaskan dengan hanya merujuk kepada data numerika. Pengkaji menggunakan reka bentuk kajian kes dengan melibatkan pengumpulan data secara berterusan iaitu dengan memfokuskan tingkah laku individu, persekitaran sosial dengan berobjektifkan mengetahui perubahan dan tingkah laku secara menyeluruh (Chua, 2011).

3.2 Sampel Kajian

Peserta yang terlibat dalam kajian ini ialah seramai 5 orang yang terdiri daripada pelajar master bimbingan dan kaunseling yang menjalani internship. Pemilihan peserta kajian ini dilakukan melalui kaedah pensampelan bertujuan (*purposive sampling*).

3.3 Instrumen Kajian

(1) Borang Maklumat Demografi: Maklumat demografi seperti umur, jantina dan kaum akan diperoleh.

(2) Pengkaji: Pengkaji merupakan instrumen utama dalam kajian kualitatif. Hal ini demikian kerana segala pengumpulan dan analisis data akan dilaksanakan oleh pengkaji. Merriam (2009) menyatakan peranan utama pengkaji dalam kajian kualitatif ini adalah untuk melakukan penerokaan pengalaman peserta kajian dengan lebih mendalam.

3.4 Kaedah Pengumpulan Data

Pengkaji memfokuskan pengumpulan data dengan menggunakan kaedah triangulasi yang terdiri daripada tiga sumber iaitu temu bual, analisis dokumen dan pemerhatian. Triangulasi merupakan suatu kaedah pengumpulan data yang merangkumi pelbagai sumber iaitu temu bual lebih dikenali sebagai data premier manakala pemerhatian dan analisis dokumen pula sebagai data sekunder yang menjadi sokongan utama sumber dalam kajian (Marohaini Yusoff, 2001).

3.5 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Kesahan dan kebolehpercayaan yang boleh diaplikasikan dalam kajian ini ialah triangulasi, *peer review*, dan jejak audit (*audit trail*) (Noraini Idris, 2010). Weirsmann (1991) menyatakan bahawa triangulasi merupakan satu teknik kesahan silang yang digunakan bagi membuat penilaian atau pentafsiran hasil dapatan sama ada pengumpulan data yang diperoleh mencukupi atau sebaliknya dan pencapaian persetujuan bersama akan dilaksanakan. Kajian ini menggunakan kaedah triangulasi dengan melibatkan temu bual, analisis dokumen dan pemerhatian yang dilaksanakan bagi memperoleh data yang tepat.

Jejak audit (*audit trail*) pula digunakan bagi memperoleh pemantapan kredibiliti dapatan hasil penyelidikan. Zulkifli Osman (2012) menjelaskan bahawa empat kategori yang terlibat dalam pendekatan ini ialah (i) penulisan jurnal, (ii) log penyelidikan disimpan, (iii) proses pengumpulan data dibentuk, dan (iv) prosedur analisis direkod dengan teliti. Pemeriksaan laporan dan semua dokumen sesi kaunseling terutama yang melibatkan etika kaunseling kerahsiaan akan diselidik oleh pembaca bagi memperoleh pengesahan aktiviti pengumpulan data (Ghazali Darusalam dan Sufean Hashim, 2016).

3.6 Analisis Data

Data dalam kajian ini dianalisis dengan menggunakan kaedah *constant comparative* iaitu (i) pengumpulan data, (ii) pengekodan, (iii) pengkategorian dan (iv) pembentukan tema. Kesemua data ini di analisis dan diinterpretasikan dengan lebih teliti (Glaser, 1978). Prosedur pertama yang perlu dilaksanakan oleh pengkaji ialah dengan membuat analisis secara awal data yang diterima daripada dapatan hasil temu bual dengan seterusnya mewujudkan kategori serta tema. Proses pengumpulan data diperoleh dengan mengenal pasti tema, isu dan corak yang mampu menghasilkan tema yang konkrit. Namun, tema dan kategori yang diperoleh selepas analisis dilaksanakan adalah tidak konkrit disebabkan ketika proses dijalankan akan mengalami perubahan bagi setiap data.

4.0 KESIMPULAN

Secara kesimpulannya, peranan kaunselor pelatih dalam memberi perlindungan kepada klien adalah sangat penting dalam memastikan matlamat proses kaunseling dapat dicapai. Elemen kepercayaan adalah tunjang utama yang perlu diwujudkan oleh kaunselor pelatih dalam setiap sesi kaunseling kerana melalui elemen ini mampu mencipta perasaaan selesa dalam diri klien dan sekaligus melindungi klien dalam melakukan perkongsian. Proses kaunseling dapat diukur berdasarkan tahap keberhasilan kaunselor pelatih terhadap sesi kaunseling bagi mencapai kesejahteraan secara holistik kepada klien. Justeru, elemen kerahsiaan adalah faktor penting yang perlu dititikberatkan oleh pengamal kaunseling supaya proses kaunseling dapat tercapai matlamat berdasarkan Akta Kaunselor (Akta 580).

RUJUKAN

- Akta Kaunselor 1998 (Akta 580). (1998). *Undang-undang Malaysia Akta 580*. Kuala Lumpur: Percetakan Nasional Malaysia Berhad.
- Biggs, D. & Blocher, D. (1987). *Foundations of ethical counseling*. New York: Spring Publishing Company.
- Chua Yan Piaw. (2011). *Kaedah dan statistik penyelidikan: Kaedah penyelidikan*. McGraw-Hill (Malaysia).
- Cutcliffe J.R. & McKenna H.P. (2004). Expert qualitative researchers and the use of audit trails. *Journal of Advanced Nursing* 45(2), 126–135
- Creswell, J.W. (2005). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. London, UK: Sage.
- Ghazali Darusalam & Sufean Hussin. (2016). *Metodologi penyelidikan dalam pendidikan: Amalan dan analisis kajian*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Gladding, S. T. (2013). *Counseling: A Comprehensive profession* (7thed). Boston, MA: Pearson.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Hermann, M. A., Leggett, D. G., & Remley Jr, T. P. (2008). A study of counselors' legal challenges and their perceptions of their ability to respond. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(5), 1-11.
- Lembaga Kaunselor Malaysia. (2011).
- Mohd Noh Murli. (2001). *Sikap pelajar Melayu terhadap perkhidmatan bimbingan dan kaunseling: satu kajian kes disalah sebuah sekolah menengah di daerah Klang, Selangor*. Tesis yang di kemukakan untuk memenuhi sebahagian daripada syarat memperoleh Ijazah sarjana pendidikan. Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Mohamad Bokhari, Syed Najmuddin Syed Hassan dan Rosli Saadan. (2012). *Hubungan antara kefahaman, kesedaran dan amalan etika kerahsiaan dalam kalangan kaunselor Malaysia*. Universiti Teknikal Malaysia Melaka.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A Guide to design and implementation*: United States : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A Qualitative approach*: California: Jossey-Bass.
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill Sdn. Bhd.
- Nurul Hasyimah Mat Rani & Wan Marzuki Wan Jaafar. (2013). *Amalan etika dalam kalangan kaunselor di Malaysia*. Seminar Pasca Siswazah Dalam Pendidikan. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Persatuan Kaunseling Malaysia (PERKAMA). (2008). Kod Etika Kaunselor. (Semakan 2008); <http://www.perkama.org/>.
- Umi Shamsiah Abu Bakar. (2007). *Amalan tingkah laku beretika kaunselor pelatih*. Tesis sarjana muda yang tidak diterbitkan. Kota Samarahan. Universiti Malaysia Sarawak.
- Welfel, E. R. (2010). *Ethics in counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Books/Cole.
- Wiersma, W. (1991). *Research methods in education*. 5th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Zulkifli Osman. (2012). *Pembangunan modul pengajaran Bahasa Melayu secara bersepadu*. Thesis PHD. Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

**Kualiti Guru Sekolah Rendah yang Dibimbing oleh “Pegawai Pembimbing Pakar Pembangunan Sekolah” (School Improvement Specialist Coaches - SISC+):
Perbezaan Antara Tiga Jenis Sekolah**

Selvarajoo Madhavan¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
sellva2205@gmail.com

Ramli Basri²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
ramlibasri@upm.edu.my

Ahmad Fauzi Mohd Ayub³

³Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
afmy@upm.edu.my

Soaib Asimiran⁴

⁴Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
soaibasimiran@upm.edu.my

ABSTRAK

Guru merupakan penggerak utama sistem pendidikan di seluruh dunia ekoran daripada arus globalisasi dan ledakan teknologi maklumat yang banyak mengubah cara manusia belajar. Sehubungan itu, kajian tinjauan deskriptif ini dijalankan untuk mengenal pasti tahap kualiti guru yang dibimbing oleh “Pegawai Pembimbing Pakar Pembangunan Sekolah” (SISC+) terhadap skop pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran di tiga jenis sekolah rendah. Hal ini bertepatan dengan peranan dan fungsi jawatan SISC+ di bawah inisiatif sub NKRA GTP 1.0 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. Para pegawai ini ditugaskan untuk membimbing guru-guru di sekolah yang berada dalam Band 5, 6 dan 7. Kajian ini menggunakan 70 item soal selidik dengan tujuh aspek sebagai instrumen yang disesuaikan daripada Model Standard Guru Malaysia, Kementerian Pendidikan Malaysia (2010). Responden kajian ini adalah 100 guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ di zon tengah (Selangor, Perak, WP Kuala Lumpur). Analisis data statistik dilaksanakan dengan menggunakan perisian SPSS 21 untuk menjelaskan frekuensi berdasarkan peratus, sisihan piawai dan min tahap kualiti guru dari segi kualiti mengajar. Dapatan kajian secara keseluruhan menunjukkan tahap kualiti guru berada pada tahap tinggi iaitu min skor ialah 4.14 dan sisihan piawai 0.30. Tahap semua tujuh aspek kualiti guru adalah tinggi iaitu antara min skor 3.96 hingga 4.26. Aspek pengetahuan dan kefahaman berada pada tahap tinggi (M-4.20, SP-0.42). Seterusnya tahap kualiti guru berdasarkan tiga jenis sekolah, SJKT mencatatkan tahap paling tinggi (M-4.28, SP-0.28) berbanding SK (M-4.09, SP-0.25) dan SJKC (M-4.09, SP-0.33). Secara umumnya semua aspek tahap kualiti guru di SJKT mencatatkan min skor minimum 4.17 berbanding SJKC min skor 3.91 dan SK min skor 3.88. Manakala ujian Anova menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dalam kualiti guru mengikut jenis sekolah iaitu $F(2, 97) = 4.30, p < 0.05$. Ujian POS HOC, Turkey HSD antara sekolah tersebut menunjukkan terdapat perbezaan signifikan diantara skor min SJKT (M = 4.28, SP = 0.28) dan skor min SK (M = 4.09, SP = 0.25) serta skor min SJKC (M = 4.09, SP = 0.33). Walau bagaimanapun tidak terdapat perbezaan signifikan di antara skor min SK (M = 4.09, SP = 0.25) dan SJKC (M = 4.09, SP = 0.33). Ini menunjukkan Pegawai SISC+ yang ditempatkan di PPD membimbing guru dengan berkesan dalam pembentukan kualiti PdP.

KATA KUNCI: Kualiti Guru, Pegawai Pembimbing Pakar Pembangunan Sekolah (SISC+),
Guru Yang Dibimbing (GDB)

1.0 Pengenalan

Sistem pendidikan di Malaysia sentiasa mengalami transformasi bermula dari Penyata Razak 1957 sehingga Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Usaha ini adalah untuk melahirkan individu yang seimbang selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK). Pembangunan dan kemajuan Negara bergantung kepada sistem pendidikan, kepimpinan sekolah, kualiti guru dan rupa bentuk pelajar yang akan dihasilkan (Wan Mohd Zahid Wan Nordin, 1993; Abdul Shukor Abdullah, 1995, 1998, 2004). Kualiti guru

merupakan wahana paling berkesan untuk mentransformasikan pendidikan rendah dan menengah dan selanjutnya meningkatkan keberhasilan murid.

Kualiti guru merujuk kepada guru yang mempunyai keyakinan diri yang tinggi dan mempunyai tingkah laku diri yang positif, boleh berhadapan serta mengurus sesuatu situasi dengan baik serta dapat menyelesaikan masalah dengan kreatif (Yusof dan Tumirah, 2011). Kualiti guru bukan sahaja dilihat melalui kelayakan, pengetahuan dan kemahiran yang dimiliki bahkan turut melibatkan semangat, dedikasi dan komitmen mereka. Selain itu, guru-guru yang berkualiti ini sangat komited, berdedikasi dan ikhlas dalam melaksanakan tugas (Mohd, 2006; Nordin, Gusti, & Keeves, 2010). Ini secara langsung dapat menghasilkan proses PdP yang berkesan serta membantu meningkatkan kualiti murid (Ibrahim & Marzuki, 2011). Seseorang guru perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang mendalam tentang kandungan ilmu yang disampaikan untuk membantu mengajar dengan penuh yakin.

Seiring dengan usaha menyediakan bimbingan untuk guru, Pembimbing Pakar Pembangunan Sekolah (*School Improvement Specialist Coaches – SISC+*) telah ditempatkan di setiap PPD untuk membimbing sekolah yang mendapat band yang rendah (Band 5, 6 dan 7). Pegawai SISC+ yang telah dilantik sebahagian besarnya adalah merupakan dalam kalangan Guru Cemerlang dan menjalani latihan intensif bagi membantu melaksanakan tugas membimbing dalam aspek pedagogi demi membentuk kualiti guru kepada guru-guru terpilih yang dipilih oleh Pengetua atau Guru Besar sekolah berkenaan.

2.0 Objektif

Kajian ini dilaksanakan untuk mengenal pasti tahap kualiti guru yang dibimbing (GDB) oleh pegawai SISC+ di tiga jenis sekolah rendah iaitu Sekolah Kebangsaan (SK), Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC) dan Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT). Seterusnya mengenal pasti perbezaan dalam kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ mengikut jenis sekolah.

3.0 Skala dan Tahap

Pengkaji menganalisis data kajian dengan menggunakan perisian SPSS 21. Analisis deskriptif digunakan untuk mendapatkan nilai kekerapan, peratusan, sisihan piawai dan skor min bagi menjelaskan hubungan yang wujud antara pemboleh ubah. Skor min diinprestasikan berdasarkan Pallant (2010). Jadual 1 menunjukkan pengukuran tahap yang digunakan oleh Pallant (2010). Skala likert 5 mata dibahagikan berdasarkan pada tahap dengan kadar sela yang sama dengan menggunakan formula, $\text{tahap} = (n/3)$.

Jadual 1: Tahap Skor Min

Skor Min	Tahap
1.00-2.33	Rendah
2.34-3.67	Sederhana
3.68-5.00	Tinggi

Sumber : Pallant (2010).

4.0 Teori Kajian

Teori Konstruktivisme yang dibangunkan oleh Jean Piaget, 1980 dapat didefinisikan sebagai pembelajaran yang bersifat generatif, iaitu tindakan mencipta sesuatu makna dari apa yang dipelajari (Phillips, 1995). Konstruktivisme sebenarnya bukan merupakan pemikiran yang baharu, apa yang dilalui dalam kehidupan kita selama ini merupakan himpunan dan pembinaan pengalaman demi pengalaman (Phillips, 1997). Ini menyebabkan seseorang mempunyai pengetahuan yang mendalam dan menjadi lebih dinamik. Teori pembelajaran konstruktivisme menyatakan pengajar atau pembimbing adalah sebagai fasilitator atau moderator. Pengetahuan dibentuk dalam fikiran seorang individu dengan kegiatan asimilasi dan akomodasi yang sesuai dengan skema yang dimilikinya. Proses pembentukan pengetahuan yang dijelaskan oleh Jean Piaget adalah melibatkan skema, asimilasi dan akomodasi (Von Glasersfeld, 1995).

Teori ini digunakan untuk guru yang menerima bimbingan daripada pegawai SISC+, di mana guru yang dibimbing telah lama dilatih dan mempunyai pengetahuan asas berkaitan pedagogi pengajaran. Bimbingan yang diterima dapat diasimilasi dan diadaptasikan dengan pengetahuan sedia ada, akhirnya dapat meningkatkan kualiti guru dari segi pengajaran dan pembelajaran.

5.0 Kualiti Guru

Hasil pencerapan PdP yang berkualiti antara pihak sekolah dengan Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK) didapati berbeza. Pihak sekolah menyatakan 63% adalah Baik atau Cemerlang, berbanding penaziran JNJK menyatakan hanya 13% sahaja mencapai tahap tersebut. Perbezaan data ini menunjukkan lebih banyak usaha diperlukan bagi meningkatkan kemahiran pedagogi guru sedia ada untuk menyampaikan pengetahuan dan kemahiran baharu yang dihasratkan oleh KPM. (PPPM 2013-2015)

Seterusnya prestasi murid Malaysia yang gagal mencapai tahap kemahiran minimum dalam mata pelajaran matematik dan sains melalui pentaksiran antarabangsa iaitu Trend Pendidikan Matematik dan Sains Antarabangsa (TIMSS) dan Program Penilaian Pelajar Antarabangsa (PISA). Ini menggambarkan kualiti pengajaran guru masih pada tahap yang rendah dan perlu penambahbaikan. (PPPM 2013-2015, Berita Harian, 3 Disember 2013, Utusan Malaysia, 6 Sept. 2013).

Kualiti guru merujuk kepada keupayaan dan kemampuan seseorang guru untuk merancang serta melaksanakan PdP yang berkesan dan bermutu (Abdul Shukor 2004; Dunford, Fawcett & Bennett 2000; Sharifah 2001). Guru yang berkualiti dapat memainkan peranan untuk membentuk generasi yang berilmu, berwibawa, bertakwa dan berketerampilan (Ibrahim Taib & Marzuki Ngah, 2011). Faktor yang paling dominan yang mendorong murid ponteng sekolah adalah disebabkan oleh guru dan signifikan dalam mempengaruhi prestasi akademik serta pembentukan sahsiah murid (How, 2007). Berhubung dengan bimbingan pengajaran oleh pensyarah dan guru pembimbing dalam program bimbingan dengan kualiti guru pelatih mendapati wujud hubungan terhadap kualiti guru pelatih (Syed Ismail, 2013). Bimbingan pengajaran memainkan peranan dalam meningkatkan penguasaan kualiti pengajaran di kalangan guru.

Aspek kualiti guru dalam kajian ini merujuk kepada kompetensi guru yang diadaptasi daripada Standard Guru Malaysia, KPM, 2010 yang meliputi tujuh aspek iaitu pengetahuan dan kefahaman, kemahiran PdP, perancangan pengajaran, pelaksanaan pengajaran, refleksi, nilai profesionalisme keguruan, dan, sikap dan sahsiah.

6.0 Metodologi

Kajian tinjauan deskriptif ini dijalankan untuk mengenal pasti tahap kualiti guru yang dibimbing oleh Pegawai SISC+ di tiga jenis sekolah rendah. Kajian ini menggunakan borang soal selidik sebagai instrumen. Pembinaan 70 item soalan ini adalah berdasarkan kepada Model Standard Guru Malaysia, Kementerian Pendidikan Malaysia (2010) dan pernah digunakan oleh pengkaji Syed Ismail (2013). Skala Likert 5 tahap persetujuan dibangunkan bagi mewakili diri responden dengan memberi maklum balas bagi satu siri kenyataan tentang tahap persetujuan mereka. Instrumen kualiti guru adalah untuk mengukur kualiti guru selepas bimbingan pegawai SISC+.

Data dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 21). Analisis data statistik akan menjelaskan kekerapan berdasarkan peratusan dan min tahap kualiti guru di tiga jenis sekolah rendah yang ditentukan oleh skala sela. Data kajian akan dianalisis secara deskriptif manakala pembentangan data menggunakan jadual peratusan dan kekerapan taburan. Populasi dalam kajian ini terdiri daripada 100 orang guru yang menerima bimbingan daripada pegawai SISC+ di zon tengah iaitu Negeri Selangor, Perak dan WP Kuala Lumpur. Maklumat GDB diperoleh melalui kebenaran KPM dengan surat kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD) dan Bahagian Pengurusan Sekolah Harian (BPSH) dan Jabatan Pendidikan Negeri masing-masing. Persampelan atau saiz sampel untuk menjalankan kajian rintis adalah berdasarkan kepada formula saiz sampel Cochran (1977).

7.0 Dapatan Kajian

7.1 Demografi

Demografi responden terdiri daripada guru sekolah rendah zon tengah iaitu Negeri Selangor, Perak dan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Guru dari tiga jenis sekolah terlibat dalam kajian ini iaitu 40 (40.0%) dari SK, 35 (35.0%) dari SJKC dan 25 (25.0%) dari SJKT. SK merupakan sumbangan guru paling banyak untuk kajian ini. Dari segi jantina, guru perempuan 75 (75.0%) merupakan penyumbang besar dalam kajian ini berbanding guru lelaki 25 (25.0%).

Dari segi pengalaman mengajar di kalangan guru adalah dikategorikan dalam tujuh kumpulan iaitu 16 (16.0%) dari kumpulan kurang dari lima tahun, 29 (29.0%) dari kumpulan enam hingga sepuluh tahun, 24 (24.0%) dari kumpulan 11 hingga 15 tahun, 17 (17.0%) dari kumpulan 16 hingga 20 tahun, 10 (10.0%) dari kumpulan 21 hingga 25 tahun, 3 (3.0%) dari kumpulan 26 hingga 30 tahun, dan satu (1.0%) dari kumpulan melebihi 31 tahun. GDB yang berkhidmat enam hingga sepuluh tahun merupakan paling ramai berbanding kategori lain. GDB adalah 6 (6.0%) pada tahun 2014, 12 (12.0%) pada tahun 2015, 42 (42.0%) pada tahun 2016, 36 (36.0%) pada tahun 2017, dan 4 (4.0%) pada tahun 2018. GDB pada tahun 2016 mencatatkan bilangan guru yang paling ramai terlibat dalam kajian ini berbanding tahun-tahun lain.

Mata pelajaran yang paling banyak dibimbing adalah 39 (39.0%) Bahasa Melayu, diikuti 31 (31.0%) Bahasa Inggeris, dan 30 (30.0%) Matematik. GDB yang beropsyen Pengajian Bahasa Melayu 29 (29.0%) merupakan paling ramai dibimbing diikuti 20 (20.0%) Pengajian Bahasa Inggeris, 17 (17.0%) Pendidikan Matematik, 15 (15.0%) Pengajian Bahasa Tamil, 8 (8.0%) Pengajian Bahasa Cina, 8 (8.0%) terdiri daripada lain-lain, dan 3 (3.0%) Pendidikan sains.

Seterusnya kekerapan bimbingan yang diterima oleh GDB paling banyak adalah empat kali 31 (31.0%) seperti yang dikehendaki oleh KPM, diikuti dua kali 20 (20.0%), tiga kali 19 (19.0%), sekali 17 (17.0%), dan lima kali 13 (13.0%). Manakala pengalaman Pegawai SISC+ dalam membimbing adalah 24 (24.0%) selama setahun, 18 (18.0%) selama dua tahun, 14 (14.0%) selama tiga tahun, 20 (20.0%) selama empat tahun, 18 (18.0%) selama lima tahun dan 6 (6.0%) adalah melebihi enam tahun.

Jadual 1: Profil Responden

Item	Kategori	Responden	Peratus (%)
Sekolah	SK	40	40.0
	SJKC	35	35.0
	SJKT	25	25.0
		100	
Jantina	Lelaki	25	25.0
	Perempuan	75	75.0
		100	
Pengalaman Mengajar	≤ 5 tahun	16	16.0
	6 - 10 tahun	29	29.0
	11 - 15 tahun	24	24.0
	16 - 20 tahun	17	17.0
	21 - 25 tahun	10	10.0
	26 - 30 tahun	3	3.0
	≥ 31 tahun	1	1.0
	100		
Menerima Bimbingan Pada Tahun	2013	0	0
	2014	6	6.0
	2015	12	12.0
	2016	42	42.0
	2017	36	36.0

Item	Kategori	Responden	Peratus (%)
	2018	4	4.0
		100	
Mata Pelajaran Yang Dibimbing	Bahasa Melayu	39	39.0
	Bahasa Inggeris	31	31.0
	Matematik	30	30.0
		100	
Opsyen	Pengajian Bahasa Melayu	29	29.0
	Pengajian Bahasa Inggeris	20	20.0
	Pengajian Bahasa Tamil	15	15.0
	Pengajian Bahasa Cina	8	8.0
	Pendidikan Matematik	17	17.0
	Pendidikan Sains	3	3.0
	Lain-lain	8	8.0
		100	
Kekerapan Bimbingan Dalam Setahun	Sekali	17	17.0
	Dua Kali	20	20.0
	Tiga Kali	19	19.0
	Empat Kali	31	31.0
	Lima Kali	13	13.0
		100	
Pengalaman SISC+ Membimbing Guru	Satu Tahun	24	24.0
	Dua Tahun	18	18.0
	Tiga Tahun	14	14.0
	Empat Tahun	20	20.0
	Lima Tahun	18	18.0
	Lain-lain	6	6.0
		100	
Jumlah		100	100

7.2 Tahap Kualiti Guru berdasarkan Jenis Sekolah

Analisis nilai min keseluruhan tahap kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ di tiga jenis sekolah iaitu SK, SJKC dan SJKT menunjukkan pada tahap tinggi.

7.2.1 Tahap Kualiti Guru Sekolah Kebangsaan

Dapatan kajian bagi tahap kualiti guru yang telah menerima bimbingan di SK dapat dilihat menerusi Jadual 2. Secara purata tahap kualiti guru di SK mencatatkan (M-4.09, SP-0.25). Semua aspek dalam dimensi kualiti guru di SK mencatatkan tahap tinggi dengan min skor maksimum 4.22 dan minimum 3.88.

Aspek pelaksanaan pengajaran mencatatkan min skor paling tertingi (M-4.22, SP-0.35) berbanding aspek lain. Aspek kemahiran PdP pula berada pada tempat kedua dengan min skor (M-4.20, SP-0.27). Diikuti aspek pengetahuan dan kefahaman dengan min skor (M-4.19, SP-0.33). Aspek sikap dan sahsiah pula berada pada tempat keempat dengan min skor (M-4.10, SP-0.31).

Aspek perancangan pengajaran (M-4.02, SP-0.27) berada pada tempat kelima berbanding aspek lain di SK. Aspek nilai profesionalisme keguruan (M-3.96, SP-0.38) berada pada tempat keenam iaitu kedua terendah berbanding aspek lain. Manakala aspek refleksi mencatatkan min skor (M-3.88, SP-0.29) paling rendah.

Jadual 2: Tahap Kualiti Guru yang Dibimbing oleh Pegawai SISC+ di SK

Aspek	Min	Sp
Pengetahuan Dan Kefahaman	4.19	0.33
Kemahiran PdP	4.20	0.27
Perancangan Pengajaran	4.02	0.27
Pelaksanaan Pengajaran	4.22	0.35
Refleksi	3.88	0.29
Nilai Profesionalisme Keguruan	3.96	0.38
Sikap Dan Sahsia	4.10	0.31
Purata	4.09	0.25

7.2.2 Tahap Kualiti Guru Sekolah Jenis Kebangsaan Cina

Selanjutnya, bagi dapatan kajian berkaitan tahap kualiti guru yang telah menerima bimbingan di SJKC dapat diteliti dalam Jadual 3. Secara purata tahap kualiti guru di SJKC mencatatkan (M-4.09, SP-0.33). Semua aspek dalam dimensi kualiti guru di SJKC mencatatkan tahap tinggi dengan min skor maksimum 4.24 dan minimum 3.91.

Responden di SJKC mencatatkan dua aspek yang sama dan paling tinggi min skor iaitu kemahiran PdP (M-4.24, SP-0.34) dan pelaksanaan pengajaran (M-4.24, SP-0.34) berbanding aspek lain. Aspek pengetahuan dan kefahaman pula berada pada tempat kedua dengan min skor (M-4.11, SP-0.41). Diikuti aspek perancangan pengajaran dengan min skor (M-4.06, SP-0.30). Aspek sikap dan sahsiah pula berada pada tempat keempat dengan min skor (M-4.03, SP-0.40).

Aspek nilai profesionalisme keguruan (M-3.98, SP-0.51) berada pada tempat kelima berbanding aspek lain iaitu kedua terendah berbanding aspek lain. Manakala aspek refleksi mencatatkan min skor (M-3.91, SP-0.41) paling rendah di SJKC.

Jadual 3: Tahap Kualiti Guru yang Dibimbing oleh Pegawai SISC+ di SJKC

Aspek	Min	Sp
Pengetahuan Dan Kefahaman	4.11	0.41
Kemahiran PdP	4.24	0.34
Perancangan Pengajaran	4.06	0.30
Pelaksanaan Pengajaran	4.24	0.40
Refleksi	3.91	0.41
Nilai Profesionalisme Keguruan	3.98	0.51
Sikap Dan Sahsia	4.03	0.40
Purata	4.09	0.33

7.2.3 Tahap Kualiti Guru Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil

Keputusan analisis data tentang tahap kualiti guru yang telah menerima bimbingan di SJKT adalah seperti Jadual 4. Secara purata tahap kualiti guru di SJKT mencatatkan (M-4.28, SP-0.28). Semua aspek dalam dimensi kualiti guru di SJKT mencatatkan tahap tinggi dengan min skor maksimum 4.38 dan minimum 4.17. Responden di SJKT mencatatkan aspek kemahiran PdP yang paling tinggi dengan min skor (M-4.38, SP-0.38) berbanding aspek lain. Aspek pelaksanaan pengajaran pula berada pada tempat kedua dengan min skor (M-4.35, SP-0.39). Diikuti aspek pengetahuan dan kefahaman dengan min skor (M-4.34, SP-0.52). Aspek perancangan pengajaran pula berada pada tempat keempat dengan min skor (M-4.27, SP-0.30).

Aspek nilai profesionalisme keguruan berada pada tempat kelima dengan min skor (M-4.26, SP-0.37) berbanding aspek lain. Aspek sikap dan sahsiah berada pada tempat keenam iaitu kedua terendah dengan min skor (M-4.22, SP-0.35). Manakala aspek refleksi mencatatkan min skor (M-4.17, SP-0.37) paling rendah di SJKT.

Jadual 4: Tahap Kualiti Guru yang Dibimbing oleh Pegawai SISC+ di SJKT

Aspek	Min	Sp
Pengetahuan Dan Kefahaman	4.34	0.52
Kemahiran PdP	4.38	0.38
Perancangan Pengajaran	4.27	0.30
Pelaksanaan Pengajaran	4.35	0.39
Refleksi	4.17	0.37
Nilai Profesionalisme Keguruan	4.26	0.37
Sikap Dan Sahsiah	4.22	0.35
Purata	4.28	0.28

7.2.4 Perbandingan Tahap Kualiti Guru berdasarkan Jenis Sekolah

Jadual 5 menunjukkan analisis nilai min keseluruhan tahap kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ di tiga jenis sekolah iaitu SK, SJKC dan SJKT. Tahap kualiti guru di SJKT mencatatkan tahap paling tinggi (M-4.28, SP-0.28) berbanding SK (M-4.09, SP-0.25) dan SJKC (M-4.09, SP-0.33). Secara umumnya, kesemua aspek tahap kualiti guru di SJKT mencatatkan min skor minimum 4.17 berbanding SJKC min skor 3.91 dan SK min skor 3.88.

Secara umumnya aspek Kemahiran PdP GDB di ketiga-tiga sekolah didapati mencatatkan min skor paling tinggi berbanding aspek-aspek lain iaitu SJKT (M-4.38, SP-0.38) lebih baik berbanding SJKC (M-4.24, SP-0.37) dan SK (M-4.20, SP-0.27). Aspek refleksi merupakan aspek yang mencatatkan min skor yang paling rendah di ketiga-tiga sekolah iaitu SK (M-3.88, SP-0.29), SJKC (M-3.91, SP-0.41) dan SJKT (M-4.19, SP-0.37).

Seterunya, aspek Pelaksanaan Pengajaran juga mencatatkan tahap lebih baik berbanding aspek lain di SJKT (M-4.35, SP-0.390), SJKC (M-4.24, SP-0.403) dan SK (M-4.22, SP-0.345). Diikuti aspek Pengetahuan dan Kefahaman berada pada tahap tinggi iaitu SK (M-4.19, SP-0.331), SJKC (M-4.11, SP-0.409) dan SJKT (M-4.34, SP-0.518). Manakala, aspek Sikap dan Sahsiah berada tahap tinggi iaitu SK (M-4.10, SP-0.309), SJKC (M-4.03, SP-0.399) dan SJKT (M-4.22, SP-0.354). Aspek Perancangan dan Pengajaran berada tahap tinggi iaitu SK (M-4.02, SP-0.268), SJKC (M-4.06, SP-0.304) dan SJKT (M-4.27, SP-0.302). Manakala aspek Nilai Profesionalisme Keguruan berada tahap tinggi iaitu SK (M-3.96, SP-0.384), SJKC (M-3.98, SP-0.508) dan SJKT (M-4.26, SP-0.374).

Jadual 5: Tahap Kualiti Guru yang Dibimbing oleh Pegawai SISC+ Mengikut Jenis Sekolah

Jenis Sekolah Aspek	SK		SJKC		SJKT	
	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Pengetahuan Dan Kefahaman	4.19	0.33	4.11	0.41	4.34	0.52
Kemahiran PdP	4.20	0.27	4.24	0.34	4.38	0.38
Perancangan Pengajaran	4.02	0.27	4.06	0.30	4.27	0.30
Pelaksanaan Pengajaran	4.22	0.35	4.24	0.40	4.35	0.39
Refleksi	3.88	0.29	3.91	0.41	4.17	0.37
Nilai Profesionalisme Keguruan	3.96	0.38	3.98	0.51	4.26	0.37
Sikap Dan Sahsiah	4.10	0.31	4.03	0.40	4.22	0.35
Purata	4.09	0.25	4.09	0.33	4.28	0.28

7.2.5 Tahap Kualiti Guru Secara Keseluruhan

Keputusan keseluruhan tentang tahap kualiti guru yang telah menerima bimbingan adalah seperti Jadual 6. Tahap kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ di zon tengah (Selangor, Perak, WP Kuala Lumpur) berada pada tahap tinggi dengan min skor ialah 4.14 dan sisihan piawai 0.30. Berdasarkan aspek-aspek kualiti guru mendapati tahap kualiti guru bagi semua aspek adalah tinggi iaitu antara min skor 3.96 hingga 4.26.

Min aspek Kemahiran PdP dan Pelaksanaan Pengajaran berada pada tahap paling tinggi (M-4.26, SP-0.33) dan (M-4.26, SP-0.38) berbanding aspek-aspek lain. Walaupun aspek refleksi berada pada tahap tinggi, namun min skor adalah paling rendah (M-3.96, SP-0.37) berbanding aspek-aspek lain dalam konstruk kualiti guru.

Seterusnya min aspek Pengetahuan dan Kefahaman berada pada tahap kedua paling tinggi (M-4.20, SP-0.42). Diikuti min aspek Sikap dan Sahsiah berada pada tahap tinggi (M-4.11, SP-0.36). Min aspek Perancangan Pengajaran berada pada tahap tinggi (M-4.10, SP-0.31). Min aspek Nilai Profesionalisme Keguruan berada pada tahap tinggi (M-4.04, SP-0.44).

Jadual 6: Tahap Kualiti Guru Yang Dibimbing Oleh Pegawai SISC+ Secara Keseluruhan

Aspek	Min	SP	Tahap
Pengetahuan dan Kefahaman	4.20	0.42	Tinggi
Kemahiran Pdp	4.26	0.33	Tinggi
Perancangan Pengajaran	4.10	0.31	Tinggi
Pelaksanaan Pengajaran	4.26	0.38	Tinggi
Refleksi	3.96	0.38	Tinggi
Nilai Profesionalisme Keguruan	4.04	0.44	Tinggi
Sikap dan Sahsiah	4.11	0.36	Tinggi
PURATA	4.14	0.30	Tinggi

7.2.6 Perbezaan Tahap Kualiti Guru berdasarkan Jenis Sekolah

Berdasarkan Jadual 7, ujian analisis Anova menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dalam kualiti guru mengikut jenis sekolah. $F(2, 97) = 4.30, p < 0.05$.

Jadual 7: Perbezaan Kualiti Guru Mengikut Jenis Sekolah

	Jumlah Kuasa dua	Darjah Kebebasan	Kuasa Min	Nilai F	Signifikan
Antara Kumpulan	0.71	2	0.36	4.30	0.02*
Dalam Kumpulan	8.05	97	0.08		
Jumlah	8.76	99			

* Darjah kebebasan adalah signifikan di paras 0.05.

Jadual 8 menunjukkan dapatan bagi ujian POS HOC, Turkey HSD antara sekolah. Ujian tersebut menunjukkan, nilai min SJKT menunjukkan perbezaan yang signifikan pada paras keyakinan 95 peratus dengan kedua-dua jenis sekolah iaitu SK dan SJKC. Nilai min menunjukkan terdapat perbezaan signifikan di antara min SJKT (M=4.28, SP=0.28) dan min SK (M=4.09, SP=0.25) pada paras keyakinan 95 peratus. Begitu juga ujian menunjukkan terdapat perbezaan signifikan di antara min SJKT (M=4.28, SP=0.28) dan min SJKC (M=4.09, SP=0.33) pada paras keyakinan 95 peratus. Walau bagaimanapun tidak terdapat perbezaan signifikan diantara min SK (M=4.09, SP=0.25) dan SJKC (M=4.09, SP=0.33) pada paras keyakinan 95 peratus.

Jadual 8: Perbezaan Kualiti Guru Diantara Jenis Sekolah

Jenis Sekolah	Perbezaan Min	Signifikan
SK – SJKC	.00316	0.999
SK – SJKT	.19357	0.026*
SJJC – SJKT	.19673	0.028*

* Perbezaan min adalah signifikan pada paras 0.05.

8.0 Perbincangan dan Rumusan

Kajian ini dijalankan untuk mengetahui kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ di zon tengah iaitu Negeri Selangor, Perak dan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Ia adalah untuk mengenal pasti tahap kualiti guru, dan perbezaan kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ mengikut tiga jenis sekolah rendah.

Tahap kualiti guru yang dibimbing oleh pegawai SISC+ di semua sekolah berada pada tahap tinggi. Tahap kualiti guru di SJKT mencatatkan tahap paling tinggi berbanding SK dan SJJC. Umumnya, aspek Kemahiran PdP GDB di ketiga-tiga sekolah didapati mencatatkan min skor paling tinggi berbanding aspek-aspek lain. Manakala, aspek refleksi merupakan aspek yang mencatatkan min skor yang paling rendah di SK, SJJC dan SJKT.

Kesemua tujuh aspek iaitu pengetahuan dan kefahaman, kemahiran PdP, perancangan pengajaran, pelaksanaan pengajaran, refleksi, nilai profesionalisme keguruan, dan sikap dan sahsiah dalam kualiti guru mempunyai hubungan yang signifikan antara satu sama lain.

Manakala ujian Anova menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dalam kualiti guru mengikut jenis sekolah iaitu $F(2, 97)=4.30$, $p<0.05$. Ujian POS HOC, Turkey HSD antara sekolah tersebut menunjukkan terdapat perbezaan signifikan di antara SJKT dan SK serta SJJC.

Walau bagaimanapun tidak terdapat perbezaan signifikan di antara SK dan SJJC. GDB di SJKT menerima dan mengaplikasi dengan lebih baik atau Pegawai SISC+ gigih membimbing untuk menjayakan GDB SJKT. Peranan pegawai SISC+ dalam meningkatkan kualiti guru dalam PdP adalah berkesan dan menjadi agen perubahan di kalangan guru yang dibimbing.

9.0 Cadangan

Bagi memastikan kualiti guru menjadi lebih berkesan, maka guru bukan sahaja perlu diperakui mencapai sekarang-kurangnya tahap minimum syarat pelantikan guru malah latihan dalam perkhidmatan untuk peningkatan yang berterusan perlulah didedahkan bagi memperkukuh kualiti guru dari segi pengetahuan dan kefahaman, kemahiran PdP, perancangan pengajaran, pelaksanaan pengajaran, refleksi, nilai profesionalisme keguruan, dan sikap dan sahsiah. Pelantikan pegawai SISC+ hendaklah diperbanyakkan supaya lebih ramai guru dapat dibimbing untuk menjayakan pengajaran berdasarkan pedagogi setiap mata pelajaran. Malah pegawai SISC+ yang berjaya membimbing guru terpilih dengan cemerlang perlu diberi peluang kenaikan pangkat sebagai insentif. GDB yang mencapai tahap cemerlang juga perlu dimotivasikan untuk membimbing guru lain sebagai pembantu pegawai SISC+ di sekolah berkenaan.

Kajian lanjutan berkaitan kualiti guru dan keberkesanan komunikasi dalam membimbing GDB perlu dikaji bagi memantapkan lagi kajian berkaitan bimbingan pegawai SISC+ demi memperkasa tahap kualiti guru di Malaysia. Kajian mendalam mengenai aspek refleksi perlu dibuat kerana aspek ini mendapat skor terendah di ketiga-tiga jenis sekolah berbanding aspek lain walaupun skornya pada tahap tinggi. Sumbangan kajian ini secara keseluruhannya diharap mampu menjadi asas kepada para pendidik, pihak pentadbir sekolah, pegawai SISC+, PPD, JPN, KPM, ibu bapa dan juga masyarakat dan sentiasa mencari idea serta penyelesaian ke arah pencapaian pendidikan yang lebih cemerlang. Sumbangan kajian ini juga sebagai penyokong GTP 3.0 untuk memantapkan kebolehan guru dalam pedagogi pengajaran. Bimbingan ini perlu diteruskan untuk meningkatkan kebolehan guru menguasai dan memantapkan tahap penguasaan kualiti guru demi anak murid yang bakal memimpin negara.

Rujukan

- Abdul Shukor Abdullah, (1995), "Membina sekolah yang berkesan: Aplikasi Dasar seminar sekolah berkesan" Kertas kerja dibentangkan pada seminar sekolah berkesan Institut Aminuddin Baki di Genting Highland, Malaysia 13-14 Julai
- Abdul Shukor Abdullah. (1998). Pengetua berkesan: Sekolah berkesan, cabaran pembangunan sistem pendidikan negara. Kertas kerja Seminar Kecemerlangan Sekolah-sekolah Negeri Selangor. Pelaling Jaya, 15 Jun.
- Abdul Shukor Abdullah. (2004). Ucapan utama seminar nasional pengurusan & kepimpinan pendidikan ke 12. Anjuran Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pendidikan Malaysia Genting Highlands, 14-17
- Abdul Shukor Abdullah. (2004). Ucapan utama seminar nasional pengurusan & kecpimpinan pendidikan ke 12. Seminar nasional pengurusan dan kepemimpinan pendidikan ke 12. Anjuran Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pendidikan Malaysia. Genting Highlands, 14-17 Julai.
- Alimuddin Mohd. Dom. (2006). *Outstanding Leaders: Membina Sekolah Cemerlang*. Peranan pengetua dan guru besar bagi meningkatkan kecemerlangan sekolah. Jemaah Nazir Sekolah, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010) *Standard Guru Malaysia*, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd edi). New York: John Wiley & Sons
- Chua Yan Piaw. (2006). *Kaedah Dan Statistik Penyelidikan Kaedah Penyelidikan Buku 1*. Mc Graw Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Dunford, J., Fawcett, R., & Bennett, D. (2000). *School leadership*. London: Kogan Page.
- How, Lee Chan. (2007). Faktor-faktor yang mempengaruhi gejala pont eng di kalangan pelajar sekolah menengah. Skudai. Universiti Teknologi Malaysia.
- Ibrahim Taib, Marzuki Ngah. (2011). *Prosiding konvensyen kebangsaan pendidikan guru 2011 - Kualiti guru permulaan: Pendekatan Model persamaan struktural*. Bahagian pendidikan guru, Kementerian Pendidikan Malaysia. Alor Gajah, Melaka. 30 Oktober -2 November.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012) *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025)* Putrajaya, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014) *Laporan kajian pelaksanaan school improvement specialist coaches (SISC+) dan school improvement partner (SIPartner+) di Kedah dan Sabah Putrajaya*, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Nordin Abd Razak, I. Gusti Ngurah Darmawan & Keeves, J.P. (2010). The Influence of Culture on Teacher Commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185-205
- Pallant, J. 2010. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. (Edisi ketiga). Open University Press
- Phillips, D.C. 1995. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Phillips, D.C. 1997. How, why, what, when, and where: Perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3(2), 151-194.
- Rozita Radhiah Said, Abdul Rasid Jamian & Azhar Md. Sabil (2016). Pengetahuan dan Kefahaman Skop Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu dalam Kalangan Jurulatih Pakar Pembangunan Sekolah (SISC+). *International Journal of Education and Training (InJET)* 2(2) November: 1- 9 (2016)
- Syed Ismail (2013) Amalan bimbingan pengajaran pensyarah dan guru pembimbing dalam program mentoring praktikum serta impaknya terhadap kualiti guru pelatih. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 38(1) Bangi, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Wan Mohd Zahid Wan Mohd. Noordin. (1993). *Wawasan pendidikan agenda pengisian*. Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.
- Wong Su Huang & Nur Ain Elzira Binti Abdullah. (2018). Bimbingan Dan Pementoran Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah (SISC+) Menurut Perspektif Guru Dibimbing (GDB). *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. Volume: 3 Issues: 13 (June, 2018) pp.57-72
- Yusof. & Tumirah. (2011). *Pelaksanaan program induksi guru permulaan di sekolah kebangsaan zon Skudai*. Johor, Universiti Teknologi Malaysia.

Hubungan Antara Motivasi Intrinsik dengan Kemahiran Kebolehdapatan Kerja dalam kalangan Pelajar Seni Kulinari Kolej Vokasional

Hanis Mohamed ¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hanismohamed76@gmail.com

Mohd Hazwan Mohd Puad ²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
hazwan@upm.edu.my

ABSTRAK

Masalah penguasaan kemahiran kebolehdapatan kerja dalam kalangan pekerja atau graduan telah menjadi isu dalam industri hospitaliti seperti bidang hotel dan catering. Majikan dalam bidang ini telah memberikan persepsi yang negatif dalam penguasaan kemahiran berkomunikasi, kemahiran berfikir secara kritis, kemahiran interpersonal, kemahiran menyelesaikan masalah, kemahiran kerja berpasukan, kemahiran kepimpinan dan kemahiran keusahawanan terhadap graduan hotel dan catering. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti hubungan di antara kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar Seni Kulinari dengan persepsi tahap motivasi intrinsik pelajar. Populasi kajian ini ialah pelajar tahun akhir Seni Kulinari di Zon Tengah Semenanjung Malaysia. Seramai 42 orang pelajar Seni Kulinari tahun akhir Diploma Vokasional Malaysia (DVM) telah terlibat sebagai sampel dalam kajian ini. Pemilihan sampel dijalankan secara rawak berstrata berkadaran dan data dianalisis secara deskriptif dan inferens. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap motivasi intrinsik dan tahap kemahiran kebolehdapatan kerja dalam kalangan pelajar Seni Kulinari Kolej Vokasional di Zon Tengah berada pada tahap yang tinggi. Analisis menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara motivasi intrinsik dengan kemahiran kebolehdapatan kerja dalam kalangan pelajar Seni Kulinari Kolej Vokasional di Zon Tengah Semenanjung Malaysia. Kajian menunjukkan motivasi semasa pelajar tidak memberikan kesan yang signifikan ke atas penguasaan kemahiran kebolehdapatan kerja sedia ada pelajar. Pelaksanaan modul kemahiran kebolehdapatan kerja dalam kalangan pelajar kolej vokasional dapat mendedahkan pelajar dengan keperluan industri selain daripada kemahiran teknikal. Penguasaan kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar kolej vokasional diharapkan dapat memberi panduan kepada mereka semasa menjalani On Job Training (OJT) dan seterusnya ke alam pekerjaan. Pelajar yang bermotivasi tinggi secara tidak langsung akan terdorong secara semula jadi untuk meningkatkan lagi kemahirannya sebagai satu keperluan dalam kerjaya.

KATA KUNCI: Kemahiran kebolehdapatan kerja, Motivasi Intrinsik.

1.0 PENGENALAN

Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional (PLTV) atau *Technical and Vocational Education and Training (TVET)* berperanan menyediakan tenaga kerja mahir yang diperlukan untuk mengembangkan ekonomi negara dan membuka peluang kerjaya kepada semua golongan masyarakat. TVET berperanan sebagai agen mengeluarkan modal insan yang dapat merealisasikan status negara maju dan berpendapatan tinggi di abad ke-21. Sehubungan itu, Pelan Transformasi Pendidikan Vokasional telah dilaksanakan dengan meletakkannya sebagai salah satu aspirasi sistem iaitu akses kepada pendidikan berkualiti dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. Melalui pelan transformasi pendidikan vokasional ini, 80 buah Kolej Vokasional seluruh Malaysia telah disediakan. Terdapat 36 program pengajian yang ditawarkan di kolej vokasional (BPTV, 2011).

Bidang hospitaliti merupakan salah satu cabang kerjaya yang ditawarkan di kolej vokasional. Penawaran bidang hospitaliti ini bertepatan dengan keperluan negara yang menjadikan industri hospitaliti sebagai salah satu sumber pendapatan negara. Di dalam Program Transformasi Ekonomi (2010), industri hospitaliti berada di dalam kelompok bidang pelancongan yang menjadi salah satu daripada sebelas bidang utama yang diberi fokus di dalam Bidang Ekonomi Utama Negara (NKEA). Program Seni Kulinari yang ditawarkan di kolej vokasional pada dasarnya menyediakan kursus-kursus berkaitan dengan industri masakan dan perkhidmatan makanan. Perkembangan kerjaya dalam industri makanan juga berkait rapat dengan kecekapan dan kemahiran teknikal dan juga kemahiran kebolehdapatan kerja yang mereka miliki. Walau bagaimanapun pelajar yang cemerlang di dalam bidang vokasional masih sukar untuk menempatkan

diri mereka dalam pasaran kerja jika mereka tidak mempunyai kemahiran kebolehdapatan kerja (Hanum, Razli dan Azuddin, 2014).

Kemahiran kebolehdapatan kerja merupakan elemen penting yang perlu ada dalam diri seorang pelajar sebelum mereka bersedia memasuki alam pekerjaan. Majikan memerlukan bakal graduan yang menguasai elemen kemahiran kebolehdapatan kerja selain daripada kemahiran vokasional yang dimiliki pelajar (Chavan dan Surve, 2014). Menurut Alhelalat (2015), graduan bidang hospitaliti perlu menguasai kemahiran menyelesaikan masalah, kemahiran mengurus, kemahiran memimpin, kemahiran berkomunikasi dan kemahiran teknologi untuk memenuhi keperluan majikan di industri. Majikan di dalam industri perhotelan memberikan persepsi yang negatif dalam penguasaan kemahiran berkomunikasi, kemahiran berfikir secara kritis, kemahiran interpersonal, kemahiran menyelesaikan masalah, kemahiran kerja berpasukan, kemahiran kepimpinan dan kemahiran keusahawanan terhadap graduan hotel dan catering (Alhelalat, 2015; Noor afizah et. al., 2015; Tan, 2010). Dapatan kajian oleh Roseline dan Quah (2017) turut mendapati pelajar bidang hospitaliti yang sedang menjalani latihan industri dalam penyediaan perkhidmatan pelanggan di restoran masih kurang menguasai kemahiran berkomunikasi, mempunyai kemahiran personel yang rendah, kurang komitmen bekerja dan lemah dalam kemahiran kerja berpasukan.

Menurut Ali Tas et. al., (2013), empat faktor utama pelajar gagal di dalam pencapaian akademik dan kemahiran teknikal adalah disebabkan faktor diri pelajar, pusat pengajian, keluarga dan juga persekitaran. Menurut Deci & Ryan (1985), di dalam teori penentuan kendirinya menyatakan pemilihan individu ke atas sesuatu keperluan dan kehendak dipengaruhi oleh faktor dalaman (motivasi intrinsik) dan faktor luaran (motivasi ekstrinsik). Sharifah Kamaliah (2008) mendapati motivasi pelajar mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemerolehan kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar. Menurut Chandra, Manoj dan Rohit (2013), motivasi berfungsi sebagai pemangkin kepada pekerja di sesebuah organisasi pekerjaan untuk meningkatkan prestasi kerja atau menyelesaikan tugas dengan cara yang lebih baik daripada biasa. John, Caroline dan Chemosit (2009) berpendapat kemahiran berinteraksi secara kritis mempunyai perkaitan dengan motivasi pelajar, guru yang mengajar, pentadbir dan juga kaunselor. Ini menjelaskan bahawa pelajar yang mempunyai keinginan yang tinggi untuk mencapai segala matlamat dan tahu akan potensi diri sendiri mampu menunjukkan kemahiran berkomunikasi secara kritis sebagaimana yang diperlukan oleh industri.

Masalah kekurangan kemahiran kebolehdapatan kerja telah menjadi isu negara di mana ianya melibatkan graduan daripada institusi pendidikan dan menjadi punca kepada masalah pengangguran (Nazri dan Nasruddin, 2014). Permintaan yang tinggi terhadap penguasaan kemahiran kebolehdapatan kerja graduan oleh majikan telah menyumbang kepada masalah pengangguran. Kadar pengangguran di Malaysia pada bulan Mei tahun 2018 menunjukkan kekal pada 3.3% (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2018). Selain daripada kemahiran teknikal, majikan mengharapkan graduan mempunyai kemahiran kebolehdapatan kerja selaras dengan keperluan bidang yang diceburi. Berdasarkan kepada kajian lepas (Roseline dan Quah, 2017; Alhelalat, 2015; Noor afizah et. al., 2015; Tan, 2010) mendapati industri hospitaliti khususnya bidang hotel dan catering juga tidak terkecuali daripada mengalami masalah yang sama dalam kalangan pekerja-pekerjanya. Oleh yang demikian, pengkaji menjalankan kajian ini untuk:

- a) mengenal pasti tahap kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar seni kulinari Kolej Vokasional
- b) mengenal pasti tahap motivasi intrinsik pelajar seni kulinari Kolej Vokasional.
- c) mengenal pasti hubungan antara motivasi intrinsik dengan kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar seni kulinari Kolej Vokasional.

2.0 MOTIVASI INTRINSIK DAN KEMAHIRAN KEBOLEHDAPATAN KERJA

Perkembangan ekonomi yang pesat dan mampan membangun telah memaksa industri bersaing sesama sendiri untuk terus kekal kompetitif dalam pasaran. Modal insan yang berpengetahuan tinggi dan berkemahiran telah menjadi komponen penting dalam membangunkan ekonomi masa kini agar terus kekal bersaing (Schultz, 1963). Modal insan dirujuk sebagai satu proses yang melibatkan latihan, pendidikan dan inisiatif profesional bagi menambah baik ilmu pengetahuan, kemahiran, kebolehan, nilai dan aset yang boleh mengarah kepada kepuasan dan prestasi seorang pekerja. Sebagaimana Teori Modal Insan (*Human Capital Theory*) yang diperkenalkan oleh Schultz (1961) menekankan bahawa pelaburan dalam bidang pendidikan akan meningkatkan produktiviti pekerja serta menggalakkan pertumbuhan ekonomi dan sosial sesebuah negara, Becker (1993) pula berpendapat bahawa modal insan dirujuk sebagai ilmu pengetahuan, kemahiran dan kepakaran yang diperolehi oleh seseorang individu melalui pendidikan dan latihan yang diberikan. Pendidikan tertiar menjadi medium penting untuk menyediakan modal insan ke arah *k*-ekonomi.

Pemerolehan kemahiran kebolehdapatan kerja seseorang individu itu dipengaruhi oleh suatu daya yang dapat menggerakkan seseorang untuk melakukan tugas dengan baik tanpa dipaksa (Pintrich dan Schunk, 1996). Menurut Deci dan Ryan (1985) di dalam teori penentuan kendirinya menyatakan pemilihan individu ke atas sesuatu keperluan dan kehendak dipengaruhi oleh faktor luaran (motivasi ekstrinsik) dan dalaman (motivasi intrinsik). Konsep motivasi intrinsik Deci dan Ryan (1985), adalah merujuk kepada dorongan melakukan sesuatu tugas dengan rasa seronok tanpa paksaan manakala motivasi ekstrinsik merupakan dorongan melaksanakan sesuatu kerja disebabkan mahukan ganjaran yang ditawarkan ataupun didorong oleh perasaan takut menerima hukuman. Menurut Woolfolk (1995), motivasi intrinsik merupakan satu kecenderungan dalaman untuk mencapai atau menangani cabaran-cabaran menggunakan keupayaan yang ada dalam diri atau disebabkan oleh minat kepada sesuatu lakuan.

Menurut Ridzwan dan Mohamed Nor (2016), motivasi serta disiplin yang baik dapat mendorong tekad seseorang untuk mencapai sesuatu yang diinginkan. Pelatih yang bermotivasi tinggi secara tidak langsung akan mendapat dorongan secara semula jadi untuk meningkatkan lagi kemahirannya sebagai keperluan kerjaya. Ini kerana pelatih begitu jelas matlamat menguasai sesuatu kemahiran itu akan memberikan kebaikan dalam kerjaya yang diceburi. Manakala Zaharuddin (2014) menyatakan, motivasi menjadi satu penanda aras yang jelas untuk mendorong pelajar menguasai kemahiran kebolehdapatan kerja.

Transformasi Pendidikan Vokasional merupakan salah satu kaedah yang terbaik untuk melahirkan lebih ramai tenaga kerja berkemahiran sebagai aset negara untuk meningkatkan ekonomi dan sosial masyarakat. Sehubungan itu, di dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) telah digariskan enam ciri utama yang diperlukan oleh setiap pelajar untuk bersaing di peringkat global iaitu berkemahiran memimpin, berkemahiran dwibahasa, beretika dan kerohanian, beridentiti nasional, berpengetahuan dan berkemahiran berfikir seperti mana yang terkandung di dalam elemen kemahiran kebolehdapatan kerja. Menurut Pua (2014), ledakan teknologi di era globalisasi masa kini menuntut pelajar aliran vokasional melengkapkan diri mereka dengan kemahiran yang pelbagai selain daripada kemahiran teknikal yang dipelajari sepanjang mereka berada di sesebuah institusi. Menurutnyanya lagi, pelajar perlulah menunjukkan keterampilan dalam kerja-kerja yang diperlukan oleh industri terutama dalam kemahiran kebolehdapatan kerja seperti memiliki kemahiran berkomunikasi yang baik, mampu bekerja dalam kumpulan serta berfikiran kritis dan kreatif, berpengetahuan tinggi dan celik teknologi. Di samping itu, majikan turut mengharapkan institusi pendidikan dapat menyediakan graduan yang mempunyai kemahiran kebolehdapatan kerja selain daripada kemahiran teknikal (Gurvinder, 2015).

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini ialah kajian kuantitatif. Reka bentuk kajian yang digunakan ialah reka bentuk korelasi. Populasi kajian ini adalah seramai 119 pelajar seni kulinari tahun akhir Diploma Vokasional Malaysia (DVM) di Zon Tengah yang terdiri daripada Kolej Vokasional Sepang, Kolej Vokasional Sultan Abdul Samad, Kolej Vokasional ERT Setapak, dan Kolej Vokasional Kuala Selangor. Dengan menggunakan formula saiz sampel oleh Cochran (1977), seramai 42 pelajar telah dipilih sebagai sampel untuk kajian ini. Kesemua 42 pelajar dipilih menggunakan kaedah pensampelan rawak berstrata berkadaran. Instrumen yang digunakan untuk kajian ini ialah instrumen soal selidik berskala Likert. Instrumen soal selidik kemahiran kebolehdapatan kerja telah diambil dan diadaptasi daripada beberapa pengkaji terdahulu (Fitriehara, 2009; Fazlinda, 2013; Zaharuddin, 2014) hasil pemurnian daripada kemahiran kebolehdapatan kerja yang telah dibangunkan oleh *Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills (SCANS)* (1991) dan *Intrinsic Motivation Inventory* oleh Deci dan Ryan (1985) yang telah diadaptasi oleh Sarimah Abdul Razak (2005). Soal selidik motivasi intrinsik terdiri daripada 11 item. Manakala soal selidik kemahiran kebolehdapatan kerja diwakili oleh 5 item bagi mengukur kemahiran asas, 5 item untuk mengukur kemahiran berfikir, 5 item untuk mengukur kemahiran sumber daya, 4 item untuk kemahiran informasional, 6 item untuk mengukur kemahiran interpersonal, 9 item mengukur kemahiran sistem dan teknologi, dan 9 item untuk mengukur kemahiran personal.

4.0 HASIL DAPATAN DAN PERBINCANGAN

4.1 Tahap Kemahiran Kebolehdapatan Kerja

4.1.1 Kemahiran Asas

Analisis deskriptif elemen Kemahiran Asas dalam kalangan pelajar Seni Kulineri Kolej Vokasional Zon Tengah dipaparkan seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1: Elemen Kemahiran Asas Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Item	Min	Sisihan Piawai
E1	Bacaan. Saya boleh membaca dan mentafsir maklumat bertulis dari dokumen seperti buku panduan atau arahan kerja	4.60	0.54
E2	Tulisan. Saya boleh menyampaikan maklumat secara bertulis seperti menyediakan surat, jadual, gamba rajah dan nota ringkas.	4.55	0.55
E3	Matematik. Saya boleh melakukan pengiraan asas untuk menyelesaikan masalah yang praktikal.	4.36	0.58
E4	Pendengaran. Saya boleh memahami, mengikuti dan mentafsir arahan lisan yang diberikan kepada saya dengan baik	4.48	0.51
E5	Pertuturan. Saya boleh menyampaikan sesuatu perkara secara lisan dengan baik semasa perbualan atau perbincangan.	4.24	0.62
Keseluruhan		4.44	0.42

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Dalam kajian ini, elemen Kemahiran Asas diukur oleh lima item. Jadual 1 menunjukkan kesemua lima item tersebut mencatatkan skor yang tinggi (min = 4.44, SP = 0.42). Berdasarkan dapatan kajian ini, item "**Bacaan.** Saya boleh membaca dan mentafsir maklumat bertulis dari dokumen seperti buku panduan atau arahan kerja" mencatatkan min yang tertinggi (min = 4.60, SP = 0.54), manakala item "**Pertuturan.** Saya boleh menyampaikan sesuatu perkara secara lisan dengan baik semasa perbualan atau perbincangan" mencatatkan min yang terendah (min = 4.24, SP = 0.62). Dapatan ini menunjukkan bahawa semua responden percaya dan yakin akan kemahiran asas yang mereka miliki. Perkara ini berkemungkinan disebabkan responden telah dilatih dengan baik dalam proses penyediaan Projek Tahun Akhir (PTA), di mana semua kemahiran asas ini dilaksanakan dan dinilai oleh penyarah.

4.1.2 Kemahiran Berfikir

Terdapat lima item yang diukur di dalam elemen Kemahiran Berfikir. Berpandukan kepada Jadual 2 di bawah, dapatan kajian untuk elemen Kemahiran Berfikir menunjukkan min keseluruhan yang tinggi (min = 4.04, SP = 0.37). Item "**Penyelesaian masalah.** Saya boleh mengenal pasti dan menyelesaikan sesuatu masalah yang timbul dari kerja atau tugas yang diberikan" mencatatkan bacaan min yang tertinggi (min = 4.12, SP = 0.45) manakala item "**Membuat Pertimbangan.** Saya boleh membuat kesimpulan secara logik setelah mempertimbangkan semua kemungkinan" mencatatkan min yang terendah (min = 4.02, SP = 0.60). Ini memberi maksud bahawa, responden telah bersedia dengan segala kemungkinan masalah yang timbul di tempat kerja dan mampu mengatasinya.

Jadual 2: Elemen Kemahiran Berfikir Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Pernyataan	Min	Sisihan Piawai
E6	Berfikir kreatif/inovatif. Saya boleh menggunakan idea-idea baharu yang kreatif dan inovatif untuk melaksanakan sesuatu kerja atau tugas.	4.05	0.49
E8	Penyelesaian masalah. Saya boleh mengenal pasti dan menyelesaikan sesuatu masalah yang timbul dari kerja atau tugas yang diberikan.	4.12	0.45
E9	Melihat benda dengan mata fikiran. Saya boleh menggambarkan cara menyelesaikan sesuatu kerja atau tugas melalui pemikiran sebelum melaksanakannya.	4.05	0.54
E10	Mengetahui cara belajar. Saya mengetahui bagaimana menggunakan teknik dan kemahiran yang baharu mengikut keperluan sesuatu kerja atau tugas.	4.05	0.58
E11	Membuat pertimbangan. Saya boleh membuat kesimpulan secara logik setelah mempertimbangkan semua kemungkinan.	4.02	0.60
Keseluruhan		4.04	0.37

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

4.1.3 Kemahiran Sumber Daya

Analisis deskriptif elemen kemahiran sumber daya dalam kalangan pelajar Seni Kulineri Kolej Vokasional dipaparkan seperti dalam Jadual 3 di bawah.

Jadual 3: Elemen Kemahiran Sumber Daya Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Item	Min	Sisihan Piawai
E12	Pengurusan masa. Saya boleh merancang dan menguruskan masa dengan cekap untuk menyiapkan sesuatu kerja atau tugas mengikut jadual.	3.86	0.52
E13	Pengurusan kewangan. Saya mampu menguruskan kewangan, menyediakan dan mencatat perincian perbelanjaan dengan baik.	3.69	0.72
E14	Pengurusan bahan dan fasiliti. Saya mahir menguruskan bahan seperti menyimpan, menyusun dan mengeluarkannya kembali apabila diperlukan.	4.12	0.59
E15	Pengurusan sumber manusia. Saya boleh mengagihkan tugas, menilai prestasi dan memberi maklum balas dengan baik.	4.14	0.52
E16	Pengurusan risiko. Saya mengetahui cara untuk mengenal pasti dan menangani sesuatu risiko kerja dengan cermat dan berhati-hati.	4.05	0.62
Keseluruhan		3.97	0.42

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Untuk elemen Kemahiran sumber Daya, terdapat lima item yang ingin diukur. Berpandukan kepada dapatan hasil kajian di dalam Jadual 3, didapati min keseluruhan menunjukkan bacaan min yang tinggi (min = 3.97, SP = 0.42). Secara terperinci dapat dijelaskan bahawa item “*Pengurusan sumber manusia. Saya boleh mengagihkan tugas, menilai prestasi dan memberi maklum balas dengan baik*”, mencatatkan bacaan min tertinggi (min = 4.14, SP = 0.52) manakala item *Pengurusan kewangan. Saya mampu menguruskan kewangan, menyediakan dan mencatat perincian perbelanjaan dengan baik*” mencatatkan skor min yang terendah di antara kelima-lima item tersebut. Ini menunjukkan bahawa, walaupun pelajar sangat yakin dengan kemahiran mereka menangani sebarang risiko yang ada ketika bekerja, yakin untuk berurusan dengan individu di tempat kerja malah berkemampuan untuk menguruskan aset, akan tetapi mereka berasa kurang yakin dalam aspek menguruskan kewangan.

4.1.4 Kemahiran Informasional

Analisis deskriptif taburan Kemahiran Informasional dalam kalangan pelajar seni kulineri Kolej Vokasional Zon Tengah dipaparkan seperti dalam Jadual 4.

Jadual 4: Elemen Kemahiran Informasional Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Item	Min	Sisihan Piawai
E17	Mendapatkan dan menilai maklumat. Saya boleh mengenal pasti, mendapatkan dan menilai maklumat yang diperlukan dari pelbagai pihak dan sumber.	4.12	0.40
E18	Mengatur dan memelihara maklumat. Saya mahir menyusun sesuatu maklumat dan data secara sistematik supaya mudah dirujuk apabila diperlukan.	4.07	0.64
E19	Menterjemah dan menyebarkan maklumat. Saya boleh menterjemah dan menyebarkan maklumat secara lisan, tulisan dan rajah apabila diperlukan.	3.86	0.72
E20	Menggunakan komputer untuk proses maklumat. Saya mahir menggunakan komputer untuk memproses data dan menyimpan maklumat	4.31	0.64
Keseluruhan		4.09	0.47

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Terdapat empat item yang diukur di dalam elemen Kemahiran Informasional. Berdasarkan dapatan analisis kajian menunjukkan min keseluruhan yang diperoleh adalah tinggi (min = 4.09, SP = 0.47). Untuk item "*Menggunakan komputer untuk proses maklumat. Saya mahir menggunakan komputer untuk memproses data dan menyimpan maklumat*" mencatatkan min yang tertinggi (min = 4.31, SP = 0.64) manakala "*Menterjemah dan menyebarkan maklumat. Saya boleh menterjemah dan menyebarkan maklumat secara lisan, tulisan dan rajah apabila diperlukan*" mencatatkan min yang terendah (min = 3.86, SP = 0.72). Ini bermaksud bahawa, pelajar telah menguasai kemahiran menggunakan komputer dengan baik, akan tetapi mereka berasa kurang yakin untuk membincangkan maklumat yang diperoleh secara berkumpulan ataupun menuliskan dapatan dalam bentuk kertas kerja dan sebagainya.

4.1.5 Kemahiran Interpersonal

Analisis deskriptif taburan Kemahiran Interpersonal dalam kalangan pelajar seni kulineri Kolej Vokasional di Zon Tengah dipaparkan seperti dalam Jadual 5.

Jadual 5: Elemen Kemahiran Interpersonal Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Item	Min	Sisihan Piawai
E21	Penyertaan sebagai ahli. Saya boleh bekerjasama dengan rakan-rakan untuk menyiapkan sesuatu kerja atau tugas.	4.43	0.55
E22	Mengajar teman. Saya boleh mengajar dan membimbing rakan-rakan untuk menyiapkan sesuatu kerja atau tugas.	4.43	0.55
E23	Melayan pelanggan. Saya mengetahui cara berkomunikasi yang betul terutamanya dengan pelanggan.	4.38	0.49
E24	Menggunakan keupayaan kepimpinan. Saya mempunyai daya kepimpinan yang baik terutamanya dari aspek memberi sokongan, menyampaikan idea serta mematuhi peraturan dan panduan.	4.12	0.63
E25	Melakukan perundingan. Saya bersedia berunding dengan cara yang berhemah untuk menyampaikan idea atau menyelesaikan sesuatu permasalahan yang timbul dari tugas atau pekerjaan.	4.14	0.57

E26	Bekerja dengan budaya yang berbeza. Saya boleh bekerja dengan pelbagai kumpulan atau individu dengan baik tanpa mengira jantina, kaum, agama dan latar belakang pendidikan.	4.33	0.57
Keseluruhan		4.31	0.35

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Dalam kajian ini, Kemahiran Interpersonal diukur oleh 6 item. Jadual 5 menunjukkan kesemua enam item tersebut mempunyai skor yang tinggi. Berdasarkan dapatan kajian ini, "*Penyertaan sebagai ahli. Saya boleh bekerjasama dengan rakan-rakan untuk menyiapkan sesuatu kerja atau tugas*" dan "*Mengajar teman. Saya boleh mengajar dan membimbing rakan-rakan untuk menyiapkan sesuatu kerja atau tugas*" mencatatkan min yang tertinggi (min = 4.43, SP = 0.55) manakala "*Menggunakan keupayaan kepimpinan. Saya mempunyai daya kepimpinan yang baik terutamanya dari aspek memberi sokongan, menyampaikan idea serta mematuhi peraturan dan panduan*" mencatatkan min yang terendah (min = 4.12, SP = 0.63). Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa skor Kemahiran Interpersonal (min = 4.31, SP = 0.35) dalam kalangan pelajar seni kulineri kolej vokasional di Zon Tengah adalah berada pada tahap yang tinggi. Dapatan ini menunjukkan bahawa pelajar faham akan sifat toleransi, rasional dalam membuat keputusan dan saling memahami antara satu sama lain. Dapatan ini juga menunjukkan pelajar bersedia untuk bekerja dalam kumpulan dan saling menerima kebolehan dan peranan masing-masing tanpa wujudnya sikap prejudis. Selain itu, kemahiran Interpersonal yang dimiliki pelajar menunjukkan bahawa pelajar mempunyai konsep sendiri yang tinggi.

4.1.6 Kemahiran Sistem dan Teknologi

Analisis deskriptif Kemahiran Sistem dan Teknologi dalam kalangan pelajar seni kulineri Kolej Vokasional Zon Tengah dipaparkan seperti dalam Jadual 6.

Jadual 6: Elemen Kemahiran Sistem Dan Teknologi Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Item	Min	Sisihan Piawai
E27	Memahami sistem. Saya boleh memahami langkah-langkah dan proses yang terlibat dalam melaksanakan sesuatu kerja atau tugas.	4.29	0.55
E28	Memantau dan membaiki pelaksanaan. Saya boleh mengenal pasti kelemahan dan membaiki langkah-langkah atau proses yang terlibat dalam melaksanakan sesuatu kerja atau tugas.	4.00	0.49
E29	Memilih teknologi. Saya mahir menggunakan peralatan atau perkakasan yang sesuai mengikut keperluan sesuatu kerja atau tugas	4.38	0.58
E30	Menggunakan teknologi pada tugas. Saya boleh memahami keseluruhan peraturan kerja dengan baik untuk melaksanakan sesuatu kerja atau tugas dengan menggunakan peralatan yang sesuai termasuk komputer dan programnya.	4.31	0.56
E31	Membaik pulih dan menyelesaikan kerosakan peralatan. Saya boleh mengenal pasti dan memperbaiki kerosakan pada alat atau mesin ketika melaksanakan sesuatu kerja atau tugas	3.76	0.79
Keseluruhan		4.15	0.41

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Berdasarkan Jadual 6, terdapat lima item yang diukur di dalam elemen Kemahiran sistem dan Teknologi. Dapatan menunjukkan tahap Kemahiran Sistem dan Teknologi dalam kalangan responden adalah pada tahap yang tinggi dengan min 4.15 dan sisihan piawai 0.41 dengan min yang paling tinggi diwakili oleh item "*Memilih teknologi. Saya mahir menggunakan peralatan atau perkakasan yang sesuai mengikut keperluan sesuatu kerja atau tugas*" iaitu (min = 4.38, SP = 0.58) manakala item "*Membaik pulih dan menyelesaikan kerosakan peralatan. Saya boleh mengenal pasti dan memperbaiki kerosakan pada alat atau mesin ketika melaksanakan sesuatu kerja atau tugas*" menunjukkan min yang terendah (min = 3.76,

SP = 0.79). Pada asasnya dapatan ini menunjukkan pelajar telah kompeten mengendalikan peralatan moden berteknologi tinggi yang sedia ada di dalam bengkel, walau bagaimanapun pelajar merasakan mereka kurang cekap untuk menyelenggarakan peralatan tersebut. Ini mungkin kerana pelajar hanya didedahkan dengan teori berkenaan *Standard Operational Procedure (SOP)* penyelenggaraan alatan bengkel sahaja tanpa melakukan praktikal. Berkemungkinan juga, peralatan bengkel yang terjaga dengan baik tidak memerlukan proses baik pulih, dengan itu peluang pelajar untuk mengenal pasti kerosakan dan melakukan baik pulih tidak berlaku.

4.1.7 Kemahiran Personel

Analisis deskriptif taburan Kemahiran Personel dalam kalangan pelajar seni kulineri kolej vokasional di Zon Tengah dipaparkan seperti dalam Jadual 7.

Jadual 7: Elemen Kemahiran Personel Dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja (N=42)

No	Pernyataan	Min	Sisihan Piawai
E32	Bertanggungjawab. Saya akan bertanggungjawab untuk memastikan kualiti kerja atau tugas adalah pada tahap yang terbaik.	4.38	0.58
E33	Percaya diri. Saya percaya dan yakin pada kemampuan diri dalam melaksanakan sesuatu kerja atau tugas.	4.38	0.62
E34	Kemampuan sosial. Saya mampu bergaul dan menyesuaikan diri dengan baik di tempat kerja.	4.40	0.63
E35	Mengelola diri. Saya boleh menetapkan sesuatu sasaran kerja secara realistik mengikut kemampuan dan kebolehan diri.	4.19	0.59
E36	Integriti/jujur. Saya selalu menunjukkan etika kerja yang baik termasuk sikap yang jujur dan amanah.	4.36	0.49
E37	Kecermatan. Saya akan memastikan sesuatu kerja dilakukan dengan cermat dan komitmen yang tinggi.	4.31	0.47
E38	Kemampuan adaptasi/ menyesuaikan diri. Saya sedia menerima perubahan dan boleh menyesuaikan diri mengikut keadaan.	4.26	0.50
E39	Kemampuan bekerja tanpa penyeliaan. Saya mampu bekerja dengan baik tanpa penyeliaan majikan.	3.98	0.68
E40	Keselamatan bekerja. Saya sentiasa mengutamakan keselamatan diri sendiri serta pekerja lain ketika melaksanakan sesuatu kerja atau tugas.	4.31	0.64
Keseluruhan		4.29	0.37

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Berdasarkan Jadual 7, hasil analisis tahap Kemahiran Personel pelajar seni kulineri Kolej Vokasional Zon Tengah yang diukur dengan 9 item, secara keseluruhannya berada pada tahap tinggi (min = 4.29, SP = 0.37), dengan analisis menunjukkan, kesemua sembilan item tersebut mempunyai skor yang tinggi. Berdasarkan dapatan kajian ini juga, item "**Kemampuan sosial.** Saya mampu bergaul dan menyesuaikan diri dengan baik di tempat kerja" mencatatkan min yang tertinggi (min = 4.40, SP = 0.63) manakala "**Kemampuan bekerja tanpa penyeliaan.** Saya mampu bekerja dengan baik tanpa penyeliaan majikan" mencatatkan min yang terendah (min = 3.98, SP = 0.68).

Secara keseluruhannya, tahap kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar seni kulineri Kolej Vokasional Zon Tengah berada pada tahap yang tinggi (min = 4.18, SP = 0.30) seperti yang ditunjukkan pada Jadual 8 di bawah. Di antara 7 elemen yang terkandung di dalam Kemahiran Kebolehdapatan Kerja yang dikaji, elemen "**Kemahiran Asas**" menunjukkan tahap yang tertinggi (min = 4.44, SP = 0.42) diikuti dengan "**Kemahiran Interpersonal, Kemahiran Personel, Kemahiran Sistem dan Teknologi, Kemahiran Informasional dan Kemahiran Berfikir**". Manakala elemen "**Kemahiran Sumber Daya**" menunjukkan tahap yang terendah (min = 3.97, SP = 0.42).

Jadual 8: Tahap Kemahiran Kebolehdapatan Kerja Keseluruhan

Kemahiran	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Kemahiran Asas	4.44	0.42	Tinggi
Kemahiran Berfikir	4.04	0.37	Tinggi
Kemahiran Sumber Daya	3.97	0.42	Tinggi
Kemahiran Informasional	4.09	0.47	Tinggi
Kemahiran Interpersonal	4.31	0.35	Tinggi
Kemahiran Sistem Dan Teknologi	4.15	0.41	Tinggi
Kemahiran Personel	4.29	0.37	Tinggi
Keseluruhan	4.18	0.30	Tinggi

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Dapatan dalam Jadual 8 ini menunjukkan bahawa pelajar yang diterima masuk ke Kolej Vokasional ini telah melepasi syarat asas yang telah digariskan oleh Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional, Kementerian Pelajaran Malaysia iaitu pelajar yang telah menguasai kemahiran 3M iaitu membaca, menulis dan mengira. Kemahiran asas ini dapat menguatkan lagi pemahaman pelajar berkenaan bidang vokasional yang memerlukan kecekapan intelektual dan kerja tangan. Malahan, pelajar yang belum menguasai kemahiran asas, sukar diterima bekerja di industri. Ini kerana industri memerlukan pekerja yang dapat menerima maklumat dan menyampaikan maklumat tanpa berlakunya ketirisan untuk terus berkembang maju. Kemahiran Interpersonal dan Kemahiran Personel memainkan peranan yang besar dalam kemenjadian pelajar seni kulinari Kolej Vokasional. Tahap kemahiran yang tinggi untuk kedua-dua kemahiran ini menunjukkan bahawa pelajar telah bersedia untuk berada di persekitaran pekerjaan yang sebenar serta mampu untuk berdikari di usia yang muda. Walau bagaimanapun faktor umur ini juga menyebabkan pelajar masih perlu diberikan pendedahan berkenaan pengurusan kewangan yang baik. Selain daripada mahir mengurus kewangan diri, mereka juga dapat memahami pengurusan kewangan syarikat. Secara tidak langsung kemahiran sumber daya yang tinggi, dapat membantu meningkatkan pendapatan syarikat.

4.2 Tahap Motivasi Intrinsik

Dapatan kajian berkenaan dengan tahap motivasi intrinsik pelajar seni kulinari kolej vokasional Zon Tengah ditunjukkan seperti dalam Jadual 9.

Jadual 9: Tahap Motivasi Intrinsik Pelajar

No	Pernyataan	Min	Sisihan Piawai
B1	Saya berpendapat kerja amali masakan itu adalah menyeronokkan	4.79	0.42
B2	Saya langsung tidak berasa gugup ketika melakukan kerja amali masakan.	3.81	0.67
B3	Melakukan kerja amali masakan adalah pilihan saya.	4.43	0.59
B4	Saya merasa melakukan kerja amali masakan adalah mudah.	3.83	0.70
B5	Saya sangat suka melakukan kerja amali.	4.40	0.67
B6	Saya berpuas hati dengan prestasi kerja amali masakan saya.	4.10	0.62
B7	Saya mahir melakukan kerja amali masakan.	3.98	0.56
B8	Saya berpendapat kerja amali masakan menarik.	4.55	0.63
B9	Saya tidak berasa tertekan semasa melakukan kerja amali masakan.	3.79	0.72
B10	Melakukan kerja amali masakan memang pilihan saya.	4.43	0.63
B11	Selepas melakukan kerja amali masakan beberapa waktu, saya berasa cukup kompeten.	4.10	0.53
Keseluruhan		4.20	0.38

(Tahap: Rendah = 1.00 – 2.33, Sederhana = 2.34 – 3.66, Tinggi = 3.67 – 5.00)

Dalam kajian ini, tahap Motivasi Intrinsik diukur dengan 11 item. Jadual 9 menunjukkan kesemua sebelas item tersebut mempunyai skor yang tinggi. Berdasarkan dapatan kajian ini, “*Saya berpendapat kerja amali masakan itu adalah menyeronokkan*” mencatatkan min yang tertinggi (min = 4.79, SP = 0.42) manakala “*Saya tidak berasa tertekan semasa melakukan kerja amali masakan*” mencatatkan min yang terendah (min = 3.79, SP = 0.72). Berpandukan kepada dapatan hasil kajian pada jadual di atas dan secara keseluruhannya menunjukkan bahawa skor tahap Motivasi Intrinsik (min = 4.20, SP = 0.38) dalam kalangan pelajar seni kulineri kolej vokasional di Zon Tengah berada pada tahap yang tinggi. Dapatan ini menunjukkan bahawa keyakinan pelajar terhadap kemahiran yang dimiliki mereka masih rendah. Pelajar masih lagi berasa gugup untuk melakukan kerja-kerja amali meskipun mereka didedahkan dengan latihan amali setiap hari. Pelajar juga berasa tertekan semasa menjalani kerja-kerja amali walau pun pada dasarnya mereka yang memilih menyertai dunia kulineri. Masalah ini mungkin disebabkan mereka perlu bersaing dengan rakan-rakan yang sangat kompeten dalam kerja-kerja amali dan pada waktu yang sama pelajar perlu mencapai prestasi yang diharapkan oleh pensyarah.

4.3 Hubungan Antara Motivasi Intrinsik Dengan Kemahiran Kebolehdapatan Kerja

Keputusan kajian ini adalah untuk menjawab objektif seterusnya iaitu mengenal pasti hubungan antara motivasi intrinsik dengan kemahiran kebolehdapatan kerja dalam kalangan pelajar seni kulineri Kolej Vokasional di Zon Tengah. Hasil analisis korelasi dipaparkan seperti dalam Jadual 10 di bawah.

Jadual 10: Hubungan Antara Motivasi Intrinsik Dengan Kemahiran Kebolehdapatan Kerja

Pemboleh Ubah	<i>Kemahiran Kebolehdapatan Kerja</i>	
Motivasi Intrinsik	Pearson (<i>r</i>)	<i>p</i>
	.301	.053

Hasil kajian seperti yang dipaparkan dalam Jadual 10 menunjukkan Motivasi Intrinsik ($r = 0.301$, $p > 0.05$) tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran kebolehdapatan kerja dalam kalangan pelajar seni kulineri kolej vokasional di Zon Tengah. Ini bermaksud pemerolehan kemahiran kebolehdapatan kerja pelajar tidak dipengaruhi oleh motivasi intrinsik yang dimiliki mereka.

5.0 KESIMPULAN

Kajian ini berkenaan persepsi tahap kemahiran kebolehdapatan kerja dan hubungannya dengan persepsi tahap motivasi intrinsik pelajar seni kulineri Kolej Vokasional di Zon Tengah Semenanjung Malaysia. Berdasarkan dapatan kajian ini didapati persepsi kemahiran kebolehdapatan kerja dan persepsi motivasi intrinsik pelajar berada pada tahap yang tinggi. Dapatan ini menunjukkan bahawa pelajar berpendapat mereka telah menguasai kemahiran kebolehdapatan kerja dan mempunyai motivasi intrinsik yang tinggi. Kemahiran kebolehdapatan kerja mereka itu tidak dipengaruhi oleh motivasi intrinsik yang mereka miliki. Dapatan ini juga bermaksud pelajar sudah melengkapkan diri dengan kemahiran “*soft skills*” yang diperlukan oleh majikan selain daripada kemahiran teknikal walaupun mereka masih kurang cekap menguruskan kewangan diri. Pelajar juga dilihat telah bersedia untuk menjalani *On Job Training* dan seterusnya bekerja di industri. Motivasi yang tinggi ini menunjukkan pelajar sangat berminat dengan bidang pilihan mereka dan akan berusaha bersungguh untuk mengaplikasikan ilmu yang diperolehi di alam pekerjaan sebenar. Walau bagaimana pun pengintegrasian kemahiran kebolehdapatan kerja ini perlu diberikan penambahbaikan seiring dengan perkembangan teknologi agar bakal graduan kolej vokasional dapat bersaing di industri, dan secara tidak langsung dapat mengubah stigma masyarakat yang menganggap bidang vokasional ini sebagai pendidikan kelas ke dua.

RUJUKAN

- Ali Tas et. al., (2013). Reasons for Dropout for Vocational High School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1561-1565. DOI: 10.12738/estp.2013.3.1398.
- Becker, G. S. (1964). Human Capital. A Theory and empirical Analysis, With Special Reference to Education. Columbia University. National Bureau of Economic Research New York.

- Chandra, S., Manoj, P., & Rohit, K. S. (2013). A Literature Review of Motivation. *Glob Bus Perspect*, 1, 471-487.
- Chavan, R. R., & Surve, A.Y. (2014). Assessing Parameters of Employability Skills: An Employers' Perspective. *Asian Journal Of Management Research*, 5 (2), 254-259.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (1985). The General Causality Orientation Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of research in personality*, 109-134.
- Fitrisehara, K. (2008). *Kemahiran Employability Dalam Kalangan Pelajar Institut Kemahiran Mara Di Malaysia*. Tesis sarjana yang tidak diterbitkan. Universiti Putra Malaysia.
- Gurvinder, K. G. S., & Sharan, K. G. S. (2008), Malaysian Graduates' Employability Skills. *UNITAR E-JOURNAL*, 4(1), 15 – 45.
- Hanum, H., Razli, A., & Azuddin, B., (2014). *Kemahiran Insaniah dan Kepentingan Penerapannya Dalam Program Baktisiswa Perdana UniMAP*. Dicapai pada November 5, 2018, dari <http://www.dspace.unimap.edu.my>
- Jebril, A. A. (2015). Hospitality and Non-hospitality Graduate Skills Between Education And Industry. *Journal of Business Studies Quarterly*, 6(4), 46-55.
- John, R. C., & Chemosit. C. (2009). What Motivates Students to Learn? Contribution of Student-to-student Relations, Student-Faculty Interaction and Critical Thinking Skills. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 16-13.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Kertas Cadangan Bil. 14/2011, Mesyuarat Profesiona KPM*. Putrajaya: Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional
- Nazri, Muslim & Nasruddin Yunos (2014). The Direction of Generic Skills Courses at National University of Malaysia (UKM) towards Fulfilling Malaysian Qualifications Framework. *Canadian Center of Science and Education. Asian Social Science*; 10(4), 195-202. doi:10.5539/ass.v10n4p195
- Noor Afizah, A., Mohd, A. Z., & Farhana, S. (2015). Tahap Kesiediaan Kemahiran Generik Pelajar Semester Akhir Diploma Hotel Dan Katering: Kajian Kes. *Tourism And Hospitality Essentials (The) Journal*, (2), 947-954.
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Dicapai pada 30 oktober 2017. <https://www.moe.gov.my/images/dasar-kpm/PPP/Preliminary-Blueprint-BM.pdf>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory research and application*. New Jersey: Prentice hall Company Inc.
- Portal Rasmi Jabatan Perangkaan Malaysia (2018). *Sumber Statistik Rasmi Malaysia*. Dicapai pada November 5, 2018, dari <https://www.dosm.gov.my/>
- Pua, P. K. (2014). *Tahap Kemahiran Insaniah dalam Kalangan Pelajar Kejuruteraan Tahun Akhir di Politeknik KPM*. Tesis sarjana yang tidak diterbitkan. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.
- Ridzwan, C. R., & Mohamed Nor, A. A. (2016). Pengaruh minat terhadap pembentukan pekerja berkemahiran di Malaysia: Kajian kes pelatih Institut Latihan Perindustrian Kuala Lumpur (ILPKL). *Malaysian Journal Of Society And Space*, 12(3), 168-180.
- Roseline, A. K., & Wei, B. Q. (2017). Isu dan Cabaran Yang Dihadapi oleh Pelajar Latihan Industri (Bidang Hospitaliti) Dalam Penyediaan Perkhidmatan Pelanggan di Restoran. *Ekspresi Minda Warga TVET*. Kolej Komuniti Bandar Darulaman. Kementerian Pendidikan Tinggi.
- Sarimah Abdul Razak (2005). *Motivasi, Gaya Pembelajaran dan Kebolehan Kognitif Pelajar Sekolah Menengah Teknik*. Tesis yang tidak diterbitkan. Universiti Putra Malaysia.
- SCANS (2001), *About SCANS*. Baltimore, Maryland: SCANS2000 Center. Johns Hopkins University.
- Schultz, T. (1961). Capital formation by education. *The American Economic Review*, 1(2), 1-17.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press
- Sharifah kamaliah Syed Sofian (2008). *Participation of Vocational Trainees in a Supervised work Experience and the Acquisition of Employability Skills*. Tesis PHD yang tidak diterbitkan.
- Tan, K. H., & Nor Hazwin, S. A. H. (2010). Profil Kemahiran Generik Untuk Graduan Hospitaliti: Perspektif Pensyarah Politeknik. *2nd World Congress on Teacher Education For Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, 126-137.
- Woolfolk, A. (1995). *Educational psychology* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Zaharuddin, A. K. (2014). *Faktor Peramal Kemahiran Kebolehpasaran Dalam Kalangan Pelajar di Kolej Komuniti dan Institut Kemahiran Belia Negara*. Tesis sarjana yang tidak diterbitkan. Universiti Putra Malaysia.

Kesanggupan untuk Berkomunikasi dengan Menggunakan Bahasa Melayu dalam kalangan Pelajar Asing

Michelle Rodrigues¹

¹Universiti Putra Malaysia
mic.rod8311@gmail.com

ABSTRAK

Dalam pembelajaran bahasa kedua, Kesanggupan untuk Berkomunikasi atau Willingness to Communicate (WTC) adalah satu idea untuk menggalakkan pelajar berkomunikasi dalam bahasa kedua secara rela. Menurut MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998), pencapaian cemerlang dalam proses pembelajaran bahasa kedua adalah apabila berjaya menghasilkan pelajar yang rela bertutur dalam bahasa kedua tanpa dipaksa. Kajian tentang kesanggupan untuk berkomunikasi dalam pembelajaran bahasa kedua ini banyak dijalankan di luar negara seperti negara Iran, China, Jepun dan lain-lain. Motivasi merupakan komponen penting yang mempengaruhi kesanggupan untuk berkomunikasi dalam pembelajaran bahasa kedua. Walau bagaimanapun, kajian terhadap pelajar asing yang mengambil kursus bahasa Melayu Asas sebagai bahasa kedua masih kurang dijalankan di Malaysia. Oleh hal yang demikian, pengkaji telah memilih seramai 25 orang pelajar asing yang mengambil kursus bahasa Melayu Asas di Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia (FBMK, UPM) sebagai sampel kajian rintis dengan pensampelan bukan rawak iaitu teknik pensampelan mudah (convenience sampling). Borang soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian untuk mendapatkan data kuantitatif dan dianalisis secara deskriptif menggunakan perisian perisian Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versi 10.0. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengenal pasti jenis kecenderungan motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua, menganalisis kecenderungan motivasi dominan yang mempengaruhi kesanggupan untuk berkomunikasi dan merumuskan tahap kesanggupan untuk berkomunikasi berdasarkan kecenderungan motivasi dalam kalangan pelajar asing di UPM. Model yang diaplikasikan untuk menganalisis data dalam kajian ini ialah Model Kesanggupan untuk Berkomunikasi (WTC model) (MacIntyre et al., 1998).

KATA KUNCI: Kesanggupan untuk Berkomunikasi, Motivasi, Pembelajaran Bahasa Kedua, Pelajar Asing

1.0 PENDAHULUAN

Pengenalan pengajaran bahasa Melayu kepada penutur asing bukan suatu yang baharu, malah telah lama diajar dan dipelajari oleh bangsa lain sejak awal abad ke-19 di Eropah. R.O Winstedt (1917) dalam *Journal of the Strait's Branch of the Royal Asiatic Society* telah menulis sebuah makalah yang bertajuk “*The Teaching of Malay in Europe*” yang berkisar tentang keperluan pengajaran dan pembelajaran bahasa Melayu di Eropah bagi memudahkan urusan pentadbiran dan perdagangan British di Kepulauan Melayu. Kepentingan bahasa Melayu kepada dunia luar pada ketika itu, telah menarik minat sarjana barat dan timur untuk menghasilkan kamus dwibahasa. Menurut Blagden (1930) dalam Phyllis Ghim-Lian Chew (2013), kamus bahasa Melayu yang pertama telah dihasilkan dalam tulisan Cina pada tahun 1403 yang mengandungi 482 daftar kata. Kemudian diikuti oleh Kamus Bahasa Melayu-Itali yang ditulis oleh Antonio Figafetta pada tahun 1521 yang mengandungi 425 daftar kata. Perkembangan perkamusan yang pesat dalam bahasa Melayu secara jelas membuktikan bahawa bahasa Melayu sememangnya diminati dan dipelajari oleh penutur asing sejak awal abad ke-15 Masihi.

Dalam konteks hari ini iaitu selepas 57 tahun kemerdekaan negara, bahasa Melayu yang juga merupakan bahasa rasmi bagi negara Malaysia turut diajar kepada semua pelajar antarabangsa yang menuntut di Institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA) dan Institusi Pengajian Tinggi Swasta (IPTS) di Malaysia. Berpandukan Akta Pendidikan 1996 dan Akta Institusi Pendidikan Tinggi Swasta 1996, semua pelajar antarabangsa yang menuntut di Malaysia diwajibkan untuk mengikuti kursus bahasa Melayu di institusi pengajian tinggi (IPT) masing-masing dalam tempoh dan jangka masa yang telah ditetapkan oleh Agensi Kelayakan Malaysia (-tions Agency). Kedua-dua akta ini telah diperkukuhkan lagi dengan pelancaran Pelan Tindakan Memartabatkan Bahasa Melayu sebagai bahasa Ilmu di Institut Pengajian Tinggi (IPT) di Malaysia pada 27 Oktober 2011 oleh Menteri Pengajian Tinggi pada ketika itu.

Dalam memastikan wujudnya keseragaman dalam penawaran kursus bahasa Melayu di IPT, MQA telah menggariskan beberapa hasil pembelajaran yang perlu dicapai serta mengeluarkan sukatan pelajaran

yang dikhususkan kepada pelajar antarabangsa. Pada 30 Ogos 2013, Jabatan Pengajian Tinggi (JPT) melalui MQA telah mengeluarkan sukatan terkini bagi semua mata pelajaran wajib universiti (MPU) termasuk kursus bahasa Melayu. Sukatan yang komprehensif ini turut menggariskan beberapa hasil pembelajaran kelompok bagi kursus bahasa Melayu yang perlu dikuasai oleh pelajar seperti berikut:

- a) Membolehkan pelajar berkomunikasi dalam bahasa Melayu asas yang meliputi situasi kehidupan harian pelajar bukan warganegara di Malaysia.
- b) Membolehkan pelajar berinteraksi menggunakan bahasa Melayu dan dapat membaca serta memahami ayat bahasa Melayu mudah.
- c) Membolehkan pelajar menulis karangan pendek berkaitan kehidupan seharian.

Melalui matlamat hasil pembelajaran di atas, terbukti aspek komunikasi bahasa Melayu dalam kalangan pelajar antarabangsa begitu dititikberatkan oleh pihak JPT. Penguasaan bahasa Melayu secara holistik bukan sahaja menjadi kayu ukur kepada kejayaan pelaksanaan program pengantarabangsaan bahasa Melayu di IPT, tetapi kesannya turut mendasar dalam sistem kebudayaan bangsa iaitu bahasa Melayu sebagai lingua franca atau bahasa antarabangsa di rantau Asia Tenggara.

• **Permasalahan Kajian**

R.O Winsted (1917) pernah menyatakan bahawa tempat terbaik untuk mempelajari sesuatu bahasa adalah di mana ia dituturkan, tetapi dalam konteks hari ini cabaran mengajar bahasa Melayu kepada penutur asing bukan sesuatu yang mudah. Selain itu, pengaruh bahasa ibunda dan bahasa Inggeris dilihat turut mempengaruhi penguasaan bahasa Melayu dalam kalangan pelajar asing. Persekitaran yang membataskan penggunaan bahasa Melayu menjadikan bahasa Melayu hanya sekadar dipelajari dan bukannya dikuasai. Fenomena ini merupakan satu cabaran yang cukup hebat kepada pengajar bahasa Melayu khususnya dalam memperkenalkan bahasa Melayu kepada pelajar asing yang sebelum ini tidak pernah tahu bahawa di dunia ini ada bahasa yang dinamai bahasa Melayu. Mengajar bahasa Melayu kepada pelajar asing di IPTA berstatus komprehensif seperti Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM), Universiti Teknologi Mara (UiTM) dan Universiti Malaysia Sarawak (UNIMAS) merupakan satu cabaran yang cukup hebat. Hal ini demikian kerana sebagai sebuah universiti komprehensif, peratusan penggunaan bahasa Melayu dalam proses pengajaran dan pembelajaran hanya sebanyak 7% berbanding bahasa Inggeris sebanyak 91% dan selebihnya dalam bahasa-bahasa lain (Pelan Tindakan Memartabatkan Bahasa Melayu Sebagai Bahasa Ilmu di IPT, 2011). Sebagai contoh di UNIMAS, hampir keseluruhan kursus aliran sains tulen diajar dalam bahasa Inggeris dan hanya sedikit kursus dalam aliran sains sosial diajar dalam bahasa Melayu. Selain itu, persekitaran pembelajaran yang lebih mengutamakan penggunaan bahasa Inggeris dilihat sebagai satu cabaran untuk menyebarkan penggunaan bahasa Melayu dalam kalangan pelajar asing di IPTA.

Di samping itu, mempelajari bahasa asing bukan suatu perkara yang mudah terutama bagi bahasa yang jarang digunakan pada peringkat antarabangsa. Ketiadaan pengetahuan terhadap bahasa tersebut menyebabkan pelajar asing sukar untuk mempelajarinya. Menurut Ahmad Hifzurrahman Ridzuan & Zaliza Zubir (2014), seseorang yang mempelajari bahasa asing akan menjumpai kesukaran disebabkan adanya unsur yang berbeza antara bahasa ibunda dengan bahasa sasaran. Perkara ini semestinya menjadi satu cabaran besar kepada pengajar dalam mewujudkan pengetahuan bahasa yang baharu kepada pelajar asing.

Selain itu, sesetengah pelajar asing mengambil mudah terhadap Kursus Bahasa Melayu yang ditawarkan di IPT kerana menganggap kursus tersebut tidak penting berbanding kursus-kursus teras yang diajar dalam bahasa Inggeris. Di samping itu, mengajar bahasa Melayu kepada pelajar dari Republik Rakyat China lebih mencabar jika dibandingkan dengan pelajar dari Bangladesh, India, Pakistan, Tajikistan, Kirgizstan dan Jepun. Menurut Awang Sariyan (2014), masalah ini timbul kerana pelajar dipengaruhi oleh bahasa kebangsaan, iaitu bahasa Mandarin yang sememangnya berlainan dalam beberapa aspek sistemnya berbanding dengan bahasa Melayu, baik aspek fonologinya mahupun aspek tatabahasa.

Awang Sariyan (2011) menyatakan bahawa pelajar China mempunyai kesukaran besar untuk mengucapkan bunyi getaran (r) kerana bunyi itu amat minimum wujudnya dalam bahasa mereka dan yang minimum-bunyi getaran dalam bahasa Melayu. Demikian juga, perbezaan antara /d/ dengan /t/, antara /b/ dengan /p/ dan antara /c/ dengan /j/ dan /z/, dalam konteks binaan kata tertentu menimbulkan kesulitan kepada mereka. Tambahan pula, Siti Saniah (2013) juga berpendapat bahawa hal tersebut mengakibatkan kemahiran bertutur menjadi semakin sukar kerana sulit untuk memahami perkataan yang dituturkan serta mereka sendiri takut untuk membuat kesilapan.

Namun begitu, kita percaya semua cabaran dan halangan tersebut hanya bersifat sementara dan dapat diatasi jika pelajar mempunyai motivasi yang tinggi untuk mempelajari bahasa Melayu. Selain itu, keberanian berkomunikasi dalam bahasa Melayu akan mempercepatkan proses pembelajaran bahasa Melayu. Hal ini telah diakui oleh Littlewood (1981) yang menyatakan pembelajaran komunikasi secara kaedah koperatif lebih berkesan daripada kaedah tradisional. Richards dan Rodges (1991) juga bersetuju bahawa pengajaran bahasa secara komunikasi adalah lebih bermakna kerana melibatkan pelajar kepada penggunaan bahasa yang bermakna dan autentik.

Mempelajari bahasa asing di tempat bahasa tersebut dituturkan merupakan satu kelebihan kepada pelajar. Namun begitu, di Malaysia perkara tersebut menjadi sebaliknya kerana sikap rakyat Malaysia yang begitu mudah menggunakan bahasa Inggeris dalam pertuturan harian menjadikan bahasa Melayu sedikit terpinggir dalam kehidupan seharian. Sebagai contoh, di bandar raya Kuching serta beberapa kawasan di sekitarnya, penggunaan bahasa Melayu tidak begitu meluas di samping pengaruh Dialek Melayu Sarawak yang menjadi lingua franca di Sarawak telah menyebabkan proses aplikasi bahasa Melayu dalam kehidupan seharian bahasa Melayu sangat terhad berbanding penggunaan bahasa Inggeris. Perkara ini secara tidak langsung telah memberi persepsi ketidakperluan untuk menguasai bahasa Melayu di Malaysia kerana sikap keterbukaan kita dalam menggunakan bahasa Inggeris di tempat awam (Siti Saniah, 2013). Selain itu, sikap pelajar asing yang tidak mahu bergaul dengan pelajar tempatan, menyebabkan mereka tidak terdedah dengan bahasa dan budaya Melayu sepanjang mereka menuntut di Malaysia.

Selain itu, kebanyakan kursus Bahasa Melayu untuk pelajar antarabangsa di IPT diajar dalam jangka masa 2 jam hingga 3 jam seminggu. Tempoh tersebut terlalu singkat dan pendek kerana hanya melibatkan sesi kuliah biasa dan tiada sesi tutorial bersama pengajar. Menurut Archibald *et al.* (2007), tempoh yang singkat tidak mencukupi bagi pelajar untuk menguasai dan fasih dalam bahasa kedua seperti berikut:

“Learning a second language for 95 hours per year for six years will not lead to functional bilingualism and - guage. Expectations must be realistic.”

(Archibald *et al.*, 2007)

Menurut Fai'zah *et al.* (2009), masa yang singkat menyebabkan pelajar menghadapi masalah dan lemah dalam menguasai kemahiran bahasa. Selain itu, kekurangan latihan pertuturan menyebabkan pelajar asing gagal menggunakan bahasa Melayu dengan baik. Pernyataan ini selari dengan pandangan Siti Saniah (2013), yang menyatakan kursus bahasa Melayu pada peringkat universiti perlu menitikberatkan aspek kemahiran pertuturan dalam kalangan pelajar asing untuk memastikan objektif penawaran kursus tersebut tercapai dengan jayanya. Kesimpulan Penawaran kursus bahasa Melayu di IPTA kepada pelajar asing merupakan satu langkah bijak dalam memartabatkan bahasa Melayu sebagai bahasa ilmu. Sesuai dengan statusnya sebagai bahasa kebangsaan di Malaysia, dan bahasa pengantar utama dalam sistem pendidikan negara, bahasa Melayu seharusnya berdiri lebih tinggi daripada bahasa-bahasa lain. Namun begitu, martabat dan kedudukan bahasa Melayu pada hari ini banyak dicorak dan diwarnai oleh sikap serta persepsi penutur bahasa itu sendiri. Di Malaysia, penggunaan bahasa Inggeris di IPTA hampir mendominasi kesemua kursus pengajian aliran sains dan sains sosial. Fenomena ini telah mengakibatkan bahasa yang berstatus rasmi dan kebangsaan itu, hanya layak untuk mengajar kursus-kursus umum seperti Tamadun Islam dan Tamadun Asia Selatan, Hubungan Etnik dan kursus-kursus daripada program Pengajian Melayu.

Jalur perkembangan bahasa Melayu di IPTA yang semakin kecil dan pendek, menyebabkan sedikit kesukaran kepada pelajar asing untuk memperkembangkan penguasaan bahasa Melayu yang mereka pelajari. Walaupun wujudnya persepsi bahasa Melayu tidak penting kepada pelajar asing, namun tugas mengajar bahasa Melayu kepada pelajar asing merupakan satu amanah besar yang perlu digalas. Jika orang Inggeris, Perancis dan Jepun berbangga bahasanya dipelajari dan dikuasai oleh penutur asing, orang Malaysia juga seharusnya mempunyai sentimen kebangsaan yang sama terhadap bahasa Melayu. Hal ini demikian kerana, identiti bahasa kebangsaan merupakan asas utama pembentukan negara yang dihormati. Justeru, penawaran kursus bahasa Melayu kepada pelajar asing mahupun pelajar tempatan di IPT, diharap dapat menghidupkan semula semangat jati diri bangsa Malaysia, yang kini sedang menghadapi krisis identiti bahasa.

- **Persoalan Kajian**

1. Apakah jenis kecenderungan motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua dalam kalangan pelajar asing di UPM?
2. Apakah kecenderungan motivasi dominan yang mempengaruhi kesanggupan untuk berkomunikasi dalam kalangan pelajar asing di UPM?
3. Sejauh manakah tahap kesanggupan untuk berkomunikasi berdasarkan kecenderungan motivasi dalam kalangan pelajar asing di UPM?

- **Objektif Kajian**

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk:

1. Menenal pasti jenis kecenderungan motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua dalam kalangan pelajar asing di UPM.
2. Menganalisis kecenderungan motivasi dominan yang mempengaruhi kesanggupan untuk berkomunikasi dalam kalangan pelajar asing di UPM.
3. Merumuskan tahap kesanggupan untuk berkomunikasi berdasarkan kecenderungan motivasi dalam kalangan pelajar asing di UPM.

- **Kepentingan Kajian**

Kajian ini akan memberi kesedaran kepada pensyarah bahawa masalah pembelajaran bahasa asing iaitu bahasa Melayu telah wujud dalam kalangan pelajar asing di universiti. Hal ini demikian kerana, bahasa tersebut bukan bahasa ibunda mereka dan berlainan budaya dengan negara asing. Tambahan pula, pensyarah juga akan menjadi lebih peka terhadap masalah pembelajaran bahasa asing dalam kalangan pelajar asing ini.

Selain itu, kajian ini akan memberi manfaat kepada pelajar asing kerana membuktikan bahawa pentingnya motivasi dalam pembelajaran bahasa asing. Pelajar tersebut juga akan menjadi lebih bermotivasi untuk berkomunikasi dalam bahasa Melayu. Jika pelajar itu bermotivasi dalam pembelajaran bahasa asing, maka bahasa kedua dapat dikuasai dengan mudah.

Selain daripada memberi manfaat kepada pelajar asing, para penyelidik turut mendapat manfaat daripada kajian ini. Hal ini demikian kerana, kajian ini dapat dijadikan sebagai rujukan oleh para penyelidik yang ingin mengkaji tentang kesanggupan untuk berkomunikasi dan motivasi dalam pembelajaran bahasa asing di universiti. Para penyelidik juga dapat mengetahui bahawa faktor motivasi akan mempengaruhi kesanggupan untuk berkomunikasi dalam pembelajaran bahasa asing.

- **Batasan Kajian**

Responden kajian terdiri daripada pelajar asing iaitu prasiswazah yang mengambil kursus bahasa Melayu Asas 1 (BBM1401) di Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi (FBMK), UPM. Responden yang tinggal di Malaysia hampir dua tahun ke atas sahaja diambil sebagai sampel kajian ini.

Selain itu, lokasi kajian yang dipilih ialah FBMK, UPM sahaja kerana hanya fakulti ini yang menawarkan kursus bahasa Melayu Asas untuk pelajar asing di UPM.

Model yang diaplikasikan untuk menganalisis data dalam kajian ini pula ialah Model Kesanggupan untuk Berkomunikasi atau *Willingness to Communicate Model (WTC model)* (MacIntyre *et al.*, 1998).

- **Definisi Operasional**

1.6.1 Kesanggupan untuk Berkomunikasi (KUB)

Kesanggupan untuk Berkomunikasi (KUB) atau *Willingness to Communicate (WTC)* dalam konteks kajian ini berdasarkan pembelajaran bahasa Melayu sebagai bahasa kedua di peringkat prasiswazah dari luar negara.

1.6.2 Pelajar Asing

Pelajar asing ialah pelajar yang berasal dari luar negara dan menyambung pelajaran di institusi pengajian tempatan. Dalam konteks kajian ini, pelajar asing yang terdiri daripada pelbagai negara melanjutkan pelajaran mereka dalam peringkat ijazah sarjana muda di Universiti Putra Malaysia.

2.0 SOROTAN KAJIAN

2.1 Kajian tentang Kesanggupan untuk Berkomunikasi

Terdapat ramai pengkaji dari luar negara yang mengkaji tentang KUB dalam pembelajaran bahasa kedua di negara mereka atau negara lain. Namun begitu, kebanyakan kajian tersebut memberi fokus pada bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua yang dipelajari oleh pelajar asing. Antaranya ialah kajian Hashimoto (2002) yang mengkaji pemboleh ubah afektif sebagai peramal bahasa kedua iaitu bahasa Inggeris yang digunakan dalam bilik darjah pelajar Jepun. Hasil kajian menunjukkan bahawa tanggapan berketerampilan dan kebimbangan terhadap bahasa kedua ialah faktor pengaruh KUB. Hal ini demikian kerana, faktor pengaruh tersebut menyebabkan penggunaan bahasa yang lebih banyak dan kebimbangan didapati mempengaruhi kecekapan yang dirasakan. Selain itu, Pattapong (2010) pula membuktikan bahawa terdapat empat kategori utama iaitu konteks budaya, konteks sosial dan individu, konteks kelas dan konteks sosial dan psikologi yang menyumbang kepada warga Thailand untuk mempunyai KUB dalam kalangan pelajar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Setiap kategori dilaporkan terdiri daripada pelbagai subkategori.

Selain kajian Pattapong (2010), kajian Mohammad Javad Riasati (2012) mengenal pasti tujuh faktor iaitu jenis tugas, topik perbincangan, ahli saling bicara, guru, atmosfera kelas, keperibadian dan kebolehan berbicara sendiri yang menyumbang kepada KUB melalui wawancara separa berstruktur dengan pelajar Iran dalam pembelajaran bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Bertujuan untuk meneroka kemungkinan hubungan yang wujud antara KUB dan komponennya dan kejayaan dalam pembelajaran bahasa asing, Purya Baghaei dan Ali Dourakhshan (2012) menggunakan Kesanggupan untuk Berkomunikasi dalam Skala Bahasa Asing atau *Willingness to Communicate in a Foreign Language Scale (WTC-FLS)* untuk mengukur sekumpulan kesanggupan mahasiswa Inggeris untuk memulakan komunikasi dalam keadaan yang berbeza, konteks yang berbeza dan dengan orang yang berlainan. Keputusan menunjukkan bahawa dua daripada tiga subkelas KUB, iaitu kesanggupan untuk berkomunikasi dalam konteks sekolah dan kesanggupan untuk berkomunikasi dengan penutur asli bahasa Inggeris, mempunyai kaitan sederhana dengan kejayaan dalam mempelajari Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Subkelas lain KUB, iaitu, kesanggupan untuk berkomunikasi dengan penutur bahasa bukan bahasa Inggeris tidak berkaitan dengan kejayaan pembelajaran bahasa asing.

Walau bagaimanapun, kajian tentang KUB dalam negara ini masih kurang berbanding dengan luar negara terutamanya berkomunikasi dengan menggunakan bahasa Melayu dalam kalangan pelajar asing. Di Malaysia, kajian S.M. Tan *et. al* (2016) menunjukkan bahawa pelajar Cina sekolah menengah di utara Malaysia tidak mempunyai kesanggupan berkomunikasi dalam bahasa Inggeris kerana berasa tiada keperluan untuk berkomunikasi dalam bahasa tersebut. Hal ini jelaslah bahawa pelajar berkemungkinan hanya belajar suatu bahasa untuk mengambil peperiksaan sahaja tanpa mempunyai inisiatif untuk mempraktikkan dalam kehidupan seharian. Oleh itu, kajian ini akan memberi fokus pada pembelajaran bahasa Melayu sebagai bahasa asing dalam kalangan pelajar asing di UPM.

2.2 Kajian tentang Motivasi Pembelajaran Bahasa Kedua

Berkenaan dengan bahasa kedua atau pembelajaran bahasa asing, motivasi ditakrifkan oleh Gardner (1985) sebagai “gabungan usaha ditambah keinginan untuk mencapai matlamat pembelajaran bahasa kedua serta sikap yang menggalakkan untuk mempelajari bahasa. Apabila hasrat untuk mencapai matlamat dan sikap yang menggalakkan ke arah matlamat dikaitkan dengan usaha atau pemacu, maka kita mempunyai organisma yang bermotivasi.” Terdapat dua pendekatan teori utama untuk motivasi iaitu Pendekatan Psikologi Sosial yang terdiri daripada motivasi instrumental dan integratif dan Pendekatan Kognitif merangkumi motivasi ekstrinsik dan intrinsik. Walaupun pada tahap tertentu, kedua-dua pasangan istilah adalah sama, kajian ini akan mengaplikasikan kedua-duanya.

Terdapat dakwaan bahawa motivasi intrinsik menghasilkan pelajar bahasa kedua yang lebih berjaya daripada mereka yang hanya bermotivasi. Menurut kajian yang dilakukan oleh Lucas, Pulido, Midnaflares, Ignacio, Tacay & Lao (2010), dinyatakan bahawa para pelajar hanya akan bermotivasi secara intrinsik apabila aktiviti tertentu kelihatan menarik bagi mereka. Faktor lain yang mendorong pelajar untuk mempelajari bahasa sasaran ialah rasa pencapaian dengan memperoleh kecekapan dalam bahasa itu

(Carreira, 2005). Keperluan rasa pencapaian ini dikaitkan dengan peningkatan ego. Hal ini demikian kerana, pelajar akan mempunyai rasa pencapaian dengan dapat menulis, membaca, mendengar dan berbicara dalam bahasa sasaran. Dan akhirnya, pelajar tidak boleh dipaksa untuk melaksanakan tugas dengan cemerlang melainkan mereka sanggup melakukannya dengan semangat yang kuat. Carreira (2005) menyatakan bahawa pelajar akan mempunyai motivasi untuk menjalankan aktiviti agar dapat mendapatkan nikmat pengetahuan dan idea-idea baru.

Walau bagaimanapun, keberkesanan motivasi ekstrinsik dalam membawa kejayaan pembelajaran bahasa kedua tidak dapat dinafikan. Menurut Ainol Madziah Zubairi dan Isarji Hj Sarudin (2009), motivasi pelajar Malaysia untuk belajar bahasa asing dan hasilnya menunjukkan bahawa mereka adalah secara ekstrinsik dan bermotivasi secara intrinsik untuk belajar bahasa asing. Di samping itu, mereka melaporkan bahawa responden belajar bahasa asing untuk sebab-sebab ekstrinsik seperti untuk kerjaya masa depan mereka, untuk menjadikan mereka orang yang lebih berpengetahuan atau memenuhi keperluan kelulusan. Selain kajian Ainol Madziah Zubairi dan Isarji Hj Sarudin (2009), kajian Mastoor Al Kaboody (2013) yang melihat ke dalam teori-teori utama motivasi mengenai pengaruh guru-guru tentang motivasi pelajar menyatakan bahawa guru-guru mempunyai tanggungjawab yang besar untuk memulakan motivasi pelajar dan menyimpannya hidup sepanjang proses pembelajaran.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

3.1 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini ialah kajian deskriptif yang menggunakan data kuantitatif dan kualitatif. Kajian yang dijalankan menerusi kaedah deskriptif ini sering digunakan dalam pendidikan khususnya yang mengaitkan hubungan semua pemboleh ubah dalam konteks sedia ada seperti latar belakang, sikap dan pencapaian (Majid 2004). Menurut Fraenkel dan Wallen (1993), kajian bercorak deskriptif mampu menerangkan fenomena dan menganalisis data deskriptif yang dikumpul daripada soal selidik. Penyelidikan deskriptif juga bermatlamat untuk menghuraikan punca sesuatu fenomena itu berlaku (Mohd Majid Konting, 1990). Dalam konteks kajian ini, kaedah deskriptif adalah sesuai digunakan untuk menerangkan pemboleh ubah yang terlibat dengan motivasi dan kerelaan untuk berkomunikasi dalam kalangan pelajar asing di Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi (FBMK), UPM.

Untuk pendekatan kuantitatif ini, kaedah kajian yang akan digunakan ialah kajian bukan eksperimen iaitu kajian tinjauan. Hal ini demikian kerana, pengkaji meninjau fenomena berkomunikasi dalam bahasa Melayu dalam kalangan pelajar asing UPM dengan mengumpul data daripada set soal selidik.

Untuk pendekatan kualitatif pula, kaedah kajian yang akan digunakan ialah kajian etnografi yang melibatkan pemerhatian dan temu bual. Maklumat daripada pendekatan kualitatif ini akan digunakan sebagai maklumat sokongan dalam perbincangan dapatan kajian ini nanti. Oleh itu, reka bentuk kajian ini dianggap sesuai kerana penggunaannya yang menyeluruh, pengendalian yang mudah, pungutan data yang cepat, saiz sampel yang besar, maklumat secara terus dan keupayaan keputusan kajian digeneralisasikan.

3.2 Kaedah Kajian

Kaedah kajian terdiri daripada sampel kajian, instrumen kajian, soal selidik, kajian rintis, kerangka teori dan kerangka konseptual. Setiap komponen ini merupakan komponen yang amat penting untuk memastikan kajian ini berjalan dengan lancar.

3.2.1 Sampel Kajian

Populasi kajian dianggarkan seramai 200 orang pelajar asing di FBMK UPM. Berdasarkan jadual Krejcie & Morgan, saiz sampel ialah 127 orang. Pengkaji telah menggunakan persampelan bertujuan (*purposive sampling*) dengan memilih FBMK UPM sebagai sampel fakulti dalam kajian ini. Terdapat beberapa keadaan yang membolehkan persampelan bertujuan ini sesuai digunakan (Patton, 1990). Antaranya adalah disebabkan oleh sampel yang dipilih itu kaya dengan pelajar yang terpilih untuk menjawab soal selidik.

3.2.2 Instrumen Kajian

Kajian kuantitatif ini menggunakan instrumen soal selidik bagi mendapatkan data yang diubah suai daripada *Attitude/Motivational Test Battery* (AMTB) oleh Gardner (2004) dan Skala Kesanggupan untuk Berkomunikasi (*Willingness to Communicate scale*) oleh McCroskey & Richmond (2013). Borang soal selidik ini mengandungi tiga bahagian. Bahagian A merupakan demografi responden yang terdiri daripada 4 pernyataan. Terdapat dua pernyataan pilihan iaitu jantina dan umur manakala dua pernyataan lain ialah pernyataan terbuka iaitu negara asal responden dan bilangan tahun tinggal di Malaysia. Bahagian B pula berkaitan dengan jenis kecenderungan motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua dan Bahagian C berkaitan dengan kesanggupan untuk berkomunikasi dalam bahasa Melayu. Bahagian B dan bahagian C mempunyai 10 item iaitu ayat penyata dengan skala Likert 1 hingga 5.

3.2.3 Soal Selidik

Attitude/Motivational Test Battery (AMTB) mula dikembangkan oleh Gardner (1958; 1960), kemudian dimajukan lagi oleh Gardner dan Lambert (1972). Gardner dan Smythe (1975) telah melengkapkan semua item yang terdapat dalam AMTB yang digunakan sekarang serta menjalankan ujian kesahan terhadap item ini.

Tujuan utama AMTB ini dimajukan adalah untuk menyelidik pembelajaran bahasa Melayu sebagai bahasa kedua oleh pelajar berbangsa asing. Walau bagaimanapun, item AMTB ini kemudiannya telah diubahsuai mengikut kumpulan responden yang terlibat (Gardner, 1985b). Sebagai contoh, AMTB ini telah digunakan untuk menguji pembelajaran bahasa Inggeris untuk pelajar berbahasa Perancis di Kanada (Clément, Gardner & Smythe, 1977), pelajar sekolah menengah tinggi di Filipina (Gardner & Lambert, 1972), pelajar di Finland (Laine, 1977), pelajar menengah di Belize (Gordon, 1980), pembelajaran bahasa Sepanyol oleh pelajar menengah tinggi di Amerika Syarikat (Muchnick & Wolfe, 1982), pembelajaran bahasa Sepanyol (Ely, 1986), pembelajaran bahasa Inggeris oleh pelajar Jepun (Berwick dan Ross, 1989; Benson, 1991) dan pembelajaran bahasa Inggeris oleh pelajar Cina di Hong Kong (Manfred Wu Man Fat, 2004).

Dalam setiap penyelidikan tersebut, item yang terdapat dalam AMTB akan diubahsuai untuk menjadi lebih bermakna dan relevan dengan kumpulan yang dikaji (Gardner, 1985b). Pengubahsuaian item AMTB in bagi tujuan penyelidikan di universiti telah dijalankan oleh Glikzman (1981) dan Lalonde (1982). Berdasarkan Gardner (1985b), subskala dalam AMTB boleh dibahagi dalam beberapa bentuk seperti berikut:

1. Subskala berbentuk skala likert tujuh mata.
2. Subskala berbentuk soalan aneka pilihan.
3. Subskala berbentuk perbezaan semantik (*semantic differential format*).

Kesemua subskala ini boleh ditambah skornya untuk mendapatkan skor komposit bagi membentuk komponen kesepaduan, motivasi, sikap terhadap situasi pembelajaran dan juga indeks sikap/motivasi (*Attitude/Motivation Index* atau AMI). Komponen yang terbentuk daripada subskala ini boleh digunakan untuk menjalankan penyelidikan korelasi antara komponen dengan pencapaian, meninjau kesan sesuatu program dan hubungan sikap serta motivasi dengan kelakuan dalam kelas (Gardner, 1985b).

Item dalam soal selidik daripada AMTB yang dibentuk oleh Gardner (1985a, 1985b) telah dirujuk. AMTB (Gardner, 1985) mengandungi subskala seperti yang berikut:

1. Subskala berbentuk skala likert tujuh mata:
 - a) Sikap terhadap orang Kanada yang berbahasa Perancis
 - b) Minat dalam bahasa asing
 - c) Sikap terhadap orang Eropah yang berbahasa Perancis
 - d) Sikap terhadap pembelajaran bahasa Perancis
 - e) Orientasi integratif
 - f) Orientasi instrumental
 - g) Keresahan kelas Perancis
 - h) Galakan ibu bapa
2. Subskala berbentuk soalan aneka pilihan:
 - a) Kekuatan motivasi
 - b) Keinginan mempelajari bahasa Perancis
 - c) Indeks orientasi

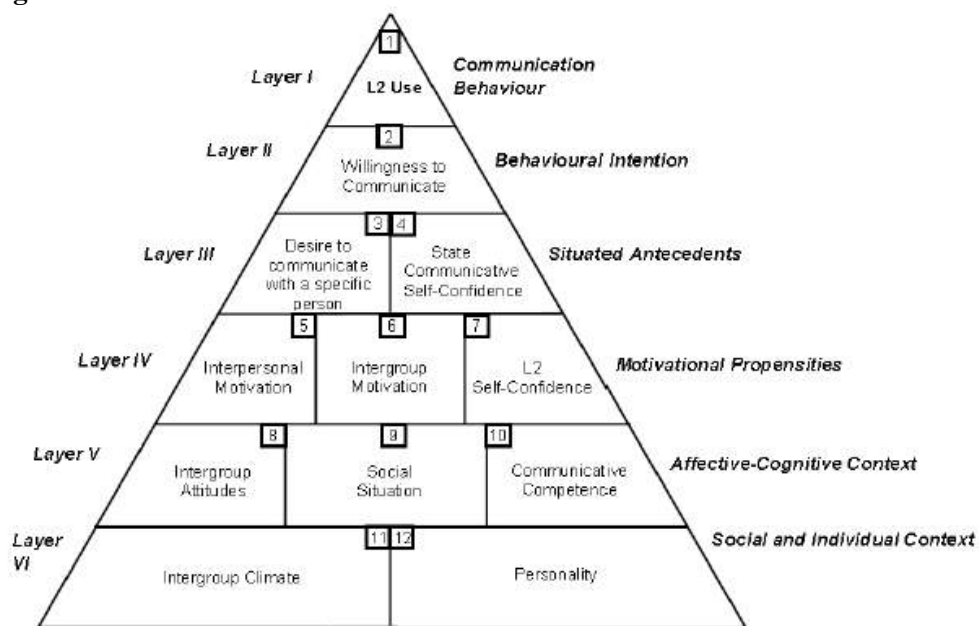
3. Subskala berbentuk perbezaan semantik (*semantic differential format*)
 - a) Guru bahasa Perancis
 - b) Kursus bahasa Perancis

Pengkaji juga telah merujuk dan mengkaji beberapa soal selidik daripada beberapa orang penyelidik yang lain dalam bidang penyelidikan ini.

3.2.4 Kajian Rintis

Kajian rintis akan menggunakan pensampelan bukan rawak iaitu teknik pensampelan mudah (*convenience sampling*). Responden terdiri daripada pelajar asing lepasan ijazah yang telah mengambil kursus bahasa Melayu Asas 1 pada Semester Kedua 2017/2018 di FBMK, UPM. Seramai 25 orang pelajar asing terdiri daripada negara China, Iraq dan Somalia yang akan diambil sebagai responden kajian rintis.

3.2.5 Kerangka Teori



Rajah 1: Model Kesanggupan untuk Berkomunikasi MacIntyre *et al.* (1998)

Konsep Kesanggupan untuk Berkomunikasi (KUB) atau *Willingness to Communicate* (WTC) didasarkan pada tanggapan Burgoon (1976) tentang "keengganan untuk berkomunikasi". McCroskey dan Baer (1985) telah membangunkan pembinaan KUB dalam bahasa pertama untuk pertama kalinya pada ketika itu. Mereka menyatakan bahawa kecekapan komunikasi, kebimbangan komunikasi, harga diri, dan kepelbagaian budaya sebagai pendahulu KUB. Tambahan lagi, mereka berpendapat bahawa apa-apa generalisasi harus dilakukan dengan merujuk kepada budaya. Selepas itu, MacIntyre dan Charos (1996) telah mengaplikasikan model WTC untuk bahasa kedua dan menunjukkan bahawa personaliti dan konteks sosial dalam kalangan faktor-faktor lain mempunyai kesan ke atas KUB dalam bahasa kedua.

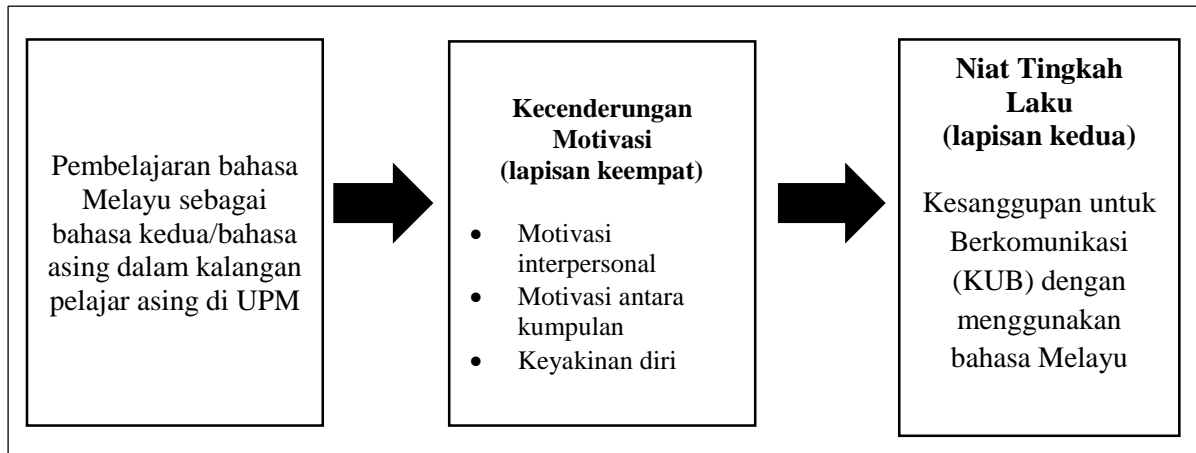
Untuk menjelaskan pembinaan KUB dalam bahasa kedua, model KUB MacIntyre *et al.* adalah utama dan penting yang mengintegrasikan pemboleh ubah psikologi, linguistik dan komunikatif untuk menerangkan, menjelaskan, dan meramalkan komunikasi bahasa kedua. Model ini terdiri daripada dua belas pemboleh ubah dalam piramid berlapis (lihat Rajah 1).

Seperti yang dapat dilihat dalam gambar di atas, model seperti piramid dengan enam kategori atau pemboleh ubah yang disebut lapisan, menggambarkan pembinaan KUB dalam bahasa kedua dan hubungan yang kompleks antara pemboleh ubah yang mempengaruhi KUB dalam bahasa kedua.

Berdasarkan model ini, faktor yang menyumbang kepada KUB terbahagi kepada dua kumpulan iaitu pengaruh yang berpanjangan dan pengaruh keadaan. Tiga lapisan pertama, dalam model ini, dipercayai mempunyai pengaruh sementara dan boleh dianggap sebagai pemboleh ubah yang melibatkan keadaan spesifik. Tiga lapisan yang selebihnya pula dilihat mempunyai pengaruh yang kekal pada KUB dalam model

KUB bahasa kedua. MacIntyre *et al.* (1998) menerangkan kerumitan konsep penggunaan bahasa kedua dan menerangkan KUB sebagai pemboleh ubah afektif kognitif yang berinteraksi dengan faktor-faktor sosial. Menurut model ini, pemboleh ubah seperti personaliti, sikap, dan kompetensi bahasa kedua mempunyai pengaruh tidak langsung terhadap KUB, manakala motivasi dan keyakinan diri mempunyai kesan langsung pada KUB dalam bahasa kedua.

3.2.6 Kerangka Konseptual



Rajah 2: Kerangka konseptual kajian adaptasi daripada Model Kesanggupan untuk Berkomunikasi MacIntyre *et al.* (1998)

Terdapat dua pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian ini iaitu pemboleh ubah bersandar, kesanggupan untuk berkomunikasi (KUB) dengan menggunakan bahasa Melayu dan pemboleh ubah bebas iaitu kecenderungan motivasi (lihat Rajah 2). Bagi pemboleh ubah kecenderungan motivasi terbahagi kepada tiga faktor iaitu motivasi interpersonal, motivasi antara kumpulan dan keyakinan diri.

3.3 Prosedur Kajian

Kajian ini akan dimulakan dengan pengumpulan data dan seterusnya diikuti dengan penganalisan data. Kajian ini akhirnya akan disimpulkan berdasarkan hasil dapatan kajian tersebut.

3.3.1 Pengumpulan Data

Sebelum kajian sebenar dijalankan, kajian rintis sebanyak 25 set soal selidik diedarkan terlebih dahulu kepada responden yang telah mengambil kursus bahasa Melayu Asas 1. Kajian rintis ini penting untuk menguji kebolehpercayaan instrumen kajian.

Selepas analisis kajian rintis, data mula dikumpul daripada 127 orang pelajar asing yang mengambil kursus bahasa Melayu Asas 1 di FBMK, UPM. Sebelum soal selidik diedarkan, pelajar dimaklumkan tujuan soal selidik. Mereka juga diberi pilihan sama ada untuk mengambil bahagian atau tidak. Sekiranya pelajar tidak bersetuju untuk menjadi responden kajian, mereka dibenarkan meninggalkan kelas. Responden diminta mengisi borang soal selidik yang diedarkan sebelum kelas tamat. Responden mengambil masa antara 10 hingga 15 minit untuk menjawab semua soalan yang terdapat dalam borang soal selidik tersebut. Selain daripada soal selidik, data juga diperolehi melalui temu bual secara tidak formal yang dijalankan bersama pelajar dan guru yang terlibat dengan kursus ini.

3.3.2 Penganalisan Data

Menurut Masgoret *et al.* (2003), biasanya skor subskala yang berkaitan dengan komponen utama dalam AMTB akan dijumlahkan untuk mendapatkan skor komposit. Gardner (1985b) juga memberi penerangan yang sama dalam mengira skor komposit komponen AMTB. Dalam kajian ini, skor komposit bagi setiap komponen AMTB telah diperolehi dengan menjumlahkan skor subskala.

Skor komposit yang diperoleh ini kemudian dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 10.0. SPSS digunakan untuk menyempurnakan objektif dan menguji persoalan kajian. Pemboleh ubah motivasi dan setiap komponen yang terlibat telah dianalisis untuk mendapatkan taburan frekuensi seperti min, median, sisihan piawai, skor maksimum dan minimum, peratusan dan julat antara kuartil untuk menentukan pola dimensi bagi sampel kajian.

4.0 KESIMPULAN

Sebagai kesimpulan, kajian ini amat penting untuk pengkaji lain yang ingin mengkaji tentang kesanggupan untuk berkomunikasi (KUB) terutamanya bahasa Melayu sebagai bahasa kedua dalam kalangan pelajar asing. Hal ini demikian kerana, kajian seperti ini masih belum ramai yang mendalaminya. Seiring dengan zaman modenisasi ini, semakin ramai pelajar asing yang datang ke Malaysia untuk menimba ilmu di sini. Namun begitu, penghayatan budaya dan bahasa Melayu adalah kurang memuaskan dalam kalangan pelajar asing tersebut. Oleh itu, kajian ini memberi penekanan pada pembelajaran bahasa kedua iaitu bahasa Melayu dalam kalangan pelajar asing di UPM yang dilihat relevan untuk dikaji. Walau bagaimanapun, kajian ini boleh dilanjutkan oleh pengkaji lain dan pengkaji memberi beberapa cadangan bagi kajian akan datang seperti berikut:

- i. Satu kajian kesanggupan untuk berkomunikasi dalam pembelajaran bahasa Melayu sebagai bahasa kedua yang melibatkan lebih banyak universiti yang mempunyai kursus bahasa Melayu Asas untuk pelajar asing.
- ii. Selain itu, merujuk kepada model KUB MacIntyre *et al.* dalam kajian ini, menunjukkan bahawa terdapat empat lapisan lain yang saling mempengaruhi kesanggupan untuk berkomunikasi. Oleh hal yang demikian, satu kajian lanjutan boleh dijalankan untuk mengkaji sama ada lapisan lain itu mempunyai pengaruh yang tinggi terhadap kesanggupan untuk berkomunikasi dalam bahasa kedua atau tidak.

RUJUKAN

- R. C. Gardner. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Y. Hashimoto. (2002). Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context. *Second Language Studies*, 20(2), pp. 29-70.
- J.M. Carreira. (2005). New Framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, vol.16, pp. 39-64.
- A. M. Zubairi & I. Hj Sarudin. (2009). Motivation to Learn a Foreign Language in Malaysia. *GEMA Online Journal of Language Studies*, Volume 9(2), pp.73 -87.
- K. Pattapong. (2010). Willingness to Communicate in a Second Language: A Qualitative Study of Issues Affecting Thai EFL Learners from Students' And Teachers' Points of View. Phd thesis, University of Sydney. Dicapai pada 3 November 2018 daripada http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/9244/1/Pattapong_Thesis_2013.pdf
- R.I. Lucas, D. Pulido, E. Midnaflares, A. Ignacio, M. Tacay, & J. Lao. (2010). A Study on the Intrinsic Motivation Factors in Second Language Learning Among Selected Freshman Students. *Philippine ESL Journal*, vol. 4, pp. 3-23.
- J. R. Mohammad. (2012). EFL Learners' Perception of Factors Influencing Willingness to Speak English in Language Classrooms: A Qualitative Study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), pp. 1287-1297.
- P. Baghaei & A. Dourakhshan. (2012). The Relationship Between Willingness to Communicate and Success in Learning English as a Foreign Language. *MJAL* 4(2), pp. 53-67.
- M. A. Kaboody. (2013). Second Language Motivation: The Role of Teachers in Learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*. Vol. 3(4), pp. 45-54.
- S.M. Tan, Christina S.B.Ong, C.P. Sim, William W.Y. Hoi and P.C. Sia. (2016). Willingness to Communicate in English and Motivation Level among Chinese Secondary Students in Northern Malaysia. *International Journal of Humanities and Management Sciences (IJHMS)*, Volume 4, Issue 3.

Exploring Education for Sustainable Development (ESD) Approaches among Technical and Vocational Education and Training (TVET) Teachers

Rabbiatul Natrah Rosman¹

¹ Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
GS52364@student.upm.edu.my

Muhd Khaizer Omar²

² Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
khaizer@upm.edu.my

ABSTRACT

Teachers are accountable to disseminate knowledge on Education for Sustainable Development (ESD) to the public society, particularly in schools. ESD refers to a holistic pedagogy approach which empower students to have awareness and contribute to a better environment, society and economy. It is important for Technical and Vocational Education and Training (TVET) teachers to have a deep understanding on ESD concept and element, specifically in teaching approaches throughout student's learning process. TVET teachers are also explicitly positioned as the agents of change, which required them to comprehend the knowledge and concept of ESD in order to ensure an effective approach for students. Thus, teachers need to have the competency, commitment and motivation not only as person that contribute on imparting knowledge, but also to empower the sustainable qualities within the students. What knowledge and skills should teachers obtain in order to practice ESD in the classroom and teaching approaches? The aim of this study is to explore the ESD approaches among TVET teachers through teachers' perceptions and views that related to acquisition of knowledge, competency and instructional strategy as well as motivation in the direction of fostering ESD amongst students.

KEYWORDS: Technical and Vocational Education and Training, Sustainable Development, Education for Sustainable Development (ESD), education approach

1.0 INTRODUCTION

1.1 SUSTAINABLE DEVELOPMENT (SD)

The essence of living in a quality environment and life well-being has become priority, especially for future generation. This has been discussed and became aspirations since the last of twentieth century which emerged to four key themes that concludes peace, freedom, development and environment (Robert, Parris, & Leiserowitz, 2005). These four themes became the main key on how to pursue a better humankind in 1970s and 1980s which impulse the General Assembly of the United Nations to create The World Commission on Environment and Development in 1982 (Robert et al., 2005). As for the effort on achieving preferable environment and development, The United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) held in 1992, appointed the principles of Agenda 21 which issued conservation on forests, international agreement on climate change and biodiversity. Ten years later, Sustainable Development (SD) was declared at the World Summit on Sustainable Development (WSSD) in Johannesburg, South Africa with the assertion of making SD as a concept and goal in the mission of creating better global environment (Robert et al., 2005).

The discussion on sustainable development has been interminable in the direction to create awareness on the role of human beings towards environment, social and economy. The concept of SD also encourage people to think about their act on improving the living and lifestyles (Watanabe, 2015). The connection and relationship between human, society, environment and economy are constantly shifting. The varied and complex ways of how humans act on nature, dealing with economy and social growth has become an imperative issues which became the main objectives of The United Nations (UN) in Sustainable development Goals (SDGs) and one of the policies is to approach Sustainable Development (SD) is through education (Hensley, 2017). Education has been relevant as its crucial role that allow people to think, acquire knowledge

and values the importance on preserving the environment, social and economy which these three elements are the pillars of SD (Watanabe, 2015).

1.2 EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD)

The History of Education for Sustainable Development (ESD) began in 1992, which an action framework of ESD created in Agenda 21 of United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (Watanabe, 2015). Chapter 36 of Agenda 21 also implies the contribution of education on sustainable development (de Haan, Bormann, & Leicht, 2010). According to United Nation Economic Commission for Europe (UNECE), ESD means including key sustainable development issues into teaching and learning and requires approaches that motivates and empower learners to improve their attitude and initiatives for a better living. UNECE also integrates SD in one of the principles which envision the development of sustainable society should be more knowledgeable, skills competent and have noble character in finding solutions towards a better environment, social and economy (UNECE, 2005).

According to United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), ESD does not have a specific contents or designated methods to implement on particular groups, community or individuals. The idea of ESD indicated by UNESCO are likely to reorient the education system, fundamental structure, teaching and learning (Watanabe, 2015). Decade of Education for Sustainable Development (DESD) has been approved by WSSD in 2002 (Watanabe, 2015). The general aim of DESD was integrating the principles and practices of sustainable development into all aspects of education and learning, to encourage changes in knowledge, values and attitude in the vision of enabling a more sustainable and just society for all (UNESCO, 2017, p.7).

1.2 THE CONCEPT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD)

The fundamental concept of ESD is to promote environment conservation, social growth and economic sustainability (Beka & Ciani, 2015). As the aim of ESD is to allow community to have the opportunity of quality education for all age levels, to obtain positive values and behaviour transformation (Beka & Ciani, 2015). Hence, it should be the main point and emphasis from the early education stage which is at school and from home (Scoullous, 2010).

The conceptual and terms of ESD has been defined in which outlined as persisting process in life and it goes beyond the bounds of formal education as ESD main objectives are to cultivate and implement critical thinking, knowledge and skills acquisition and also fostering moral values ingenuity (Nasibulina, 2015). Therefore, teacher's role is crucial to improve and build a society that applies the values. (Chinedu, Wan-Mohamed, & Ogonnia, 2018). The common definition of SD that has been acknowledged as "the development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" (UNESCO, 2005). Which also assimilate with the concept of ESD to acquire knowledge, fostering values towards positive transformation (Chinedu et al., 2018).

According to UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development 2014, ESD defined as holistic and transformational education that address learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment which indicate knowledge and awareness towards environmental responsibility, social integrity, along with the compassion and tolerance of multi-cultural within a country. ESD will achieve the objectives by empowering students from early age and various education background in order to prepare the society with global transformation which they can be a proactive contributors towards sustainable future. (SWEDESD, 2017, p.9).

ESD is a transformative learning process that equips students, teachers and school systems with new knowledge and ways of thinking. Thus, it is important to empower people with knowledge, skills, values, dispositions and capabilities in order to develop sustainable literate within the nation (Chinedu et al., 2018). ESD also centres on practical and contextualised learning about how to live a better life and as well as conserving the future of humankind and the earth. Some scholars also define ESD as an approach, designed to enhance and preserve the environment. (Openg, 2012)

2.0 STATEMENT OF PROBLEM

Along with UNESCO policy and encouragement in supporting communities with values such as human rights, social justice, respect, care for the environment and health for the others (Lotz-Sisitka, Shcudel, O'Donoghue, & Irwin, 2007), the concept of ESD is also internationally acknowledged as an aspire to enhance nation's standard of living which consists environmental, societal and economical aspect in achieving the sustainable development global goals, fundamentally through school curriculum. UNESCO also emphasised on how education is essential to promote the context of sustainable development. ESD also is defined as transformative learning process that equips students, teachers and school systems with knowledge and ways of thinking (Chinedu et al., 2018) as well as encouraging students to develop knowledge and skills, to be more observant and attentive with their environment.

By reason of its attribution towards environmental, societal and economic well-being for present and future generation. As prior knowledge of ESD importance, effective strategies and solutions are necessary to provide a structured teaching approaches (Yean, 2014). Teacher's role in contributing ESD is significantly influential to encourage students with knowledge and acquaintances through effective approach that will educate individuals as well as to develop skills and values that promotes sustainable progress and development (Chinedu et al., 2018). According to the vision of UNECE strategy, Education for sustainable development can promote shift in people's mindsets in so doing enable them to make our world safer, healthier and more prosperous, thereby improving the quality of life (UNECE, 2005, p.1).

As prior knowledge, education is the most important element in preparing a better community and citizens towards a well-developed in environmental, societal and economic future. However, there are less relevant ESD researches been conducted involving schools in Malaysia. One of the research that attribute to ESD understanding and awareness, which requires secondary schools students as respondent to answer structural questions in determining their comprehension about sustainability elements (Hanifah Mahat & Shaharuddin Ahmad, 2014). Teachers are required to prepare the students with the skill which would help them build self-perseverance to sustain the future. However, if teachers are not ready and less capable to educate ESD, the skills will remain unobtainable although ESD have been integrated into education system and school's curriculum (Abdul Razak & Ahmad, 2014).

There is also a research which review the school's administration understanding towards ESD concept. Regardless, findings shown that the respondent's efficiency are restricted and limited only to certain expertise or particular subject. This situation occurs considering to various experience, knowledge and exposure which resulted different understandings towards ESD. In supporting the findings, an interview also was carried out amongst the teachers. However, the result obtained shown that there are inadequacy in teachers' readiness and proficiency on ESD practice. In fact, less emphasis has been put on ESD concept despite of its presence in the school curriculum. (Abdul Ghani & Aziah, 2007).

Teachers role are imperative in the target of achieving a community that equipped with sustainable skills. It is vital for teachers to develop their competency, knowledge and ability to disseminate the skills within students' insight. Regardless of the position as educators and the change agent of transformation, literatures have identified that teachers are less prepared and possesses inadequate competency to cultivate ESD (Chinedu et al., 2018). With practical and contextualised teaching approaches, student will learn about ways to achieve a better livelihood as to implement the awareness to protect the nature and environment (Openg, 2012). The influence of teachers in making transformation are an absolute crucial, teachers are also have been recognized as the major shifting agent with respect to transform and develop the society towards a quality livelihood. Despite of their superior impact on ESD, literatures have indicated that student teachers' received inadequate training and incompetent in specific ESD course throughout their studies. ESD also does not applied as a subject in teachers training institute, which resulted frailty among teachers to undertake the effort on developing ESD (Cebrián & Junyent, 2015).

The enforcement of ESD in teachers education does not applied as a consistent practice to implement the sustainable development knowledge and skills. The deficiency of educators with ESD expertise, minimal support from institution and faculty as well as time constraint to undertake ESD curriculum may be the obstruction factors (Evans, Stevenson, Lasen, Ferreira, & Davis, 2017a). UNESCO's Education Strategy 2014 – 2021 delineated three objectives regarding of the intersection between sustainability, education practice and also the teachers' role in supporting ESD. Although ESD components has been designed directive by UNESCO, the components are still disregarded by most countries specifically in teachers'

education and training. This appeared by the reason of ESD remains as a non-compulsory component in teacher education and in teachers training institute.

In summary, there is a need on planning a better teaching practice, knowledge and understanding of ESD among teachers to ensure an effective approach towards students learning and their comprehension on sustainability skills. More specifically, the following research questions need to be addressed in the aim of embedding sustainability skills as an education components in curriculum as well as to explore teacher's perspective on ESD:

- 1) What are teacher's perception and views on ESD competencies?
- 2) What are the ESD components applied by teachers?
- 3) What pedagogical approaches practiced in implementing ESD?

3.0 OBJECTIVES OF THE STUDY

The main objective of the study is to explore Education for Sustainable Development (ESD) approaches among TVET teachers, graduated from Malaysia Teachers Training Institute and teaching Design and Technology (DNT) subject in primary school.

Particularly the study has the following specific objectives,

- 1) To explore teacher's perception and views on ESD.
- 2) To identify ESD components applied by teachers.
- 3) To describe the pedagogical approaches practiced by teachers.

The result obtained from the study will contribute the teachers as much as it benefits the students by improving and transform the practice of ESD in ensuring students to have proficiency of ESD knowledge, skills and values.

4.0 DISCUSSION

4.1 EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) AND TEACHERS

“While there are certainly many excellent teachers in the Malaysian education system, a 2011 research by AKEPT found that only 50% of lessons are being delivered in an effective manner. This means that the lessons did not sufficiently engage students, and followed a more passive, lecture format of content delivery. These lessons focused on achieving surface-level content understanding, instead of higher-order thinking skills’

Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (KPM, 2013, pg. E14)

According to the Malaysia Education Blueprint 2013-2025 in Chapter Five, Teachers and School Leaders, teacher's efficient manner is the most important aspect to ensure the quality of education. Effective knowledge could not be delivered without efficient teaching practice pedagogy and approaches. By means, teacher's knowledge and understanding about ESD is undeniably in relation with the students learning process. In other words, ESD should have impact on teaching practices as well as in pedagogy to equip students with sustainable values. Teachers must educate students with responsibility, awareness together with solving problems to find relevant solutions. Preferably without too emphasizing on negative aspects, for example the destruction of cultures, language or environment pollution (Howard, 2012).

Across the literature reviews, major objectives of ESD is to integrate knowledge of sustainability values beyond all levels of education, not only for students and schools, but also essential for teachers and educators to have clear understanding about ESD principles. ESD should encourage teachers to diversify teaching approach which is not only focuses on cognitive knowledge since it does not necessarily improve one's attitude (Shohel & Howes, 2011). Teachers who are compassionate and committed will apply integrative elements to support student's learning process as well as reflecting their own sustainable values (Howard, 2012). As ESD centres on practical and contextual learning, teacher's prior knowledge and

experience are important to address sustainability issues. Which contribute towards student's literacy, creativity, awareness and participation in cultural, social and environmental subsistence (Howard, 2012).

5.0 CONCLUSION

This paper explores the ESD approaches practiced by teachers towards a positive transformation among the students. The education system and teachers plays the vital role to ensure the implementation of the values. However, to strengthen the values in education system should not only focusing on curriculum itself. Teachers should create learning opportunities by encourage students to explore knowledge not just through readings, but also through active learnings. Students will actively engage the learning process by sharing their personal world view and their perspective on environmental issues, future challenges as well as deliberate problem solving.

Even though UNESCO Strategy for ESD is designed and provided as reference for teachers to implement awareness among students, it is crucial for teachers to deeply understand the ESD perspective and concept in order to have the competency, as well as supported by school curriculum and educational approaches. It is important for teachers to develop thematic guidelines and integrative teaching strategies in line with the ideals of sustainability (Gough, 2009). Integrative and interdisciplinary teaching and learning approaches can foster sustainability skills, such as problem solving, critical thinking, action competence and systems thinking, seem appropriate because of the complexity that sustainability presents (Cebrián & Junyent, 2015).

REFERENCES

- Abdulrazak, S. R., & Ahmad, F. S. (2014). Sustainable Development: A Malaysian Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 164, 237–241. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.072>
- Aked, J., Marks, N., & Cordon, C. (2008). A report presented to the Foresight Project on communicating the evidence base for improving people's well-being, 27.
- Beka, A., & Ciani, A. (2015). Promoting Education for Sustainable Development at the University of Prishtina, Kosovo. *World Sustainability Series*, 139–151.
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>
- Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821–826. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>
- Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Chinedu, C. C., Wan-Mohamed, W. A., & Ogbonnia, & A. A. (2018). A Systematic Review On Education For Sustainable Development: Enhancing Tve Teacher Training Programme. *Journal of Technical Education and Training*, 10(1). Retrieved from <http://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/1678>
- de Haan, G., Bormann, I., & Leicht, A. (2010). Introduction: The midway point of the UN Decade of Education for Sustainable Development: current research and practice in ESD. *International Review of Education*, 56(2), 199–206. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9162-z>
- Dolan, P., Knight, M., Metcalfe, R., Peasgood, T., & White, M. (2006). The relationship between well-being and sustainable development, 33.
- Evans, N. (Snowy), Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J.-A., & Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405–417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>
- Gough, A. (2009). *Not for want of trying: Strategies for re-orienting teacher education for Education for Sustainable Development (ESD)*.
- Hanifah Mahat, & Shahrudin Ahmad. (2014). Pendidikan Pembangunan Lestari - Hubungan kesedaran antara ibu bapa dengan pelajar. *GEOGRAFIA Online*, (10), 71–84.
- Hensley, N. (2017). Approaches to Education for Sustainable Development (ESD) in Kesenuma, Japan, 83.

- Howard, P. (2012). Who Will Teach the Teachers? Re-orienting Teacher Education for the Values of Sustainability, 16.
- Lotz-Sisitka, H., Shcudel, I., O'Donoghue, R., & Irwin, P. (2007). Good Practices in Teacher Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/279201181_Journal_of_Teacher_Education_and_Training_Deepening_Action_Research
- Nasibulina, A. (2015). Education for Sustainable Development and Environmental Ethics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 1077–1082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.708>
- Openg, A. S. (2012). *Developing Pre-service Teacher Education in Environmental Education for Sustainability in Papua New Guinea* (Thesis). University of Waikato. Retrieved from <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/6593>
- Robert, K. W., Parris, T. M., & Leiserowitz, A. A. (2005). What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 47(3), 8–21.
- Scoulios, M. (2010). Education for sustainable development: The concept and its connection to Tolerance and democracy. *ResearchGate*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/298699121_Education_for_sustainable_development_The_concept_and_its_connection_to_Tolerance_and_democracy
- Shohel, M. M. C., & Howes, A. J. (2011). Models of Education for Sustainable Development and Nonformal Primary Education in Bangladesh. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 129–139. <https://doi.org/10.1177/097340821000500115>
- SWEDESD. (2017). *Visby Recommendations for enhancing ESD in teacher education*. The Conference 'Bridging The Gap - Educators and Trainers'. (Visby, 21-24 August 2016). Sweden : Swedish International Centre of Education for Sustainable Development
- UNECE. (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, adopted at the High-level meeting*. High-level meeting of Environment and Education Ministries (Vilnius, 17-18 March 2005). Retrieved from <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>
- UNESCO. (2005). *United Nations decade of education for sustainable development (2005-2014) : International implementation scheme*. Paris : UNESCO Publishing
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- Watanabe, R. (2015). *Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: A qualitative case study of formal education in Kesennuma City*. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-118868>
- Yean, A. S. (2014). Education for Sustainable Development in Malaysia's National Curriculum Reformation: A Theoretical Exploration. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 199–212. <https://doi.org/10.14425/00.73.61>

Profil Tahap Keprihatinan Guru Bahasa Melayu terhadap Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) Berdasarkan *Concern-Based Adoption Model* (CBAM): Satu Kajian Rintis

Nur Hasyiyati Arifin¹

¹ Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
hasyyatiarifin@gmail.com

Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff²

² Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
nik@ukm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan menilai Tahap Keprihatinan guru Bahasa Melayu dalam mengintegrasikan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Pembelajaran dan Pemudahcara (PdPc). Kajian kuantitatif ini menggunakan soal selidik yang diadaptasi daripada Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan atau Concerns-Based Adoption Model (CBAM) yang terdiri daripada tujuh Tahap Keprihatinan bermula dengan Kesedaran (Tahap 0), Maklumat (Tahap 1), Peribadi (Tahap 2), Pengurusan (Tahap 3), Kesan (Tahap 4), Kerjasama (Tahap 5) dan Fokus Semula (Tahap 6) yang dikategorikan dalam empat peringkat iaitu peringkat Tidak Berkaitan, Diri, Tugas dan Impak. Seramai 30 orang guru Bahasa Melayu daerah Kuantan dipilih secara rawak sebagai responden kajian. Dapatan kajian menunjukkan peratusan intensiti paling tinggi Tahap Keprihatinan guru Bahasa Melayu bagi kajian ini terhadap KBAT ialah Tahap Kesedaran (Peringkat 0) iaitu tidak prihatin tentang pelaksanaan KBAT. Manakala, paling rendah ialah Tahap Kerjasama (Peringkat 5) iaitu kurang kerjasama antara rakan sekerja dalam perkongsian maklumat berkaitan KBAT. Hasil kajian ini diharapkan dapat dijadikan panduan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) dalam memberi sokongan dan membantu guru dalam mengaplikasikan KBAT dalam Pembelajaran dan Pemudahcara (PdPc) guru Bahasa Melayu.

KATA KUNCI: Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT), *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), Tahap Keprihatinan

1.0 PENGENALAN

Kecekapan dalam berfikir dan menyelesaikan masalah dengan berkesan penting dalam mendepani cabaran era globalisasi masa kini. Malaysia ke arah Wawasan 2020 menuntut sistem pendidikan menjadi peranan utama untuk mendidik masyarakat yang berketerampilan, berpengetahuan yang dapat berfikir secara kritis dan kreatif (Hasan et al. 2016). Aspek kemahiran ini penting bagi membentuk seseorang dalam menyelesaikan masalah dan membuat keputusan dengan lebih berkesan (Kassim & Zakaria, 2015).

Transformasi pendidikan menuntut penglibatan yang optimum daripada pelajar untuk membangunkan kemahiran dan pengetahuan mereka. Sesi pembelajaran yang aktif telah mengubah peranan guru sebagai pengajar atau pemberi ilmu kepada sebagai fasilitator atau pemudahcara. Perubahan fungsi guru adalah untuk memastikan pelajar menguasai kemahiran abad 21, secara tidak langsung pelajar mengaplikasikan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam kehidupan seharian mereka. Menurut Kassim dan Zakaria (2015) guru bertanggungjawab untuk memberikan pendidikan kepada pelajar melalui pelbagai kaedah dan strategi supaya murid mampu menggunakan KBAT untuk membentuk pembelajaran yang berkesan.

KBAT ditakrifkan sebagai keupayaan seseorang individu dalam mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam menaakul dan refleksi bagi membuat keputusan, menyelesaikan masalah, inovasi dan berupaya mencipta sesuatu (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013). KBAT merupakan proses pemikiran yang mendalam untuk memahami sesuatu, membuat keputusan atau menyelesaikan masalah (A. Rahman et al. 2015).

Guru memainkan peranan yang penting dalam memastikan pelajar menguasai KBAT. Selain itu, kemahiran ini juga dapat meningkatkan pencapaian murid bukan sahaja dalam peperiksaan tetapi secara keseluruhannya. Secara tidak langsung, KBAT merupakan satu kemahiran yang penting dalam menyediakan pelajar kearah bercirikan global. Oleh itu, tahap keprihatinan guru terhadap KBAT amat penting dalam

memastikan PdPc bercirikan KBAT dapat dilaksanakan dengan baik supaya objektif pembelajaran dapat dicapai.

2.0 MODEL PENILAIAN KEPRIHATINAN GURU

Model Penilaian Keprihatinan Guru atau Concerns-Based Adoption Model (CBAM) adalah satu model yang dibina untuk membuat penilaian terhadap pelaksanaan sesuatu inovasi dan perubahan dalam sesuatu kurikulum. Keprihatinan dilihat dari aspek tindak balas, emosi dan cara pemikiran terhadap sesuatu inovasi yang memberi kesan kepada seseorang. Seseorang yang mengalami sesuatu perubahan akan menghadapi tahap keprihatinan yang berlainan (George et al 2006). CBAM merupakan model yang menjelas, menilai dan menginterpretasikan perubahan yang dialami oleh seseorang individu ketika melaksanakan inovasi dalam (Sharifah et al. 2012). CBAM menekankan kepada tiga dimensi iaitu Peringkat Keprihatinan (*Stages of Concern-SoC*), Peringkat Penggunaan (*Level of Use- LoU*) dan Konfigurasi Inovasi (*Innovation Configuration*). Menurut Hall dan Hord (2011), Dimensi Peringkat Keprihatinan atau SoC dikategorikan kepada tujuh seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1: Definisi Tahap Keprihatinan Berkaitan Inovasi, Adaptasi Hall dan Hord (2011)

Tahap Keprihatinan	Definisi
Tiada berkaitan	
0 Kesedaran	Guru kurang melibatkan diri dan kurang prihatin dalam inovasi yang diperkenalkan.
Diri	
1 Maklumat	Guru berminat untuk mempelajari dengan lebih lanjut tentang ciri, kesan dan keperluannya serta mempunyai kesedaran umum terhadap inovasi yang berlaku.
2 Peribadi	Guru bimbang akan kemampuan diri dalam melaksanakan inovasi dan kesan inovasi tersebut terhadap diri dan rutin seharian mereka.
Tugas	
3 Pengurusan	Guru fokus kepada tugas dalam melaksanakan inovasi. Mereka menggunakan maklumat dan sumber sebanyak mungkin dalam melaksanakan inovasi. Mereka juga mengutamakan aspek kecekapan, penyusunan, pengurusan, penjadualan dan masa.
Impak	
4 Kesan	Guru memberi tumpuan kepada kesan kepada atas murid terutamanya penilaian pencapaian dan kompetensi murid.
5 Kerjasama	Guru bekerjasama dengan guru lain bagi meningkatkan kecekapan pelaksanaan inovasi.
6 Fokus semula	Guru memberi tumpuan untuk meneroka kebaikan inovasi yang dilaksanakan. Mereka menyenaraikan alternatif lain sebagai proses penambahbaikan inovasi yang sedang dilaksanakan.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Bermula tahun 2013, sesi pengajaran dan pembelajaran (PdP) telah berubah kepada pembelajaran dan pemudahcara (PdPc). Sesi PdPc yang dijalankan menjurus kepada Pembelajaran Abad ke-21 (PAK21). Ciri-ciri pembelajaran berfokus kepada kemahiran Abad ke-21 dan KBAT. Guru sebagai fasilitator dan pembelajaran berpusatkan murid. Menurut laporan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, soalan Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) tidak memberi tumpuan yang mencukupi kepada soalan KBAT (Kementerian Pendidikan Malaysia 2012). Murid hanya diuji dengan soalan beraras rendah iaitu soalan di tahap tahu dan faham sahaja.

Berdasarkan laporan yang telah dikeluarkan, lembaga peperiksaan telah menggubal semula format peperiksaan mengikut kehendak pendidikan masa kini. Elemen KBAT telah dijadikan sebagai asas penting

dalam menggubal soalan UPSR. Sebanyak 40% soalan UPSR adalah bercirikan KBAT (Bahagian Pembangunan Kurikulum 2014b). Mata pelajaran Bahasa Melayu juga tidak terkecuali. Mata pelajaran Bahasa Melayu merupakan subjek yang wajib diambil oleh murid dalam Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR).

Penerapan elemen KBAT dalam mata pelajaran Bahasa Melayu memerlukan guru sebagai watak utama di dalam kelas. Elemen KBAT melibatkan aras kemahiran berfikir yang tinggi yang memerlukan kejelasan dan komunikasi yang berkesan untuk mengelakan kekeliruan murid. Strategi pembelajaran berkesan termasuk latihan, penghuraian, organisasi, dan metakognisi perlu diaplikasikan oleh guru. Objektif pembelajaran perlulah bersesuaian dengan strategi dan kaedah pengajaran guru. Murid perlu didedahkan dengan KBAT supaya mereka dapat mencapai hasil pembelajaran yang maksimum.

Guru memainkan peranan yang penting dalam melaksanakan PdPc bercirikan KBAT. Guru haruslah menguasai KBAT dengan baik supaya dapat menyampaikan kepada murid dengan baik. Namun begitu, tidak semua guru menguasai KBAT dan menerapkan KBAT dalam PdPc dengan baik. Menurut Hasan et al. (2016), tahap KBAT guru di Malaysia masih rendah. Sesetengah guru juga memahami KBAT dengan baik tetapi tidak mengaplikasikan ketika sesi PdPc di dalam kelas.

Kesukaran murid untuk memahami dan mengaplikasikan KBAT dalam kehidupan dan menjawab soalan peperiksaan berunsurkan KBAT membuatkan prestasi peperiksaan mereka menurun. Penurunan terhadap bilangan skor A dalam kertas Bahasa Melayu Pemahaman dalam Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR) 2016 telah menunjukkan murid masih lemah dalam mengaplikasikan KBAT dalam menjawab soalan peperiksaan mereka. Mulai tahun 2016, sebanyak 40% soalan UPSR adalah berunsurkan KBAT. Oleh yang demikian, guru wajar menjadi watak penting kepada murid dalam menguasai KBAT dengan baik.

Guru menjadi medium utama sebagai memastikan KBAT difahami oleh murid. KPM telah mengambil inisiatif dalam memastikan guru mendapat penerangan dan pengetahuan yang mendalam berkaitan KBAT untuk diberikan kepada murid dengan mengadakan kursus dan bengkel berkaitan KBAT. Namun begitu, adakah semua guru memahami dan bersedia untuk mengaplikasikan KBAT ini dalam PdPc. Oleh itu, kajian ini adalah untuk mengenalpasti tahap keprihatinan guru Bahasa Melayu terhadap Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT).

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini ialah:

1. Mengetahui profil tahap keprihatinan guru dalam pelaksanaan KBAT dalam PdPc berdasarkan jantina, umur, kelayakan akademik, pengalaman mengajar dan bilangan menghadiri kursus KBAT.
2. Mengetahui profil umum tahap keprihatinan guru dalam pelaksanaan KBAT dalam PdPc.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

Soalan-soalan kajian berikut digunakan bagi mendapatkan maklumat mengenai kajian yang dijalankan.

1. Apakah profil tahap keprihatinan guru dalam pelaksanaan KBAT dalam PdPc berdasarkan jantina, umur, pengalaman mengajar dan bilangan menghadiri kursus KBAT?
2. Apakah profil umum tahap keprihatinan guru dalam pelaksanaan KBAT dalam PdPc?

6.0 METODOLOGI

Reka bentuk kajian ialah kaedah kuantitatif secara kajian tinjauan yang menggunakan borang soal selidik. Kajian tinjauan merupakan kaedah memperoleh dapatan dalam bentuk pendapat, sikap dan persepsi sesuatu populasi daripada respons individu yang dijadikan sampel (Creswell 2012). Kajian ini telah dijalankan terhadap 30 orang guru Bahasa Melayu yang dipilih secara rawak di sekolah daerah Kuantan, Pahang. Bilangan responden memadai berdasarkan cadangan Isaac dan Micheal (1995). Demografi sampel dikategorikan kepada jantina, umur, pengalaman mengajar dan bilangan menghadiri kursus atau Latihan dalam Perkhidmatan (LDP) berkaitan KBAT.

- **Instrumen Kajian**

Instrumen kajian diadaptasi daripada soal selidik tahap keprihatinan atau dikenali sebagai *Stages of Concern Questionnaire*, SoCQ (George et al. 2006) yang dibina berdasarkan model CBAM oleh Hall dan Hord (2011). Soal selidik diubah suai mengikut keperluan kajian ini. SoCQ mengandungi 35 item soal selidik berkaitan dengan tujuh tahap keprihatinan. Tahap keprihatinan guru dalam kajian ini menjurus kepada tujuh tahap keprihatinan yang diadaptasi daripada Hall dan Hord (2011). Setiap pernyataan berpandu kepada 8 skala mengikut tahap yang berbeza iaitu dari 0 (tidak berkaitan) hingga 7 (sangat benar) pada skala Likert. Dalam kajian ini, borang soal selidik diedarkan kepada responden melalui pertemuan secara bersemuka dan tempoh masa satu minggu yang diperuntukkan untuk memperoleh kembali borang soal selidik tersebut.

- **Analisis data**

Analisis untuk mengenal pasti Tahap Keprihatinan guru terhadap KBAT dilakukan dengan merujuk kepada manual prosedur pengiraan skor dengan mengkategorikan setiap item mengikut tujuh Peringkat Keprihatinan (SoC) yang telah disarankan dalam CBAM. Setiap item soal selidik dikategorikan mengikut Peringkat Keprihatinan dan skor bagi setiap item dijumlahkan bagi memperoleh jumlah skor berdasarkan panduan SoCQ *Quick Scoring Device* (George et al. 2006). Skor mentah ditukar dalam bentuk peratusan berdasarkan Carta Penukaran Peratusan Tahap Keprihatinan dan diplotkan untuk mendapat satu profil umum tahap keprihatinan sampel dalam pelaksanaan KBAT dalam PdPc.

7.0 DAPATAN KAJIAN

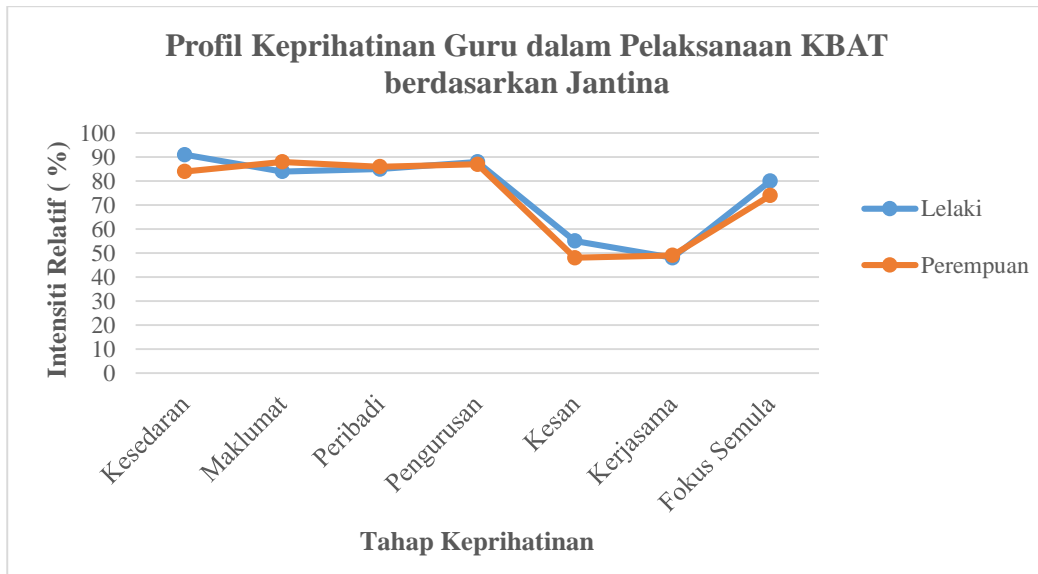
Profil sampel dikategorikan kepada jantina, umur, pengalaman mengajar dan bilangan menghadiri kursus atau Latihan dalam Perkhidmatan (LDP) berkaitan KBAT.

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Jantina**

Profil guru berdasarkan jantina guru menunjukkan Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2), Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3) dan Tahap Keprihatinan Fokus Semula (Tahap 6) yang tinggi. Manakala, intensiti keprihatinan menurun pada tahap 4 dan 5 seperti yang ditunjukkan graf pada Rajah 1. Skor peratusan kumpulan umur ditunjukkan dalam Jadual 2 seperti berikut.

Jadual 2: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Mengikut Jantina

Jantina	Tahap 0 Kesedaran (%)	Tahap 1 Maklumat (%)	Tahap 2 Peribadi (%)	Tahap 3 Pengurusan (%)	Tahap 4 Kesan (%)	Tahap 5 Kerjasama (%)	Tahap 6 Fokus semula (%)
Lelaki	91	84	85	88	55	48	80
Perempuan	84	88	86	87	48	49	74



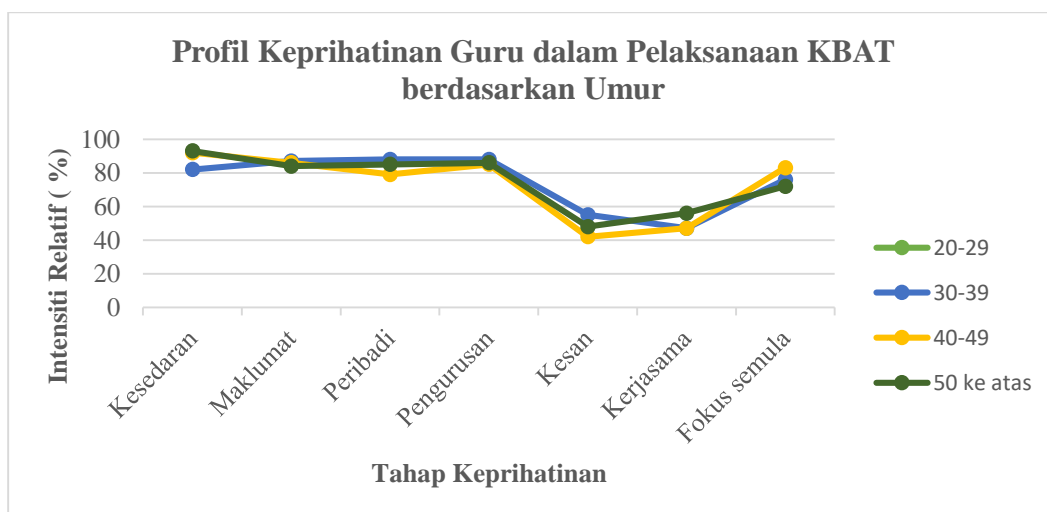
Rajah 1: Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Jantina

- Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Umur**

Profil guru berdasarkan umur guru menunjukkan Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2) dan Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3) berada pada tahap yang tinggi. Manakala, intensiti keprihatinan menurun pada tahap 4 dan 5 tetapi kembali menaik pada Tahap 6 seperti yang ditunjukkan graf pada Rajah 2. Skor peratusan kumpulan umur ditunjukkan dalam Jadual 3 seperti berikut.

Jadual 3: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Mengikut Umur

Umur (Tahun)	Tahap 0 Kesedaran (%)	Tahap 1 Maklumat (%)	Tahap 2 Peribadi (%)	Tahap 3 Pengurusan (%)	Tahap 4 Kesan (%)	Tahap 5 Kerjasama (%)	Tahap 6 Fokus semula (%)
30-39	82	87	88	88	55	47	76
40-49	92	86	79	85	42	47	83
50 ke atas	93	84	85	86	48	56	72



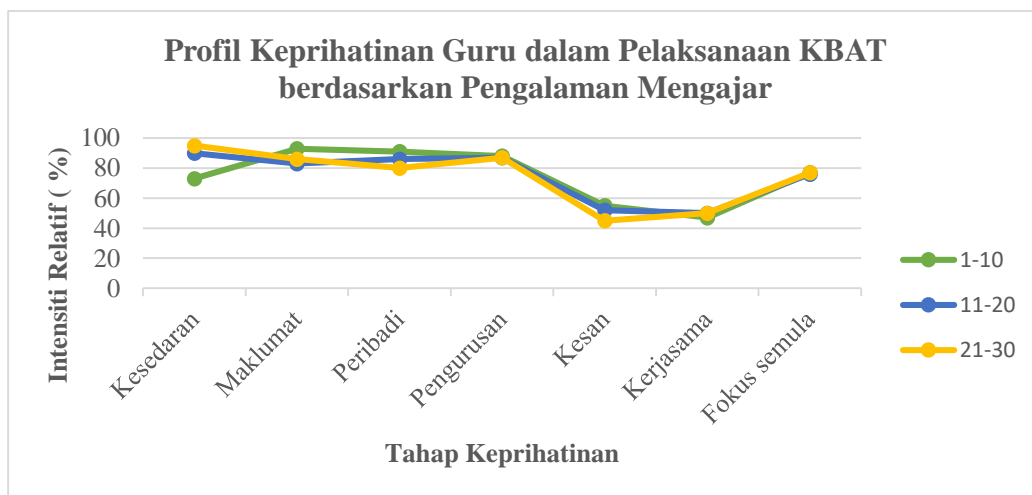
Rajah 2: Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Umur

- Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Pengalaman Mengajar**

Profil guru berdasarkan pengalaman mengajar guru menunjukkan Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2) dan Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3) berada pada tahap yang tinggi kecuali Tahap 0 untuk pengalaman mengajar 1-10 yang sedikit rendah berbanding yang lain. Manakala, intensiti keprihatinan menurun pada tahap 4 dan 5 tetapi sedikit menaik pada Tahap 6 seperti yang ditunjukkan graf pada Rajah 3. Skor peratusan kumpulan umur ditunjukkan dalam Jadual 4 seperti berikut.

Jadual 4: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Mengikut Pengalaman Mengajar

Pengalaman mengajar (Tahun)	Tahap 0 Kesedaran (%)	Tahap 1 Maklumat (%)	Tahap 2 Peribadi (%)	Tahap 3 Pengurusan (%)	Tahap 4 Kesan (%)	Tahap 5 Kerjasama (%)	Tahap 6 Fokus semula (%)
1-10	73	93	91	88	55	47	77
11-20	90	83	86	87	52	50	76
21-30	95	86	80	87	45	50	77



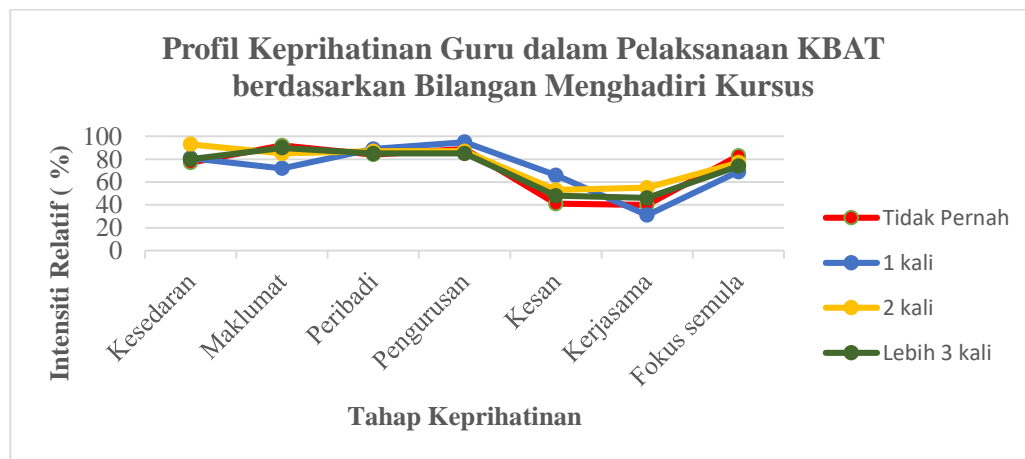
Rajah 3: Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Pengalaman Mengajar

- Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Bilangan Menghadiri Kursus atau LDP berkaitan KBAT**

Profil guru berdasarkan bilangan menghadiri kursus berkaitan KBAT pula menunjukkan Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2) dan Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3) berada pada tahap yang tinggi kecuali Tahap 0 untuk Tidak Pernah dan Tahap 1 untuk 1 kali yang mana permulaannya yang sedikit rendah berbanding yang lain. Manakala, intensiti keprihatinan menurun berada pada tahap agak rendah pada tahap 4 dan 5 tetapi sedikit menaik pada Tahap 6 seperti yang ditunjukkan graf pada Rajah 4. Skor peratusan kumpulan umur ditunjukkan dalam Jadual 5 seperti berikut.

Jadual 5: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Mengikut Bilangan Menghadiri Kursus

Bil	Tahap 0 Kesedaran (%)	Tahap 1 Maklumat (%)	Tahap 2 Peribadi (%)	Tahap 3 Pengurusan (%)	Tahap 4 Kesan (%)	Tahap 5 Kerjasama (%)	Tahap 6 Fokus Semula (%)
Tidak Pernah	77	92	84	89	41	40	83
1 kali	81	72	89	95	66	31	69
2 kali	93	85	87	87	53	55	77
Lebih 3	80	90	85	85	48	46	74



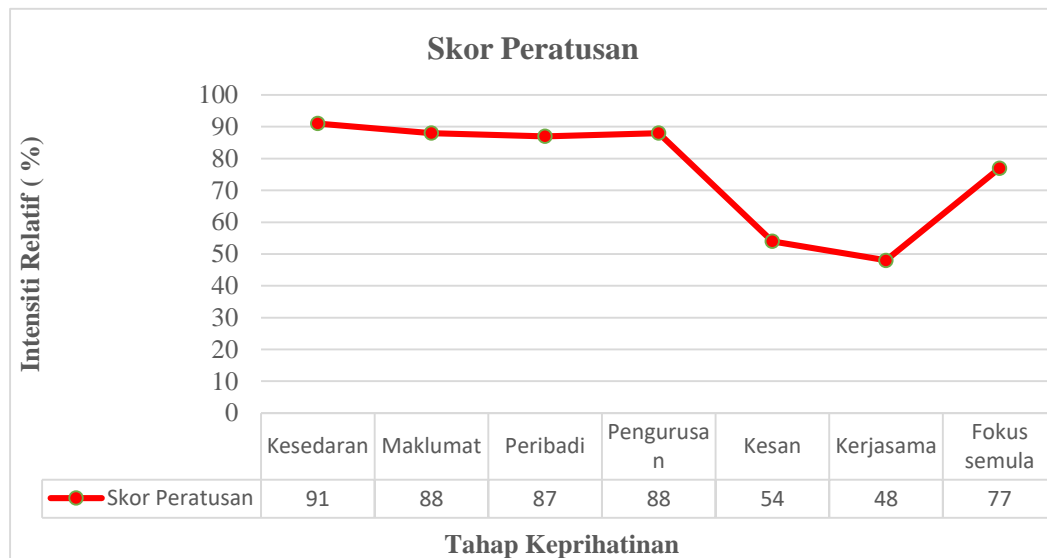
Rajah 4: Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Bilangan Menghadiri Kursus

• **Profil Umum Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT**

Profil Umum Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2) dan Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3) responden adalah lebih tinggi daripada Peringkat Keprihatinan Impak (Tahap 4, Tahap 5 dan Tahap 6). Bagi Peringkat Keprihatinan Tidak Berkaitan (Tahap 0), profil menunjukkan intensiti yang paling tinggi. Manakala, peratus intensiti paling rendah ialah Peringkat Keprihatinan Impak (Tahap 4). Jumlah skor mentah (Min 5 Item) dan skor peratusan responden bagi setiap Tahap Keprihatinan ditunjukkan dalam Jadual 6.

Jadual 6: Min dan Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Responden

Tahap Keprihatinan	Skor Peratusan	Jumlah Skor Mentah (Min 5 item)	Min
Tahap 0	91	16	3.2
Tahap 1	88	24	4.8
Tahap 2	87	26	5.2
Tahap 3	88	24	4.8
Tahap 4	54	25	5.0
Tahap 5	48	20	4.0
Tahap 6	77	23	4.6



Rajah 5: Profil Umum Tahap Keprihatinan Guru terhadap KBAT

8.0 PERBINCANGAN

Dapatan kajian menunjukkan tahap keprihatinan guru terhadap Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) merupakan profil bukan pengguna inovasi iaitu berada pada intensiti yang tinggi kecuali pada Peringkat keprihatinan Impak (Tahap 4 dan 5).

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Jantina**

Dapatan kajian menunjukkan tahap keprihatinan guru bagi kedua-dua jantina berada pada nilai peratusan intensiti yang tinggi pada peringkat Tidak Berkaitan, Diri dan Pengurusan. Dapatan ini menunjukkan guru pada tahap ini tidak mengambil berat inovasi yang berlaku. Namun begitu, guru pada tahap ini berminat untuk mengetahui inovasi tersebut tetapi mempunyai kebimbangan terhadap akibat dan pengurusan inovasi (George et al., 2006). Dapatan kajian menunjukkan profil guru lelaki dan perempuan menunjukkan bahawa kedua-dua kumpulan guru ini tidak prihatin tentang pelaksanaan KBAT dalam PdPc. Guru juga menunjukkan kebimbangan yang tinggi dari segi diri dan pengurusan dalam pelaksanaan KBAT di sekolah.

Guru berminat untuk mendalami KBAT namun bimbang akan kemampuan diri dalam melaksanakan dan mengurus PdPc berteraskan KBAT. Hal ini kerana tidak semua guru memahami dan mahir dalam menerapkan KBAT dalam PdPc mereka. Kenyataan ini diperkukuhkan lagi menerusi pandangan Hall dan Hord (2011) yang mengatakan bahawa seseorang guru yang berpengalaman akan berubah menjadi guru baharu apabila sesuatu kurikulum atau program baru diimplementasikan.

Peratusan intensiti pada Tahap Keprihatinan Impak menurun ke tahap yang rendah yang rendah pada Tahap Kesan dan Tahap Kerjasama. Kedua-dua kumpulan menunjukkan peratusan yang hampir sama dimana mempunyai tahap kebimbangan yang minimum terhadap kesan pelaksanaan KBAT dalam PdPc berbanding kesan kepada murid. Selain itu juga, guru kurang bekerjasama dan kurang berkongsi maklumat berkaitan KBAT dengan rakan sekerja lain. Kenaikan ekor pada Tahap 6 ke peratusan yang tinggi bagi kedua-dua kumpulan guru juga menunjukkan guru mempunyai alternatif yang lain untuk menggantikan inovasi.

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Umur.**

Guru dalam kumpulan yang berumur 30-39 tahun menunjukkan peratusan intensiti yang paling rendah bagi Tahap 0 dan intensiti tertinggi bagi Tahap 1,2 dan 3. Manakala guru dalam kumpulan yang berumur 40-49 tahun dan 50-59 tahun menunjukkan peratusan intensiti yang paling tinggi bagi Tahap 0. Kedua-dua

kumpulan umur ini tidak mengambil berat tentang inovasi yang berlaku dan menggambarkan guru yang mempunyai keraguan dalam melaksanakan KBAT.

Semua kumpulan guru menunjukkan skor yang rendah bagi Tahap 4 dan Tahap 5. Kumpulan umur 40-49 tahun mempunyai skor peratusan intensiti yang paling rendah pada Tahap 4 iaitu hanya 42%. Dapatan ini menunjukkan, kumpulan guru ini tidak begitu mengambil berat tentang keberkesanan pelaksanaan KBAT dan sangat mementingkan keputusan akademik muridnya. Manakala kumpulan guru yang lain menunjukkan tahap kebimbangan yang minimum terhadap kesan pelaksanaan KBAT dalam PdPc berbanding kesan kepada murid. Selain itu juga, guru kurang bekerjasama dan kurang berkongsi maklumat berkaitan KBAT dengan rakan sekerja lain. Kenaikan ekor pada Tahap 6 ke peratusan yang tinggi bagi kedua-dua kumpulan guru juga menunjukkan guru mempunyai alternatif yang lain untuk menggantikan inovasi seperti latihan tubi atau kelas tambahan. Ini menunjukkan guru dalam kesemua kumpulan umur mempunyai idea yang berlainan daripada idea berkenaan inovasi; mereka mempunyai pandangan bahawa mereka patut diberi lebih masa dalam pelaksanaan inovasi (Tan & Lee, 2015).

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Pengalaman Mengajar**

Dapatan kajian menunjukkan profil dua kumpulan guru merupakan guru dengan pelbagai darjah keraguan dan 1 kumpulan sebagai bukan pengguna iaitu kategori pengalaman mengajar 1-10 tahun. Pada tahap 3, semua kumpulan guru mempunyai peratusan intensiti yang hampir sama. Hal ini menunjukkan semua guru mempunyai tahap keprihatinan yang tinggi dalam proses dan tugas inovasi KBAT namun bimbang terhadap faktor masa dan pengurusan. Pada Tahap 4 dan Tahap 5 skor peratusan intensiti menurun nak kembali menaik pada Tahap 6. Kenaikan skor pada Tahap 6 ke peratusan yang tinggi bagi semua kumpulan guru juga menunjukkan guru mempunyai alternatif yang lain untuk menggantikan inovasi. Menurut Tan dan Lee (2015) guru prihatin dalam penggunaan maklumat serta sumber yang ada secara optimum.

Guru yang berpengalaman mengajar 21-30 tahun menunjukkan skor peratusan yang paling tinggi bagi Tahap 0. Hal ini menunjukkan guru tidak prihatin tentang KBAT dan tidak mengambil berat tentang kepentingan KBAT dalam PdPc. Kumpulan guru ini juga mempunyai peratusan paling rendah pada Tahap 4 (kesan). Guru tidak bimbang akan kesan jika tidak melaksanakan KBAT di dalam kelas dan hanya mementingkan pemahaman muridnya sahaja.

Bagi Tahap 0 hingga Tahap 3 semua kumpulan guru mempunyai peratusan intensiti yang tinggi iaitu walaupun mereka tidak prihatin terhadap KBAT, tetapi mereka berminat untuk mengetahui tentang KBAT walaupun mempunyai kebimbangan terhadap kesan atas diri sendiri. Dapatan kajian ini hampir sama dengan dapatan kajian Haugen (2008) bahawa bagi semua kumpulan pengalaman mengajar menunjukkan intensiti yang tinggi bagi Tahap 0 hingga Tahap 3.

Profil menunjukkan kenaikan skor bagi Tahap 6 untuk semua kategori umur menunjukkan guru mempunyai alternatif yang lain untuk menggantikan inovasi. Skor peratusan yang tinggi bagi Tahap 6 dengan kenaikan skor menunjukkan terdapat rintangan dalam pelaksanaan inovasi. Profil jenis ini menyatakan bahawa guru mempunyai idea yang berbeza dengan KBAT dan mengubah inovasi yang dilaksanakan (George et al., 2006). Rintangan dalam pelaksanaan KBAT disebabkan oleh kekurangan maklumat dan bahan sumber dalam melaksanakan KBAT dalam kalangan guru.

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru dalam Pelaksanaan KBAT berdasarkan Bilangan Menghadiri Kursus atau LDP berkaitan KBAT**

Dapatan kajian menunjukkan profil dua kumpulan guru merupakan guru dengan pelbagai darjah keraguan iaitu kumpulan guru Tidak Pernah dan Lebih 3 Kali dan profil dua kumpulan lagi ialah bukan pengguna iaitu kumpulan guru 1 kali dan 2 Kali. Kumpulan guru Tidak Pernah mempunyai peratusan intensiti paling rendah pada Tahap 4 dan kumpulan guru 1 Kali menunjukkan peratusan intensiti paling rendah pada Tahap 5. Semua kumpulan guru menunjukkan kenaikan skor pada Tahap 6 ke peratusan yang tinggi bagi semua kumpulan guru juga menunjukkan guru mempunyai alternatif yang lain untuk menggantikan inovasi.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa profil guru yang pernah sekali dan 2 kali menghadiri kursus atau LDP KBAT menunjukkan bentuk profil guru dengan pelbagai darjah keraguan mengikut interpretasi (George et al. 2006). Guru bagi kumpulan ini menunjukkan intensiti yang paling tinggi bagi Tahap 0, ini

menunjukkan mereka sedar akan inovasi akan tetapi kurang berminat tentang kewujudan pelaksanaan KBAT di sekolah. Menurut Sharifah et al. (2012) guru masih berada di peringkat keprihatinan sendiri.

Profil bagi kumpulan guru yang tidak pernah menghadiri dan telah menghadiri lebih daripada 3 kali kursus atau LDP KBAT menunjukkan peratusan intensiti bagi Tahap 1 lebih tinggi daripada peratusan intensiti bagi Tahap 2. Hal ini menunjukkan profil guru dalam kumpulan ini menunjukkan minat untuk belajar mengenai KBAT daripada bimbang kesan ke atas diri sendiri. Profil kumpulan guru ini akan lebih memahami peranan mereka dalam inovasi dan secara tidak langsung boleh meningkatkan keprihatinan mengenai pelaksanaan inovasi KBAT jika diberi pendedahan yang lebih mendalam.

Selain itu, Peringkat Keprihatinan Impak menunjukkan skor yang sangat rendah berbanding peringkat yang lain terutama pada Tahap 4 dan Tahap 5. Kumpulan guru yang tidak pernah menghadiri kursus mempunyai peratusan intensiti paling rendah pada Tahap 4. Kumpulan ini lebih memberi tumpuan kepada kesan keatas murid berbanding kesan pelaksanaan KBAT. Pelaksanaan inovasi kurikulum telah menunjukkan guru sebagai pelaksana telah mengubah inovasi sehingga terdapat banyak perbezaan antara perkara yang diamalkan di dalam bilik darjah dengan perkara yang dikehendaki oleh kurikulum dan memberi kesan kepada pencapaian murid (Sharifah et al. 2012). Disamping itu juga, kumpulan guru yang baru sekali menghadiri kursus KBAT menunjukkan peratusan intensiti paling rendah pada Tahap 5. Dapatan ini menunjukkan guru kurang bekerjasama atau berkongsi maklumat berkaitan KBAT.

Profil menunjukkan kenaikan ekor bagi Tahap 6 untuk semua kategori umur menunjukkan guru mempunyai alternatif yang lain untuk menggantikan inovasi. Skor peratusan yang tinggi bagi Tahap 6 dengan kenaikan ekor menunjukkan terdapat rintangan dalam pelaksanaan inovasi. Profil jenis ini menyatakan bahawa guru mempunyai idea yang berbeza dengan KBAT dan mengubah inovasi yang dilaksanakan (Sharifah et al. 2012). Rintangan dalam pelaksanaan KBAT disebabkan oleh kekurangan maklumat dan bahan sumber dalam melaksanakan KBAT dalam kalangan guru. Walau bagaimana Idea ini mungkin bersifat positif atau negatif terhadap pelaksanaan KBAT.

Kesimpulannya, Peringkat Keprihatinan Impak menunjukkan guru tidak berusaha untuk melaksanakan KBAT dalam PdPc mereka. Mereka berminat mencari maklumat tentang KBAT tetapi masih tidak mempunyai keyakinan dalam mengaplikasikan di dalam bilik darjah. Hal ini menyokong hasil dapatan Sharifah et al. (2012) dalam kajian mereka yang menunjukkan Peringkat Keprihatinan Impak yang tinggi iaitu pelaksanaan inovasi dalam sesuatu institusi masih belum dilaksanakan dengan baik.

9.0 KESIMPULAN

Perubahan atau inovasi kurikulum adalah satu proses dalam pendidikan (Hall dan Hord 2011). Pelaksanaan KBAT memerlukan guru memahami setiap elemen KBAT agar dapat diaplikasi dalam PdPc dengan berkesan. Guru memainkan peranan penting dalam memastikan penerapan KBAT dalam PdPc dapat dilaksanakan dengan baik supaya dapat memberi impak yang maksimum kepada murid. Guru yang mempunyai tahap pengetahuan yang tinggi bukan sahaja dapat melaksanakan proses PdPc yang berkualiti malahan juga dapat merealisasikan matlamat sistem pendidikan negara. Pengajaran KBAT merupakan elemen yang harus diterapkan oleh guru sebagai persediaan murid untuk menghadapi cabaran globalisasi yang kian mendatang.

Dapatan kajian ini telah menunjukkan kepentingan pemerhatian terhadap Peringkat Keprihatinan (SoC) menerusi CBAM dalam pelaksanaan KBAT. Kajian ini diharapkan dapat menjadi panduan dan rujukan kepada pihak-pihak yang terlibat seperti pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dalam menangani masalah yang dihadapi oleh pihak guru semasa melaksanakan pengajaran KBAT di sekolah pada hari ini. Tahap keprihatinan guru terhadap KBAT dapat ditingkatkan jika guru mendapat sokongan dan kerjasama khususnya daripada pihak pentadbiran sekolah, Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), dan KPM.

RUJUKAN

- A. Rahman, Jamaludin, & Zamri. (2015). Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Salak Didik dengan Elemen Nyanyian dan Elemen Pantun. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu – JPBM (Malay Language Education Journal – MyLEJ) ISSN: 2180-4842. Vol. 5, Bil. 1 (Mei 2015): 53-60, 5(Mei), 53–60.* <https://doi.org/10.1002/wcs.1336>
- Bahagian Pembangunan Kurikulum, K. P. M. (2013). *Inisiatif KBAT Di Sekolah.*

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring Implementation in Schools: The Stages Of Concern Questionnaire*.
- Hasmaliza Hasan, N., Mahamod, Z., & Pendidikan, F. (2016). Persepsi Guru Bahasa Melayu Sekolah Menengah Terhadap Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (The Perception of Malay Language Teachers at Secondary School Towards Higher Order Thinking Skills). *Malay Language Education Journal – MyLEJ*, 6(2), 2180–4842.
- Kassim, N., & Zakaria, E. (2015). Integrasi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Matematik: Analisis Keperluan Guru. *Jurnal Pendidikan Matematik*, 3(1), 1–12.
- Sharifah Nor Puteh, Nor Adibah Ghazali, Mohd Mahzan Tamyis, A. A. (2012). Keprihatinan Guru Bahasa Melayu Dalam Melaksanakan Kemahiran Berfikir Secara Kritis Dan Kreatif. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2, 19–31.
- Tan Yi Ling, & Lee Lay Wah. (2015). Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Inovasi Kurikulum Standard Sekolah Rendah (Kssr) Berdasarkan Model Concern-Based Adoption Model (Cbam). *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 3(3), 1–21.

Training and Development Practices and Executive Retention in a Research and Development Organization

Anita Taib¹

¹ Malaysian Palm Oil Board, Malaysia
anita@mpob.gov.my

Steven Eric Krauss²

² Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
lateef@upm.edu.my

Ismi Arif Ismail³

³ Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
ismi@upm.edu.my

ABSTRACT

Training and development is one of the Human Resource Development areas that used to help employees develop their personal and organizational skills, knowledge and abilities. By providing opportunities to grow and learn, the employees will know that there is room for advancement in the organization. In this paper, the training and development practices is identified and studied from the executive point of view. Series of in depth interviews are conducted on four executives in a research and development organization in Malaysia. Their experience are explored in order to find out how the training and development practices contribute to their decision to stay in the organization. Result shows that both individual training (analytical skill, soft skill and management skill) and organizational training (soft skill, leadership skill and academic programme) contribute to their decision to stay because it makes them being satisfied, being recognized by others in the industry and improvement in their skill. However, some remain in the organization because they are happy working in the organization, passion of doing research and having good working environment.

KEYWORDS: Training and development practices, Executive retention, Research and development organization

1.0 INTRODUCTION

Research and development (R&D) is very important for any organization dealing with research activities. In Malaysia, the Government has put various incentives and grants towards encouraging organizations to embark R&D activities. The Government continues to emphasize on R&D as reflected in the 11th Malaysia Plan 2016-2020 (11th MP). To remain competitive in the world economy, Malaysia needs to achieve Gross Expenditure on R&D (GERD) of at least 20% by 2020 through generating and establishing new idea and sources to grow.

Employees are the backbone of organizations. Employees doing research are very trained and specialized in their specific disciplines and help to enhance the development of science and technology through R&D and innovation. It takes years to train employees especially the executive levels or researchers to become specialized in their areas and there is a need to retain them in the organization because they are the asset of the organization. Retention is very important especially for highly talented employee and possess unique skills (Bibi, Pangil, Johari, & Ahmad, 2017).

Retention of employees is part of Human Resource management and planning efforts. Management need to study what contribute to the employee decision to stay in the organization so that effort can be made to encourage them to remain with the organization for the maximum period of time or until the completion of their service. Job embeddedness explains why people stay in an organization (Mitchell, Holtom, Lee, Sablinski, & Ezrez, 2001; Zhang, Fried, & Griffeth, 2012).

Training and development is one of human resource development practices that is very important because it can influence the decision of employees to retain in the organization. Training and development practices aims to prepare employees for future work responsibilities and to provide them with the knowledge,

skills and abilities to perform their current jobs (Adnan, Abdullah, & Ahmad, 2011). Study by Olaimat and Awwad (2017) shows that if more training and development activities are provided to the employees it will give them the opportunity to grow and will make them stay longer in the organization.

Study shows that the components of talent management (motivating outstanding performance, training and development, job enrichment) have a significant impact on job satisfaction and on employee retention (Hafez, AbouelNeel, & Elsaid, 2017). Training and development practices such as attending conferences (Ghebregiosgis & Karsten, 2006) has given opportunity for employees to develop thus contribute to employee retention. Soft skill such as communication (Joshi, 2012; Gibb, 2014) can increase the employees knowledge and encourage them to stay in the organization.

Retention of employee is not only dealing with reports or records but how we understand the individual concerns. This can be done by understanding from the employee point of view to find the meaningful dialogues to improve the areas that can enhance the employee retention. The purpose of this study is therefore to explore the experience of researchers in research and development organization on training and development practices and how it contributes to their decision to stay in the organization. The study will be conducted to find out answers to the research question that is “How does training and development practices contribute to executive retention in a research and development organization?”.

2.0 RESEARCH METHODOLOGY

This study applies qualitative approach that is phenomenology to understand the lived experience of a phenomenon (Creswell, 2013) by using in depth interviews of experienced researchers through open ended interview questions.

- **Sampling**

This study uses purposive sampling on four experienced researchers in a selected R&D organization dealing with palm oil and is identified as Participant 1, Participant 2, Participant 3 and Participant 4. Interview questions are given earlier to the participants and the interviews are carried out at the suitable venue and time which is convenient to the interviewee.

Before the interview starts, the participants are explained on confidentiality and anonymity of the participants. They also need to sign the consent form before the interview begins. The duration of interview for each participant is between one to one and half hour. The interview is tape-recorded using smart phone. At the end of the interview, the interviewee is thanked and small token is given to show appreciation on participating the interview. The tape recording is transcribed verbatim firstly by handwritten and then typed into Microsoft Word.

- **Data Analysis**

Data used in this study is interview transcription of selected researchers that fit in the criteria that has acquired working experience of 10 years and above. The codes and categories are done manually at the beginning of the analysis because the researcher is still novice and in the process of learning in data analysis. As the data become richer going through this iterative process, the researcher starts looking for an alternative way to speed up with the analysis by an appropriate qualitative software. That of course has caused the researcher to invest more time and money to acquire the knowledge.

The researcher uses open coding or ‘breaking data apart and delineating concepts to stand for blocks of raw data’ (Corbin & Strauss, 2008) followed by axial coding (identifying connections that exist between codes) and selective coding to arrive at the themes. The codes are identified from the text using both deductive and inductive approaches. These codes are then reduced by merging the overlap or redundancy codes. Then the codes are categorized or sorted out into code groups where common dimensions are grouped together. This process involved lots of trial and error while arranging and rearranging the codes. The result will described each of the theme and short verbatim extracts from the transcript will be provided to illustrate the findings. ATLAS.ti software is used to help in data analysis by using codes, categories, themes and

network figure in making it easier to make interpretation of data analysis. Networks is used in ATLAS.ti as a visual representation to express relationship (Friese, 2018) of this study analysis.

3.0 RESULT AND DISCUSSION

The results are presented based on the main research question that is “How does training and development practices contribute to executive retention in a research and development organization?”. It is also sectioned according to findings. The training and development is segregated into two types of training that are individual training (training initiated by individual) and another one is organizational training (training initiated by the organization).

3.1 Individual Training

From the interviews it is found that analytical skill are described as important training the participants have initiated that create link or connection to the organization that make them want to stay in the organization. The excerpts of quotations that support this skill are as described below:

Participant 1 stated, “How to deal with budget, how to address issues rised from the ministry and from the scientific community”,

Participant 2 said, “How to write method, paper all basic skill needed for research officers”

Participant 3 mentioned, “Ok, actually there are many that I've attended because this organization is very generous they want organization to be world class so they sent us to writing, technical training, how to conduct research, how to be good worker so especially in handling research”

Participant 4 stated “During the earlier 10 years of my service, I have proposed several trainings in such as instrumentation and management (such as ISO and safety related training)”

Overall, the respondents’ comments revealed that the analytical skill such budgeting, writing methods, technical training on conducting and handling research and lastly instrumentation and management skill that are initiated by the individuals are the training and development practices that has contributed to their decision to stay in the organization. These comments provide evidence that the participants are connected to the organization because of their own initiative through analytical skill which has improved their knowledge and thus continuously grow in the organization.

Participant 1 said, “Below 10 years mostly related lab work and research work and of course communicating and writing and R&D issues.”

Participant 2 stated, “Informal course like speed reading, creative English, and research method”.

Lastly, it is found that management skill is training that the participant acquired after having working experience for more than ten years in the organization.

Participant 1 said, “That is the most important thing...but ah.... after 10 years it is more of the management”.

Based on the interview analysis, soft skill such as communication, writing, speed reading, creative English is found as another type of individual training practices that the participants have initiated on their own that has improved their skill. Participant 1 has mentioned communication skill while participant 2 said speed reading and creative English as important skill they have acquired to improve their knowledge. Interestingly, one participant has mentioned management skill as another skill that has contributed to their decision to stay.

3.2 Organizational Training

As for the organizational training, the participants has stated that soft skill training offered by the management that is communication skill and leadership skill are the type of training that has enhanced their knowledge and create stronger link to the organization.

Participant 1 said, “and of course, please don’t forget as civil servants you need to mix well with people from other institution as well. Don't think that if you are scientist, don't ever think you have to communicate only with scientist but you have to communicate with other civil servants as well”.

Participant 2 : “After 10 years more trainings are conducted by the management such as leadership skill and other related course”.

From the interview data, another theme emerged that is organizational training. This theme consist of training practices provided by the management for the executive in the organization. One of the participants mentioned communication skill as the soft skill acquired that has made them feel linked to the organization and has contributed to their retention. Another one participant has concluded that after certain years of service, leadership skill is an important skill for them to improve and develop as an executive in the organization thus make them stay.

Another practices found that links between the participant and the organization that make them to remain in the organization is academic programme that is organized by the organization such as seminar, congress and workshop especially those held in overseas.

Participant 1 said when asked about the training initiated by the organization, “Working in research institution in overseas and through involving and going seminar and presenting in international congress or workshop. I think that's the best”.

Participant 3 : “Ok the first one, I really appreciate is short training in Belgium with Wismech, the refining palm oil. I have the opportunity to go there for six months. Then.it was sponsored by the company and other training like writing skill and how to present”.

From the interview analysis, participants 1 and 3 has mentioned that academic programme offered by the organization has made them feel satisfied with the organization. Each participant has admitted the best organizational training practices is given the opportunity to work in research institution in overseas and attending and presenting papers in international seminar, congress and workshop. One participant appreciated most the short training overseas and being sponsored by the company. This training and development practices has made them being recognized by others especially the stakeholders and experts in the oil palm industry which has contributed to their decision to stay in the organization

3.3 Personal Attributes

Beside individual training practices and organizational training practices, it is also found that personal attributes also contribute to their retention in the organization. Some of the respondents’ comments were revealing as indicated in the following comments:

Participant 3 has shown the feeling of attachment to the organization by stating how much he is happy working in the organization. Participant 3 said, “I stay because I am happy with my work. I love my work and will not leave”.

Participant 1 and Participant 2 mentioned working environment has contributed in their decision to stay. Participant 1 said, “Working environment make me stay” and Participant 2 stated, “Working environment has made me to stay not because of training provided. It has not much effect”.

Lastly one participant has mention that passion in doing research is the main reason she stay. Participant 2 said, “Passion to conduct research is the main reason I stay in the organization”.

The analyses of the participants’ responses, shows different issues on other aspects that contribute to the executive retention. Firstly, one participant feel happy and love his work that he would not leave the

organization, secondly two participants shared similar response that working environment made them stay and lastly one participant stressed on being passion in doing research as the main reason he stay.

3.4 Impact of training & development practices on retention

Training and development practices has increased the executive retention through satisfaction and recognition as mentioned by Participant 3, “Of course it really makes me satisfied. Ok let say what we are doing here and then the organization appreciate it by giving us chances to go oversea to present our findings therefore they recognize what we do. So from there we build up our interest because the most important thing is to make what we love and that will build up our interest and of course we will stay in the organization will not leave the organization”. Participant 3 also said, “From this training it develops interest towards the job, towards the research work. Of course, I like the work” and “the organization appreciate what we do by giving us chances to go oversea to present our findings therefore they recognize what we do”.

Participant 2 gave reason for staying because it gives platform for continuous improvement, “Stay because the training can improve our skill and flexibility given by the organization”. While Participant 3 said, ‘this training really brought up my skill, my expertise, so I feel I can go further up’. However, some of the participants mentioned that training and development practices has no contribution on their decision to stay in the organization. Two participants comments are indicated in the following comments:

Participant 2 said, “Training opportunity does not make me stay in the organization”.

Participant 4 said, “Training opportunity does not make me stay in the organization. Passion to conduct research is the main reason I stay in the organization” .

The participants’ comments revealed some mix concern on the impact of the implementation of training and development practices in the organization. One participant that is participant 3 stated that the training and development practices increase his satisfaction towards the job. Two participants believed that the training and development practices has improved their performance in terms of skill and expertise. He also believed that he can continuously grow in the organization thus will stay engaged with the organization

The summary findings of this study is illustrated in Figure 1 as shown below. The result shows how individual training, organizational training and personal attributes that is not related to training has result in employees’ satisfaction, recognition and improvement in knowledge that has created connection or link to the job and the outcome of these result is the executive retention in the organization.

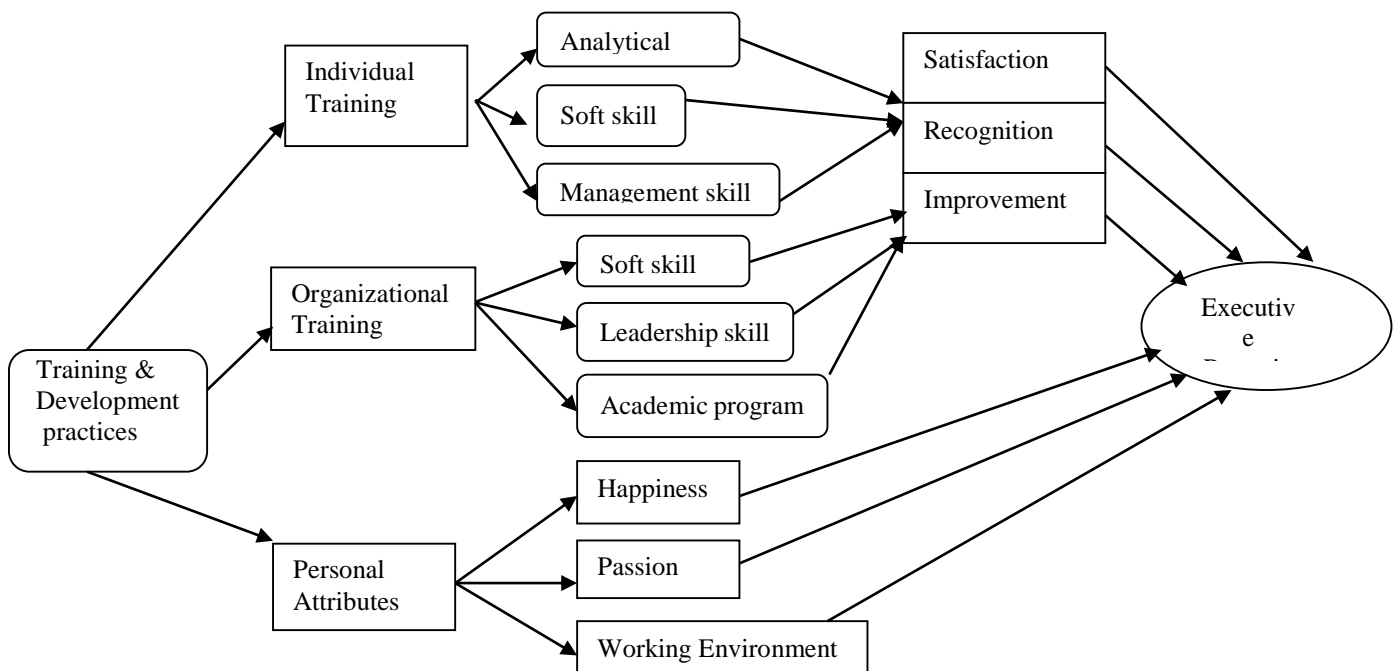


Figure 1 An illustrated network of training and development practices and executive retention

4.0 DISCUSSION

In summary, the findings of this study has provided the researcher to understand the training and development practices that contribute to the executive retention. The result indicated that individual training (analytical skill, soft skill and management skill) and organizational training (soft skill, leadership skill and academic programme that is structured events such as conference, seminars, workshops) are training and development practices that has contributed to the executive retention in the organization understudy. Findings from this study also revealed that some participants stay in the organization not because of training and development practices but rather because of their personal attributes (happiness, passion in research work and working environment in terms of flexibility in working time).

Results of this study suggest that organization that managed their executives well through identified training and development practices may contribute to the retention of their executive. This study has attempted to understand the process through which executives attach themselves to the organization from the executive perspective. Additional number of participants may be needed to get more exploration from other executives with improved probing questions to get better result in extraction of information from the participants.

5.0 CONCLUSION

In this study, the aim was to explore the executive own experience on how the training and development practices contribute to their retention in the organization. The in-depth interviews found that the executive retains in the organization because they have good 'links' and 'fits' well within the research and development organization from one of the HRD practices lens that is training and development. This finding has given better understanding on what are the practices that made them feel good about their work and how to add more attractive facilities to sustain the employees in the organization and thus will retain them as an asset. The study revealed the training and development practices that contribute to employees' decision to stay and this can be used as a guide to the Human Resource department and the management to come up with practices particularly on the training and development areas by providing the needs of executives in the research and development organization.

REFERENCES

- Adnan, Z., Abdullah, H. S., & Ahmad, J. (2011). Direct Influence of Human Resource Management Practices on Financial Performance in Malaysian R & D Companies. *World Review of Business Research*, 1(3), 61–77.
- Bibi, P., Pangil, F., Johari, J., & Ahmad, A. (2017). The impact of compensation and promotional opportunities on employee retention in academic institutions: The moderating role of work environment. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 378-391. Retrieved from http://www.econ.society.org/ijep_home.php billig.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friese, S. (2018). *ATLAS.ti 8 Windows User Manual*. <http://www.atlasti.com>
- Ghebregiorgis, F & Karsten, L 2006. Human Resource Management Practices in Eritrea: Challenges and Prospects. *Employee Relations*, 28(2), 144-163.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33, 455-471. doi:10.1080/02601370.2013.867546
- Hafez, E., AbouelNeel, R., & Elsaid, E. (2017). *An Exploratory Study on How Talent Management Affects Employee Retention and Job Satisfaction for Personnel Administration in Ain Shams University Egypt*. Charles Sturt University. <http://doi.org/10.5430/jms.v8n4p1>
- Malaysian Investment Development Authority (MIDA) Official website. www.mida.gov.my
- Mitchell, T.R., Holtom, B.C., Lee, T.W., Sablinsky, C.J., & Erez, M. (2001). Why people stay: Using

- job embeddedness to predict voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44, 1102-1121.
- Olaimat, D., & Awwad, B. (2017). Exploring the Relationship between Human Resource Practices and Employee Retention in the House of Representatives in Jordan. *International Journal of Business and Social Science*, 8(10), 178–185.
- Zhang, M., Fried, D. D., & Griffeth, R. W. (2012). A review of job embeddedness: Conceptual, measurement issues, and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 22(3), 220–231. <http://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.02.004>

Pengetahuan, Pemahaman dan Pengaplikasian Teori Kaunseling oleh Pelajar Siswazah Bimbingan dan Kaunseling Sewaktu *Internship*

Ezalinda Zakaria¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
ezalinda@hotmail.com

Noor Syamilah Zakaria²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
syamilah@upm.edu.my

ABSTRAK

Penggunaan teori merupakan kayu pengukur yang boleh menentukan keberkesanan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling. Pengetahuan, pemahaman serta pengaplikasian teori yang tepat dapat membantu kaunselor menjalankan sesi kaunseling dengan lebih berstruktur dan terarah. Di dalam kajian ini, seting internship menjadi latar terbaik untuk mengkaji pengetahuan, pemahaman dan pengaplikasian teori kaunseling yang dijalankan oleh kaunselor pelatih sepanjang program internship dijalankan. Oleh itu, kertas kerja ini dibuat untuk mencadangkan satu kajian kes di lokasi seperti sekolah, jabatan-jabatan kerajaan serta pusat pengajian tinggi awam dan swasta tentang sejauh manakah kaunselor pelatih yang merupakan pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling mengetahui, memahami, serta mengaplikasi teori yang telah mereka pelajari sewaktu menjalani internship di seting tersebut.

KATA KUNCI: Teori kaunseling, *Internship*, Pelajar Master Bimbingan dan Kaunseling

1.0 PENDAHULUAN

Aspek kesejahteraan psikologi perlu diteliti dan diperkasakan selaras dengan hasrat kerajaan Malaysia untuk membangunkan modal insan berkualiti tinggi dan sejahtera. Dewasa ini, masyarakat Malaysia sering didedahkan dengan pelbagai isu dan masalah kepincangan sosial melalui media cetak, media sosial dan media elektronik. Kepincangan sosial ini meliputi isu kesihatan mental, bunuh diri, pembuangan bayi, jenayah, penyalahgunaan bahan, rasuah, serangan seksual, buli, dan lain-lain lagi. Isu-isu tersebut boleh menjurus kepada isu ketidaksejahteraan dalam kalangan masyarakat Malaysia. Masalah ini dilihat lebih serius apabila masyarakat Malaysia dilihat kurang berkemahiran daya tindak dan mendapat sokongan sosial. Biasanya, sebelum seseorang individu dikenal pasti mempunyai masalah mental, mereka akan terlebih dahulu menunjukkan simptom-simptom awal seperti stress dan kegelisahan yang boleh diterokai melalui khidmat bantuan daripada seorang kaunselor. Perkhidmatan bimbingan dan kaunseling dilihat mampu memberikan bantuan asas kepada tanda-tanda awal sebelum seseorang individu dilanda dengan masalah mental yang serius. Justeru itu, kaunselor merupakan insan yang sangat penting dan berperanan besar untuk menyumbang kepada kesejahteraan masyarakat secara keseluruhannya. Adalah menjadi satu keutamaan kepada kaunselor untuk mempunyai kredibiliti yang tinggi untuk menolong berpandukan kemahiran-kemahiran yang tepat, bersesuaian dan beretika.

Menurut Zakaria Mohamad (2011) perkhidmatan kaunseling yang berkesan adalah perkhidmatan kaunseling yang berasaskan teori. Melalui penggunaan teori, kaunselor akan mempunyai satu pandu arah yang lebih sistematik, konsisten serta berfokus untuk membantu klien. Teori kaunseling juga boleh membantu kaunselor untuk memahami perasaan, pemikiran dan tingkah laku klien serta memberikan panduan untuk membuat jangkaan terhadap potensi dan perkembangan diri klien. Corey & Corey (1998) menyatakan bahawa teori adalah alat yang digunakan oleh kaunselor untuk menguruskan maklumat serta merupakan kerangka yang boleh memberikan penjelasan yang bermakna terhadap sesuatu situasi atau peristiwa, mengkonsepsikan definisi, mengenal pasti masalah yang wujud serta mengandungi kaedah penyelesaiannya kepada isu-isu yang dialami oleh klien. Teori juga mempunyai kaedah yang diperlukan oleh kaunselor untuk membina strategi dan prosedur menguruskan isu klien. Murdock (2009) menyatakan bahawa teori kaunseling membantu kaunselor untuk merancang membuat modifikasi terhadap pemikiran, emosi dan tingkah laku klien. Klien yang mendapatkan perkhidmatan kaunseling datang dengan pelbagai isu yang unik dan berbeza. Oleh itu adalah menjadi satu keperluan untuk mengetahui dan memahami pelbagai teori kaunseling agar perspektif seseorang kaunselor menjadi lebih luas dan praktikal.

Menurut Zakaria Mohamad (2011), aspek pengetahuan dan pemahaman teori kaunseling terkandung di dalam kurikulum program kaunseling di Malaysia di peringkat sijil, diploma, bachelour, sarjana dan kedoktoran di institusi pengajian tinggi. Kebanyakkan kursus teori kaunseling yang ditawarkan memperuntukkan tiga jam kredit sahaja berbanding kursus teori yang disarankan oleh *Council for Accreditation of Counselling & Related Education Programs* (CACREP). CACREP telah menetapkan empat jam kredit bagi kursus teori kaunseling dengan pengkhususan teori tertentu (CACREP, 1996). Menurut Zakaria Mohamad (2011), teori kaunseling merupakan satu panduan yang harus dikuasai oleh seorang kaunselor. Penguasaan terhadap teori kaunseling akan membantu kaunselor menjadikan profesion kaunselor lebih berkesan dan bersistematik. Bloom (1979), menyatakan bahawa pengetahuan ialah mengingat kembali maklumat yang bersifat khusus dan umum, mengenang kembali sesuatu pola, struktur atau latar idea sesebuah teori kaunseling. Zakaria Mohamad (2007), menyatakan bahawa terdapat kaunselor yang kurang jelas bagaimana pengamalan teori tertentu daripada segi teori dan praktik. Kaunselor kadang-kala menggunakan kaedah cuba jaya sahaja tanpa pengetahuan yang mendalam. Tetapi sejauh manakah kehendak teori itu kepada pengamalan yang sepatutnya, kaunselor masih keliru dan tidak jelas. Oleh itu teori yang tidak dikuasai dengan mendalam tidak akan digunakan kerana ditakuti akan menyalahi prinsip teori tersebut.

Sue et al., (1998) menyatakan bahawa sesi kaunseling yang mempunyai impak terletak kepada kebolehan kaunselor menyesuaikan info dan maklumat tentang teori terhadap masalah yang dipersembahkan oleh klien. Kebolehan menyesuaikan dan menaakul ini akan membantu kaunselor untuk melihat kesesuaian teori terhadap latar isu yang dikembangkan oleh klien. Pengetahuan serta kefahaman yang terbatas akan memberikan kesan kepada penggunaan teori dalam kalangan kaunselor. Teori kaunseling menyediakan kerangka konsep sebagai panduan untuk kaunselor memahami mengapa dan bagaimana manusia berhadapan dengan masalah sama ada dari sudut kognitif, afektif atau tingkah laku. Kefahaman tentang teori akan membantu kaunselor mencapai matlamat kaunseling dengan lebih terarah. Gladding (2004) merumuskan bahawa kefahaman tentang teori menjadi penyumbang ke arah keberkesanan hubungan kaunselor dengan klien. Gladding (2004) menyatakan teori kaunseling dianggap sebagai alat utama yang digunakan oleh kaunselor untuk mengendalikan isu yang dibawa oleh klien. Oleh itu untuk mewujudkan hubungan yang terapeutik di antara kaunselor dan klien, teori haruslah difahami dengan baik. Menurut Bloom (1979), pengaplikasian merujuk kepada pemakaian maklumat pembelajaran lalu ke dalam situasi baharu dan konkrit untuk menyelesaikan sesuatu masalah. Di dalam kajian ini pengetahuan teori akan diukur berdasarkan kepada pandangan kaunselor tentang manusia serta teknik-teknik intervensi yang digunakan oleh kaunselor semasa sesi kaunseling. Kefahaman teori kaunseling pula akan diukur melalui kefahaman serta penggunaan teknik-teknik kaunseling di dalam sesi kaunseling di seting *internship*. Pengaplikasian teori kaunseling pula dilihat melalui penggunaan teori dan teknik kaunseling oleh kaunselor semasa sesi dijalankan di seting *internship*.

Seting *internship* dipilih kerana *internship* merupakan pengalaman kaunseling sebenar kaunselor pelatih bersama klien serta integrasi kecekapan kaunselor pelatih tersebut. Othman Mohamed (2008) menyatakan bahawa *internship* memberikan peluang untuk kaunselor pelatih mengintegrasikan pengetahuan teori dengan pengalaman yang praktikal (citation is required). *Internship* kaunseling akan dibuat selepas praktikum dijalankan dengan mendapat seliaan oleh penyelia yang dilantik untuk memperkasakan ilmu, teknik dan kemahiran kaunseling di seting yang dipilih oleh kaunselor pelatih.

Othman Mohamed (2008), menyatakan bahawa bagi memastikan jaminan kualiti seseorang kaunselor pelatih, maka terdapat lapan fokus yang perlu difokuskan di dalam sesuatu proses penyeliaan. Semasa proses penyeliaan, seseorang penyelia harus peka untuk mengukur kompetensi kaunselor pelatih yang membabitkan hubungan terapeutik di antara kaunselor pelatih dan kliennya. Antara elemen yang perlu difokuskan adalah penerapan teori kaunseling, kecekapan kemahiran asas kaunseling, konseptualisasi kes kaunseling, diagnosis kaunseling, perancangan rawatan kaunseling, kecekapan penggunaan teknik kaunseling, laporan rekod kaunseling serta kemantapan proses sejadi. Ini menunjukkan penerapan teori kaunseling merupakan salah satu faktor yang sangat penting bagi menjamin kualiti kepada seseorang kaunselor pelatih yang perlu diukur tahap kompetensinya. Ini menjadikan penggunaan teori kaunseling sebagai kayu pengukur kepada kompetensi dan kelayakan seorang kaunselor pelatih.

Corey (2005) memberitahu bahawa isu-isu ketidakberkesanan kaunseling, tidak menggunakan teori dan tidak merancang rawatan merupakan elemen kesan daripada kaunselor yang tidak memahami teori. Maka perkhidmatan membantu yang berkesan tidak terlaksana. Berlandaskan kepada kepentingan untuk memelihara hak klien untuk mendapatkan perkhidmatan kaunseling yang berkesan, maka adalah menjadi satu keutamaan untuk menganalisa sejauh manakah kaunselor pelatih tahu, faham serta berkebolehan untuk

mengamalkan dan menerap teori kaunseling serta menilai proses bagaimana kaunselor pelatih memilih teori kaunseling sewaktu di dalam latihan *internship* di bawah penyeliaan penyelia yang dilantik.

Kajian ini akan mengguna pakai Teori Taksonomi Bloom (1959). Domain taksonomi Bloom menitik beratkan aspek kognitif atau pengetahuan. Taksonomi ini bersifat hierarki daripada tahap rendah kepada tahap tinggi. Benjamin Bloom menjelaskan aras kognitif iaitu pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis dan penilaian. Kajian ini akan menyelidik domain kognitif pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling berpandukan Teori Taksonomi Bloom berpandukan aras pengetahuan, pemahaman dan pengaplikasian teori kaunseling sewaktu mereka menjadi kaunselor pelatih serta menjalani *internship* di premis yang mereka pilih.

1.1 Objektif Kajian

Terdapat empat objektif bagi kajian ini:

1. Meneroka tentang pengetahuan teori kaunseling semasa menjalani *internship* oleh para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling,
2. Meneroka tentang pemahaman teori kaunseling semasa menjalani *internship* oleh para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling,
3. Meneroka tentang pengaplikasian teori kaunseling semasa menjalani *internship* oleh para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling, dan
4. Meneroka tentang pemilihan teori kaunseling semasa *internship* oleh para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling.

1.2 Persoalan Kajian

Terdapat lima persoalan kajian bagi kajian ini:

1. Apakah teori kaunseling yang digunakan oleh saudara/saudari semasa menjalankan sesi kaunseling
2. Sejauh manakah saudara/saudari mengetahui tentang teori-teori kaunseling?
3. Sejauh manakah saudara/saudari faham tentang teori kaunseling yang digunakan semasa menjalankan sesi kaunseling?
4. Bagaimanakah saudara/saudari mengaplikasikan teori kaunseling semasa menjalankan sesi kaunseling?
5. Bagaimanakah saudara/saudari memilih teori kaunseling semasa menjalankan sesi kaunseling?

1.3 Kepentingan Kajian

Dapatan kajian ini diharapkan akan dapat membantu para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling untuk mengetahui dan mempelajari teknik belajar yang lebih sistematik dan lebih berkesan untuk meningkatkan kemampuan memilih, mengetahui, memahami, dan mengaplikasi teori kaunseling semasa menjalani *internship*. Kajian ini juga diharapkan akan dapat memberikan cadangan penambahbaikan kepada para pensyarah kaunseling untuk mengenal pasti dan mengatur teknik dan strategi peningkatan pedagogi pengajaran dan pembelajaran bagi kursus Teori Kaunseling khususnya. Seterusnya dapatan kajian ini diharapkan akan mampu memberikan gambaran terkini kepada Lembaga Kaunselor (Malaysia) dan Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia tentang pemilihan, pengetahuan, pemahaman dan pengaplikasian teori kaunseling oleh para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling semasa menjalani *internship*. Melalui kajian ini juga suatu gambaran sebenar akan dapat dilihat berkaitan trend pemilihan teori kaunseling dalam kalangan pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling semasa mereka menjalani *internship*.

2.0 TINJAUAN LITERATUR

Beberapa penyelidikan telah dibuat bagi mengkaji sejauh manakah penggunaan teori kaunseling oleh kaunselor di Malaysia. Zakaria Mohamad, Asyraf Abd Rahman dan Wan Ibrahim Wan Ahmad (2011) telah membuat satu penyelidikan yang menunjukkan kaunselor di negara ini kurang mengaplikasikan penggunaan teori di dalam perkhidmatan yang mereka berikan. Zakaria Mohamad (2010) juga telah membuktikan di dalam kajiannya bahawa wujudnya hubungan yang lemah antara pengetahuan dan pemahaman teori kaunseling oleh kaunselor di negara. Dapatan kajian juga telah membuktikan terdapat kaunselor pelatih yang menerapkan teori kaunseling secara cuba jaya. Ini membuktikan universiti awam atau swasta telah melahirkan pelajar kaunseling yang berpengetahuan lemah dari aspek penguasaan teori.

Satu kajian juga telah dijalankan oleh Aina Razlin Mohammad Roose (2013) mengutarakan tentang proses bagaimanakah pelajar memilih teori kaunseling. Dapatan kajian menunjukkan elemen-elemen seperti personaliti, nilai dan kepercayaan, falsafah hidup, pengalaman hidup, orientasi kaunseling dan sokongan terhadap teori mempengaruhi pemilihan teori kaunseling dalam kalangan pelajar universiti. Wan Marzuki bin Wan Jaafar (2016) di dalam kajiannya menjelaskan teori yang paling menjadi pilihan pada masa kini adalah Teori Pemusatan Perorangan oleh Carl Rogers.

Zakaria Mohamad, Ahmad Jazimin Jusoh dan Zainab Ismail (2010) menyatakan bahawa beberapa faktor yang menjadi pendorong kepada peserta kajian untuk memilih teori kaunseling adalah kerana pengaruh personaliti peserta kajian, pengaruh pensyarah atau penyelia, pengaruh didikan keluarga, pengaruh prinsip hidup dan pengaruh pengasas kajian. Kajian ini juga menunjukkan tentang peranan teori dalam proses kaunseling iaitu sebagai cara untuk membantu kaunselor membina hubungan, membantu klien menyelesaikan masalah yang dihadapi, membantu klien mengenal pasti masalah, dan membantu klien mengkonsepsikan dan mensintesiskan masalah.

Kajian yang telah dijalankan oleh Zakaria Mohamad, Asyraf Ab. Abdul Rahman, dan Wan Ibrahim Wan Ahmad (2011) menyatakan bahawa faktor pemilihan teori kaunseling dalam kalangan kaunselor beragama Islam adalah personaliti, pengaruh pensyarah atau penyelia, faktor keluarga dan agama, serta pegangan falsafah kehidupan. Manakala kajian yang dijalankan oleh Zakaria Mohamad dan Sh. Marzety Adibah Al Sayed Mohamad (2013), menyatakan bahawa terdapat beberapa cabaran yang diharungi oleh pelajar-pelajar semasa menggunakan teori kaunseling sewaktu paktikum iaitu kekurangan keyakinan diri, kurang tahap kefahaman tentang teori, kurang kemahiran menggunakan teknik kaunseling serta kurang mendapat pendedahan membuat sesi kaunseling dengan klien sebenar.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kes interpretasi untuk menilai sejauh manakah pengetahuan, pemahaman, pengaplikasian dan proses pemilihan teori kaunseling semasa menjalani *internship* kaunseling oleh pelajar-pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling. Penyelidik akan mengkaji data yang diperolehi hasil daripada temu bual, pemerhatian dan analisa dokumen serta menjawab persoalan kajian iaitu sejauh manakah para pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling mengetahui, memahami, mengaplikasi teori kaunseling serta bagaimanakah proses memilih teori-teori tersebut semasa menjalani *internship*.

Dalam kajian ini, penyelidik akan menggunakan temu bual separa berstruktur selama dua jam bersama peserta kajian. Kemudian penyelidik akan bertemu semula peserta kajian untuk semakan ketepatan data dan maklumat yang telah dikongsikan. Salah satu cara untuk memastikan hasil temu bual adalah mendalam adalah dengan mengetahui teknik untuk menggali dengan lebih mendalam (*probing*) iaitu dengan mendorong peserta kajian untuk menerangkan dengan lebih mendalam fakta lanjut, contoh dan pengalaman yang dilalui oleh peserta kajian. Dapatan ini amat berguna apabila pengkaji memproses dan menganalisa data nanti. Melalui temu bual yang dijalankan penyelidik haruslah memperuntukkan masa untuk menuliskan semula hasil temu bual tersebut di dalam catatan harian supaya setiap maklumat yang dipamerkan seperti posisi badan, mimik muka dan nada suara mampu memberikan petunjuk bahawa sesuatu keterangan yang disampaikan adalah selaras atau tidak selaras seperti yang diucapkan oleh peserta kajian semasa temu bual.

Penyelidik juga akan membuat pemerhatiannya secara terus kepada sesi kaunseling yang dijalankan. Penyelidik akan melihat dengan mendalam bagaimanakah peserta kajian mengetahui, memahami, dan mengaplikasi teori. Kemudian penyelidik akan meneruskan kepada kaedah menganalisa dokumen untuk tujuan kesahan. Dokumen merupakan medium yang tersedia dan memudahkan penyelidik mendapatkan data. Setiap kali sesi kaunseling berakhir, kaunselor akan membuat laporan terhadap sesi kaunseling.

Dokumen yang akan digunakan oleh penyelidik untuk proses penganalisaan adalah nota kes sesi kaunseling yang dibuat selepas sesi kaunseling dijalankan oleh kaunselor pelatih.

3.1 Peserta Kajian

Terdapat enam orang kaunselor pelatih iaitu pelajar pasca siswazah bimbingan dan kaunseling yang akan menjadi peserta kajian. Mereka dipilih menggunakan persampelan bertujuan (*purposive sampling*). Dalam kajian ini, lokasi kajian ialah di jabatan kerajaan, institusi pengajian tinggi awam dan sekolah di sekitar Lembah Kelang. Penyelidik juga akan memastikan lokasi dan tempat kajian yang dipilih dapat menjawab objektif dan persoalan kajian.

3.2 Instrumentasi

- (1) Borang Maklumat Demografi: Maklumat demografi berkaitan jantina, kaum dan umur peserta kajian.
- (2) Penyelidik: Selaku instrumen utama untuk pungutan data dan analisa.

3.3 Kesahan Kajian

Kaedah kesahan yang pertama adalah melalui peruntukkan waktu yang padat bersama peserta kajian serta pemerhatian secara langsung dan telus. *Rapport* yang terbina juga berperanan penting untuk membina kepercayaan dan kerjasama erat di antara mereka. Kaedah kesahan yang kedua adalah melalui triangulasi data iaitu pengesahan data temu bual melibatkan analisa dokumen serta pemerhatian. Penyelidik juga akan membuat pengesahan bersama-sama peserta kajian tentang semakan verbatim serta interpretasinya (*member check*),

3.4 Kredibiliti Kajian

Kredibiliti kajian dapat diperkukuhkan dan diperkasakan melalui teknik jejak audit (*audit trail*). Jejak audit merupakan penerangan yang lengkap dan menyeluruh tentang bagaimana kajian telah dijalankan serta bagaimanakah analisa data dibuat. Penyelidik akan menyediakan jurnal, buku log atau memo yang ditulis tentang refleksi penyelidik sepanjang kajian berlangsung, pertanyaan serta idea-idea yang tercetus semasa mendapatkan maklumat serta inisiatif-inisiatif bagi menyelesaikan setiap isu atau kekeliruan yang timbul di sepanjang penyelidikan. Jejak audit mengandungi butiran-butiran yang sempurna dan mencukupi bagi menjawab bagaimanakah keseluruhan proses kajian dan analisis dilaksanakan. Bagi tujuan pengesahan, seorang penyelidik akan diminta untuk memeriksa laporan dan semua dokumen yang terlibat.

4.0 ANALISA DATA

Constant comparative method merupakan pilihan penyelidik untuk menganalisa data dan maklumat yang telah diperolehi. Penyelidik mencari tema yang serupa dan mengelompokkan di bahagian tema yang sama dan seterusnya menghasilkan tema secara terus menerus hingga tiada tema baharu yang muncul. Perisian Atlas.Ti akan diguna pakai bagi menganalisa data untuk penyelidikan ini. Penyelidik akan menggunakan kaedah analisis tema. Kaedah analisis tema adalah dengan mengidentifikasi, menganalisa dan membina paten daripada tema-tema terpola dalam suatu fenomena. Tema-tema ini dapat diidentifikasi dan dikodkan secara induktif daripada data mentah seperti transkrip temu bual, rakaman video dan sebagainya, serta diidentifikasi secara deduktif ataupun daripada kajian terdahulu. Proses ini akan melibatkan beberapa langkah seperti transkripsi data lisan, membuat koding, membina tema, analisa tema dan menghasikan laporan akhir.

5.0 KESIMPULAN

Teori kaunseling adalah layar yang mampu membantu kaunselor untuk mengemudi usaha dan pelayarannya untuk meneroka dan membuat intervensi berpandukan teknik-teknik kaunseling serta kemahiran-kemahiran asas untuk menguruskan isu klien. Oleh itu usaha untuk meneroka tentang pengetahuan, pemahaman serta pengaplikasian teori kaunseling perlulah diberikan perhatian khusus dan menjadi keutamaan di dalam sesuatu penyelidikan. Diharapkan hasil kajian ini akan memberikan nilai tambah kepada kajian-kajian tentang usaha untuk memartabatkan profesion kaunseling yang penuh etika dan berintegriti tinggi sekaligus mempergiatkan lagi amalan terbaik (*best practice*) perkhidmatan bimbingan dan kaunseling di negara ini selaras dengan aspirasi Wawasan 2020 yang ingin melahirkan masyarakat yang beretika dan berintegriti tinggi.

RUJUKAN

- Aina Razlin Mohammad Roose, Siti Norazilah Mohd Said, & Edris Aden. (2012). *Model pembuatan keputusan dalam pemilihan teori kaunseling*. Universiti Malaysia Sarawak (UNIMAS): Sarawak
- Bloom, B.S (1979). *Taksonomi Objektif Pendidikan Buku Pedoman 1: Domain Kognitif*. (Terjemahan). Abdullah Junus Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
- Burwell-Pender, Lezlie. Process of identifying a guiding theory: An exploratory study.dissertation, August 2009; Denton, Texas.
- Chua Yan Piaw. (2006). *Kaedah Penyelidikan*. McGraw-Hill
- Corey, G. (2005). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (7th ed.). California: Thomson Learning, Brooks.
- Corey, M.S. & Corey, G. (1998). *Becoming a Helper* (3rd Ed.). Pasific Growth, CA: Brooks/Cole
- Frankel, Jack R. & Wallen, Norman E. 1993. *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: McGraw Hill.
- Gladding, S.T. (2004). *Counseling a Comprehensive Profession*. (5th ed.) Prentice Hall: Pearson
- Lembaga Kaunselor Malaysia. Piawaian dan Kelayakan Latihan Kaunselor (2012).
- Micheal Lee Powel, Rebecca A. Newgent. (2011). Assertiveness and Mental Health Professionals: Differences between Insight-Oriented and Action Oriented Clinicians. *The Professional Counselor Volume 1:2* 92-98.
- Murdock, N.L. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy: A case approach* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merril.
- Othman Mohamed. (2008). *Amalan penyeliaan kaunseling*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Sharf, R.S (2000). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases*. Belmont: Thomson Brooks/Cole
- Ranjit Kumar. (2005). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*: SAGE Publications.
- Sharan B. Merriam. (1998). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. Jossey Bass: America
- Sharan B. Merriam. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. Jossey Bass: America
- Sue, D.W., Carter, R.T, Casas, J.M, Fouad N.A, Ivey A.E, Jensen M, LaFromboise T., Manese J.E, Ponterotto J.G dan Nutall E.V. (1998). *Multicultural Counselling and Competencies*. London. SAGE Publications.
- Wan Marzuki Wan Jaafar. (2016). Laporan Kajian Keyakinan Kaunselor Terhadap Kecekapan Kaunseling Dalam Kalangan kaunselor Berdaftar (Efikasi Swadiri Kaunseling). Lembaga Kaunselor Malaysia.
- Zakaria Mohamad. (2009). Kefahaman Teori dalam Kalangan Kaunselor. *Jurnal Pembangunan Sosial* Jilid 12 (Jun):85-103
- Zakaria Mohamad, Ahmad Jazimin Jusoh & Zainab Ismail. (2010). Faktor Pemilihan dan Peranan Teori Kaunseling Kaunselor di Kuala Lumpur. *Jurnal Pembangunan Sosial* Jilid 13 (Jun):57-69
- Zakaria Mohamad. (2010). Pola pengetahuan, kefahaman dan penggunaan teori di kalangan kaunselor di Malaysia. *Jurnal Kemanusiaan* Bilangan 15 Jun 2010.

- Zakaria Mohamad & Asyraf Abd Rahman. (2011). Counseling practitioner in Malaysia: Socio demographic profile and theoretical approaches in counseling process. *International Journal of Business and Social Science*, 2, 22.
- Zakaria Mohamad, Asyraf Abd Rahman, & Wan Ibrahim Wan Ahmad. (2011). Factors Affecting theory choice amongst Muslim counsellor in Malaysia. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 1:14.
- Zakaria Mohamad. (2011). *Peranan Teori Dalam Proses Kaunseling*. Terengganu: Penerbit UMT.
- Zakaria Mohamad. & Sh. Marzety Adibah Al Sayed Mohamad. (2013). The Experience Of Practicum Students In The Use Of Theories While Conducting Counselling Sessions. *International Journal of Business and Social Science* .Vol. 4:13.

Profil Tahap Keprihatinan Guru terhadap Pendidikan Sains Teknologi Kejuruteraan Matematik (STEM) Berdasarkan *Concern-Based Adoption Model* (CBAM)

Ahmad Faiz Ramli¹

¹ Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
faizramli88@gmail.com

Muhammad Helmi Norman²

² Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
helmi.norman@ukm.edu.my

ABSTRAK

Seiring dengan era globalisasi, bidang sains, teknologi dan matematik (STEM) dilihat sebagai elemen pemangkin kepada modal insan masa hadapan dalam menyediakan murid untuk bersaing di peringkat antarabangsa. Kerajaan Malaysia menetapkan peratusan pelajar yang terlibat dalam aliran sains berbanding sastera pada nisbah 60:40. Kajian rintis ini dijalankan bertujuan menilai tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan STEM. Kajian ini menggunakan reka bentuk kuantitatif dengan menggunakan Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan atau Concerns-Based Adoption Model (CBAM) yang terdiri daripada tujuh Tahap Keprihatinan yang dikategorikan kepada empat peringkat iaitu peringkat Tidak Berkaitan, Diri, Tugas dan Impak. Sampel kajian terdiri daripada 30 orang guru guru subjek Reka Bentuk dan Teknologi daerah Kuantan, Pahang yang dipilih secara rawak mudah. Dapatan kajian mencatatkan intensiti paling tinggi pada Tahap Kesedaran (Tahap 0) menunjukkan tidak prihatin kepada pendidikan STEM dan yang paling rendah di Tahap Kerjasama (Tahap 5) iaitu kurang kerjasama antara guru dalam perkongsian maklumat terhadap pendidikan STEM. Hasil dari kajian dapat memberikan data awal terhadap kajian lapangan yang akan dijalankan dan dapat menjadi panduan kepada pentabir sekolah agar dapat menyediakan sistem sokongan serta keperluan kepada guru dalam mengaplikasi pendidikan STEM di sekolah.

KATA KUNCI: Sains, Teknologi, Kejuruteraan dan Matematik (STEM), *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), Tahap Keprihatinan Guru.

1.0 PENGENALAN

Sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik (STEM) merupakan bidang tumpuan dalam membentuk acuan generasi pada masa hadapan seiring dengan perubahan globalisasi yang menuntut pihak berkuasa merancang dan menyediakan murid yang dapat memberi impak dan hasil di peringkat antarabangsa. Namun berdasarkan dapatan daripada *International Mathematics and Science Study* (TIMSS) dan *Program for International Student Assessment* (PISA), pencapaian dan tahap literasi pelajar sekolah menengah di Malaysia ketinggalan dalam matapelajaran sains dan matematik (Meng, Idris & Eu 2014). Penglibatan pelajar di peringkat menengah tidak menunjukkan ke arah mencapai nisbah yang telah dirancang. Statistik yang telah diterbitkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dari tahun 1981 sehingga 2010 memperlihatkan bahawa penglibatan pelajar sekolah menengah dalam aliran sains belum pernah mencapai nisbah 60:40 (Fatin et al. 2012).

Menurut Razali Hassan et al. (2013) mendapati terdapat kemerosotan minat pelajar terhadap sains dan matematik dan ini melibatkan masalah yang dihadapi di seluruh dunia. Peratusan pelajar aliran sains belum meningkat lebih kurang 29 peratus sehingga tahun 2012 berbanding dengan unjuran yang disasarkan negara ialah 60 peratus pada tahun 2020. Fatin et al. (2012) dalam kajiannya menunjukkan faktor berkaitan dengan persepsi dan kerisauan pelajar terhadap pencapaian yang rendah dan kesukaran penguasaan konsep sains dan matematik antara penyebab kepada pelajar yang layak mengikuti aliran sains tetapi tidak mengikutinya di tingkatan 4, tingkatan 5 dan di pelbagai peringkat pengajian tinggi.

Oleh yang demikian, KPM melihat keperluan penguatan pendidikan STEM di peringkat sekolah rendah. Mulai 2019, KPM akan mengambil bahagian dalam pentaksiran TIMSS bagi Gred 4 (bersamaan Tahun 4 dalam sistem persekolahan Malaysia) (Malaysia Education Blueprint 2013). Daugherty, Carter & Swagerty (2014) menyatakan bahawa pendedahan STEM pada peringkat sekolah rendah dapat memberi impak yang besar pada kejayaan STEM ini turut dipersetujui oleh Archer et al. (2012) yang mendapati

aspirasi kanak-kanak dalam bidang STEM kebanyakan dibina pada peringkat umur 10-14 tahun dan berkurangan apabila melepasi had umur tersebut.

Peranan guru dalam menyediakan murid yang mempunyai aspirasi STEM perlu dipertingkatkan. Oleh itu, tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan STEM amat penting agar dapat membina dan menyediakan murid yang mempunyai minat terhadap STEM yang akan menjurus kepada peningkatan pelajar aliran sains dan matematik.

2.0 CONCERN BASED ADOPTION MODEL (CBAM)

Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan atau Concerns-Based Adoption Model (CBAM) adalah satu model penilaian kurikulum yang digunakan untuk menilai aspek pelaksanaan sesuatu inovasi kurikulum atau program pendidikan. Individu yang melalui proses perubahan akan mengalami peringkat keprihatinan yang berbeza-beza. Model CBAM merupakan model penilaian kurikulum yang dibangunkan untuk menilai pelaksanaan inovasi kurikulum atau program pendidikan (Nor Puteh, Adibah Ghazali, Tamyis 2012). CBAM berpusat kepada individu untuk menjelaskan bagaimana seseorang bertindak balas atau memberi reaksi individu terhadap sesuatu inovasi atau perubahan yang akan dilaksanakan. Model CBAM menumpukan usaha menjelas, mengukur dan menerangkan proses perubahan yang dialami oleh guru yang melaksanakan inovasi dalam pendidikan. Hall dan Hord (2011), menyatakan terdapat tujuh tahap keprihatinan iaitu:

Jadual 1: Definisi Tahap Keprihatinan Berkaitan Inovasi, Adaptasi Hall dan Hord (2011)

Peringkat Keprihatinan	Tahap Keprihatinan	DEFINISI
TIADA BERKAITAN	0 Kesedaran	Guru menunjukkan kurang prihatin atau kurang terlibat terhadap inovasi yang dikongsi.
DIRI	1 Maklumat	Guru menunjukkan kesedaran umum terhadap inovasi yang dikongsi dan berminat untuk mempelajari atau mengetahui dengan lebih lanjut tentang ciri, kesan dan keperluannya.
	2 Peribadi	Guru bimbang mengenai peranan dan kemampuan diri untuk melaksanakan inovasi dan keprihatinan mengenai jenis kesan inovasi tersebut terhadap diri dan aktiviti rutin mereka.
TUGAS	3 Pengurusan	Guru memberi perhatian terhadap proses dan tugas dalam melaksanakan inovasi. Guru cuba menggunakan maklumat dan sumber yang ada secara optimum. Isu kecekapan, penyusunan, pengurusan, penjadualan dan tempoh masa yang diperlukan adalah diutamakan.
IMPAK	4 Kesan	Guru memberi tumpuan kepada kesan perubahan ke atas murid terutamanya penilaian pencapaian dan kompetensi murid.
	5 Kerjasama	Kerjasama diantara guru dengan rakan guru yang lain bagi meningkatkan kecekapan pelaksanaan perubahan.
	6 Fokus semula	Guru menganalisis faedah perubahan yang dilaksanakan. Guru mencari kemungkinan atau alternatif lain demi menambahbaik inovasi yang sedang berlaku.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Berdasarkan dapatan dari PISA dan TIMSS, pencapaian dan tahap literasi pelajar sekolah menengah di Malaysia ketinggalan dalam matapelajaran sains dan matematik (Meng, Idris & Eu 2014). Penglibatan murid sekolah menengah di dalam aliran Sains tidak mencapai unjuran yang telah dibuat. KPM di dalam statisti

yang dikeluarkan dari tahun 1981 sehingga 2010, peratusan pelajar sekolah menengah yang terlibat di dalam aliran sains tidak pernah mencapai nisbah 60:40. (Fatin et al. 2012)

Menurut (Razali Hassan et al. 2013) seluruh dunia mengalami kesan kemerosotan terhadap minat pelajar kepada sains dan matematik. Peratusan pada tahun 2012 menunjukkan hanya 29 peratus pelajar yang mengikuti aliran sains berbeza dengan sasaran yang ditetapkan iaitu 60 peratus pada tahun 2020. (Fatin et al. 2012) dalam kajiannya menunjukkan faktor berkaitan dengan persepsi dan kerisauan pelajar terhadap pencapaian yang rendah dan kesukaran penguasaan konsep sains dan matematik memberi kesan kepada pelajar yang layak mengikuti aliran sains tetapi tidak mengikutinya di tingkatan 4, tingkatan 5 dan di pelbagai peringkat pengajian tinggi.

Tahap kesediaan individu terhadap subjek kejuruteraan menjadi pemangkin untuk menguasai subjek tersebut dengan baik. Jika pelajar itu bersedia untuk menceburi bidang kejuruteraan, maka proses pembelajaran akan menjadi lebih mudah (Razali Hassan et al. 2013). KPM akan memperluaskan program kesedaran Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) kepada murid sekolah rendah dan ibu bapa mereka. Mulai 2019, sebagai persediaan awal KPM akan mengambil bahagian dalam pentaksiran TIMSS bagi Gred 4 (Tahun 4) (Kementerian Pendidikan Malaysia 2012)

Pendedahan awal kepada murid-murid dalam bidang sains amat penting. Daugherty, Carter & Swagerty (2014) menyatakan bahawa pendedahan STEM pada peringkat sekolah rendah dapat memberi impak yang besar kepada kejayaan STEM. Walaubagaimanapun, kajian yang dilakukan oleh DeJanette (2012) mendapati bahawa sangat sedikit kajian yang dijalankan bagi menarik minat murid sekolah rendah terhadap sains. Ini amat membimbangkan kerana aspirasi kanak-kanak terbina ketika mereka di peringkat sekolah rendah dan akan berkurangan selepas melepasi tahap itu (Archer et al, 2012). Ianya turut berlaku di Malaysia, di mana kurangnya penekanan terhadap kajian STEM di peringkat sekolah rendah (Jeyarajah et al, 2014).

Kajian oleh Fredricks & McColskey (2012) penglibatan murid didalam kelas semakin berkurangan apabila umur mereka meningkat. Salah satu punca pengurangan penglibatan murid adalah gaya pembelajaran guru yang tidak menarik perhatian dan ruang kreativiti murid yang terbatas. Di dalam kajian ini, satu tinjauan keatas tahap keprihatinan guru terhadap Pendidikan Sains Teknologi Kejuruteraan Matematik (STEM) berdasarkan *Concern-Based Adoption Model (CBAM)*. Hasil kajian diharap dapat memberi data awal kepada guru dan pemegang taruh agar dapat merancang strategi pengajaran yang dapat memberi impak kepada minat murid terhadap STEM yang akan menjurus kepada peningkatan pelajar aliran Sains, Teknik dan Vokasional.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif bagi kajian ini ialah:

1. Mengetahui profil tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik (STEM) berdasarkan jantina, umur, kelayakan akademik, pengalaman mengajar dan pengetahuan mengenai pendidikan STEM
2. Mengetahui profil umum tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan STEM.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

Soalan-soalan kajian berikut digunakan bagi mendapatkan maklumat mengenai kajian yang dijalankan.

1. Apakah profil tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik (STEM) berdasarkan jantina, umur, kelayakan akademik, pengalaman mengajar dan pengetahuan mengenai pendidikan STEM?
2. Apakah profil umum tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan STEM?

6.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan reka bentuk kaedah kuantitatif dengan menggunakan kajian tinjauan. Kajian tinjauan adalah satu kaedah mendapatkan maklumat dalam bentuk pendapat, sikap dan persepsi sesuatu

populasi daripada tindak balas individu yang dijadikan sampel (Creswell 2012). Kajian ini menggunakan borang soal selidik yang diedarkan kepada 30 orang guru secara rawak kepada guru mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi di daerah Kuantan, Pahang. Saiz sampel seramai 30 orang bersesuaian dengan kajian tinjauan kerana kajian masih diperingkat rintis (Hill 1998). Demografi sampel dikategorikan kepada jantina, umur, kelayakan akademik, pengalaman mengajar dan pengetahuan pendidikan Sains, Teknologi, Kejuruteraan dan Matematik (STEM). Borang soal selidik diedarkan dan dikembalikan semula dalam tempoh dua minggu.

- **Instrumen Kajian**

Borang soal selidik *Stages of Concern Questionnaire*, SoCQ (George et al. 2006) yang diadaptasi kepada CBAM digunakan sebagai instrument kajian. Borang soal selidik telah diubahsuai mengikut kesesuaian kajian. Borang soal selidik ini mempunyai 35 item yang perlu dinilai berpandukan skala 8 iaitu dari 0 (tidak berkaitan) hingga 7 (sangat benar) (Hall & Hord 2011).

- **Analisis data**

Data terkumpul melalui soal selidik dari 30 orang guru adaptasi daripada SoCQ. Analisis dilakukan berpandukan kepada manual prosedur pengiraan skor dengan mengelaskan setiap item mengikut tujuh Peringkat Keprihatinan (SoC) yang telah disarankan dalam CBAM. Skor bagi setiap item dijumlahkan bagi memperoleh jumlah skor berdasarkan panduan SoCQ Quick Scoring Device (George et al. 2006). Skor mentah akan ditukar dalam bentuk peratusan berdasarkan Carta Penukaran Peratusan Tahap Keprihatinan dan diplotkan untuk mendapat satu profil umum tahap keprihatinan sampel dalam pelaksanaan pendidikan STEM.

7.0 DAPATAN KAJIAN

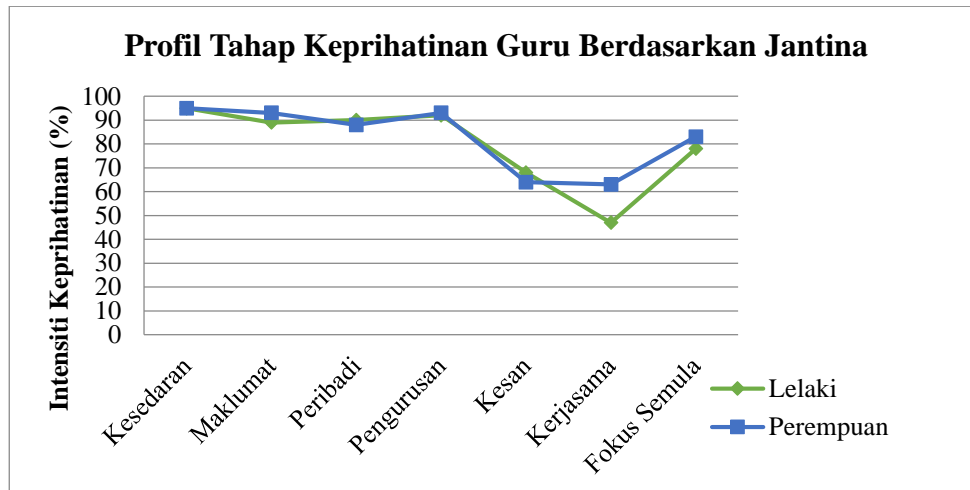
Hasil kajian yang telah dianalisis meliputi profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik (STEM) berdasarkan jantina, umur, pengalaman mengajar dan pengetahuan terhadap pendidikan STEM. Dapatan kajian akan dinyatakan dalam bentuk jadual dan graf.

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM berdasarkan Jantina**

Profil tahap keprihatinan guru berdasarkan jantina menunjukkan intensiti yang tinggi untuk Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2), Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3). Namun tahap keprihatinan guru menurun pada Peringkat Keprihatinan Impak. Guru lelaki menunjukkan intensiti yang rendah pada tahap 5 iaitu kerjasama. Skor peratusan kumpulan umur seperti ditunjukkan di dalam Jadual 2 :

Jadual 2: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Mengikut Jantina

Jantina	Lelaki (%)	Perempuan (%)
Tahap 0 (kesedaran)	95	95
Tahap 1 (Maklumat)	89	93
Tahap 2 (Peribadi)	90	88
Tahap 3 (Pengurusan)	92	93
Tahap 4 (Kesan)	68	64
Tahap 5 (Kerjasama)	47	63
Tahap 6 (Fokus semula)	78	83



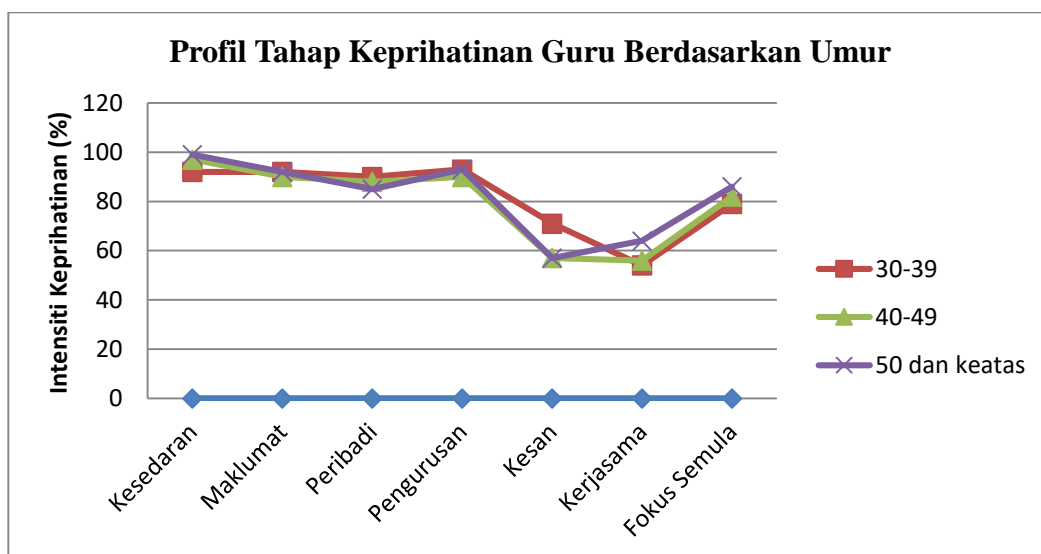
Rajah 1: Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM berdasarkan Jantina

• **Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM berdasarkan Umur**

Profil keprihatinan berdasarkan umur dibahagikan kepada empat kumpulan umur. Profil menunjukkan peringkat keprihatinan tiada kaitan (tahap 0), peringkat keprihatinan diri (tahap 1 dan 2) serta peringkat keprihatinan tugas (tahap 3) berada pada intensi yang tinggi. Intensi menurun pada peringkat keprihatinan impak (tahap 4 dan tahap 5) dan kembali meningkat pada tahap 6 seperti yang ditunjukkan pada graf 2. Skor peratusan kumpulan umur dinyatakan di dalam Jadual 3 :

Jadual 3: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Mengikut Umur

Umur (Tahun)	30-39 (%)	40-49 (%)	50 ke atas (%)
Tahap 0 (kesedaran)	92	97	99
Tahap 1 (Maklumat)	92	90	92
Tahap 2 (Peribadi)	90	88	85
Tahap 3 (Pengurusan)	93	90	93
Tahap 4 (Kesan)	71	57	57
Tahap 5 (Kerjasama)	54	56	64
Tahap 6 (Fokus semula)	79	82	86



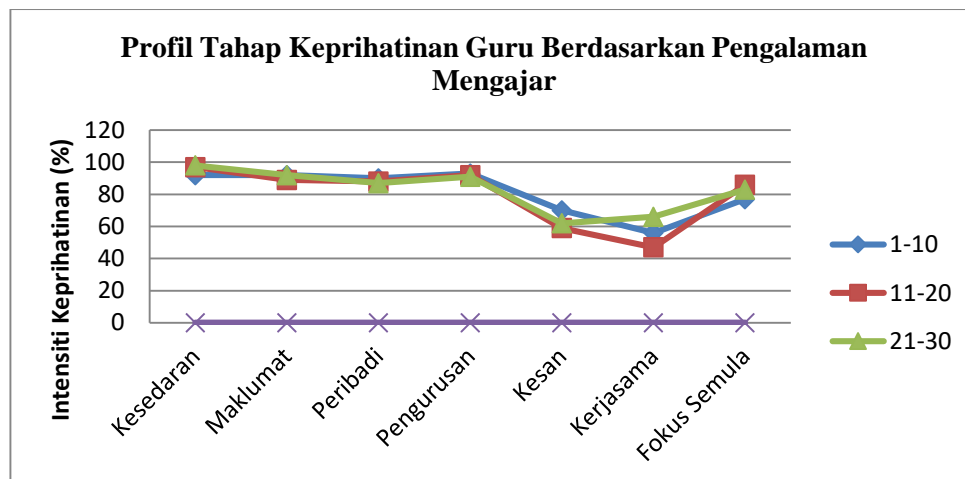
Rajah 2: Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM berdasarkan Umur

- Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM berdasarkan Pengalaman Mengajar**

Profil keprihatinan berdasarkan umur dibahagikan kepada empat kumpulan umur. Profil menunjukkan peringkat keprihatinan tiada kaitan (tahap 0), peringkat keprihatinan diri (tahap 1 dan 2) serta peringkat keprihatinan tugas (tahap 3) berada pada intensiti yang tinggi. Intensi menurun pada peringkat keprihatinan impak (tahap 4 dan tahap 5) dan kembali meningkat pada tahap 6 seperti yang ditunjukkan pada graf 2. Intensiti terendah dicatat pada tahap 5 oleh kumpulan guru yang mempunyai pengalaman mengajar antara 11 hingga 20 tahun. Skor peratusan kumpulan umur ditunjukkan dalam Jadual 4 seperti berikut:

Jadual 4: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Berdasarkan Pengalaman Mengajar

Pengalaman mengajar (Tahun)	1-10 (%)	11-20 (%)	20 ke atas (%)
Tahap 0 (Kesedaran)	92	97	98
Tahap 1 (Maklumat)	92	89	92
Tahap 2 (Peribadi)	90	88	87
Tahap 3 (Pengurusan)	93	92	91
Tahap 4 (Kesan)	70	59	62
Tahap 5 (Kerjasama)	56	47	66
Tahap 6 (Fokus semula)	77	86	83



Rajah 3: Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM berdasarkan Pengalaman Mengajar

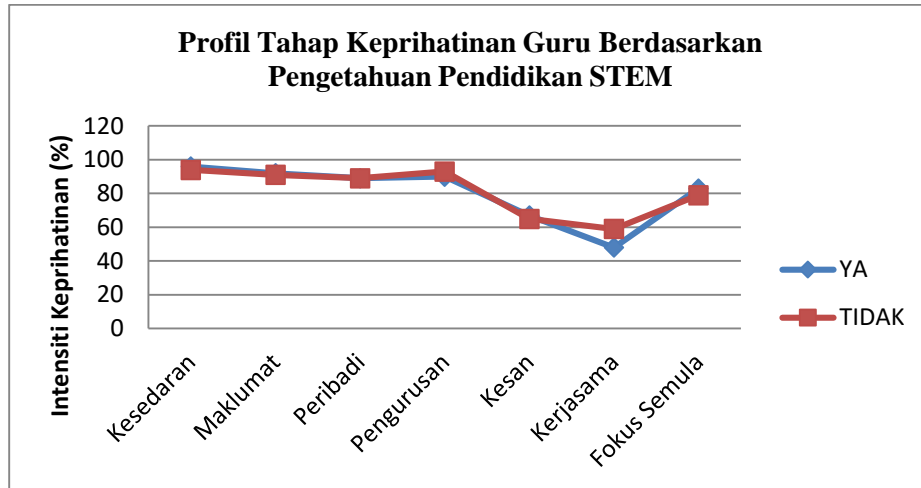
- Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM Berdasarkan Pengetahuan Mengenai Pendidikan STEM**

Profil keprihatinan berdasarkan umur dibahagikan kepada empat kumpulan umur. Profil menunjukkan peringkat keprihatinan tiada kaitan (tahap 0), peringkat keprihatinan diri (tahap 1 dan 2) serta peringkat keprihatinan tugas (tahap 3) berada pada intensiti yang tinggi. Intensi menurun pada peringkat keprihatinan impak (tahap 4 dan tahap 5) dan kembali meningkat pada tahap 6 seperti yang ditunjukkan pada graf 2. Skor peratusan kumpulan umur ditunjukkan dalam Jadual 5 seperti berikut:

Jadual 5: Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Guru Berdasarkan Pengetahuan Mengenai Pendidikan STEM

Bilangan	Ya (%)	Tidak (%)
Tahap 0 (kesedaran)	96	94
Tahap 1 (Maklumat)	92	91
Tahap 2 (Peribadi)	89	89

Tahap 3 (Pengurusan)	90	93
Tahap 4 (Kesan)	67	65
Tahap 5 (Kerjasama)	48	59
Tahap 6 (Fokus semula)	83	79



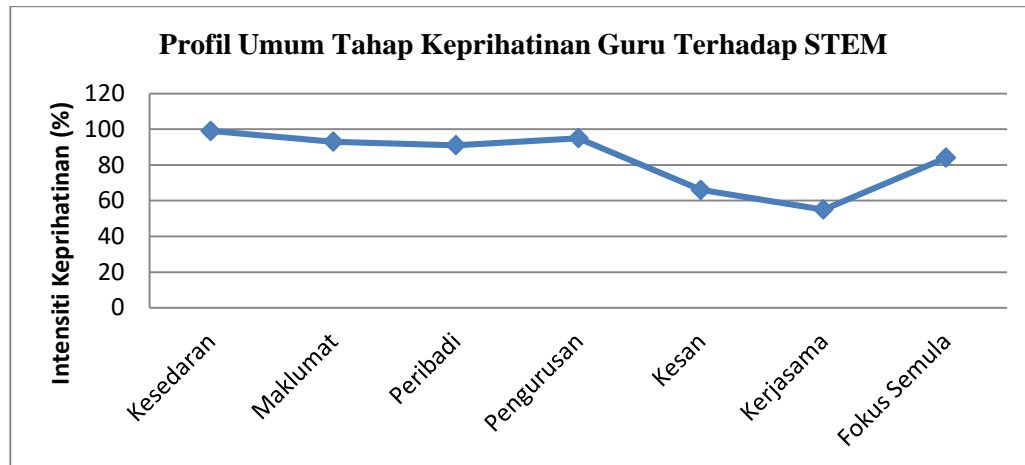
Rajah 4: Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM Berdasarkan Pengetahuan Mengenai Pendidikan STEM

• **Profil Umum Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM**

Profil Umum Peringkat Keprihatinan Tiada Berkaitan (Tahap 0), Peringkat Keprihatinan Diri (Tahap 1 dan Tahap 2) dan Peringkat Keprihatinan Tugas (Tahap 3) responden adalah lebih tinggi daripada Peringkat Keprihatinan Impak (Tahap 4, Tahap 5 dan Tahap 6). Bagi Peringkat Keprihatinan Tidak Berkaitan (Tahap 0), profil menunjukkan intensiti yang paling tinggi. Manakala, peratus intensiti paling rendah ialah Peringkat Keprihatinan Impak (Tahap 4). Jumlah skor mentah (Min 5 Item) dan skor peratusan responden bagi setiap Tahap Keprihatinan ditunjukkan dalam Jadual 6.

Jadual 6: Min dan Skor Peratusan Tahap Keprihatinan Responden

Tahap Keprihatinan	Skor Peratusan	Jumlah Skor Mentah (Min 5 item)	Min
Tahap 0	99	21	4
Tahap 1	93	27	5
Tahap 2	91	28	6
Tahap 3	95	28	6
Tahap 4	66	28	6
Tahap 5	55	22	4
Tahap 6	84	25	5



Rajah 5: Profil Umum Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM.

8.0 PERBINCANGAN

• Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM Berdasarkan Jantina

Dapatan yang diperolehi menghasilkan graf seperti dijadual 2. Kedua jantina menunjukkan intensiti yang tinggi pada tahap 0, 1, 2 dan 3. Intensiti yang tinggi pada tahap kesedaran, menunjukkan bahawa kedua-dua guru lelaki dan perempuan tidak memahami sepenuhnya pendidikan sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik (STEM). Akan tetapi, dapatan yang tinggi pada tahap maklumat dan peribadi memperlihatkan guru berminat untuk mengetahui lebih lanjut mengenai pendidikan STEM namun tidak memberi tumpuan kepada hasil pendidikan STEM kepada murid.

Pada dapatan yang diperolehi, guru lelaki menunjukkan kurang berminat untuk bekerjasama dalam menyokong pendidikan STEM berbanding guru perempuan. Kedua-dua guru mencatat dapatan yang tinggi pada tahap fokus semula yang menunjukkan bahawa kedua-dua guru lelaki dan perempuan mempunyai berupaya menjalankan aktiviti yang menarik dan tidak membelakangkan perubahan yang ingin dijalankan.

• Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM Berdasarkan Umur

Kajian yang dijalankan melibatkan 30 orang guru yang berumur diantara 30 hingga melebihi 50 tahun dan mereka dikategorikan kepada beberapa kumpulan umur seperti yang ditunjukkan pada jadual 4. Ketiga-tiga kumpulan umur tersebut mencatatkan dapatan yang tinggi pada tahap kesedaran, tahap maklumat, peribadi dan pengurusan sebaliknya menunjukkan skor peratusan yang rendah bagi Peringkat Keprihatinan Impak diakhiri dengan peningkatan skor pada tahap 6 iaitu fokus semula. Dapatan ini menunjukkan profil “bukan pengguna yang bercuriga” atau dikenali sebagai “*distrustful nonuser*” (Hall & Hord 2011).

Skor peratus guru dalam kumpulan yang berumur 40-49 tahun dan 50 tahun ke atas memperlihatkan intensiti yang paling tinggi bagi Tahap 0 dan kedua tinggi bagi Tahap 3. Manakala guru dalam kumpulan yang berumur 30-39 tahun menunjukkan intensiti yang paling tinggi bagi Tahap 3. George et al. (2006) menyatakan jika profil yang diperolehi menunjukkan skor pada Tahap 0 adalah yang tertinggi, wajar memerhatikan perolehan skor kedua tinggi. Dapatan ini menunjukkan guru pada semua kumpulan umur adalah prihatin terhadap proses dan tugas berkaitan dengan pelaksanaan pendidikan STEM.

Ketiga-tiga kumpulan guru menunjukkan skor yang sama rendah bagi Tahap 4 dan Tahap 5. Ini menunjukkan tahap keprihatinan guru-guru adalah minima tentang hubungan kesan pelaksanaan pendidikan STEM dengan murid. Dapatan juga menunjukkan kurang komunikasi antara guru-guru dalam perkongsian maklumat dan kerjasama dalam pelaksanaan pendidikan STEM.

Peningkatan skor peratus kesemua kumpulan guru pada tahap 6 memperlihatkan bahawa guru-guru mempunyai idea-idea yang berbeza dengan sedia ada serta mereka beranggapan perlu lebih masa dalam melaksanakan pendidikan STEM.

- **Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Pendidikan STEM Berdasarkan Pengalaman Mengajar**

Kumpulan guru yang mempunyai pengalaman mengajar 1-10 tahun menunjukkan Peringkat Keprihatinan Tugas yang terdiri daripada Tahap 3 paling tinggi. Sebaliknya guru yang mempunyai pengalaman mengajar 11-20 tahun dan 21-30 tahun menunjukkan skor peratusan yang paling tinggi bagi Tahap 0. Oleh yang demikian, adalah wajar memerhati skor kedua tinggi (George et al. 2006).

Justeru itu, guru menggunakan pengalaman sedia ada dalam mengaplikasikan pendidikan STEM atas keprihatinan yang tinggi. Sementara itu, guru juga prihatin dalam mengaplikasi maklumat serta sumber yang ada secara optimum. Sehubungan dengan itu, guru-guru yang terbabit menunjukkan mereka memberi perhatian berkaitan dengan isu-isu pengaturcaraan, penyusunan sumber, penjadualan dan masa dalam melaksanakan inovasi KSSR. Dapatan kajian ini konsisten dengan hasil kajian Haugen (2008) bahawa bagi semua kumpulan yang mempunyai pengalaman mengajar dalam kajiannya menunjukkan intensiti yang tinggi bagi Tahap 0 dan Tahap tiga.

Dapatan yang diperolehi membentuk profil “bukan pengguna yang bercuriga”. Profil menunjukkan “kenaikan ekor” bagi Tahap 6. Dapatan yang tinggi pada peringkat awal keprihatinan dan diakhiri dengan peningkatan pada akhir tahap keprihatinan menunjukkan terdapat halangan atau rintangan dalam melaksanakan pendidikan STEM. Halangan dalam menjalankan pendidikan STEM adalah akibat dari kekurangan maklumat.

- **Profil Tahap Keprihatinan Terhadap Pendidikan STEM Berdasarkan Pengetahuan Mengenai Pendidikan STEM**

Dapatan yang diperolehi membentuk profil “bukan pengguna yang bercuriga”. Profil menunjukkan “kenaikan ekor” bagi Tahap 6. Dapatan yang tinggi pada peringkat awal keprihatinan dan diakhiri dengan peningkatan pada akhir tahap keprihatinan menunjukkan terdapat halangan atau rintangan dalam melaksanakan pendidikan STEM. (George et al. 2006). Ini juga disokong oleh dapatan Yusof et al. (2017) yang menyatakan guru terhalang dalam menjalankan perubahan.

Skor peratusan menunjukkan guru yang mempunyai pengetahuan dan yang tidak mempunyai pengetahuan berkaitan pendidikan STEM. Skor yang tinggi di awal peringkat keprihatinan perlu merujuk skor kedua tinggi dalam membuat hubungan. Skor kedua tinggi pada tahap 3 menunjukkan guru berminat dalam melaksanakan pendidikan STEM.

9.0 KESIMPULAN

Pendidikan sains, teknologi, kejuruteraan dan matematik (STEM) menjadi salah satu aspirasi sistem pendidikan dalam menyediakan murid yang dapat bersaing pada peringkat global seiring dengan hasrat kerajaan yang menyasarkan Malaysia sebagai sebuah negara maju. Profil umum tahap keprihatinan guru terhadap pendidikan STEM sebagai profil “bukan pengguna bercuriga”. Profil ini menunjukkan bahawa tahap penyampaian guru-guru berkaitan pendidikan STEM belum mencapai tahap yang tinggi. Guru dilihat mengalami kesukaran dan mempunyai idea yang berlainan dalam penyampaian pendidikan STEM. Ini dapat dilihat apabila terdapat kenaikan skor pada tahap 6 yang mereka rasakan perlu ruang dan masa dalam melaksanakan pendidikan STEM. Menurut George et al., (2006) dapatan ini menunjukkan terdapat rintangan dalam melaksanakan perubahan.

Dalam mendepani perubahan, sekolah adalah entiti utama dalam memimpin guru kepada sesuatu perkara yang baru (Hall & Hord, 2011). Sistem sokongan yang proaktif dapat melindungi guru dari perasaan kurang keyakinan dalam menyampaikan pendidikan STEM. Ini juga dapat membantu guru agar sentiasa cakna dengan informasi-informasi baru agar dapat disalurkan kepada murid. Sebagai penyelesaian jangka masa pendek, pihak sekolah haruslah mengenalpasti dan menangani punca rintangan guru dalam menyampaikan pendidikan STEM.

RUJUKAN

- Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. 2012. "Balancing acts": Elementary school girls' negotiations of femininity, achievement, and science. *Science Education*, 96(6), 967–989.
- Daugherty, M. K., Carter, V. & Swagerty, L. 2014. Elementary STEM Education: The Future for Technology and Engineering Education? 49(1).
- Fatin, A., Salleh, and A.; M., Bilal, A. M. & Salmiza, S. 2012. Faktor penyumbang kepada kemerosotan penyertaan pelajar dalam aliran sains: satu analisis sorotan tesis. *Medc2012*, 17.
- Haugen, K. S. 2008. Preparation for High School Mathematics Reform in the Northeast Georgia Resa District: A Stage of Concerns Approach to Examining Professional Learning.
- Hill, R. (1998). What sample size is "enough" in internet survey research? *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 6(3-4)
- Malaysia Education Blueprint, M. 2013. Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025. *Education*, 27(1), 1–268.
- Meng, C. C., Idris, N. & Eu, L. K. 2014. Secondary students' perceptions of assessments in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3).
- Razali Hassan, Halizah Awang, Badaruddin ibrahim, & Siti Hajar Zakariah, 2013. Memacu Pelan Transformasi Pendidikan: Peranan IPTA Dalam Membantu Meningkatkan Kuantiti Dan Kualiti Pendidikan Aliran Sains dan Teknikal Di Malaysia. *Seminar Kebangsaan Kali ke-4 Majlis Dekan Pendidikan IPTA 2013*, 1127–1142.
- Sharifah Nor Puteh, Nor Adibah Ghazali, Mohd Mahzan Tamyis, A. A. Keprihatinan Guru Bahasa Melayu Dalam Melaksanakan Kemahiran Berfikir Secara Kritis Dan Kreatif., 2Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu 19–31 (2012).
- Tan Yi Ling & Lee Lay Wah. 2015. Profil Tahap Keprihatinan Guru Terhadap Inovasi Kurikulum Standard Sekolah Rendah (Kssr) Berdasarkan Model Concern-Based Adoption Model (Cbam). *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 3(3), 1–21.
- Yusof, R. A., Badusah, J., Alias, A. & Said, R. 2017. Keprihatinan guru terhadap pendekatan belajar melalui bermain dalam pengajaran bahasa Malaysia berdasarkan model penerimaan berasaskan keprihatinan Teacher concern about learning through play approach i. *Journal of Advanced Research in Social and Behavioural Sciences*, 6(1), 31–40.

Penerapan Nilai Akhlak Murid Sekolah Rendah Menerusi Kaedah Pembiasaan

Ainul Widad Muhd Fauzi¹

¹Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
aiwi.fauzi87@gmail.com

Asmawati Suhid²

²Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
asmawati@upm.edu.my

Fathiyah Mohd Fakhruddin³

³Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
fathi@upm.edu.my

ABSTRAK

Akhlak adalah asas utama dalam Islam dan menjadi salah satu tunjang utama dalam pembinaan sahsiah diri manusia. Pembentukan akhlak murid merupakan salah satu elemen penting dalam pelaksanaan Pendidikan Islam. Dalam perkembangan pendidikan abad ke 21, masalah keruntuhan akhlak semakin serius terutamanya dalam kalangan murid sekolah rendah mahupun sekolah menengah. Oleh itu, guru Pendidikan Islam sebagai medium penting untuk membina sahsiah diri murid perlu memahami dan menguasai pelbagai kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi memastikan nilai akhlak diterap dengan berkesan. Ini selari dengan hasrat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 untuk melahirkan murid yang mempunyai pegangan agama kukuh serta penghayatan akhlak yang mendalam. Kajian yang dijalankan ini bagi meneroka kaedah pembiasaan yang dilaksanakan guru Pendidikan Islam dalam pengajaran. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru Pendidikan Islam menekankan kaedah pembiasaan menerusi pembiasaan ibadah solat, ibadah umum dan kebersihan. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan temu bual sebagai kaedah utama dan diikuti dengan pemerhatian untuk pengumpulan data. Teknik persampelan yang digunakan ialah persampelan bertujuan seramai lapan orang peserta yang terlibat dalam kajian ini.

KATA KUNCI: Penerapan, Nilai Akhlak, Kaedah Pembiasaan

1.0 PENDAHULUAN

Aspek akhlak adalah antara aspek yang ditekankan dalam Pendidikan Islam selain daripada aspek akidah, ibadah dan Al-Quran. Ini bertepatan dengan matlamat Pendidikan Islam itu sendiri iaitu untuk membentuk individu yang boleh berfungsi sebagai khalifah yang dapat memikul tanggungjawab dan amanah yang telah diberikan oleh Allah S.W.T (Haron Din & Sobri Salomon, 1988; Ahmad Mohd Salleh, 2008). Oleh itu, dalam konteks pendidikan di sekolah, guru sebagai pelaksana kurikulum berperanan sebagai pembentuk peribadi murid agar berakhlak dan beretika, berketrampilan serta berkeperibadian yang unggul.

Proses pembentukan akhlak murid pada hari ini dan masa hadapan menjadi tanggungjawab yang berat bagi para pendidik khususnya guru Pendidikan Islam. Hal ini kerana masyarakat hari ini menaruh harapan yang tinggi kepada para guru untuk mendidik dan mengembangkan seluruh potensi diri anak-anak mereka di sekolah sama ada potensi psikomotor, kognitif dan afektif malah guru juga bertanggungjawab dalam merealisasikan kehendak Falsafah Pendidikan Islam dan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Ab Halim Tamuri & Mohamad Khairul, 2010). Penghayatan nilai murni akan menentukan jenis manusia yang diinginkan (Mohamad Khairi & Asmawati, 2010). Ini menunjukkan guru mempunyai pengaruh yang penting untuk membentuk murid khususnya dalam membentuk keimanan, ilmu, ibadah dan penghayatan akhlak (Fathiyah Fakhruddin, 2010). Kajian ini memberi fokus kepada kaedah pembiasaan sebagai kaedah penerapan nilai akhlak yang dilaksanakan oleh guru Pendidikan Islam.

2.0 DEFINISI DAN KONSEP AKHLAK

Perkataan akhlak daripada segi etimologi berasal daripada bahasa Arab, iaitu jamak kepada perkataan *al-khuluq* atau *al-khulq* yang membawa maksud tabiat semula jadi, budi pekerti, tingkah laku, perangai, adat, susila, kebiasaan, maruah ataupun gaya hidup individu atau kumpulan individu (al-Ghazali, 1988; Mustafa, 1996; Mohd Nasir, 2010). Akhlak daripada segi istilah pula ialah keadaan jiwa atau sifat jiwa yang meresap ke dalam diri seseorang. Jika perbuatan yang dilakukan seseorang itu mulia dan terpuji menurut syarak, maka itulah yang dinamakan sebagai akhlak yang baik. Namun jika sebaliknya, dinamakan sebagai akhlak yang buruk dan keji (Jalaluddin & Ab Halim, 2010; Abdul Hafiz, Zakaria Stapa & Ahmad Munawar, 2012).

Definisi akhlak menurut tokoh moralis Islam, Ibnu Miskawayh (1961) merujuk kepada suatu keadaan jiwa yang mendorong seseorang untuk melakukan sesuatu perbuatan tanpa berfikir atau merancang terlebih dahulu. Keadaan jiwa tersebut terbahagi kepada dua, iaitu yang pertama keadaan jiwa yang bersifat semulajadi yang asalnya dari tabiat diri seseorang seperti malu, marah, takut dan sebagainya. Keadaan jiwa yang kedua pula adalah situasi kejiwaan yang diperolehi daripada kebiasaan dan disiplin diri (Mohd Nasir, 2010; Ahmad Mohd Salleh, 2002). Pandangan Miskawayh ini turut disokong oleh sarjana Islam yang tersohor, Al-Ghazali (1988) yang merumuskan akhlak sebagai *ethics of the soul* iaitu sifat yang melekat dan tertanam dalam jiwa seseorang yang menimbulkan perbuatan-perbuatan yang mudah tanpa memerlukan pemikiran ataupun pertimbangan. Ia merupakan suatu keadaan yang tetap dalam diri atau jiwa yang melahirkan perlakuan atau perilaku yang baik atau buruk tanpa perlu berfikir terlebih dahulu (Mohd Sulaiman, 1992; Zakaria Stapa, 2001; Mohd Nasir, 2010). Oleh itu, akhlak yang dimaksudkan oleh Al-Ghazali (1988) tidak berbentuk pengetahuan mahupun kebolehan seseorang dalam melakukan sesuatu perbuatan, namun akhlak itu sesuatu yang lahir daripada jiwa secara semulajadi yang mewujudkan tingkah laku seseorang.

Selain itu, Al-Ghazali (1991) turut menghuraikan secara lanjut berkenaan dengan akhlak yang terbina daripada dua perkataan yang berhubung secara langsung iaitu *al-khalqu* (kejadian) dan *al-khuluqu* (akhlak atau tingkah laku). *Al-khalqu* merujuk kepada kejadian yang memberi gambaran zahir diri manusia manakala *al-khuluqu* merujuk kepada gambaran batin. Kedua-dua perkataan ini memberi gambaran jelas akan kejadian manusia itu sendiri yang terdiri daripada dua unsur iaitu unsur jasad yang dapat dilihat dengan mata kasar manakala unsur roh atau *nafs* hanya dapat dirasai melalui mata hati (Zakaria Stapa, 2001).

Huraian yang dikemukakan di atas menunjukkan bahawa, akhlak adalah keadaan diri yang secara semulajadi akan melahirkan tingkah laku secara langsung tanpa memerlukan sebarang pemikiran mahupun penelitian. Perasaan semulajadi yang diciptakan oleh Allah dalam roh setiap manusia mengandungi unsur baik (takwa) dan unsur buruk (fasiq). Oleh itu, kecenderungan dalam memilih antara dua unsur itu terpulung kepada seseorang untuk memilihnya (Syahrul Faizaz, 2003). Perbuatan baik atau buruk merujuk kepada dimensi rohaniah dalam diri seseorang yang mendesak untuk melakukannya. Rohana Tan dan Norhasni (2014) berpendapat akhlak merupakan bahagian dalaman (kejiwaan) seseorang manakala perbuatan pula adalah bahagian luaran. Penerapan akhlak yang baik akan menimbulkan perbuatan yang baik sekaligus akan menjadikan seseorang itu anggota masyarakat yang baik dan dipandang mulia.

3.0 KAEDAH PEMBIASAAN DALAM PENGAJARAN

Pemilihan kaedah yang bersesuaian dengan pengajaran adalah penting bagi mencapai sesuatu tujuan pendidikan yang telah dirancang. Bagi pembentukan akhlak murid, perlu adanya kaedah yang berbentuk praktikal dan latih tubi seperti dari segi pembiasaan dalam rutin harian. Dalam konteks kajian ini, kaedah pembiasaan merupakan antara kaedah yang sering dilaksanakan oleh guru untuk menerapkan nilai akhlak murid dalam pengajaran. Pembiasaan merupakan suatu kaedah yang melatih jiwa seseorang agar terbiasa untuk melakukan perkara yang baik kearah membentuk akhlak yang mulia (Nur Maria, 2014).

Al-Ghazali (1988) menekankan pembiasaan merujuk suatu perkara yang dilakukan secara berulang-ulang sehingga sehati dan menjadi satu rutin semulajadi tanpa paksaan. Memupuk dan membiasakan murid dengan nilai yang baik mampu menjadikan murid sehati dengan persekitaran seterusnya dapat menghasilkan keperibadian dan akhlak yang terpuji. Ini juga diperkukuhkan lagi dengan hadis Rasulullah SAW yang bersabda: "Perintahkanlah anak-anakmu supaya mendirikan solat keika berusia tujuh tahun dan pukullah mereka apabila mereka meninggalkan solat ketika berusia sepuluh tahun" (Ulwan, 2000). Berdasarkan hadis ini, kaedah pembiasaan adalah diperlukan untuk membiasakan murid melaksanakan ibadah solat walaupun bacaan dan amalinya belum sempurna.

Penerapan nilai akhlak menerusi kaedah pembiasaan perlu dipupuk seawal murid melangkah kaki ke sekolah. Ini kerana, pembiasaan yang baik seperti adab dan nilai murni menurut ajaran Islam yang disertai dengan contoh teladan akan dapat mempengaruhi jiwa dan akal fikiran murid agar mudah membentuk akhlak mulia (Asmawati, 2009). Walaupun kaedah ini memerlukan masa yang panjang untuk melatih murid dengan sesuatu, lama-kelamaan, pembiasaan secara konsisten akan membuahkan hasil iaitu akhlak yang baik. Selain itu.

4.0 PERNYATAAN MASALAH

Penekanan akhlak dalam sistem pendidikan kian menjadi agenda utama dalam melahirkan generasi yang memiliki keperibadian yang mulia dan seimbang. Masalah akhlak murid menarik perhatian masyarakat secara berterusan. Kebimbangan dalam kalangan masyarakat disebabkan mereka berpendapat murid sekolah rendah dan menengah merupakan generasi pelapis masa hadapan. Meskipun masalah akhlak sering berlaku dikalangan murid sekolah rendah tidak berapa serius, tetapi ia tidak boleh dipinggirkan dan dipandang ringan. Kajian Siti Noorbiah et al (2015) menyokong ketandusan akhlak di kalangan murid semakin ketara adalah berpunca daripada kekurangan ilmu, kefahaman serta penghayatan terhadap al-Quran dan al-Sunnah. Hal ini selari dengan kajian Nik Azis Nik Pa & Roshara'madan Mohd Hashim (2015) mendapati pemahaman dan penghayatan murid tahun lima yang lemah dalam Pendidikan Islam akan membawa perlbagai isu keruntuhan akhlak. Adapun nilai akhlak telah diajarkan, namun tidak dapat membawa murid untuk mengenal Allah SWT serta mencetuskan perubahan sahsiah dalam diri mereka jika guru tidak memberi penekanan yang sewajarnya (Siti Noorbiah, Najahudin & Hanifah Musa, 2015).

Siti Rashidah, Haslina & Zetty Nurzuliana (2016) turut berpandangan bahawa guru Pendidikan Islam terikat dengan KPI (Key Performance Indicator) yang perlu disempurnakan setiap tahun, maka menjadi satu kekangan bagi mereka untuk menumpukan perhatian yang lebih dalam proses penerapan dan pembentukan akhlak murid. Dalam kajian Azlina Muhammad (2012) pula mendapati meskipun matapelajaran Pendidikan Islam diwajibkan di sekolah rendah dan sekolah menengah, namun ia gagal memberi impak yang sewajarnya dalam pembentukan akhlak murid. Hal ini kerana terdapat guru Pendidikan Islam yang tidak mampu menjadi *role model* dan contoh yang baik kepada murid (Zaharah, 2008; Azlina Muhammad, 2012). Oleh itu, perlunya ada kaedah penerapan yang sesuai dalam pengajaran guru bagi melahirkan murid yang memahami konsep nilai akhlak yang sebenar seterusnya mengamalkan akhlak terpuji dalam kehidupan mereka.

5.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan bagi meneroka kaedah pembiasaan yang dilaksanakan guru Pendidikan Islam dalam menerapkan nilai akhlak.

6.0 PERSOALAN KAJIAN

Bagaimanakah kaedah pembiasaan yang dilaksanakan guru Pendidikan Islam untuk menerapkan nilai akhlak dalam pengajaran?

7.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian yang dijalankan ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan reka bentuk kajian kes. Pendekatan kualitatif digunakan untuk kajian ini untuk memberi fokus kepada aspek proses berbanding output, serta mementingkan penemuan dapatan berbanding pengesahan sesuatu teori atau dapatan (Merriam, 1998). Selain itu, kajian kes sesuai digunakan untuk memahami fenomena secara mendalam dan memberi makna kepada mereka yang terlibat dalam kajian ini (Yin, 1994). Oleh itu, kajian ini memberi fokus kepada kaedah penerapan yang dilaksanakan guru Pendidikan Islam dalam pengajaran. Dalam kajian ini, data yang dikumpulkan menggunakan kaedah temu bual yang mendalam dan pemerhatian pengajaran. Pengkaji adalah instrumen utama dalam kajian ini. Pemilihan peserta kajian menggunakan kaedah persampelan bertujuan. Kriteria peserta kajian meliputi guru Pendidikan Islam yang telah berkhidmat melebihi lima tahun serta bersedia memberikan maklumat yang diperlukan dan berkongsi pengalaman mengajar. Seramai lapan orang

guru Pendidikan Islam disekitar Hulu Langat, Selangor yang memenuhi kriteria yang ditetapkan terlibat dalam kajian ini. Dapatan kajian ini dianalisis menggunakan perincian Atlasti bagi membantu memudahkan pengurusan data dan tema-tema yang sesuai.

8.0 DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian ini memberi fokus untuk menjawab persoalan kajian yang telah ditentukan berdasarkan kepada objektif kajian iaitu untuk meneroka kaedah penerapan nilai akhlak yang dilaksanakan guru Pendidikan Islam dalam pengajaran. Berdasarkan kepada dapatan, kaedah penerapan yang ditekankan oleh guru Pendidikan Islam adalah menerusi pembiasaan.

Kaedah pembiasaan merujuk kepada suatu perkara yang sering dilakukan secara berulang dalam kehidupan harian. Terdapat tiga perkara penting yang dikemukakan oleh peserta kajian bagi kaedah pembiasaan iaitu pembiasaan ibadah solat, pembiasaan amalan tertentu dan pembiasaan nilai kebersihan.

Membiasakan murid dengan ibadah solat

Sebilangan besar daripada peserta kajian yang ditemui menyatakan bahawa kaedah pembiasaan melalui ibadah solat dapat membentuk akhlak murid. Ini dapat difahami daripada kenyataan Guru A yang amat menitikberatkan penjagaan solat dalam membentuk akhlak terpuji murid. Beliau menyatakan:

Memang kamu (murid) rasa terpaksa sebab bila ustazah akan tanya-tanya, tapi lama kelamaan kamu akan rasa biasa dan benda tu akan buat secara ikhlas. Ok tu dari segi solatlah (TBG A, 22/2/2018)

Ini turut ditekankan oleh Guru A dan Guru D menyatakan bahawa setiap kali masuk ke dalam kelas, mereka akan menyentuh tentang ibadah solat.

walaupun dalam jadual waktu tak ada pun, tapi guru-guru ambil masa alam 10 minit untuk latih murid solat. Itu sebenarnya adalah satu penerapan juga. Walaupun kita tahu solat tu satu kewajipan, tapi kalau tak diterapkan masa di sekolah rendah, haa macamane kan? (TBG A, 22/2/2018)

tiap kali masuk kelas, kalau awal pagi, memang saya tanya siapa tak solat subuh? kadang ada la yang mengaku. Kita memang akan suruh, waktu rehat pergi qada solat. Tapi ramai rata2 tak cukup solat. (TBG D, 2/3/2018)

Begitu juga dengan Guru E yang menyokong betapa pentingnya menjaga solat dalam kehidupan seharian murid. Ibadah solat yang dibiasakan dalam pengajaran membantu murid daripada terlibat dengan masalah akhlak.

Pentingnya solat tu adalah untuk mendisiplinkan sahsiah diri. Mana-mana pun budak yang bermasalah, tak hormat guru, suka buli orang, tangan panjang... Pertama sekali, saya akan tanya dulu, solat ke tak? (TBG E, 27/3/2018)

Amalan penerapan nilai akhlak melalui ibadah solat perlu dilakukan secara berulang kali agar murid dapat membiasakan diri untuk melaksanakannya tanpa paksaan. Seperti yang dijelaskan oleh Guru G.

Memang pesanan kepada diorang saya akan ulang. Memang dari adab pun kalau kita kata tak terap adab, mana pula saya dah ajar dah. Masuk surau mesti langkah kaki kanan semua-semua tu, memang penerapan lah. (TBG G, 3/4/2018).

Dapatan kajian menunjukkan pembiasaan murid melalui ibadah solat adalah antara perkara yang ditekankan oleh peserta kajian dalam menerapkan nilai akhlak.

Membiasakan murid dengan amalan tertentu

Selain daripada membiasakan murid dengan nilai ibadah, peserta kajian turut membiasakan murid dengan nilai akidah seperti bacaan doa, mengucap dua kalimah syahadah dan niat. Sebilangan besar peserta kajian menekankan bacaan doa dan mengucap dua kalimah syahadah sebagai perkara wajib sebelum memulakan sesi pengajaran dan pembelajaran. Seperti yang dinyatakan oleh Guru A:

Cuma dalam kelas kita banyak tekankan dari segi adab, contoh kalau masuk kelas, saya mesti akan suruh mengucaplah. Pastu bacaan doa (TBG A, 22/2/2018)

Setiap kali nak buat apa-apa, mulakan dengan nama Allah. Haaa barulah ramai2 baca bismillah, memanglah ketara. Bismillah tu simple je, dorang akan ingat kalau diulang2 dalam kelas. Tak semestinya doa panjang2 (TBG A, 22/2/2018)

Ini disokong oleh Guru B yang membiasakan murid membaca dua kalimah syahadah untuk mendidik murid agar sentiasa mengaku kewujudan dan kekuasaan Allah.

Sebelum masuk, pastikan murid beradab, menghormati guru, berdiri..haa tu dah menjadi rutinlah. Baca syahadah. Kenapa perlunya baca syahadah? haaa tu memang kita terapkanlah walaupun dah sehari2 cakap, kita akan ulang-ulang cakap kenapa baca syahadah?supaya pengakuan kita tu pada bibir kita senantiasa mengaku Allah tu tuhan kita. Sebab tu setiap kali masuk je pelajaran PI, syahadah tu memang perkara utamalah (TBG B, 14/2/2018)

Guru D juga menekankan pembiasaan doa dan mengucap dua kalimah syahadah di setiap waktu pembelajaran Pendidikan Islam. Beliau berpendapat, apabila murid dibiasakan dengan amalan ini, secara langsung dapat menanam nilai akidah dalam diri murid.

kalau masuk kelas biasanya baca doa dulu, ajar mengucap, aaa..syahadah.. (TBG D, 2/3/2018)

memang tu la rutin setiap kali waktu agama. Kadang-kadang ada yang tak lancar mengucap, bila ramai-ramai laju, bila sorang-sorang tak boleh. Jadi biasakan amalan macamtu, biarlah tahu rukun iman rukun islam..mengucap sekali dengan maksud, buatlah macam nyanyi ke. (TBG D, 2/3/2018)

Seterusnya, Guru E turut menegaskan pentingnya membiasakan membaca doa dan mengucap syahadah dalam menerapkan nilai akhlak.

memang pengajaran PI, kalau kat sekolah ni, memang kita masuk dalam kelas selain baca doa, murid diajar lafazkan syahadah. (TBG E, 27/3/2018)

Selain membaca doa dan mengucap syahadah, guru C juga membiasakan murid dengan memperbetulkan niat hanya kerana Allah agar menjadi satu ibadah.

memang saya nak jadikan apa yang murid belajar, apa yang saya buat tu sebagai 1 ibadah, bila saya masuk kelas pertama sekali murid mesti syahadah, yang kedua betulkan niat, niat kerana Allah, (TBG C, 26/2/2018)

Guru G juga menyokong pentingnya membiasakan niat dalam melakukan sesuatu perkara agar mendapat keberkatan dari Allah.

biasanya mula-mula akan baca doa lah, semua guru akan buat. tetapi murid-murid tak tahu adakah itu 1 kewajipan atau peraturan. Jadinya, saya Cuma akan memberitahu kepada

murid bahawa itu kehendak islam, niatkan apa semua yang awak buat tu kerana islam, insyaAllah awak akan dapat keberkatan. (TBG G, 3/4/2018)

Manakala Guru H menambah selain daripada membaca doa, mengucapkan syahadah dan berniat, beliau membiasakan murid untuk mengucapkan terima kasih sebagai tanda penghargaan. Ini dapat mendidik akhlak murid untuk menghargai dan menghormati guru sebagai pendidik.

Salam tu wajib..ucapan terima kasih pun mesti. Lepas tu mengucapkan, baca quran, yelah quran kan boleh mendidik hati (TBG H, 18/5/2018)

Melalui pemerhatian pengajaran terhadap beliau mendapati, sememangnya murid akan mengucapkan terima kasih kepada guru setelah membaca doa dan mengucapkan syahadah. Ini sebagai tanda menghargai dan menghormati guru yang masuk untuk mengajar.

Secara kesimpulannya, pembiasaan amalan tertentu seperti bacaan doa, mengucapkan dua kalimah syahadah dan niat merupakan elemen pengukuhan dalam membentuk akhlak murid. Amalan-amalan ini akan dapat menjamin kebersihan rohani dan menyucikan jiwa murid sekaligus dapat melahirkan murid yang mempunyai akhlak terpuji.

Membiasakan murid dengan nilai kebersihan

Rasulullah pernah bersabda: "Kebersihan adalah sebahagian daripada Iman". Hadis ini menunjukkan bahawa kebersihan merupakan aspek penting yang perlu ditekankan dalam kehidupan seorang Muslim. Dalam konteks pembinaan akhlak, pembiasaan menjaga kebersihan perlu diterapkan sejak kecil lagi. Ini kerana kebersihan adalah lambang keperibadian dan simbol kecantikan akhlak seseorang.

Dapatan kajian mendapati beberapa peserta kajian mementingkan aspek kebersihan sebagai amalan kebiasaan yang perlu diterapkan dalam pengajaran. Seperti yang dijelaskan oleh Guru D, sebelum sesi pengajaran bermula, beliau akan memastikan keadaan kelas bersih dan mendisiplin murid untuk sentiasa peka terhadap persekitaran kelas.

jadi kalau masuk kelas, tengok dulu sampah dalam kelas, sampah ada.. apa tanggungjawab awak dalam kelas?adakah awak tengok je?kena tolong sama-sama walaupun sampah tu bukan kat meja awak, kerjasama lah.. bila hari-hari kita cakap, diorang akan faham lah. Dah terbiasa. Tengok esok pula apa perubahan yang dia buat, kalau tak buat, cakap lagi. Sampai dia buat. (TBG D, 2/3/2018)

Kadang-kadang tu bila dah buat tu, setiap hari, dia follow je lah..dia jadi biasa buat..walaupun tak semua, sikit pun jadilah kan. Ada yang nak mengikut tunjukkan akhlak yang baik. (TBG D, 2/3/2018)

Ini disokong dengan pemerhatian terhadap pelajaran beliau.

Beliau memulakan kelas dengan bertanya kepada murid akan keadaan kelas dan mengarahkan murid untuk memastikan keadaan persekitaran kelas bersih dan kemas (PP Guru D, 2/3/2018)

Guru F juga bersetuju dengan pendapat bahawa kebersihan dalam kelas itu penting. Pembiasaan menjaga kebersihan yang diterapkan di sekolah akan menimbulkan rasa tanggungjawab dalam diri murid seterusnya akan menjadi amalan yang berterusan.

ok yang pertama sekali bila masuk dalam kelas, kita tahu Islam tu bersih, suci. Bila kita masuk keadaan ada sampah, kat situ kita kena terus bertindak. Minta murid supaya amalkanlah. Bila dah jadi rutin, benda ni akan serap. Bila dah serap tu dia akan laksanakan dirumah, dia rasa tanggungjawab, tak payah disuruh lagi, bila hari kat sekolah pun tengok situasi tadi, mereka akan bertindak terus. Jadi ini mereka akan beramal lah. (TBG F, 5/4/2018)

Ringkasnya, proses menerapkan kaedah pembiasaan menjaga kebersihan berkait rapat dengan pembentukan akhlak. Kebersihan akan menyuburkan iman, dan iman adalah Asas penting dalam kehidupan seorang Mukmin untuk memiliki asas akhlak Islam yang mantap. Sifat mahmudah adalah peribadi seorang Mukmin yang memiliki akhlak Islam dan ianya lahir daripada pembiasaan menjaga kebersihan.

9.0 PERBINCANGAN

Dapatan kajian yang diperolehi adalah berdasarkan analisis temu bual dan pemerhatian pengajaran. Hal ini digambarkan menerusi dapatan kajian yang melaporkan kesemua peserta kajian bersetuju bahawa kaedah pembiasaan adalah antara kaedah penerapan nilai akhlak yang sesuai pengajaran. Hasil dapatan kajian menemukan tiga tema utama kaedah pembiasaan iaitu membiasakan murid dengan ibadah solat, membiasakan murid dengan amalan tertentu dan membiasakan murid dengan nilai kebersihan. Pembiasaan ini merujuk kepada suatu perbuatan yang diulang-ulang sehingga menjadi kelaziman tanpa sebarang paksaan (Nurhaniza, 2016) dan seterusnya membantu guru membentuk akhlak murid dengan lebih mudah, contohnya pembiasaan solat yang merupakan asas penting untuk mendidik akhlak secara menyeluruh. Apabila seseorang guru membiasakan murid dengan amalan solat secara konsisten, secara tidak langsung akan menanam sikap tanggungjawab dalam diri murid agar menunaikan kewajipan sebagai seorang Muslim. Ini bertepatan dengan pendapat Ulwan (2000) yang menjelaskan pembiasaan solat dapat melatih murid untuk faham bahawa amalan tersebut merupakan satu tanggungjawab untuk mentaati suruhan Allah.

Begitu juga dengan pembiasaan amalan tertentu seperti membaca doa, mengucapkan dua kalimah syahadah dan niat. Sesungguhnya, amalan adalah lahir daripada keimanan seseorang (Fathiyah el al, 2013), tanpa amalan yang baik adalah mustahil untuk melahirkan murid yang berakhlak mulia. Pembiasaan berdoa dan niat dianjurkan oleh nabi Muhammad kepada seluruh umatnya manakala pengucapan syahadah pula adalah untuk menguatkan keimanan. Pentingnya amalan-amalan ini dapat mendidik jiwa murid sentiasa ikhlas dan berserah kepada Allah seterusnya dapat memantapkan akidah.

Kajian ini selari dengan dapatan Muhammad Faizal et al (2017) yang mendapati perlunya penekanan terhadap aspek amalan solat, pengetahuan hukum hakam, dan akhlak untuk menangani masalah akhlak murid Islam. Hal ini jelas menunjukkan bahawa kaedah pembiasaan merupakan kaedah penekanan yang penting dalam melahirkan murid yang mempunyai akhlak terpuji. Menurut Al-Ghazali dalam Zakaria (2007), akhlak yang terpuji boleh dicapai melalui Al-Riyadah (latihan) yang memerlukan ketekunan dan kesungguhan sehingga menjadi tabiat dan mudah untuk melakukannya. Ini kerana, Al-Ghazali menjelaskan amalan yang sudah menjadi tabiat dan kebiasaan akan memberi keseronokan kepada murid.

Selain itu, pembiasaan nilai kebersihan juga dititiberatkan oleh guru dalam menerapkan nilai akhlak. Penanaman sikap menjaga kebersihan dapat mendisiplin murid untuk memastikan persekitaran tempat belajar bersih dan kemas. Kebersihan merupakan amalan terpuji. Oleh itu, melalui pembiasaan nilai kebersihan secara tidak langsung guru dapat menerapkan akhlak terpuji ke dalam diri murid.

Secara keseluruhannya, kaedah pembiasaan menjadi salah satu kaedah penerapan nilai akhlak yang sering dilaksanakan oleh guru dalam pengajaran. Meskipun kaedah ini menjadi pilihan guru Pendidikan Islam, namun hanya terdapat beberapa aspek sahaja yang ditekankan. Ini menggambarkan guru masih kurang pengetahuan dan pendedahan tentang nilai akhlak dalam pengajaran Pendidikan Islam. Dalam pada itu, kajian ini hanya guru sekolah rendah yang terlibat. Oleh yang demikian, pengkaji akan datang harus memperluaskan lagi skop kajian yang melibatkan jumlah peserta kajian yang terlibat termasuk murid dan pentadbir sekolah. Kajian akan datang juga diharap dapat mengkaji faktor dan cabaran yang dihadapi guru untuk menerapkan nilai akhlak.

10.0 RUMUSAN

Kaedah pembiasaan adalah kaedah yang dilaksanakan oleh guru Pendidikan Islam dalam menerapkan nilai akhlak. Kaedah pembiasaan tersebut meliputi membiasakan murid dengan ibadah solat, membiasakan murid dengan amalan tertentu dan membiasakan murid dengan nilai kebersihan. Kaedah ini bertepatan dengan amalan Rasulullah SAW yang diceritakan oleh isterinya Aisyah dimana baginda berusaha melaksanakan ibadah solat sunat secara konsisten (Ulwan, 2000). Kaedah pembiasaan ini juga boleh diperkukuhkan dengan cara guru menerapkan elemen penghayatan agar timbul kesedaran yang menyeluruh dalam kalangan murid. Keadaan ini akan membawa kepada pembentukan akhlak murid yang lebih sempurna. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kaedah pembiasaan ini tidak wajar dipinggirkan dalam proses menerapkan nilai akhlak

dikalangan murid sekolah rendah. Guru Pendidikan Islam perlu diberi pendedahan yang menyeluruh tentang kaedah pembiasaan untuk diaplikasikan dalam pengajaran.

RUJUKAN

- Ab Halim Tamuri & Mohamad Khairul Azman Aljuhary. (2010). Amalan Pengajaran Guru Pendidikan Islam berkesan berteraskan konsep Mua'allim. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 2(1) :43-56
- Abdul Hafiz Mat Tuah, Zakaria Stapa & Ahmad Munawar. (2012). Memperkasakan Jati Diri Melayu-Muslim Menerusi Pendidikan Islam Dalam Pengajaran Akhlak. *Jurnal Hadhari Special Edition*. Universiti Kebangsaan Malaysia. 23-35
- Abdullah Nasih Ulwan. (2000). *Pendidikan Anak-anak Menurut Pandangan Islam*. Jilid 2. Terj. Osman Khalid, Sohair Abdul Moneim Sery, Siti Saudah Hassan, Busura Talib & Ibrahim Yaacob. Kuala Lumpur: Jabatan Kemajuan Islam Malaysia
- Ahmad Mohd Salleh. (2002). *Pendidikan Islam (Dinamika Guru)*. Shah Alam: Karisma Publications Sdn Bhd
- Ahmad Mohd Salleh. (2008). *Pengajian Agama Islam & jQaf : Metodologi dan Pedagogi Pendidikan*. Shah Alam: Oxford Fajar Sdn. Bhd.
- Ahmad Tafsir. (1994). *Ilmu Pendidikan Perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosda Karya.
- Al-Ghazali. (1988). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Jilid 2. Pustaka Nasional PTE LTD, Singapura. cetakan pertama
- Asmawati Suhid. (2009). *Pendidikan Akhlak dan Adab Islam: Konsep dan Amalan*. Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.
- Fathiyah Mohd Fakhruddin. (2010). Penerapan Elemen Falsafah Pendidikan Islam Dalam Pengajaran Pendidikan Islam Di Sekolah Menengah Lembah Klang. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia, Selangor
- Haron Din & Sobri Salomon. (1988). *Masalah Pendidikan Islam di Malaysia*. Kuala Lumpur: Al-Rahmaniah
- Ibnu Miskawayh. (1961). *Tahdib Al-Akhlaq*. Beirut: American University of Beirut
- Jalaluddin Tajuddin & Ab. Halim Tamuri. (2010). Kaedah Berkesan Pengajaran dan Pembelajaran Adab dan Akhlak Islamiah: Satu Perbincangan. 1st International Conference on Islamic Education 2010. 271-284
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Mohamad Khairi Othman & Asmawati Suhid. (2010). Peranan Sekolah dan Guru dalam Pembangunan Nilai Pelajar Menerusi Penerapan Nilai Murni: Satu Sorotan. *SEA Journal of General Studies*.
- Mohd Nasir Omar. (2010). *Falsafah Akhlak*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mohd Sulaiman Haji Yassin. (1992). *Akhlak dan Tasawuf*. Bangi: Yayasan Salman.
- Muhammad Faizal A. Ghani, Norfariza Mohd Radzi, Husaina Banu Khanayatullah, Saedah Siraj, Zuraidah Abdullah, Norfariza Mohd Radzi, Faisal Elham, Maszuria A. Ghani dan Amalina Ayub. (2017). Masalah Disiplin Murid Islam: Strategi Dan Penyelesaian Terhadap Kurikulum Pendidikan Islam. *Jurnal Hadhari*. Universiti Kebangsaan Malaysia. 9 (1): 91-110
- Mustafa Haji Daud. (1996). *Etika Pengurusan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.
- Nurhaniza Mohd Tajudin. (2016). Aplikasi Metod Pembiasaan bagi Mendidik Kanak-Kanak Mengekalkan Amalan Beragama dan Berakhlak Mulia dalam Kehidupan Sehari-hari. Wacana Pendidikan Islam Siri ke 11. 15-16 November 2016, Institut Latihan Islam Malaysia, Bangi. 1103-1111
- Nur Maria Ulfa Isnaini. (2014). Pembinaan Akhlak Siswa Usia Remaja Melalui Metode Pembiasaan Di SMA Negeri 1 Rowokele Kabupaten Kebumen Tahun Pelajaran 2014/2015. Skripsi Sarjana Pendidikan Islam. Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (Stain) Purwokerto
- Rohana Tan dan Norhasni Zainal Abidin. (2014). Akidah, Akhlak dan Hubungannya dengan Tingkah Laku Belia di Institusi Pengajian Tinggi. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pengajaran*. Vol 1. No.1 64-79.
- Syaepul Manan. (2017). Pembinaan Akhlak Mulia Melalui Keteladanan Dan Pembiasaan. *Jurnal Pendidikan Agama Islam -Ta'lim*. Vol. 15 No. 1: 49-65
- Syahrul Faizaz Abdullah. (2003). Konsep Akhlak Mahmudah. Mardzelah Makhsin (ed). dalam *Pendidikan Islam*. PTS Publications & Distributor Sdn. Bhd.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zainuddin. (1991). *Seluk Beluk Pendidikan dari Al-Ghazali*. Bumi Aksara

- Zakaria Stapa. (2001). *Akidah & Akhlak dalam kehidupan Muslim*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Zakaria Stapa. (2010). Al-Quran Dan Al-Sunnah Teras Kerjaya Keilmuan Al-Ghazali. *Jurnal Penyelidikan Islam*. Vol 23. 83-104

Pengaruh Positif dan Negatif dalam *Games* di Internet kepada Psikologi Kanak-Kanak

Siti Noridayu Abd. Nasir¹

¹ Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia
noridayu87_nasir@yahoo.com

ABSTRAK

Dunia tanpa sempadan kini tidak membataskan sebarang informasi disampaikan kepada semua peringkat usia. Hal ini termasuklah pengaruh permainan pelbagai jenis games di internet. Kepesatan dunia maya membolehkan games dimuat turun secara terus oleh semua individu. Selain itu, permainan games memberikan kesan negatif dalam aspek kesihatan seperti mengalami ketagihan, masalah penglihatan dan obesiti. Tidak terkecuali juga kesan negatif dalam sosial dan komunikasi kanak-kanak apabila mengalami ketagihan permainan games. Oleh itu, kajian ini dijalankan bagi memperjelaskan tentang beberapa contoh permainan games di internet yang mempunyai unsur positif dalam perkembangan pembelajaran kanak-kanak dan negatif terhadap perkembangan psikologi mereka. Seterusnya, kajian ini meneliti masalah dari aspek kesihatan fizikal serta mental kanak-kanak akibat permainan games yang melampau. Kajian ini menerapkan Teori yang dikemukakan oleh Robert Havinghurst yang berteraskan sosiobudaya dan antropologi. Malahan, kajian ini bertujuan mencadangkan beberapa langkah bagi mengawal ketagihan dalam permainan games terhadap kanak-kanak. Adalah diharapkan kajian yang dijalankan ini dapat memberikan panduan kepada ibu bapa dan penjaga kanak-kanak tentang had masa bermain dan pemilihan permainan games di internet yang sesuai.

KATA KUNCI: Permainan *Games*, Positif Dan Negatif, Teori Perkembangan Kanak-Kanak Robert Havinghurst

1.0 PENGENALAN

Dewasa ini ledakan teknologi maklumat menjadi salah satu kepentingan dan keperluan dalam perhubungan manusia. Malahan, kewujudannya memberikan pelbagai impak kepada semua golongan pengguna internet. Keperluan yang melangkaui sempadan dunia memberikan ruang tanpa halangan untuk mengakses daripada semua negara dan pelbagai pihak. Oleh yang demikian, kanak-kanak merupakan antara pengguna internet yang efektif setiap hari. Hal ini kerana, keberadaan internet tidak terbatas melalui penggunaannya di cyber café seperti zaman dahulu. Kini, internet dapat diakses terus melalui telefon pintar dan komputer riba. Hanya memerlukan sambungan internet tanpa wayar (WIFI) atau langganan melalui syarikat telekomunikasi melalui pembayaran prabayar dan pascabayar.

Malahan, kewujudan teknologi telah menjadi kepentingan dalam kemajuan dan pembelajaran di Malaysia. Kebanyakkan sumber maklumat dan pendidikan kini terdapat dalam laman sesawang kerana sifatnya yang lebih murah, mudah dan pantas. Fenomena ini menunjukkan pembelajaran pada zaman teknologi ini telah mengubah paksi daripada penggunaan bahan bercetak seperti dahulu. Walaupun, penggunaan bahan bercetak seperti buku masih lagi wujud tetapi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) memerlukan maklumat dan bahan tambahan daripada laman sesawang. Penerapan KBAT dalam silibus pembelajaran di sekolah bertujuan meransang minda dan menguji kemampuan pelajar sekolah untuk menjana minda dalam penyelesaian masalah.

Selain itu, maklumat yang mudah diperolehi daripada laman sesawang hanya di hujung jari menyebabkan lebih banyak aspek yang diwujudkan dalam laman sesawang dapat diakses oleh kanak-kanak. Hal ini kerana, tahap umur prasekolah diwujudkan pada umur 6 tahun bagi persediaan ke sekolah rendah. Oleh yang demikian, KBAT bermula sejak di peringkat prasekolah lagi sebelum memasuki usia 7 tahun di sekolah rendah. Pada usia kanak-kanak lagi dalam zaman serba moden ini setiap individu terdedah dengan ledakan teknologi tanpa batasan usia dan lokasi. Rentetan itu, hampir setiap individu mempunyai telefon mudah alif dan celik internet.

Antara lain, kanak-kanak di bawah usia 6 tahun tidak terkecuali untuk terdedah dengan penggunaan internet. Terdapat ibu bapa yang menggunakan sumber internet bagi menggantikan tayangan di siaran televisyen untuk mengembirakan anak-anak. Oleh yang demikian, kanak-kanak telah didedahkan dengan penggunaan internet sejak awal lagi untuk dijadikan bahan hiburan. Dalam masa yang sama tanpa disedari ia boleh memberikan pelbagai kesan kepada mereka. Oleh itu, kesan tersebut termasuklah yang baik juga

buruk. Dalam sesuatu perkara baik akan tetap wujud kesan dan risiko buruk yang perlu dilalui untuk memberikan keseimbangan.

Hal ini menunjukkan, penggunaan internet kepada kanak-kanak tidak mempunyai halangan jika tiada kawalan. Malahan, menjadi lebih mudah di hujung jari apabila kanak-kanak mula menonjolkan sikap “ingin tahu” dalam diri mereka. Sesuatu perkara yang baru dan dilihat menarik menjadi fokus utama untuk kanak-kanak meneroka perkara tersebut. Antaranya, adalah permainan *games* di internet. Permainan *games* merupakan salah satu tarikan kanak-kanak untuk terus bermain menggunakan komputer riba dan telefon pintar. Bagaimanapun, penggunaan telefon pintar lebih mudah dan kecil untuk digunakan. Hal ini menunjukkan, penggunaan telefon pintar merupakan item pilihan utama kanak-kanak untuk bermain *games* di internet. Malahan, pada zaman sekarang penggunaan telefon pintar lebih canggih dengan hanya menggunakan deria sentuhan jari untuk berfungsi.

Oleh yang demikian, permainan *games* kepada kanak-kanak bukan sahaja menjadi bahan hiburan mahupun mengisi masa lapang tetapi boleh menjadi rutin harian mereka. Hal ini kerana, berlaku ketagihan permainan *games* jika tidak dikawal. Hal ini menunjukkan, wujudnya kesan baik dan kesan buruk apabila permainan *games* menjadi keutamaan kanak-kanak. Begitu juga, kesan yang akan berlaku dari aspek kesihatan jika permainan *games* menjadi amalan harian kanak-kanak. Lazimnya, kesan yang timbul dalam sesuatu perkara yang melibatkan kanak-kanak merupakan amalan mahupun didikan yang dipelajari dari dalam rumah. Walau bagaimanapun, masih terdapat cara tertentu untuk menangani masalah kanak-kanak yang mengalami ketagihan dalam permainan *games*. Hal ini kerana, dalam sesuatu perkara buruk masih terdapat kebaikan yang boleh diselesaikan melalui cara yang efektif.

2.0 SOROTAN KAJIAN

Kajian lepas merupakan sandaran awal untuk menjalankan kajian baru. Malahan, elemen, penggunaan teori dan dapatan kajian lepas adalah lompong kajian untuk sesuatu kajian yang baru dijalankan. Oleh yang demikian beberapa kajian lepas akan diulas untuk mendapatkan hasil dapatan lepas bagi mengaitkan kajian ini tentang permainan *games* terhadap kanak-kanak. Oleh yang demikian, Aznan Omar (2017) menjalankan kajian berkaitan permainan mudah alih dan kanak-kanak. Kajian ini memperkatakan tentang ketagihan kanak-kanak dalam permainan *games* di Malaysia. Malahan, hasil kajian ini menjelaskan bahawa kanak-kanak adalah golongan yang mudah terdedah dengan pengaruh permainan *games*. Tujuan permainan *games* adalah untuk berhibur, menunjukkan kehebatan dan meraih perhatian. Oleh itu, mereka tidak mempedulikan tentang keselamatan diri atas perbuatan mereka. Gejala ini adalah ekspres terhadap emosi dan obsesi yang melibatkan gaya hidup manusia atas penggunaan alat digital yang berteknologi.

Wan Anita Wan Abas (2016) menjalankan kajian tentang hubungan antara gaya ibu bapa dengan penggunaan internet kanak-kanak. Kajian ini melibatkan 350 orang murid dan penjaga mereka di sekolah kebangsaan sekitar Putrajaya yang berusia sekitar 10 dan 11 tahun dengan menggunakan borang soal selidik. Dapatan kajian mendapati gaya keibubapaan yang autoritatif merupakan cara yang biasa digunakan. Kemudian, ibu bapa cenderung menggunakan gaya permisif dan authoritarian. Bagaimanapun, cara pengabaian merupakan gaya yang paling terbawah sekali. Hal ini menunjukkan, ibu bapa lebih positif dalam penggunaan internet bagi tujuan pembelajaran anak mereka. Walau bagaimanapun, penggunaan internet ini hanya disokong dengan tujuan yang positif dan memberikan kesan baik sahaja. Namun begitu, anak-anak mereka lebih cenderung menggunakan internet dengan penggunaan purata masa sekitar 3 jam sehari bagi tujuan hiburan. Oleh itu, pemantauan ibu bapa terhadap penggunaan internet anak-anak memainkan peranan yang penting bagi mengawal penggunaan mereka.

Wan Anita Wan Abas dan Azizah Hamzah (2013) menjalankan kajian berkaitan media dalam kehidupan dan perkembangan kanak-kanak. Kajian ini memfokuskan kepada kajian-kajian lepas yang membincangkan tentang media, penggunaan dan kesannya kepada kanak-kanak. Hal ini, termasuklah aspek sosial, psikologi dan kesihatan kanak-kanak. Oleh itu, kajian ini juga membincangkan tentang prestasi kanak-kanak yang menonton siaran televisyen lebih maju dalam akademik. Selain itu, kajian mendapati media memberikan kesan terhadap perkembangan fizikal dan kesihatan kanak-kanak. Masalah obesiti dan penyakit kronik lazimnya berlaku kepada kanak-kanak yang masih muda. Begitu juga, masalah kecelaruan pemakanan yang memberikan kesan kepada remaja muda kerana pengaruh bentuk badan model yang kurus dan ledakan

fesyen. Malahan kajian ini mencadangkan inisiatif dalam memperkasakan peranan ibu bapa dalam kawalan penggunaan media kanak-kanak.

Zaleha Yaakob (2010) telah menjalankan kajian dalam ijazah sarjana tentang pengaruh keganasan dalam media dalam perlakuan agresif remaja. Kajian ini melibatkan responden daripada pelajar tiga buah sekolah menengah di Zon Permas Jaya, Pasir Gudang, Johor. Oleh yang demikian, kajian ini telah melibatkan 190 orang pelajar yang terdiri daripada 109 pelajar perempuan dan 81 orang pelajar lelaki. Statistik deskriptif yang digunakan untuk menganalisa data ialah min, peratusan, kekerapan dan ujian *t*. Dapatan kajian menunjukkan program-program media yang menjadi pilihan adalah berbentuk informasi. Bagaimanapun, rancangan berbentuk keganasan memberikan kesan berlakunya permusuhan dalam kalangan pelajar.

Rosly Kayar (2007) dalam projek akhir ijazah sarjana menjalankan kajian tentang kelangsangan dalam media dan kesannya terhadap tingkah laku agresif pelajar. Oleh itu, kajian ini telah dijalankan terhadap 169 orang pelajar agresif daripada 11 buah sekolah menengah di Daerah Pontian, Johor. Mereka terdiri daripada 135 orang pelajar lelaki dan 34 orang pelajar perempuan. Kajian jenis deskriptif statistik ini menggunakan kaedah borang soal selidik. Dapatan kajian mendapati pelajar yang agresif suka menonton dan memilih kisah-kisah langsung dalam media yang bertemakan peperangan dan aksi. Mereka meluangkan masa selama 2 hingga 3 jam sehari untuk menonton siaran di media. Oleh itu, peranan media begitu penting dalam menyiarkan program-program yang sesuai bagi mengawal tingkah laku pelajar-pelajar.

Oleh itu, kajian lepas yang dijalankan signifikan dengan kajian ini. Hal ini kerana, dapatan kajian lepas telah mengupas isu sikap dan perlakuan kanak-kanak dan remaja kesan daripada media dan internet. Malahan, kajian lepas juga mengupas tentang kesan daripada aspek kesihatan, psikologi, sosial, fizikal dan perekitaran yang berlaku terhadap kanak-kanak. Maka, kajian ini akan mengisi lompong kajian lepas untuk menjelaskan lagi kesan yang positif dan negatif dalam permainan *games* terhadap kanak-kanak. Selain itu, kajian ini juga menjelaskan lagi kesan terhadap kesihatan kanak-kanak yang mengalami ketagihan dalam permainan *games* di internet.

3.0 DAPATAN KAJIAN

Kajian ini khususnya, memfokuskan kepada 3 objektif kajian:

- i. Mengenal pasti dan menghuraikan *contoh games* yang mempunyai unsur negatif dan positif kepada kanak-kanak.
- ii. Menjelaskan kesan negatif terhadap kesihatan kanak-kanak apabila berlaku ketagihan dalam permainan *games*.
- iii. Mencadangkan cara mengelakkan dan mengurangkan ketagihan permainan *games* kepada kanak-kanak.

4.0 TEORI ROBERT HAVIGHURST

Berdasarkan objektif kajian ini maka salah satu teori perkembangan kanak-kanak diaplikasikan dalam kajian yang dijalankan ini. Oleh itu, Teori Perkembangan Kanak-Kanak yang dipelopori oleh Robert Havighurst digunakan. Teori ini juga dikenali sebagai Teori Robert Havighurst. Elemen penting yang mendasari teori ini adalah tentang:

- i. Konsep tugas dan tanggungjawab yang perlu dilaksanakan oleh setiap individu pada setiap peringkat perkembangan hidup kanak-kanak.
- ii. Keupayaan menyempurnakan tugas tersebut akan membawa kepada rasa bahagia kepada individu seperti ibu bapa dan penjaga kanak-kanak.
- iii. Manakala kegagalan menyempurnakan tugas akan menyebabkan individu tersebut menghadapi masalah dalam melaksanakan tugas yang seterusnya.

Mengenal pasti dan menghuraikan contoh *games* yang mempunyai unsur negatif dan positif kepada kanak-kanak.

Bagi menjawab objektif kajian I untuk mengenal pasti dan menghuraikan tentang permainan *games* maka beberapa contoh *games* dijadikan sampel kajian bagi mendapatkan data. Dalam huraian objektif kajian ini, terdapat dua pembahagian dalam menentukan kesan positif dan negatif terhadap psikologi kanak-kanak. Contoh permainan *games* yang mempunyai unsur positif dan contoh permainan *games* yang memberikan kesan negatif dijadikan sampel kajian ini. Terdapat pecahan dalam unsur *games* yang bersifat positif dalam perkembangan dan pembelajaran kanak-kanak. Walau bagaimanapun, terdapat juga *games* yang mempunyai unsur negatif yang boleh memberikan ransangan buruk terhadap perkembangan serta kehidupan kanak-kanak. Hal ini kerana, pengaruh visual boleh memberikan tarikan kepada kanak-kanak dalam bentuk tayangan video dan sebagainya. Selain itu, perlakuan kanak-kanak banyak dipengaruhi oleh sesuatu yang mereka lihat dan dengar sejak dalam rumah lagi.

4.1 Permainan *games* (positif)

Penciptaan permainan *games* juga memberikan kebaikan kepada psikologi, peningkatan akademik dan pengetahuan kanak-kanak. Malahan, belajar melalui permainan *games* lebih bersifat santai dan dapat mengurangkan tekanan berbanding cara pembelajaran yang klasik. Selain itu, permainan *games* melalui alat komunikasi mudah alih juga lebih praktikal dengan kecanggihan yang disediakan. Oleh itu, dua contoh permainan *games* dianalisis daripada aspek positif permainannya. Oleh yang demikian, terdapat dua pembahagian jenis *games* yang sesuai kepada kanak-kanak bagi merangsang minat mereka untuk belajar. Hal ini kerana, poses pembelajaran tidak terhad kepada sekolah secara rasmi mahupun bahan bercetak sahaja. Pembelajaran melalui *games* juga dapat membantu proses pembelajaran dan perkembangan minda kanak-kanak.

Oleh yang demikian, permainan *games* yang baik untuk kanak-kanak dibahagikan kepada dua aspek. Hal ini kerana, dua aspek tersebut dilihat begitu penting untuk masa depan dan perkembangan kanak-kanak. Sehubungan itu, aspek kerjaya dan pemerolehan bahasa dapat ditingkatkan. Malahan, dengan cara ini kanak-kanak lebih mudah tertarik dengan aplikasi yang telah tersedia dalam laman sesawang. Tambahan lagi, banyak permainan *games* diwujudkan secara percuma dalam laman sesawang. Hal ini, dapat menjimatkan kos pembelian bahan bercetak dan alat tulis serta dapat mengurangkan pembaziran sumber seperti kertas yang memerlukan proses kitar semula bagi kebaikan alam sekitar.

Selain itu, terdapat pelbagai jenis *games* yang baik untuk dijadikan dipilih oleh ibu bapa serta penjaga kanak-kanak. Di sini menunjukkan pengawalan ibu bapa serta penjaga memainkan peranan yang penting untuk memuatnaik *games* yang baik kepada kanak-kanak. Di samping kanak-kanak dapat bermain dalam masa yang sama mereka dapat mempelajari sesuatu yang baik untuk masa depan mereka. Hal ini kerana, permainan *games* lazimnya tersedia dengan pakej yang mampu menarik kanak-kanak dengan warna visual, teks, audio dan teknik animasi yang lebih pelbagai. Oleh itu, tidak dinafikan kanak-kanak lebih cenderung belajar melalui permainan *games* berbanding bahan bercetak. Tambahan lagi, bahan bercetak memerlukan kanak-kanak berada pada usia yang matang untuk menerima bahan tersebut.

Oleh itu, permainan *games* yang baik telah dipecahkan kepada dua aspek keperluan. Keperluan dalam kemahiran menggunakan bahasa Inggeris kerana di peringkat sekolah pelajar perlu menguasai bahasa Inggeris untuk pergi lebih jauh dalam akademik. Malahan, pendedahan tentang kerjaya menjadi begitu penting dalam mendedahkan kanak-kanak tentang sesuatu bidang pekerjaan yang mereka minati. Hal ini kerana, di Malaysia pendidikan di peringkat tinggi menggunakan bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar. Oleh yang demikian, pendidikan sejak dari rumah penting untuk memperkukuhkan asas bahasa Inggeris supaya lebih baik.

4.1.1 Permainan *games* untuk pemerolehan bahasa Inggeris

Pemerolehan bahasa kanak-kanak dapat dijana sebelum mereka memasuki alam persekolahan. Oleh yang demikian, peranan ibu bapa serta penjaga memulakan langkah pendidikan awal daripada rumah dapat membantu pemerolehan bahasa kanak-kanak. Hal ini kerana, proses pembelajaran terbahagi kepada formal dan secara tidak formal. Pendidikan formal kanak-kanak lazimnya, dimulakan dengan sebutan yang mudah

hasil didikan orang sekeliling mereka. Kepentingan bahasa Inggeris tidak dapat dinafikan lagi dalam dunia yang semakin mencabar ini. Buku rujukan, silibus pembelajaran dan panduan dalam kebanyakan bidang di peringkat pengajian tinggi menggunakan bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar. Hal ini demikian kerana, bahasa Inggeris merupakan bahasa ilmu yang digunakan oleh semua manusia di dunia. Kebanyakan mereka yang bergiat dalam dunia akademik memahami dan menggunakan bahasa Inggeris sebagai penyampaian maklumat.

Oleh yang demikian, salah satu cara yang boleh diaplikasikan bagi menambah pemerolehan bahasa Inggeris kanak-kanak. Permainan *games* dilihat bukan sahaja berfungsi sebagai permainan semata-mata tetapi boleh menjadi platform sumber akademik. Hasil pembelajaran bahasa Inggeris dengan menggunakan *games* dapat meningkatkan perbendaharaan kata dalam sesuatu bahasa. Pengetahuan dalam perbendaharaan kata boleh meningkatkan kemahiran dalam perbualan dan penulisan dalam bahasa Inggeris. Hal ini kerana, minat kanak-kanak terhadap permainan *games* tidak dapat dielakkan. Oleh itu, situasi ini memberikan peluang kepada kanak-kanak untuk belajar sambil berhibur serta bermain. Terdapat banyak permainan *games* yang dicipta bagi meningkatkan pemerolehan bahasa Inggeris. Antaranya, adalah permainan *games* yang dinamakan *Word Search Ultimate* dan *Word Brain 2*.

i. *Word Search Ultimate*

Permainan *games* ini perlu dimuat turun secara percuma melalui *google play*. Dalam permainan ini disediakan tutorial permainan sebelum memulakan cabaran. Malahan, terdapat penilaian skor markah dalam permainan dan ganjaran pencapaian. Permainan *games* ini adalah dalam bahasa Inggeris. Hal ini, penggunaan bahasa Inggeris dalam permainan *games* dapat meningkatkan perbendaharaan kata dalam bahasa. Selain itu, penguasaan dalam bahasa Inggeris menjadi lebih baik apabila lebih banyak pemerolehan dalam sesuatu bahasa berlaku. Permainan *games* ini begitu sesuai bagi peringkat umur permulaan kanak-kanak yang berusia 3 tahun ke atas. Oleh yang demikian, permainan *games* ini bersifat akademik dan dapat membantu kanak-kanak supaya lebih yakin mempelajari bahasa Inggeris apabila memasuki alam persekolahan. Walaupun permainan *Word Search Ultimate* juga terdapat dalam bahan bercetak tetapi turut disediakan dalam permainan *games* yang berbentuk visual berwarna agar lebih menarik. Hal ini, kanak-kanak berasa lebih seronok dan tidak bosan semasa melalui proses pembelajaran yang tidak formal sebegini.

ii. *Word Brain 2*

Kemudian, permainan *games* ini merupakan salah satu aplikasi yang bagus untuk mempelajari bahasa Inggeris. Permainan ini memerlukan pengetahuan tentang sesuatu sub bidang yang diberikan. Di dalam *games* ini, pemain perlu melepasi tahap demi tahap untuk memenangi permainan. Oleh yang demikian, pemain perlu melengkapkan 5 tahap dalam sesuatu sub tajuk yang diberikan dalam bidang mahupun jenis item *games* tersebut. Jika tahap 1 tidak berjaya dijawab maka pemain tidak boleh meneruskan permainan hingga tahap seterusnya. Maka, pemain perlu mendapatkan perkataan yang dikehendaki untuk melepasi setiap tahap permainan. Keinginan untuk menang dapat merangsang kanak-kanak mencari perkataan dalam bahasa Inggeris. Tanpa disedari mereka sedang menjalani proses pembelajaran melalui permainan *games*. Tidak dinafikan keterujaan dan keseronokkan permainan *games* dapat melalaikan kanak-kanak. Rentetan itu, keterujaan mendapatkan perkataan yang dikehendaki dapat menjadikan kanak-kanak terleka untuk mendapatkan ilmu baharu dalam pembelajaran bahasa Inggeris secara tidak formal ini. Antara perkataan yang dilengkapkan dalam *games* ini adalah *word newbie*, *word trainee*, *word apprentice*, *word explorer*, *word talent*, *word professional*, *word specialist*, *word expert*, *word professor*, *word chief*, *word elite*, *word authority*, *word ace*, *word master*, *word champion*, *word superstar*, *word guru*, *word legend* dan pelbagai bidang lagi.

4.2 Permainan *games* untuk merangsang minat kerjaya

“Tak kenal maka tak cinta” bak kata pepatah dahulukala tentang kepentingan mengenali sesuatu perkara begitu penting untuk mencintai bidang tersebut. Oleh yang demikian, pendedahan awal dalam bidang kerjaya begitu penting diterapkan sejak awal oleh ibu bapa dan penjaga kanak-kanak. Walau bagaimanapun,

pendedahan tentang sesuatu kerjaya secara realiti agak sukar kerana faktor persekitaran dan boleh mengganggu masa berkerja individu lain. Maka, atas masalah tersebut suasana dalam sesuatu bidang pekerjaan tidak dapat didedahkan dengan lebih baik kepada kanak-kanak. Pengetahuan, pengenalan dan pendedahan awal tentang sesuatu kerjaya bukan sahaja dapat menarik minat kanak-kanak tetapi boleh memberikan mereka semangat belajar yang tinggi bagi mengejar apa yang mereka inginkan. Melalui pendedahan awal dalam bidang kerjaya juga dapat membuka mata kanak-kanak untuk mengetahui tentang cabang kerjaya agar mereka dapat membina haluan yang lebih baik untuk masa depan yang cemerlang.

Oleh yang demikian, permainan *games* juga mempunyai aplikasi tentang bidang kerjaya profesional. Malahan, ia merupakan salah satu *games* yang baik untuk perkembangan kanak-kanak melalui permainan yang lebih santai dan ceria. Oleh yang demikian, melalui permainan *games* tersebut kanak-kanak dapat merasai pengalaman bekerja dalam bidang yang diinginkan. Antara bidang kerjaya yang boleh didapati dalam permainan *games* adalah dalam bidang perubatan, hiasan dalaman, ketenteraan dan lain-lain lagi. Walaupun, pendedahan tentang kerjaya tersebut hanya dalam bentuk permainan *games* tetapi mampu memberikan kesan yang baik dalam perkembangan minda kanak-kanak.

Selain itu, antara permainan *games* berkaitan bidang seni lukis asas begitu banyak sekali dalam laman sesawang. Malahan, *games* ini boleh dimuatnaik secara percuma hanya memerlukan sambungan internet yang baik dalam telefon pintar dan komputer. Melalui permainan dalam *games* ini, kanak-kanak dapat mempelajari seni lukis secara asas sebelum melakarkan sesuatu di atas kertas. Hal ini kerana, bidang kerjaya yang melibatkan seni lukis memerlukan bakat dan keinginan yang tinggi dalam bidang tersebut. Pendedahan awal melalui permainan *games* hanya sebagai salah satu cara memperkenalkan bidang tersebut kepada kanak-kanak di peringkat asas. Antara kandungan permainan *games* dalam bidang seni lukis adalah latihan mewarna lukisan jenis buah-buahan dan sebagainya. Hal ini kerana, ia bertujuan memberikan pendedahan awal dalam menarik minat kanak-kanak untuk melukis dan mewarna tetapi cara ini bukan latihan yang diberikan secara *hands on*.

Rentetan itu, antara contoh permainan *games* yang baik bagi memberikan pendedahan kerjaya kepada kanak-kanak adalah *Design Home* dan *Doctor Kids*. Walaupun hanya pendedahan awal tetapi suasana bekerja dalam bidang dekorasi dalaman juga perubatan dapat dirasai seperti di dunia realiti. Melalui permainan *games* tersebut kanak-kanak bermain dalam suasana berada di rumah bagi menyediakan hiasan dalaman dengan memilih perabot, cat dan hiasan yang sesuai bagi melengkapkan dekorasi rumah tersebut. Oleh yang demikian, mereka dilatih seperti seorang pereka hiasan dalaman. Begitu juga, permainan *games* dalam bidang perubatan yang salah satunya adalah *Doctor Kids*.

i. *Design Home*

Seterusnya, permainan *games* *Design Home* pula adalah permainan yang mencabar minda untuk menyusun atur perabot. Permainan ini bertujuan memberikan gambaran tentang tugas penghias dalaman profesional. Melalui permainan ini kanak-kanak boleh memilih perabot yang bersesuaian dengan tema sesebuah jenis konsep rumah di sesebuah negara tersebut. Malahan, pelbagai jenis rumah dan perabot moden boleh dikenali melalui permainan *games*. Selain itu, permainan *games* ini dapat memupuk minat kanak-kanak yang bercita-cita menjadi seorang pereka dalaman profesional mencintai kerjaya ini. Dalam masa yang sama kebaikan penguasaan bahasa Inggeris dapat ditingkatkan dalam permainan *games* ini. Hal ini kerana, permainan *games* ini sepenuhnya dalam bahasa Inggeris. Antara item yang diberikan dalam permainan *games* ini adalah barang perhiasan rumah. Pemain perlu kreatif dalam menyediakan perabot yang sesuai mengikut konsep yang dipilih. Malahan, pemain perlu lebih teliti dalam menyesuaikan warna dinding rumah, konsep dengan sebarang aksesori dalaman rumah agar kelihatan lebih menarik. Melalui permainan *games* ini kanak-kanak mula didedahkan dalam salah satu bidang kerjaya profesional daripada cabang bidang rekabentuk. Kerjaya sebagai Arkitek merupakan salah satu bidang yang mempunyai kebaikan dalam keusahawanan dan kreativiti. Pendedahan awal melalui permainan *games* dilihat mampu menarik minat kanak-kanak supaya mula membina cita-cita sebagai seorang arkitek mahupun pereka dalaman yang hebat suatu masa nanti.

ii. *Doctor Kids*

Seterusnya, permainan *games* yang diberi nama *Doctor Kids* merupakan salah satu jenis *games* berkaitan bidang perubatan. Hal ini menunjukkan wujudnya permainan *games* yang dapat

merangsang minda kanak-kanak dengan membina minat mereka menceburi bidang perubatan. Oleh itu, melalui permainan *games* ini kanak-kanak boleh merasai pengalaman berada dalam suasana hospital dan peralatan yang digunakan oleh doktor bagi merawat pesakit. Selain itu, cara ini merupakan salah satu teknik pembelajaran berkesan dalam mengenali kerjaya profesional dalam bidang kedokteran. Pendedahan awal boleh memberikan kesan yang baik untuk kanak-kanak berasa minat dengan kerjaya sebagai doktor. Hal ini kerana, pendedahan melalui realiti sukar dijalankan kerana keadaan hospital, klinik dan peralatan yang tidak sesuai dijadikan bahan mainan. Oleh yang demikian, pendedahan awal melalui permainan *games Doctor Kids* dapat memberikan informasi yang jelas tentang peranan seorang doktor yang perlu merawat pesakit. Dalam permainan *Doctor Kids* pemain perlu menggunakan alatan hospital dengan fungsi yang betul dengan masalah penyakit serta jenis kecederaan yang terjadi.

4.3 Permainan *games* (negatif)

Bagaimanapun, permainan *games* yang berunsur negatif juga menjadi pilihan untuk bermain kepada kanak-kanak. Hal ini kerana, permainan *games* di internet begitu mudah diakses oleh sesiapa sahaja. Oleh itu, dua contoh *games* yang mempunyai unsur negatif dijadikan sampel untuk menjawab objektif kajian I. Hal ini kerana, setiap perkara yang dilihat baik juga memberikan kebaikan pasti mempunyai keburukan sebaliknya yang perlu dikawal dan ditangani. Hal ini kerana, setiap sesuatu teknologi yang dicipta oleh manusia direka untuk sesuatu perkara baik dan buruk. Maka, kebebasan tanpa batasan dalam aplikasi permainan *games* yang boleh dimuatnaik.

Antara aspek yang dikhuatiri mempengaruhi minda dan perlakuan kanak-kanak adalah unsur lucu dan keganasan dalam permainan *games*. Hal ini berikutan kanak-kanak lebih cenderung meniru perbuatan yang mereka lihat melalui visual kerana kanak-kanak akan belajar melalui apa yang mereka dengar dan lihat. Tambahan lagi, unsur keganasan dalam *games* yang mempunyai unsur perang dan pergaduhan. Maka, perlakuan pergaduhan dan aksi ganas akan menjadi ikutan apabila berlaku pertelingkahan dalam dunia realiti. Hal ini kerana, kematangan kanak-kanak yang masih muda tidak mampu membezakan sesuatu perkara yang salah dengan baik.

Sehubungan itu, perlunya ibu bapa serta penjaga mengawal dan memastikan agar permainan *games* yang berunsurkan keganasan juga lucu tidak dimuatnaik ke dalam telefon pintar juga komputer yang digunakan kanak-kanak. Oleh yang demikian, terdapat dua contoh permainan *games* yang mempunyai unsur lucu seperti *Episode* yang menampilkan kartun menyerupai manusia dalam dunia realiti. Kemudian, salah satu contoh permainan *games* yang mempunyai unsur keganasan adalah *Ultimate Boxing*. Hal ini kerana, permainan *games* ini dapat dimuatnaik secara percuma dalam laman sesawang.

4.3.1 Permainan *games* berunsur lucu

i. Episode

Manakala, permainan *games Episode* ini boleh dimuat turun secara percuma di internet tanpa perlu membeli sebarang token. Unsur lucu di dalam permainan *games* ini tidak sesuai sebagai bahan permainan kanak-kanak. Hubungan sosial antara lelaki dan perempuan dalam permainan *games* ini akan mempengaruhi psikologi kanak-kanak dalam kehidupan mereka. Malahan, cara pemakaian yang tidak sesuai dengan budaya timur akan menjadi ikutan kepada kanak-kanak. Walaupun permainan *games* ini menggunakan medium kartun tetapi budaya bebas seperti berpelukan, berciuman antara lelaki dan perempuan ini tidak wajar menjadi permainan *games*. Peraturan permainan *games* ini memerlukan pemain memilih dialog yang sesuai untuk dibalas kepada orang lain merupakan dialog yang hanya sesuai untuk orang dewasa berusia 18 tahun ke atas. Walau bagaimanapun, permainan *games* berunsur lucu sebegini merupakan proses pembelajaran yang tidak baik. Hal ini kerana, sesuatu perkara negatif merupakan sesuatu yang mudah diingati oleh kanak-kanak. Malahan, dikhuatiri akan menjadi ikutan yang tidak baik dalam kehidupan mereka. Tambahan lagi, pada zaman yang serba canggih ini kanak-kanak lebih mudah terpengaruh dengan unsur lucu melalui apa yang mereka lihat dan dengar daripada orang dewasa. Apatah lagi kesan daripada permainan *games* yang mudah untuk mereka akses, lihat dan dengar tentang perkara yang dilakukan oleh orang dewasa.

4.3.2 Permainan *games* berunsur ganas

i. *Ultimate Boxing*

Kemudian, permainan *games Ultimate Boxing* pula adalah permainan yang menonjolkan beberapa aksi dalam pertandingan gusti. Watak yang ditonjolkan adalah wajah manusia yang dijadikan dalam bentuk kartun. Ekspresi wajah pemain gusti yang garang, bengis dan kadangkala menahan kesakitan akan memberikan kesan kepada emosi kanak-kanak. Oleh itu, permainan *games* ini boleh memberikan kesan dalam perlakuan kanak-kanak yang bermain akibat pengaruh watak. Malahan, kesannya mempengaruhi kanak-kanak dalam perlakuan yang ganas apabila berlaku pergaduhan mereka cenderung mengikut perilaku watak di dalam permainan *games*. Oleh yang demikian, unsur keganasan boleh menarik minat kanak-kanak lelaki yang mula bersifat ingin tahu dalam perkara baru. Mereka lebih cenderung meniru aksi yang ditonjolkan melalui visual. Pada usia yang sedang membesar kanak-kanak mula berasa ingin melakukan sesuatu yang dilihat hebat. Malahan, pergaduhan antara dua orang atau lebih bertujuan menunjukkan kekuatan fizikal mereka. Hal ini akan memberikan kesan kepada kes buli dan pergaduhan di sekolah apabila usia kanak-kanak kian meningkat.

4.4 Menjelaskan kesan negatif terhadap kesihatan kanak-kanak apabila berlaku ketagihan dalam permainan *games*.

Seterusnya, bagi menjawab objektif kajian II ini maka dapatan kajian lepas akan diperjelaskan semula dan terdapat penambahan dalam kajian ini. Setelah menjalankan kajian kepustakaan melalui artikel, majalah dan makalah lain terdapat beberapa masalah berkaitan kesihatan akan berlaku jika kanak-kanak mengalami ketagihan yang melampau dengan permainan *games*. Antara masalah kesihatan yang timbul akibat ketagihan permainan *games* adalah:

- i. Masalah penyakit kronik kesan daripada obesiti
Masalah obesiti boleh menyebabkan penyakit kronik seperti kencing manis, darah tinggi dan jantung. Obesiti boleh berlaku apabila kanak-kanak mengalami ketagihan bermain *games* dan cenderung mengambil makanan ringan ketika leka bermain. Malahan, kurangnya aktiviti luar yang menyihatkan badan seperti senaman yang boleh mengeluarkan peluh akan memberikan kesan buruk pada badan kanak-kanak tersebut. Selain itu, obesiti dalam kalangan kanak-kanak boleh memberikan kesan pada kerjaya mereka di masa hadapan apabila menghadapi penyakit-penyakit kronik.
- ii. *Gaming disorder*
Masalah ini adalah tunjang utama kepada ketagihan terhadap permainan *games* yang menjadi punca kepada semua penyakit. Malahan, *gaming disorder* dikaitkan dengan masalah mental. Oleh itu, masalah terhadap mental kanak-kanak mungkin berlaku jika obses pada permainan *games* hingga menyebabkan berlakunya ketagihan kepada kanak-kanak. Selain itu, *gaming disorder* merupakan penyebab berlakunya masalah komunikasi dan sosial kanak-kanak yang menimbulkan masalah kerana jarang berkomunikasi secara lisan akibat kerap bermain *games*.
- iii. Kecelaruhan pemakanan
Kecelaruhan pemakanan lazimnya boleh berlaku kepada remaja di peringkat awal. Bagaimanapun, dalam zaman yang serba canggih dan moden kanak-kanak semakin mengikut perkembangan fesyen. Permainan *games* yang memaparkan fesyen pakaian terkini yang membawa pengaruh kepada kanak-kanak perempuan hingga mengalami kecelaruhan pemakanan. Hal ini kerana, pengaruh tersebut mempengaruhi mereka untuk mendapatkan bentuk tubuh yang langsing seperti watak di dalam *games*. Kekurangan zat makanan akan membantutkan pertumbuhan dan kecerdasan kanak-kanak kesan kecelaruhan pemakanan.

- iv. Masalah mata
Selain itu, masalah fokus dan iritasi pada mata boleh berlaku apabila berlaku ketagihan dalam permainan *games*. Hal ini kerana, iritasi boleh menyebabkan berlakunya gejala mata kering, penglihatan ganda dan sakit kepala. Penggunaan skrin memerlukan fokus yang lebih kerana skrin mempunyai pixels. Oleh itu, kanak-kanak akan mudah letih akibat fokus terhadap skrin. Hal ini boleh mengakibatkan mata kanak-kanak menjadi rabun kerana sering melihat skrin telefon pintar dan komputer untuk bermain *games*.

4.5 Mencadangkan cara mengelakkan dan mengurangkan ketagihan permainan *games* kepada kanak-kanak.

Kemudian, bagi menyempurnakan objektif kajian III maka beberapa cadangan dikemukakan sebagai langkah pencegahan ketagihan permainan *games* dalam kalangan kanak-kanak. Terdapat 3 kaedah yang dicadangkan untuk mengurangkan risiko ketagihan.

- i. Menghadkan permainan *games* dalam sehari
Ibu bapa atau penjaga perlu memainkan peranan penting dalam mengawal penggunaan telefon pintar atau komputer riba untuk permainan *games*. Had masa boleh ditetapkan untuk mengawal penggunaan dan memantau jenis *games* yang menjadi pilihan anak-anak. Contohnya, ibu bapa atau penjaga boleh menghadkan penggunaan yang maksima dalam sehari untuk bermain *games* tidak boleh melebihi 1 jam. Kesannya, anak-anak lebih berdisiplin dan permainan *games* lebih terkawal.
- ii. Meluangkan lebih banyak masa bersama anak-anak
Selain itu, ibu bapa atau penjaga perlu meluangkan lebih banyak masa untuk bersama anak-anak agar mereka tidak berasa sunyi dan bosan. Ibu bapa atau penjaga boleh meluangkan masa bersama anak-anak dengan membawa mereka ke taman permainan, melakukan aktiviti riadah dan bercuti bersama keluarga. Hal ini dapat membantu mengurangkan risiko ketagihan dalam permainan *games* kepada kanak-kanak.
- iii. Membeli permainan yang lebih sesuai dan bermanfaat
Kemudian, antara inisiatif lain yang boleh dilakukan adalah membeli permainan yang lebih bermanfaat. Di pasaran terdapat banyak jenis permainan yang boleh digunakan untuk menguji minda dalam dwi bahasa, permainan teka-teki dan sebagainya. Permainan ini dapat memberi manfaat dalam pemerolehan bahasa kanak-kanak dan memberikan banyak pengetahuan baru kepada mereka.

5.0 KESIMPULAN

Kesimpulannya, permainan *games* mempunyai pengaruh yang positif dan negatif kepada kanak-kanak. Melalui permainan *games* *Word Search Ultimate*, *Word Brain 2*, *Design Home* dan *Doctor Kids*, kanak-kanak dapat meningkatkan pengetahuan dan penguasaan dalam bahasa Inggeris. Bagaimanapun, permainan *games* seperti *Episode* dan *Ultimate Boxing* boleh memberikan kesan buruk kerana mempunyai unsur lucu dan keganasan. Seterusnya, permainan *games* yang melampau akan menyebabkan ketagihan kepada kanak-kanak yang dikenali sebagai *Gaming Disorder*. Akibatnya, pelbagai masalah kesihatan boleh berlaku kepada kanak-kanak. Antaranya, masalah obesiti yang menyebabkan penyakit kronik, kecelaruan pemakanan dan masalah iritasi mata kepada kanak-kanak.

Oleh itu, kajian ini mencadangkan agar ibu bapa atau penjaga menghadkan masa kepada anak-anak untuk bermain *games* di telefon pintar atau komputer riba. Ibu bapa dan penjaga juga digalakkan meluangkan lebih banyak masa bersama anak-anak bagi mengurangkan risiko ketagihan. Malahan, ibu bapa atau penjaga boleh membeli permainan lain yang lebih bermanfaat bagi menggantikan permainan *games* kepada kanak-kanak. Maka, aplikasi Teori Perkembangan Kanak-Kanak Robert Havighurst sesuai digunakan dalam kajian ini. Hal ini kerana, perkembangan kanak-kanak dalam permainan *games* boleh dikawal oleh ibu bapa atau penjaga. Malahan, tugas ibu bapa atau penjaga akan menjadi mudah jika dapat mengawal anak-anak daripada ketagihan permainan *games*. Sebaliknya, jika ibu bapa atau penjaga gagal mengawal aktiviti anak-anak

daripada ketagihan bermain *games* akan menyukarkan mereka mendidik dan mengawal anak-anak di masa akan datang.

RUJUKAN

- Azhan Omar. 2017. *Permainan Mudah Alih dan Kanak-Kanak*. Ideology, 2(1): 137-149, 2017.
- Rosly Kayar. 2007. *Kelangangan dalam Media dan Kesannya Terhadap Tingkah Laku Agresif Pelajar*. April 2007. Fakulti Pendidikan: Universiti Teknologi Malaysia.
- Wan Anita Wan Abas. 2016. *Hubungan Antara Gaya Keibubapaan dengan Penggunaan Internet Kanak-Kanak*. Volume 6, Issue 1, 2016. Global Media Journal – Malaysian Edition. ISSN: 2231-9948.
- Wan Anita Wan Abas dan Azizah Hamzah. 2013. *Media dalam Kehidupan dan Perkembangan Kanak-Kanak*. Jld. 15, Bil. 2, 2013: 27–39. Vol. 15, No. 2, 2013: 27–39. Jurnal Pengajian Media Malaysia.
- Zaleha Yaakob. 2010. *Pengaruh Keganasan Dalam Media Terhadap Tingkah Laku Agresif Remaja*. 2010. Fakulti Pendidikan: Universiti Teknologi Malaysia.

Teori Motivasi Harapan dan Aplikasinya dalam Pembangunan Penyelidikan di Universiti Penyelidikan Malaysia

Jamali Janib¹

¹ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
jamali@upm.edu.my

Zoharah Omar²

² Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
zoharah@upm.edu.my

Roziah Mohd. Rasdi³

³ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
roziah_m@upm.edu.my

Siti Noormi Alias⁴

⁴ Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia
sitinoormi@upm.edu.my

ABSTRAK

Kertas ini akan membincangkan salah satu teori motivasi ke atas pekerja perkhidmatan awam yang terlibat dalam pelaksanaan aktiviti penyelidikan di Universiti Awam. Teori Harapan yang dipilih dijangka akan menentukan tahap produktiviti dan prestasi penyelidikan dalam kalangan staf akademik di Institusi Pengajian Tinggi serta mengukur tahap motivasi individu yang berkenaan. Model kajian yang akan diketengahkan ialah Model Teori Motivasi Harapan yang diubahsuai untuk menentukan tahap motivasi staf akademik bagi menjalankan penyelidikan di Universiti Penyelidikan (RU) Malaysia berdasarkan persamaan $M = V \times I$, di mana M ialah motivasi untuk menjalankan penyelidikan, V ialah Nilai ganjaran yang diharapkan, dan I ialah kebarangkalian yang dirasakan bahawa staf yang produktif dalam penyelidikan akan mendapat ganjaran. Hasil kajian boleh digunakan untuk memperbaiki model serta mengesyorkan penambahbaikan bagi pengurusan RU, melaksana jaringan dan kolaborasi penyelidikan, keterlibatan dengan rakan RU (universiti selain daripada RU) dan mengilap potensi modal insan di Universiti Awam Malaysia.

KATA KUNCI: Teori Motivasi Harapan, Prestasi Penyelidikan, Akademik, Universiti Penyelidikan, Malaysia

1.0 PENDAHULUAN

Peranan universiti dan akademik telah beralih. Selain daripada peranan pengajaran dan pembelajaran tradisional, institusi pengajian telah ditambah tanggungjawab menghasilkan pengetahuan baru dalam bentuk penyelidikan dan penerbitan. Pada ketika ini Malaysia mempunyai 20 universiti awam (UA) yang mana lima daripadanya adalah Universiti Penyelidikan atau *Research University (RU)*. Universiti tersebut ialah Universiti Malaya (UM), Universiti Putra Malaysia (UPM), Universiti Sains Malaysia (USM), Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), dan Universiti Teknologi Malaysia (UTM). Sejak ditubuhkan pada tahun 2007, RU memainkan peranan penting dalam menyumbang ke arah kecemerlangan penyelidikan di Malaysia. Penubuhan RU adalah untuk meningkatkan aktiviti penyelidikan, pembangunan dan pengkomersialan, bilangan graduan pascasiswazah dan kualiti pascasiswazah, bilangan ahli akademik berkelulusan PhD, bilangan pelajar antarabangsa dan mewujudkan pusat kecemerlangan agar kedudukan universiti awam bertambah baik dalam THE-QS ranking dunia. Adalah dijangkakan bahawa jumlah keseluruhan enam RU akan ditubuhkan di Malaysia menjelang tahun 2020.

Misi RU di Malaysia adalah sebagai universiti berintensif penyelidikan, berupaya meningkatkan modal insan, memberdayakan bakat masa depan, dan menyumbang kepada pembangunan sosio-ekonomi melalui penyelidikan dan penyebaran pengetahuan. Dalam hal ini, pentadbir RU dan kakitangan akademik

dijangka membuat dan meningkatkan segenap usaha untuk mencapai misi tersebut. Mereka akan memberi perhatian lebih kepada tiga bidang utama yang menjadi tanggungjawab mereka, iaitu dari segi perundingan, mendapatkan kontrak penyelidikan dan membuat latihan. Di samping itu, para akademik juga harus mempunyai keupayaan untuk mencapai sokongan kewangan pada tahap yang boleh diterima dan boleh dipercayai untuk membantu penyelidikan mereka (Nik Mustapha, 2008). Kini perkongsian pengetahuan dan penyebaran tidak lagi terhad kepada empat dinding bilik kuliah tetapi mesti tersebar di seluruh dunia dengan keterlibatan para akademik.

Menurut Moracsik (1985), penilaian penyelidikan boleh mengambil bentuk mengikut proses input-output. Input merupakan tenaga kerja (pensyarah dan profesor yang berkecualan, peratusan masa yang digunakan untuk penyelidikan, bilangan pelajar penyelidikan, bilangan kakitangan sokongan); sumber institusi (pentadbiran sokongan, makmal, perpustakaan, kemudahan sokongan elektronik); dan sumber kewangan. Manakala output atau hasil penyelidikan lebih kompleks yang terdiri daripada hasil tidak nyata (*intangible*) seperti pengetahuan saintifik baru dan kesedaran mengenai metodologi baru, output dalam bentuk teori dan penemuan empirikal. Output ketara (*tangible*) pula adalah penemuan penyelidikan yang diterbitkan (seperti laporan penyelidikan atau penerbitan dalam jurnal yang telah dirujuk yang telah mendapat pengiktirafan nasional atau antarabangsa) atau disampaikan (melalui pembentangan dalam persidangan); dan produk siap (ciptaan yang dipatenkan atau hasil penyelidikan oleh penyelidik terlatih dan berkecualan). Hasil penyelidikan boleh datang dalam pelbagai bentuk pengiktirafan yang diberikan kepada penyelidik berdasarkan sumbangannya terhadap bidang penelidikannya yang terdiri daripada petikan, rating positif dan ranking oleh rakan sebaya, penghargaan dan hadiah. Kebiasannya, penemuan penyelidikan yang diterbitkan adalah alat yang paling umum digunakan untuk menilai hasil penyelidikan universiti (Zainab, 1999).

Justeru, para penyelidik RU perlu mempunyai motivasi yang tinggi dalam melipatgandakan usaha yang berterusan bagi penghasilan output penyelidikan yang diharapkan dan dalam masa yang sama mengharap hasil atau pulangan yang sewajarnya.

Kertas ini akan membincangkan salah satu teori motivasi yang boleh diaplikasi dalam kalangan para akademik di Universiti Penyelidikan Malaysia bagi penghasilan output penyelidikan sebagaimana yang dihasratkan dan demi memenuhi kepentingan universiti.

2.0 KONSEP MOTIVASI

Perkataan MOTIVASI berasal daripada perkataan bahasa Inggeris – “MOTIVE and ACTION”. Perkataan asalnya ialah “MOTIVE” yang juga telah dipinjam oleh bahasa Melayu kepada MOTIF, yang bermaksud TUJUAN. Manakala “ACTION” adalah tindakan yang dilakukan berdasarkan tujuan yang dihasratkan oleh si pelakunya. Bila digabungkan dua perkataan ini menjadi “MOTIVATION” atau motivasi yang umumnya seerti dengan sebab, tujuan atau pendorong kepada seseorang. Motivasi merupakan satu proses yang mengambil kira dalam kekuatan, arah individu dan ketekunan si pelaku dalam usaha ke arah pencapaian matlamat. Dalam proses ini terdapat tiga unsur yang utama dalam mencapai motivasi iaitu intensiti, arah tujuan dan kegigihan. Intensiti merupakan kesungguhan seseorang mengikut kadar kemampuannya untuk mencuba sesuatu perkara, arah tujuan merupakan satu perbuatan individu yang menuju tujuan yang jelas dan manfaat, manakala kegigihan pula merupakan seberapa lama seseorang boleh mencuba dalam sesuatu perkara.

Dalam motivasi terdapat beberapa teori yang amat penting seperti Teori Hierarki Keperluan Maslow, Teori Dua factor Herzberg, Teori X dan Y, Teori ERG, Teori Keperluan Pencapaian, Teori Penilaian, Teori Penetapan Tujuan, Teori Pengukuhan, Teori Ekuiti dan Teori Harapan. Beberapa faktor dalaman dan luaran turut dibincangkan dalam beberapa teori yang dikenalpasti. Secara jelas, tujuan seseorang itulah sebenarnya yang menjadi penggerak utama baginya untuk berusaha keras dan gigih untuk mencapai atau mendapat apa juga yang diinginkannya sama ada secara negatif atau positif. Oleh itu, kita boleh simpulkan bahawa:

Motivasi adalah suatu kuasa dalaman yang menggerak dan mengarah tuju seseorang dalam tindakan-tindakannya sama ada secara negatif atau positif

Faktor dalaman dan luaran yang merangsang keinginan dan tenaga kepada orang untuk terus berminat dan komited untuk pekerjaan, peranan atau subjek, atau berusaha untuk mencapai matlamat. Motivasi hasil daripada interaksi kedua-dua faktor sedar dan tidak sedar seperti (1) intensiti keinginan atau keperluan, (2) nilai insentif atau ganjaran matlamat, dan (3) harapan individu dan rakan-rakannya. Faktor-faktor ini adalah sebab seseorang mempunyai sikap tertentu.

3.0 TEORI HARAPAN (*EXPECTANCY THEORY*)

Teori harapan kadang-kala disebut **Teori Ekspektansi** atau *expectancy theory of motivation* telah dikemukakan oleh Victor Vroom pada tahun 1964. Vroom lahir di Montreal, Kanada pada tahun 1932. Beliau merupakan alumni Yale School of Management dan meraih gelaran PhD dari University of Michigan. Vroom melalui teorinya lebih menekankan pada faktor hasil (*outcomes*), berbanding faktor keperluan (*needs*) seperti yang dikemukakan oleh **Maslow** dan **Herzberg**. Teori ini menyatakan bahawa kecenderungan individu untuk melakukan sesuatu dengan cara tertentu tergantung pada intensiti atau kesungguhannya dengan harapan bahawa prestasi beliau akan diikuti dengan hasil yang pasti. Selanjutnya, Vroom mengemukakan pandangan bahawa individu akan termotivasi untuk melakukan hal-hal tertentu untuk mencapai tujuan apabila mereka yakin bahawa tindakan mereka akan mengarah pada pencapaian tujuan tersebut.

Teori harapan menyatakan bahawa motivasi si pelaku adalah hasil dari seberapa jauh seseorang individu menginginkan imbalan (*Valence*), iaitu harapan seseorang mewakili keyakinan seorang individu bahawa tingkat upaya tertentu akan diikuti oleh suatu tingkat prestasi (*Expectancy*), dan keyakinan seseorang bahawa hasil tertentu tergantung pada pelaksanaan sebuah tingkat prestasi khusus. Prestasi bersifat instrumental apabila ia meyebabkan timbulnya sesuatu yang lain atau akan mengakibatkan penghargaan (*Instrumentality*). Secara ringkas, *Valence* adalah signifikansi yang dikaitkan oleh individu tentang hasil yang diharapkan, samada ia memberi nilai positif dan negatif yang diberikan orang kepada hasil yang diperoleh.

Ini adalah jangkakan kepuasan yang diharapkan setelah seseorang individu mencapai tujuannya. Harapan adalah keyakinan bahawa upaya yang lebih baik akan menghasilkan prestasi yang lebih baik. Namun harapan dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti kemahiran yang dimiliki untuk melakukan pekerjaan, ketersediaan sumber yang betul, ketersediaan informasi penting serta mendapat sokongan yang diperlukan untuk menyelesaikan pekerjaan.

Teori harapan boleh digambarkan melalui persamaan berikut:

	Upaya		Prestasi		Penghargaan		Imbalan
MOTIVASI (M)	= Individu/Usaha	x	Individu	x	Organisasi	x	Individu
	(E)		(P)		(I)		(V)
<i>Expectancy</i>	-		Kebarangkalian dirasakan bahawa usaha akan membawa kepada prestasi yang baik				
<i>Instrumentality</i>	-		Kebarangkalian yang dirasakan bahawa prestasi yang baik akan membawa kepada hasil yang diinginkan				
<i>Valence</i>	-		Nilai output yang dijangkakan kepada individu				

Secara ringkas, harapan seseorang mewakili keyakinan seorang individu bahawa tingkat upaya tertentu akan diikuti oleh suatu tingkat prestasi yang tertentu. Sehubungan dengan tingkat harapan seseorang, Pinder (1998) dalam bukunya *Work Motivation in Organizational Behavior* berpendapat bahawa ada beberapa faktor yang mempengaruhi tingkat harapan seseorang, iaitu harga diri, keberhasilan waktu melaksanakan tugas, bantuan yang diperoleh daripada seorang penyelia dan pihak bawahan, informasi yang diperlukan untuk melaksanakan suatu tugas dan bahan-bahan dan peralatan yang baik untuk bekerja.

Teori Harapan mempunyai beberapa kelebihan antaranya ia menekankan pada harapan dan persepsi, apa yang nyata dan sebenar serta imbalan atau *pay-off* yang bakal diperolehi. Teori ini juga sangat fokus terhadap keadaan psikologi individu di mana tujuan akhir dari individu ialah untuk mencapai kesenangan maksimum dan menghindari kesulitan atau meminimumkan ketidakpuasan.

Bagaimana pun penerapan Teori Harapan agak terbatas kerana ia tidak langsung berkorelasi dengan prestasi individu di kebanyakan organisasi. Ia seolah-oleh terlalu ideal kerana hanya individu tertentu sahaja yang memandang korelasi tahap tinggi antara prestasi dan penghargaan. Antara parameter lain yang boleh dikaitkan seperti posisi jawatan, tanggung jawab usaha, pendidikan, dan lain-lain.

Implikasi Teori Harapan terhadap para pengurus ialah supaya dapat mengkorelasikan hasil yang lebih disukai untuk meningkatkan prestasi yang ditetapkan. Pengurus harus memastikan bahawa pekerja dapat mencapai tingkat prestasi yang disasarkan dengan yang layak harus dihargai untuk prestasi luar biasa mereka. Manakala organisasi harus merancang pekerjaan yang dinamis dan mencabar serta menyediakan sistem ganjaran atau imbalan secara jujur dan adil untuk pekerja. Seterusnya tingkat motivasi pekerja harus terus dikaji melalui berbagai teknik seperti soal-selidik, wawancara personal, dan lain-lain. Penelitian utama Vroom pada **Teori Harapan** atau *expectancy theory of motivation*, adalah ingin mencuba untuk menjelaskan mengapa individu memilih untuk mengikuti tindakan tertentu dalam organisasi, terutamanya dalam membuat keputusan dan kepemimpinan.

4.0 CADANGAN MODEL KAJIAN BERASASKAN KERANGKA TEORI HARAPAN

Teori Harapan boleh dipilih untuk menentukan tahap produktiviti dan prestasi penyelidikan dalam kalangan staf akademik di Institusi Pengajian Tinggi serta mengetahui tahap motivasi individu yang berkenaan. Dalam membenarkan mengapa Teori Harapan yang dipilih, kita boleh melihat kepada pelbagai penyelidik yang juga menggunakan Teori Harapan dalam kajian mereka tentang produktiviti penyelidikan pensyarah akademik. Pelbagai kajian ilmiah dan analisa berkaitan teori ini dijalankan antara tahun 1990 – 2000 (Blackburn & Lawrance, 1995; Tein & Blackburn, 1996), antara tahun 2000 – 2010 (Hu & Grill, 2000; William, 2000a; Williams, 2003; Chen et al., 2006; Lertputtarak, 2008); dan antara tahun 2010 – 2015 (Estes & Polnick, 2012; Ramli & Jusoh, 2015).

Menurut Ramli dan Jusoh (2015), model Vroom yang asal telah diubahsuai oleh penyelidik selepasnya. Kajian terdahulu menunjukkan bahawa instrumen dan valensi juga dapat meramalkan motivasi dan prestasi (Chen et al., 2006; Mitchell, 1974; Schmitt & Son, 1981; Tien, 2000) dan dikenali sebagai Teori Harapan yang diubahsuai. Mengikut teori yang diubahsuai ini, tindakan yang dilakukan itu adalah sebagai cara untuk mendapatkan ganjaran (Butler & Cantrell, 1989). Melihat konteks kajian ini, seseorang perlu menerbitkan karya penyelidikan dan seterusnya mendapat ganjaran. Pada masa yang sama, seseorang perlu meletakkan nilai yang signifikan pada ganjaran tersebut. Sebagai contoh, jika individu tersebut tidak menghargai ganjaran, bermakna dia tidak akan bekerja keras untuk menerbitkan hasil penyelidikannya.

Selanjutnya, berdasarkan Teori Harapan yang diubahsuai, staf akademik mempunyai motivasi untuk menjalankan penyelidikan seperti persamaan yang berikut:

$M = V \times I$, di mana:

M – Motivasi untuk menjalankan penyelidikan

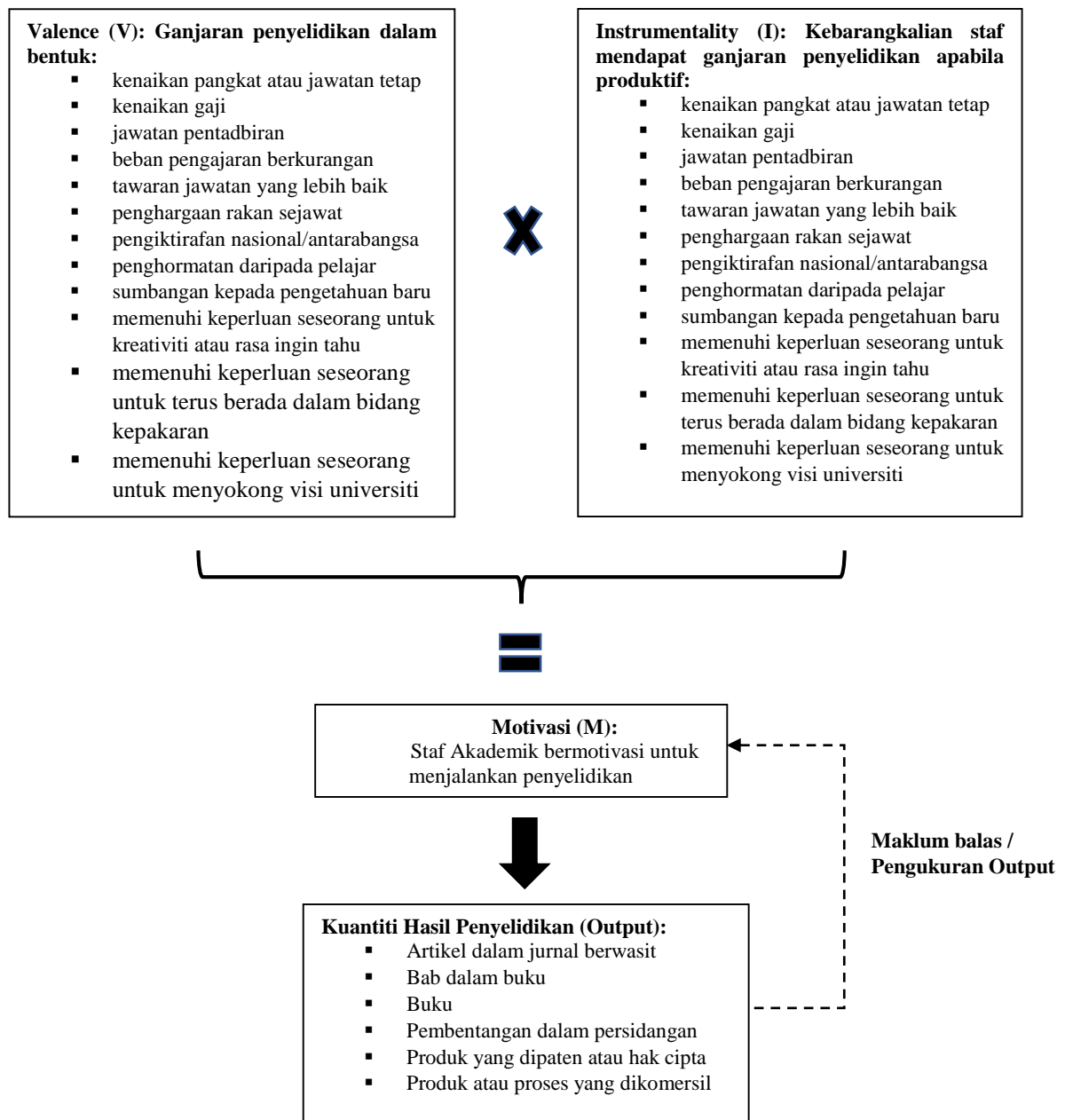
V – Nilai ganjaran yang diharapkan

I – Kebarangkalian yang dirasakan bahawa staf produktif dalam penyelidikan akan mendapat ganjaran

Sumber: Adaptasi daripada Chen et al. (2006), Mitchell (1974), Schmitt dan Son (1981), dan Tien (2000) dalam Ramli dan Jusoh (2015).

Motivasi staf akademik (M) untuk menjalankan penyelidikan adalah fungsi penting yang dilihat dari ganjaran penyelidikan (*Valence*) didarab dengan kebarangkalian untuk mendapat ganjaran penyelidikan apabila staf produktif (*Instrumentality*). Model ini menggambarkan hubungan antara motivasi staf akademik untuk menjalankan penyelidikan dan produktiviti (kuantiti output penyelidikan). Motivasi staf juga akan dipengaruhi oleh kuantiti dan kualiti output yang dihasilkan dalam pelbagai bentuk seperti dalam Rajah 1 serta maklum balas daripada pihak-pihak yang berkepentingan. Takrif ringkas mengenai produktiviti penyelidikan adalah bilangan penerbitan per penyelidik, membezakannya daripada kesan (Abramo dan

D'Angelo, 2014). Produktiviti penyelidikan adalah ukuran hasil usaha ilmiah (Jacobs et al., 1986; Kurz et al., 1989), dan mempunyai dua komponen iaitu penciptaan pengetahuan (penyelidikan) dan penyampaian pengetahuan (produktiviti) (Gaston, 1970).



Rajah 1: Cadangan Model Kajian Teori Harapan yang Diubahsuai (Ramli dan Jusoh, 2015)

5.0 RUMUSAN

Teori Harapan boleh meramalkan motivasi staf akademik, dan seterusnya dikaitkan dengan tahap prestasi atau produktiviti penyelidikan. Teori ini membincangkan tentang proses mental dalam membuat pilihan, atau memilih. Ia menerangkan proses yang seseorang individu menjalani untuk membuat pilihan. Dalam teori Vroom, setiap individu percaya bahawa bila ia berperilaku dengan cara tertentu, ia akan memperoleh hal tertentu. Ini disebut sebuah harapan hasil (*outcome expectancy*) sebagai penilaian subjektif seseorang atas kemungkinan bahawa sesuatu hasil tertentu akan muncul dari tindakan orang tersebut.

Teori Harapan membincang beberapa komponen tentang hubung kait antara usaha dan prestasi (*Effort-Performance*), prestasi dan hubungkait ganjaran (*Performance-Outcome*) dan hubungkait ganjaran-tujuan peribadi (*Performance-Personal Goal*). Dalam hubungkait usaha dan prestasi kerja, terdapat kebarangkalian mengerahkan sejumlah usaha tertentu yang akan membawa kepada prestasi. Dalam hubungkait prestasi-ganjaran pula, ia menekankan keyakinan bahawa melakukan sesuatu pada tahapan tertentu akan membawa kepada pencapaian hasil yang diinginkan. Yang akhir hubungkait ganjaran-tujuan peribadi, ia menekankan sejauh mana ganjaran organisasi dapat memenuhi tujuan seseorang individu atau keperluan dan dayabtarikan potensi ganjaran bagi individu.

Keseluruhannya, penyelidikan Teori Harapan menyokong idea bahawa individu memilih untuk mengubah input berdasarkan keutamaan di antara hasil yang diinginkan dan kebarangkalian mencapai hasil tersebut pada tahap yang memuaskan. Kajian telah menunjukkan bahawa setiap komponen teori harapan adalah faktor penting dalam menentukan sejauh mana individu bermotivasi untuk meningkatkan atau mengurangkan produktiviti (Mitchell & Biglan, 1971; Nadler & Lawler, 1977; Porter & Lawler, 1968; Vroom, 1964). Model ini boleh digunakan dalam mengumpul data dari tinjauan dan beberapa kajian lapangan melibatkan staf akademik yang menjadi tunjang dalam pengurusan dan pencapaian Universiti Penyelidikan. Hasil kajian boleh digunakan untuk memperbaiki model serta mengesyorkan penambahbaikan untuk pengurusan RU, kolaborasi penyelidikan, keterlibatan dengan rakan RU (universiti selain daripada RU) dan potensi modal insan di Universiti Awam Malaysia.

RUJUKAN

- Abramo, G., D'Angelo, C.A., Di Costa, F. (2014), Investigating returns to scope of research fields in universities. *Higher Education*, 68(1), 69-85
- Aydin, O. T. (2012). The Impact of Motivation and Hygiene Factors on Research Performance: An Empirical Study from A Turkish University. *International Review of Management and Marketing*, 2(2), pp.106–111. <http://doi.org/10.3968/4984>
- Bazeley, P. (2010). Conceptualising research performance. *Studies in Higher Education*, 35(8): 889-903.
- Blackburn, T., Lawrence, H. (1995), *Faculty at Work: Motivation, Expectation, Satisfaction*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Bland, C.J. and Schmitz, C.J. (1986). Characteristics of the successful researcher and implications for faculty development. *Journal of Medical Education*, 61(1), 22–31.
- Bland, C.J., Center, B.A., Finstad, D.A., Risbey, K.R., Staples, J.G. (2005). A theoretical, practical, predictive model of faculty and department research productivity. *Academic Medicine*, 80(3), 225–237.
- Butler, J., Cantrell, R. (1989). Extrinsic reward valence and productivity of business faculty: A within and between subjects decision modelling experiment. *Psychological Reports*, 64(2), 343-353.
- Chen, Y., Gupta, A., Hoshower, L. (2006). Factors that motivate business faculty to conduct research: An expectancy theory analysis. *Journal of Education for Business*, 81(4), 179-189.
- Estes, B., Polnick, B. (2012). Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *Journal of Management, Business and Administration* 15(1), 1-7
- Gaston, J. (1970). The reward system in British science. *American Sociological Review*, 35(4), 718-732.
- Hu, Q., Gill, T.G. (2000). IS faculty research productivity: Influential factors and implications. *Information Resource Management*, 13(2), 15-25.
- Jacobs, F., Hartgraves, A., Beard, L. (1986). Publication productivity of doctoral alumni: A time adjusted model. *The Accounting Review*, 61(1), 179-187
- Kurz, R., Mueller, J., Gibbons, J., DiCataldo, F. (1989). Faculty performance: Suggestions for the refinement of the concept and its measurement. *Journal of Higher Education*, 60(1), 43-58.
- Lertputtarak, S. (2008). An investigation of factors related to research productivity in a Public University in Thailand: A case study. Doctor of Education Thesis. Melbourne, Australia: Victoria University.
- Ministry of Higher Education. (2004). *Establishment of Research Universities in Malaysia*: Concept paper. Kuala Lumpur: MOHE.
- Mitchell, T.R., Biglan, A. (1971), Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin*, 76(6), 432.

- Mitchell, T.R. (1974). Expectancy model of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological and empirical appraisal. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1053-1077.
- Moed, H.F., Burger, W.J.M., Frankfort, J.G., and Wan Raan, A.F.J. (1984). The use of bibliometric data for the measurement of university research performance. *Research Policy and Science Studies Unit*. Bureau Universiteit, University of Leiden, The Netherlands. November 1984.
- Moracsik, M.J. (1985). Applied scientometrics: an assessment methodology for developing countries. *Scientometrics* vol.7, no.3-6: 165-176.
- Nadler, D., Hackman, J.R., Lawler, E.E. (1977). *Managing organizational behavior*. TBS the Book Service Ltd.
- Nasiibah Ramli, Zinatul A. Zainol, Junaidi Abdul Aziz, Hasani Mohd. Ali, Jady Hassim, Wan Mohd. Hirwani Wan Hussein, Ruzian Markom, Wan Siti Adibah Wan Dahalan, and Noor Inayah Yaakob (2013). The concept of Research University: The implementation in the context of Malaysian university system. *Asian Social Science*, 9(5): 307-317. <http://doi.org/10.5539/ass.v9n5p307>
- Nik Mustapha, R.A. (2008). UPM intensifies and nourishes Malaysia's lifelong learning process. *Malaysia Progress*, 16 September 2008, 30-32.
- Noordin, F. and Jusoff, K. (2009). Levels of job satisfaction amongst Malaysian academic staff. *Asian Social Science*, 5(5): 122. <http://doi.org/10.5539/ass.v5n5p122>
- Pinder CC. (1998). *Work Motivation in Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Porter, L.W., Lawler, E.E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, Ill.: Irwin Dorsey.
- Ramli, M.S., Jusoh, A. (2015). Expectancy Theory analysis to conduct research at Malaysian research university. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5, 366–372.
- Schmitt, N., Son, L. (1981). An evaluation of valence model of motivation to pursue various post high school alternatives. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 27(1), 135-150.
- Tien, F.F., Blackburn, R.T. (1996). Faculty rank systems, research motivation and faculty research productivity: Measure refinement and theory testing. *Journal of Higher Education*, 67(1), 2-22
- Tien, F.F. (2000). To what degree does the desire for promotion motivate faculty to perform research? Testing the expectancy theory. *Research in Higher Education*, 41(6), 723-752.
- Vroom, V.C. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Williams, A. (2000a). *Research productivity of nursing faculty*. Doctoral Dissertation, University of Louisville. Retrieved from UMI Database.
- Williams, A. (2003). *A mediated hierarchical regression analysis of factors related to research productivity of human resource education and workforce development postsecondary faculty*. Doctoral Dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Wood, F. (1990). Factors influencing research performance of university academic staff. *Higher Education*, 19(1): 81–100. <http://doi.org/10.1007/BF00142025>
- Zainab, A.N. (1999). Personal academic and departmental correlates of research productivity: A review of literature. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 4(2): 73-110.

Spirituality As A Mediator On The Relationship Between Ethical Competency And Self-Efficacy

Neerushah Subarimaniam¹

¹Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
shahmaniam@gmail.com

Noor Syamilah Zakaria²

²Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
syamilah@upm.edu.my

Wan Marzuki Wan Jaafar³

³Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
wanmarzuki@upm.edu.my

Wong Su Luan⁴

⁴Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia
suluan@upm.edu.my

ABSTRACT

Codes of ethics polish counseling practices and aspirations. Effective counselors would integrate codes of ethics and the knowledge of laws into their work. The process of incorporating knowledge of law into research is essential due to the nature that every counselor is adhered to legal obligations and concurrently, protected for all their profession liabilities especially in dealing with legal and ethical issues. However, the explicit nature of ethical issues encountered by counselors has not been sufficiently captured, requiring more scrutiny. Thus, the main aim of this conceptual paper is to study the mediating effect of spirituality on the relationship between ethical competency and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues. This paper provides discussion about the major components of a research. The research objectives and research questions have been outlined followed by research significance. Next, a number of article journals were used to acquire literature on the topic focusing on the connections between variables. The conceptual framework will allow the readers to understand the link between variables. This research will adopt a quantitative method which involves distribution of survey questionnaires whilst implementing correlational research design. The process of data analysis will involve screening of missing data, exploratory data analysis, descriptive analysis, and structural equation modeling. The predicted findings are presented at the end of the paper.

KEYWORDS: Spirituality, Ethical Competency, Self-Efficacy

1.0 INTRODUCTION

Ethics refers to a mechanism of professional unification (Hendricks, 2008). Hendricks (2008) viewed ethics as being integral to the identity of counselors and it helps in the process of defining role of counselors, nevertheless in serving humanities. Furthermore, codes of ethics polish counseling practices and aspirations. Effective counselors would integrate codes of ethics and the knowledge of laws into their work with clients (Mullen, Lambie, & Conley, 2014). Mullen, Lambie and Conley (2014) incorporated knowledge of law into their research due to the nature that every counselor is adhered to legal obligations and concurrently, protected for all their profession liabilities especially in dealing with legal and ethical issues. However, the explicit nature of ethical issues encountered by counselors has not been sufficiently captured, requiring more scrutiny (Lauka, Remley, & Ward, 2013).

Counselor competencies are necessary to prepare effective counselors in knowledge and skill acquisition (DePue & Lambie, 2014). Thus, this research would focus on the association between ethical competency (EC) and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues (SEDLEI). Spiritual well-being (SWB) incorporating existential and religious well-being would be an intervening variable between the relationship of EC and SEDLEI. The link between spirituality and religiosity is passionately debated and value erosion involving spiritual well-being would lead to ethical violations (Fernando & Chowdhury, 2010). Ethical codes alone are not sufficient to reduce unethical behavior (Fernando & Chowdhury, 2010). Attention

should be placed upon individuals' personality and environment, and therefore, spiritual well-being as a value will be tested to determine its mediating effect on both EC and SEDLEI.

1.1 Research Background

Malaysian registered counselors are adhered to the standard ethical guidelines and yardstick set by local entities such as Board of Counselors (Malaysia), Malaysian Counseling Association-International (PERKAMA-International), Ministry of Education (Malaysia) (MOE), and international bodies such as American Psychological Association (APA) and American Counseling Association (ACA). Above all, registered counselors in Malaysia are protected by Malaysian Counselor Act (580) 1998 and the written law provides a guide to legal and ethical practice in counseling. At some point, the ethical practice could be immoral when it is compared with the various religious standards practiced in Malaysia (Mohd Ishak, Amat, & Abu Bakar, 2012). This situation would lead to ethical dilemma among Malaysian registered counselors and thus, it is necessary to instill awareness on the importance of performing ethical analysis efficaciously based on what is socially and culturally acceptable in Malaysia, a melting pot of cultures. The social element refers to counselors' ethical competency whereas cultural element indicates spiritual well-being.

Furthermore, to date, there are at least 6, 292 registered counselors in Malaysia. The number of counselors in Malaysia is gradually increasing and in 2010, See and Ng (2010) mentioned that counseling services in Malaysia have developed from infancy to pubescent stage. In contrast, counseling was never a subject in the mind when Malaysians achieved independence in 1957 (Raja Mohan & Sorooshian, 2012). However, today we could experience growth of counseling in Malaysia over the course time. Looking onto the social changes, it is very unfortunate that Malaysians experience tremendous increase in crime rates, divorce rates, and urban migration (Raja Mohan & Sorooshian, 2012). Inadequate offerings of help, poor mind set, lack of knowledge about counseling (Raja Mohan & Sorooshian, 2012), and ethical incompetence could be the reasons of such occurrence. Specifically, more competent counselors are needed to address ethical issues in Malaysia and at some points, the ethical issues are not being discussed openly. Therefore, more research and empirical findings are needed to improve the professional identity on counseling practices in Malaysia. A set of variables proposed in this research which comprises SWB, EC, and SEDLEI would act as catalysts in the enhancement of counseling professionalism.

1.2 Problem Statement

First, Malaysian counseling practice is subjected to the standard ethical guidelines set by the Board of Counselors (Malaysia) and the guidelines are marginalized based on what has been established by an international body for counseling accreditation programs in the United States known as Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program (CACREP) (Othman & Abdullah, 2015). However, the framework of guidelines set based on foreign cultures may not fulfill the local counseling needs due to the norms practiced in Malaysia. Therefore, more exploration is needed especially in counseling ethics embedding local needs to foster the spirit of professionalism among Malaysian registered counselors. Culturally appropriate modifications will always need to be considered and preferably need to be made (Raja Mohan & Sorooshian, 2012).

Second, there are limited instruments developed for the local counseling practice (Othman & Abdullah, 2015). Efforts have been made by local registered counselors to develop career and personality tests such as Sidek Personality Inventory (SPI), Sidek Vocational Value Interest (INPS), and Color Personality Inventory (IPW). These tests are widely used by school counselors, psychology officers, trainee counselors, and registered counselors in Malaysia. Malaysian researchers often involved in practical alternative which is to find and translate instruments developed by researchers from abroad to meet the local needs (Mahamad Sakri, Jusoh, & Bistamam, 2015). However, a little attention is paid to the cross-cultural adaptations when an instrument is translated. Instruments developed or translated for local needs including Adult Attachment Scale (Ahmad & Hassan, 2014), Coping Inventory for Stressful Situation (Ramli, Mohd Ariff, Khalid, & Rosnani, 2008), Coping Strategies Inventory (Abdullah, Sipon, Baharudin, & Sawai, 2011), Multicultural Counseling Competency Scale (Amat, Md. Shah, Mahmud, Mohd. Salleh, Din, & Mahmud, 2013), Multidimensional Self-Concept Scale (Mohamed Arip, Mohd Saad, Abdul Rahman, Syed Salim, & Bistamam, 2013), and Spiritual Well-Being Scale (Imam, Abdul Karim, Jusoh, & Mamad, 2009). To date,

there are no instruments developed or translated to measure ethical competencies of registered counselors in Malaysia based on the nine divisions of code of ethics set by Board of Counselors (Malaysia). Thus, one of the targets of this research is to develop and utilize an instrument to measure registered counselors' ethical competencies.

Finally, researchers measure individuals' self-efficacy based on multiple dimensions such as general self-efficacy (Lindley, & Borgen, 2002; Nel, & Boshoff, 2015; Peter, Cieza, & Geyh, 2013; Schwarzer & Jerusalem, 1992; Teo & Kam, 2014), information literacy self-efficacy (Aharony & Gazit, 2018), self-efficacy for conventional lifestyle (Walters, 2017), self-efficacy for deviance (Walters, 2017), counseling self-efficacy (Meyer, 2014; Wei, Tsai, Lannin, Du, & Tucker, 2014), and multicultural self-efficacy (Holcomb-McCoy, Harris, Hines, & Johnston, 2018). In the context of current research, self-efficacy will be measured in the dimension of legal and ethical issues in counseling. There are three instruments developed to achieve three different objectives in the context of legal and ethical issues in counseling (Mullen, Lambie, & Conley, 2014). First, Ethical and Legal Issues in Counseling Questionnaire (ELICQ) measures trainee counselors' and registered counselors' levels of ethical and legal knowledge. Second, Ethical Decision-Making Scale-Revised (EDMS-R) measures registered counselors' ability to make ethical decision. Finally, Ethical and Legal Issues in Counseling Self-Efficacy Scale (ELICSES) measures both registered counselors' and trainee counselors' confidence in applying their legal and ethical knowledge. The three instruments indicate limited availability of instruments to access ethical issues in counseling and the instruments are not available in Malaysian context to meet the local needs. Thus, one of the instruments which is ELICSES will be translated into Malay language by using dual back-translations method.

1.3 Research Objectives

The main objective of this research is to examine the mediating effect of spiritual well-being (SWB) on the relationship between ethical competencies (EC) and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues (ELICSES).

The specific research objectives are as follows:

- RO1: To measure the level of EC among Malaysian registered counselors.
- RO2: To measure the level of SWB among Malaysian registered counselors.
- RO3: To measure the level of SEDLEI among Malaysian registered counselors.
- RO4: To examine the relationship between EC and SWB.
- RO5: To examine the relationship between SWB and SEDLEI.
- RO6: To examine the relationship between EC and SEDLEI.
- RO7: To determine the influence of EC and SWB on SEDLEI.
- RO8: To examine the mediating effect of SWB on the relationship between EC and SEDLEI.

1.4 Research Questions

The research questions formulated based on ethical competencies (EC), spiritual well-being (SWB), and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues (SEDLEI) are as follows:

- RQ1: What is the level of EC among Malaysian registered counselors?
- RQ2: What is the level of SWB among Malaysian registered counselors?
- RQ3: What is the level of SEDLEI among Malaysian registered counselors?
- RQ4: Is there any relationship between EC and SWB?
- RQ5: Is there any relationship between SWB and SEDLEI?
- RQ6: Is there any relationship between EC and SEDLEI?
- RQ7: Is there any influence of EC and SWB on SEDLEI?
- RQ8: Is there any mediating effect of SWB on the relationship between EC and SEDLEI?

1.5 Research Significance

The research significance can be viewed based on the theoretical and practical perspectives. Theoretically, this research would contribute to the existing body of knowledge on registered counselors' self-efficacy. The research highlights the importance of self-efficacy in dealing with legal and ethical issues. Moreover, the research examines mediating effect of spiritual well-being (SWB) on ethical competency (EC) and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues (SEDLEI). It adds the conceptualization of SEDLEI as a new perspective especially in the Malaysian context. Furthermore, the utilization of three different theories integrating three different variables would support the findings, eventually provide concrete framework for implementation purposes. The implementation of theories could be for educational purposes, counseling practices, modules development, and preparation of standard policies.

Practically, this research would provide registered counselors, trainee counselors, counseling educators, mental health practitioners, policy makers, and society with knowledge of how SWB mediates the relationship between EC and SEDLEI. The integration of spirituality in counseling education and counseling practices is still considered as new in Malaysia and therefore, it could provide an idea on the necessity of integrating spirituality into current counseling education and counseling practices especially to enhance the professionalism of Malaysian counselors.

2.0 LITERATURE REVIEW

The review of literatures would be segregated into five divisions which are: (a) the relationship between ethical competencies (EC) and spiritual well-being (SWB); (b) the relationship between SWB and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues (SEDLEI); (c) the relationship between EC and SEDLEI; (d) the influence of EC and SWB on SEDLEI; and (e) the mediating effect of SWB on the relationship between EC and SEDLEI.

Ethical competency can be defined in terms of ethical awareness, character strength, willingness to do good, and moral judgement skills (Kulju, Stolt, Suhonen, & Leino-Kilpi, 2016). Experience of a professional, ethical knowledge, virtuous professional, human communication, and supporting surroundings are prerequisites for ethical competence (Kulju et al., 2016). On the other hand, spiritual well-being refers to the fundamental philosophy of life that guides conduct and it influences individuals' social behaviors (Fernando & Chowdhury, 2010). Next, self-efficacy refers to individuals' willingness to accomplish a task and it determines the likelihood regarding how individuals act in unclear situations (Mullen et al., 2014). In the context of current research, self-efficacy is measured based on registered counselors' confidence in dealing with legal and ethical issues in counseling.

2.1 The relationship between EC and SWB

Spiritual value helps practitioners to provide ethical services (Hodge, 2016). Spirituality provides a sense of mission and meaning, focuses on the need of others, highlights universal moral principle, fosters humility, integrity, and justice, and generates feelings of hope and joy in completing a task ethically (Johnson, 2009). This shows that the spiritual well-being of individuals would enhance ethical competency as it fosters integrity and justice in every action. Furthermore, spiritual value which provides a sense of morality would also remind individuals to be well-versed in the context of ethics. This reminder would help individuals to consider their future actions as right or wrong before making ethical related decisions. In May 2009, Association for Spiritual, Ethical, and Religious Values in Counseling (ASERVIC) established in the United States revised competencies for addressing spiritual, ethical, and religious values (Cashwell & Watts, 2010). The establishment of ASERVIC alone shows the relationship between ethics and spiritual value in counseling.

2.2 The relationship between SWB and SEDLEI

Individuals who are adhered to spiritual values are more sensitive to ethical issues (Johnson, 2009). This condition would most probably support a hypothesized statement that spiritual individuals encounter legal and ethical issues efficaciously. It is proven that spiritual individuals avoid scandal, create the conditions for long term success, and provide meaningful environment for themselves and all their followers (Johnson,

2009). Hasanshahi, Baghbanian, and Mazaheri (2016) found significant relationship between spiritual well-being and self-efficacy. The central philosophy of self-efficacy remains the same although these researchers studied self-efficacy from different perspectives and the current research studies self-efficacy in the perspective of legal and ethical issues in counseling. Self-efficacy acts as a catalyst in motivating individuals to accomplish challenging tasks. Thus, suitable educational contents and environment especially research are required to promote spiritual well-being and self-efficacy beliefs (Hasanshahi et al., 2016).

2.3 The relationship between EC and SEDLEI

Competence is needed to master challenging tasks (David, Rodgers, Markland, Selzler, Murray, & Wilson, 2014). On the other hand, self-efficacy is associated with beliefs about what individuals can do with the skills they possess (Hendricks, Hendricks, Webb, Davis, & Spencer-Morgan, 2005). For instance, ethical competent individuals would be well-versed with the ethical knowledge and able to resolve ethical issues. These individuals should cultivate strong beliefs in dealing with ethical issues efficaciously since they have sufficient knowledge on how to encounter legal and ethical issues. In short, legal and ethical issues necessitate knowledge and confidence in making decisions (Mullen, Lambie, Griffith, & Sherrell, 2015).

2.4 The mediating effect of SWB on EC and SEDLEI

Appropriate counseling skills and ethical competency are necessary to deal with legal and ethical issues efficaciously. However, both skills and ethical competency are insufficient for accomplished performances (Cox & Simpson, 2016). It may require SWB as a mediator on the relationship between EC and SEDLEI. The SWB reflects individuals' personal concepts such as justice, integrity, and moral principles (Johnson, 2009) whereas EC and SEDLEI involve environment and behavior aspects respectively. Social cognitive theory emphasizes on the reciprocal interaction of personal such as cognitive, affective, or biological events, environment, and behavior in making decisions (Harinie, Sudiro, Rahayu, & Fatchan, 2017). Thus, SWB, EC, and SEDLEI are connected to each other and SWB could be a mediator on the relationship between EC and SEDLEI.

2.5 Conceptual Framework

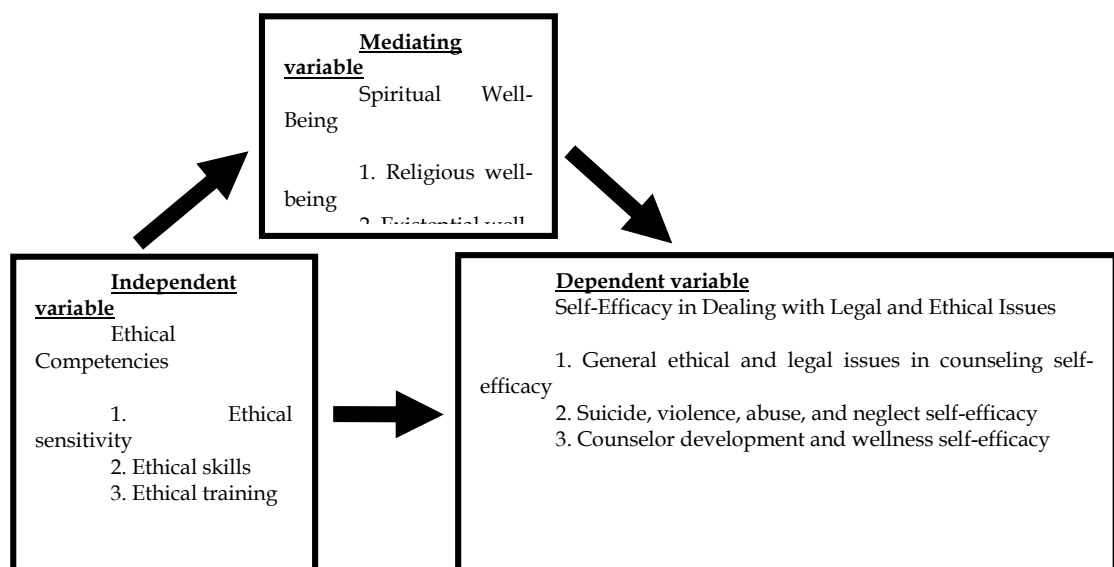


Figure 1: Conceptual Framework

3.0 METHODOLOGY

This research will adopt a quantitative method which involves distribution of survey questionnaires.

3.1 Sampling

Malaysian registered counselors would be the population of the research. A number of registered counselors will be chosen using systematic sampling to represent the population. First, a list of registered counselors will be obtained from the Board of Counselors (Malaysia). Then, participants are selected at regular intervals in which every (k)th will be selected as participants of the research. The k value is obtained by dividing population size (N) with the sample size (n).

3.2 Sample

The sample size will be determined using Cochran's (1977) formula. The estimated size of sample would be 150.

3.3 Data Collection and Analyses

The data will be collected through online platform. First, the researcher will conduct descriptive analysis to measure the levels of ethical competency (EC), spiritual well-being (SWB), and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues (SEDLEI). Then, structural equating modeling will be used to examine the relationship among EC, SWB, and SEDLEI. The procedures involved in structural equation modeling: (a) specifying hypothesized model; (b) confirmatory factor analysis; (c) analysis of measurement model; (d) analysis of structural model. The data will be screened for missing values and checked using four tests of assumptions to ensure normal distribution of data prior to performing main analyses. Furthermore, an approval from the Ethical Review Board of Universiti Putra Malaysia (UPM) will be obtained prior to collecting data.

4.0 CONCLUSION

This research hopefully will add value to the existing body of knowledge in counseling. The researcher predicts mediating effect of spirituality on the relationship between ethical competency and self-efficacy in dealing with legal and ethical issues. However, to what extent spirituality mediates ethical competency and self-efficacy will be confirmed upon completion of the research analyses.

REFERENCES

- Abdullah, S., Sipon, S., Baharudin, D. F., & Sawai, R. P. (2011). Strategi daya tindak versi Bahasa Melayu. *PERKAMA International Convention*, 1-7. Retrieved from <http://ddms.usim.edu.my/bitstream/123456789/5263>
- Aharoni, N., & Gazit, T. (2018). Students' information literacy self-efficacy: An exploratory study. *Journal of Librarianship and Information Science*. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/0961000618790312>
- Ahmad, R., & Hassan, S. A. (2014). Reliability analysis of the Revised Adult Attachment Scale (RAAS) instrument in the Malaysian context. *Social Sciences*, 77, 29098-29100.
- Amat, S., Md. Shah, K., Mahmud, Z., Mohd. Salleh, A., Din, R., & Mahmud, M. I. (2013). Initial development and validation of multicultural counseling competencies scale for Malaysian school counselors. *Asian Social Science*, 9(17), 1-9. doi: 10.5539/ass.v9n17p144
- Cashwell, C. S., & Watts, R. E. (2010). The new ASERVIC competencies for addressing spiritual and religious issues in counseling. *Counseling and Values*, 55, 1-5. doi: 10.1002/j.2161-007X.2010.tb00018.x

- DePue, M. K., & Lambie, G. W. (2014). Impact of a university-based practicum experience on counseling students' levels of empathy and assessed counseling competencies. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 5*(2), 89-101. doi: 10.1177/2150137814548509
- Fernando, M., & Chowdhury, R. M. M. I. (2010). The relationship between spiritual well-being and ethical orientations in decision making: An empirical study with business executives in Australia. *Journal of Business Ethics, 95*(2), 211-225. doi: 10.1007/s10551-009-0355-y
- Harinie, L. T., Sudiro, A., Rahayu, M., & Fatchan, A. (2017). Study of the Bandura's social cognitive learning theory for the entrepreneurship learning process. *Social Sciences, 6*(1), 1-6. doi: 10.11648/j.ss.20170601.11
- Hasanshahi, M., Baghbanian, A., & Mazaheri, M. A. (2016). Investigation of the relationship between spiritual health and self-efficacy in students of Isfahan University of Medical Sciences. *Women's Health Bulletin, 3*(4), 1-5. doi: 10.17795/whb-34264
- Hendricks, C. B. (2008). Introduction: Who are we? The role of ethics in shaping counselor identity. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 16*(3), 258-260. doi: 10.1177/1066480708317725
- Hendricks, C. S., Hendricks, D. L., Webb, S. J., Davis, J. B., & Spencer-Morgan, B. (2005). Fostering self-efficacy as an ethical mandate in health promotion practice and research. *Online Journal of Health Ethics, 2*(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.18785/ojhe.0201.06>
- Hodge, D. R. (2016). Spiritual Competence: What it is, why it is necessary, and how to develop it. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work, 27*(2), 124-139. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/15313204.2016.1228093>
- Holcomb-McCoy, C., Harris, P., Hines, E. M., & Johnston, G. (2018). School counselors' multicultural self-efficacy: A preliminary investigation. *Professional School Counseling, 11*(3), 166-178. doi: 10.1177/2156759X0801100303
- Imam, S. S., Abdul Karim, N. H., Jusoh, N. R., & Mamad, N. E. (2009). Malay version of spiritual well-being scale: Is Malay spiritual well-being scale a psychometrically sound instrument? *The Journal of Behavioural Science, 4*(1), 59-69.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Johnson, C. E. (2009). Spirituality and ethical leadership: Moral persons and moral managers.
- Kulju, K., Stolt, M., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2016). Ethical competence: A concept analysis. *Nurse Ethics, 4*, 401-412. doi: 10.1177/0969733014567025
- Lauka, J. D., Remley, T. P., & Ward, C. (2013). Attitudes of counselors regarding ethical situations encountered by in-home counselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 21*(2), 129-153. doi: 10.1177/1066480712465822
- Lindley, L. D., & Borgen, F. H. (2002). Generalized self-efficacy, Holland theme self-efficacy, and academic performance. *Journal of Career Assessment, 10*(3), 301-314. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/10672702010003002>
- Mahamad Sakri, S. K., Jusoh, A. J., & Bistamam, M. N. (2015). Kesahan dan kebolehpercayaan inventori keberkesanan emosi Ellis. *Journal Bitara Edisi Khas (Psikologi Kaunseling), 8*, 1-14.
- Markland, D. A., Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A., Murray, T. C., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy: An example from exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(4), 527-539. doi: 10.1080/02701367.2014.961050
- Meyer, J. M. (2014). Counseling self-efficacy: On campus and distance education students. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 58*(3), 165-172. doi: 10.1177/0034355214537385
- Mohamad Arip, M. A. S., Mohd Saad, F., Abdul Rahman, A. M., Syed Salim, S. S., & Bistaman, S. A. (2013). Translation, validity, and reliability of Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) questionnaire among Malaysian teenagers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 1455-1463.
- Mullen, P. R., Lambie, G. W., & Conley, A. H. (2014). Development of the ethical and legal issues in counseling self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 62-78. doi: 10.1177/0748175613513807

- Mullen, P. R., Lambie, G. W., Griffith, C., & Sherrell, R. (2015). School counselors' general self-efficacy, ethical and legal self-efficacy, and ethical and legal knowledge. *Journal of Ethics and Behavior*, 26(5), 415-430. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10508422.2015.1033627>
- Nel, P., & Boshoff, A. (2015). Evaluating the factor structure of the General Self-Efficacy Scale. *South African Journal of Psychology*, 46(1), 37-49. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/0081246315593070>
- Othman, A., & Abdullah, S. S. (2015). Counseling in Malaysia: Trends and practice with the Malays. *International Journal of Business and Applied Social Science*, 1(1), 1-10. Retrieved from www.ijbassnet.com
- Peter, C., Cieza, A., & Geyh, S. (2013). Rasch analysis of the General Self-Efficacy Scale in spinal cord injury. *Journal of Health Psychology*, 19(4), 544-555. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/1359105313475897>
- Raja Mohan, S. B. V., & Sorooshian, S. (2012). Counseling in the context of Malaysian Living Style. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(10), 292-296.
- Ramli, M., Mohd Ariff, F., Khalid, Y., & Rosnani, S. (2008). Validation of the Bahasa Malaysia version of the Coping Inventory for Stressful Situation (CISS). *Malaysian Journal of Psychiatry*, 17(2), 1-8.
- See, C. M., & Ng, K. M. (2010). Counseling in Malaysia: History, Current Status, and Future Trends. *Journal of Counseling and Development*, 88(1), 18-22. Retrieved from <http://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00144.x>
- Teo, T., & Kam, C. (2014). A measurement invariance analysis of the General Self-Efficacy Scale on two different cultures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(8), 762-767. doi: 10.1177/0734282914531707
- Walters, G. D. (2017). Mediating the relationship between parental control/ support and offspring delinquency: Self-efficacy for a conventional lifestyle versus self-efficacy for deviance. *Crime & Delinquency*, 64(5), 606-624. doi: 10.1177/0011128716686357
- Wei, M., Tsai, P. C., Lannin, D. G., Du, Y., & Tucker, J. R. (2014). Mindfulness, psychological flexibility, and counseling self-efficacy. *The Counseling Psychologist*, 43(1), 39-63. doi: 10.1177/0011/000014560173