

ISBN 978-979-3870-58-8



INTERNATIONAL CONVERENCE ON
EDUCATION TECHNOLOGY OF ADI BUANA

PROCEEDINGS

Global Challenges And Reconstruction
For Future Education

24 MAY 2014
SURABAYA, INDONESIA



UNIVERSITY
OF MALAYA
The Leader in Research & Innovation



UNIVERSITI
PENDIDIKAN
SULTAN IDRIS
UIN Ar-Raniry





INTERNATIONAL CONVERENCE ON
EDUCATION TECHNOLOGY OF ADI BUANA

PROCEEDINGS

Global Challenges And Reconstruction
For Future Education

24 MAY 2014
SURABAYA, INDONESIA



Universitas
PGRI Adi Buana



UNIVERSITY
OF MALAYA

The Leader in Research & Innovation



SEAMOLEC



UNIVERSITI
PENDIDIKAN
SULTAN IDRIS

UNIVERSITY OF EDUCATION
SULTAN IDRIS



UNITED STATES OF AMERICA

PROCEEDINGS

The 5th ICETA International Conference on Education “Global Challenges and Reconstruction for Future Education” Surabaya, 24 May 2014

© University of PGRI Adi Buana Surabaya

ISBN: 978-979-3870-58-8

Chief of Editor:

Prof. Ramlee bin Mustapha
(University of Sutan Idris, Perak, Malaysia)

Editors:

Prof. Dr. I Nyoman Sudana Degeng, M.Pd
(State University of Malang)

Prof. Dr. Imam Suyitno, M.Pd
(State University of Malang)

Prof. Dr. Iskandar Wiryokusumo, M.Sc
(University of PGRI Adi Buana Surabaya)

Prof. Dr. Ir. Achmadi Susilo, M.S
(University of Wijaya Kusuma Surabaya)

Dr. Yoso Winardo, M.Kes
(University of PGRI Adi Buana Surabaya)

Dr. Nurmida Catherine Sitompul, M.Pd
(University of PGRI Adi Buana Surabaya)

Published by University of PGRI Adi Buana Surabaya, Indonesia

Jl. Dukuh Menanggal XII Surabaya, INDONESIA

Telp./Fax: +62 31 8273999

Website: <http://www.pps-unipasby.ac.id>

Foreword from Chief of Editor

There is a deep interest in the theme of the conference “Global Challenges and Reconstruction for Future Education” by educators and policymakers. The 5th ICETA conference is held in Surabaya as an annual event organized by PGRI Adi Buana. A sum of 60 presenters will present their papers in this conference. Education is recognized as a key domain in a process by which human beings and societies can reach their fullest potential. Education is critical for promoting sustainable global well-being and improving the capacity of the people to address various global well-being related problems and issues. Therefore, citizens, educators and government should mobilize efforts to ensure that the goals of education and sustainable development can be achieved. This proceedings draw a new insights into the relationship between education and sustainable development through a focus on future indicators. Specifically, authentic learning is critical in the future paradigm. Authentic learning nurtures divergent thinking in students. Divergence leads to innovative and inquisitive ways of thinking. Innovation in pedagogy and the enhancement of research culture in teachers is pertinent to achieve real transformation in education. The use of information and communication technologies (ICT) has been seen by researchers as a means to assist in solving research problems. However, although the use ICT within the R&D function has been seen as crucial in research and innovation, a number of teachers have not considered technology integration in their pedagogy and action research.

However, the tension between idiosyncratic and institutional knowledge construction is exacerbated by lack of technology proficiency among teachers. In addition, the lack of research culture and infrastructure in the schools makes it even worse. Nevertheless, to move the “teacher as researcher” agenda forward, transformational leadership at the school must be put in place and functional. Thus, the need for transformational leadership in spearheading innovative teaching and research initiatives in the individual educational institution is crucial. The impetus to develop innovation and to actively engage in research and development emanated from the intense desire to expand the frontier of knowledge. Research should not only be aligned to the institution’s vision and mission but should remain as its handmaiden in the actualization process of such. The primary goal of research is to transform society through its impacts and outcomes. The generation of knowledge and its dissemination cannot be an end in itself. Knowledge must be utilized and the utilization becomes worthwhile if it leads to the generation of good and services for the improvement of life.

This proceedings is a collection of selected papers accepted for presentation in this International Conference on Global Challenges and Reconstruction for Future Education. Varied topics are written including education, skills training, work, gender, early childhood, human capital development, leadership, music, language, ICT, and life-long learning. Finally, we would like to thank the organizers, presenters, writers, sponsors, and all who contributed directly or indirectly to the publication of this proceedings.

Surabaya, 20th May 2014

RAMLEE B. MUSTAPHA
Chief of Editor

Foreword from Chair of the Committee

All the praises be to Allah SWT, the Almighty God, for granting us His Guidance and Blessings. Without them, the proceedings of The 5th International Conference Education Technology Adi Buana (ICETA 5) would not have been completed in time.

The purpose of the publication of the conference proceedings is to document the scientific work of the main speakers and paper presenters of scientific papers on the parallel session program that has contributed for the presentations in the conference.

ICETA 5 was organized by the University of PGRI Adi Buana Surabaya in cooperation with Sultan Idris Education University, United States of America Embassy, University of Malaya, SEAMEO SEAMOLEC Cambodia, and the Directorate General of Higher Education, Ministry of Education of the Republic of Indonesia.

In taking “Global Challenges and Reconstruction for Future Education” as the theme of its 2014 conference, the International Conference Education Technology Adi Buana (ICETA5) has continued its tradition of developing a stimulating program of presentations and providing abundant opportunities for debate and for the elaboration and development of ideas represented a wide range of interests and expertise including (1) human performance technology, (2) future education for teachers, (3) the new challenges for E-learning, (4) modelling for collaborative learning, (5) best practice across fields (secondary education, higher, skill development, and vocational education), (6) maximizing teacher professionalism, (7) developing educational orientation in local values and multicultural society, (8) visualizing and implementing technology change, (9) distance learning and blended learning, (10) teacher leadership for instructional innovation, dan (11) multi-faceted roles and the professional quality and development of teacher educators.

I would like to extend my deepest gratitude and sincere appreciation on behalf of the ICETA 5 committee to the following persons:

1. Prof. Dr. Ramlee Mustapa (University of Education Sultan Idris), sebagai Chief in Editor.
2. Prof. Dr. Iskandar Wiryokusumo, M.Sc (University of PGRI Adi Buana Surabaya).
3. Prof. Dr. I Nyoman Sudana Degeng, M.Pd (State University of Malang).
4. Prof. Dr. Imam Suyitno, M.Pd (State University of Malang).
5. Prof. Prof. Dr. Ir. Achmadi Susilo, M.S (University of Wijaya Kusuma Surabaya).
6. Dr. Yoso Wiyarno, M.Kes (University of PGRI Adi Buana Surabaya).
7. Dr. Nurmida Catherine Sitompul, M.Pd (University of PGRI Adi Buana Surabaya) for their great efforts in reviewing and editing the presented papers to published in the conference proceedings.

I would like also to sincerely thank the organizing committee for their great efforts in organizing the conference as well as for bringing out this publication.

Finally, I hope these proceedings can be useful for writers, readers who use it as reference as well as for the organizers as documentation of the results of scientific work contributed in ICETA 5. Hopefully, the Proceedings will prove to be influential in this respect.

Surabaya, 24 Mayth 2014

Dr. Ruffi'i, S.Si, S.T., M.Pd
Chair of the Committee

CONTENTS

	Page
Foreword (chief of editor)	iv
Foreword (chair of the committee)	v
Table Of Content	vi
<u>Guests Invited Papers</u>	
1 Kurikulum Berasaskan Kajian Masa Depan: Cabaran Perlaksanaan. Profesor Dr. Saedah Siraj (Jabatan Kurikulum dan Teknologi Pengajaran, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur)	2
2 Future Paradigm of Education: Bridging Research and Innovation. Professor Dr. Ramlee Mustapha (Department of Engineering Technology, Faculty of Technical and Vocational Education, Sultan Idris Education University)	23
3 Southeast Asian Challenges and Reconstruction for Future Education Dr. Ith Vuthy, Msc., MA. (Deputy Director For Program SEAMEO SEAMOLEC)	34
<u>Presenters' Papers</u>	
1. Developing Web-Based Distance Learning Model Achmad Noor Fathirul (University PGRI Adi Buana Surabaya)	46
2. Developing Students' Ability to Analyze Implicatures Through Dialog Card-Assisted TGT Model Agung Pramujiono (University PGRI Adi Buana Surabaya)	54
3. Aplikasi Vee Di Dalam Inkuiri Dan Kemahiran Mereka Bentuk Eksperimen Aiza Hazrilsuhada Aizinin, Nor Nafizah Mohd Noor (Universiti Pendidikan Sultan Idris Malaysia)	61
4. The Design of Webcomics for Reading Comprehension among Secondary Students Ajurun Begum Ahamed and Raja Nor Safinas Raja Harun (Universiti Pendidikan Sultan Idris Malaysia)	70
5. Program Muzik di Sekolah Muzik dalam Angkatan Tentera Malaysia: Isu dan Cabaran Baharin Baharom, Mahayuddin Abdul Rahim, Mohd Nizam Nasrifan, And Siti Salina Mustakim (Universiti Pendidikan Sultan Idris Malaysia)	80
6. Model Of Funding Education In Indonesia (Reflection Responsibility of the Government in Improving the Quality of the Nation) Bambang Ismanto (Satya Wacana Christian University – Salatiga – Indonesia)	89
7. The Role of Principal in Learning Leadership in Effective School: A Case Study of SMAN 5 Surabaya Bambang Sigit Widodo (Surabaya State University)	96
8. Reflective Teaching Learning Model Bambang Suteng Sulasmono (Satya Wacana Christian University, Salatiga, Indonesia)	106

9.	The Importance of Teaching Media in Maximizing Teaching Speaking Dewi Kencanawati (University of PGRI Nusantara Kediri)	113
10.	The Application of Innovative Mathematic Teaching at Primary Schools in Mojosari District Dian Kusmaharti And Lidya Lia Prayitno (University PGRI Adi Buana Surabaya)	123
11.	Effective Differentiated Instruction in English Language Teaching Dyah Rochmawati (University PGRI Adi Buana Surabaya) and Atiqah Nurul Asri (Malang State Politechnics) Indonesia	131
12.	Identification of Multiple Intelligences of Elementary School Students Erlyn Ladyawati and Nukmatuz Syahria (University PGRI Adi Buana Surabaya)	137
13.	Designing Cooperative Learning Model of Physics Subject at Vocational High Schools Euis Ismayati (Surabaya State University, East Java, Indonesia)	146
14.	Kajian Keberkesanan Penggunaan Multimedia dalam Pengajaran Pendidikan Kemahiran Hidup (Mendobi) Bagi Murid Masalah Pembelajaran Farizah Binti Buyong and Siti Salina Mustakim (Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak, Malaysia)	157
15.	Ergonomic Computer Workstation For Learning Activities Gempur Santoso and Yoso Wiyarno (University PGRI Adi Buana Surabaya)	168
16.	Pembinaan Modul Kemahiran Membaca Menggunakan Integrasi Deria Murid-Murid Disleksia Adaptasi Kaedah Orton Gillingham Hafsania Jamian and Abdul Rahim Razalli (Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak, Malaysia)	173
17.	Adolescence and Future Education Hamidah Sulaiman and Saedah Siraj (Universiti Malaya)	183
18.	Identification of Students' Misconceptions About Concepts of Natural Sciences and Biology at The Elementary School Level Imas Srinana Wardani (University PGRI Adi Buana Surabaya)	188
19.	The Use of Clause Card-Assisted Think Pair Share Cooperative Learning Model to Optimize Learning of Compound Sentences for The 12 th Grade Students Imroatul Mufidah (SMAN 11 Surabaya)	194
20.	The Structure of Indonesian Basic Sentences of Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder Indayani And Mimas Ardhianti (University PGRI Adi Buana Surabaya)	201
21.	Pengaruh Penggunaan Metode Pembelajaran Tipe STAD dan NHT dengan Gaya Kognitif Terhadap Hasil Belajar. Lenny Marlina (Sma Katolik Santo Thomas Aquino Surabaya) and Nurmida Catherine Sitompul (Universitas Adi Buana Surabaya)	208

22.	Analysis of Errors in Solving the Limit Sequence Question Made by Students of UNIPA Surabaya Liknin Nugraheni And Sri Rahayu (University PGRI Adi Buana Surabaya)	214
23.	Pendekatan Pembelajaran Melalui Reka Bentuk Permainan Digital dalam Proses Pengajaran dan Pembelajaran Kanak-Kanak: Isu dan Cabaran Maizatul Hayati Mohamad Yatim, Md Nasir Masran, Laili Farhana Md Ibharim (Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia).	222
24.	Productivity of Elementary School Teachers after Their Certification M. Subandowo, Suryaman, And Hari Karyono (University PGRI Adi Buana Surabaya)	233
25.	Ulul Albab Leadership in Transforming MRSM Educational System: A Case Study Mohd Radzi Bin Taib and Zuraidah Bt. Abdullah (Universiti Malaya)	242
26.	Instructional Leaderships of Principals and Teachers' Commitment in MRSM Pahang, Malaysia. Nik Mustafa Bin Mat Ail and Zuraidah Bt Abdullah (Universiti Malaya)	254
27.	Competency Standard Model of Teachers of Vocational College of Ministry of Education Malaysia Nor Hayati Ramlan, Zuraidah Abdullah, Rahimah Ahmad (Universiti Malaya)	263
28.	Penjaminan Kualiti dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah Noorzeliiana Binti Idris, Norazilawati Binti Abdullah And Saniah Binti Sembak (Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak, Malaysia)	242
29.	Learning Programming: Going Beyond Issues and Challenges Nor Masharah Husain, Modi Lakulu, Sulaiman Sarkawi (Universiti Pendidikan Sultan Idris Perak Malaysia)	283
30.	Cooperative-Contrastive Learning Model in Translation Teaching or English Department Students Nunung Nurjati, Ferra Dian Andanty, and Titah Kinasih (University PGRI Adi Buana Surabaya)	292
31.	The Application of Integer Multiplication Operations Using Crosshairs for the Fourth Grade Elementary School Students Nur Fathonah (University PGRI Adi Buana Surabaya)	299
32.	The Effects of STAD, Jigsaw, and Motivation on the Students' Office Administration Skills at SMKN 1 Magetan and SMK PSM 2 Kawedana Riful Hamidah (SMKN 1 Magetan)	305
33.	The Development of Algo-Heuristic Model: Effort to Improve Learning Acquisition in Statistics of PGSD Students of UNIPA Surabaya Rufii (University PGRI Adi Buana Surabaya)	316
34.	Pengetahuan Teoritik dan Praktikal Kemahiran Proses Sains Bersepadu dalam Kalangan Guru Sains Menengah Rendah Saniah Binti Sembak, Norazilawati Binti Abdullah, Noorzeliiana Binti Idris (Universiti	327

Pendidikan Sultan Idris, Perak, Malaysia)

35. The Implimentation of Communicative Approach n Malaysian Secondary Schools: Issues and Challenges 335
Sathyabama Narayanan & Intan Safinas Mohd Ariff Albakri (University of Education Sultan Idris, Malaysia)
36. Human Performance Learning through Brackish Water Treatment Technology in Filtration, Ion Exchanger, and Reverse Osmosis (RO) 342
Setyo Purwoto, Tatang Sopandi, Yunia Dwie Nurcahyanie (University PGRI Adi Buana Surabaya)
37. Developing Comparable Corpora Ffrom The Web: Issues and Challenges 352
Siti Nordianah Hai Hom, Azniah Ismail, Dahlia Janan (Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia)
38. The Provision Of Support, Resources, Training, and Time Allocation In Children's Literature Program. 359
Siti Salina Mustakim & Othman Lebar (Sultan Idris Education University, Perak, Malaysia), Mina Yamaguchi Hattori (Graduate School Of Education And Human Development, Nagoya University, Furo-Cho, Chikusa-Ku, Nagoya, Japan)
39. Morphology in English Classroom: An Analysis of Word Structure 372
Siyaswati (University PGRI Adi Buana Surabaya)
40. Improvement of Teacher Professionalism after Teacher Certification 387
Slameto (Universitas Kristen Salatiga)
41. Speech Acts of Caricatures in The Daily Jawa Pos of 2013 April Editions 394
Sri Budi Astuti and Indayani (University PGRI Adi Buana Surabaya)
42. Management of Multicultural Education at Elementary Schools 402
Sr. Marsella Prihartanti, PIJ (SDK Sang Timur Yogyakarta)
43. Understanding he Perennial Values of Novels Based on Approach to the Theory of Tripartite Meaning 413
Taufik Nurhadi (University PGRI Adi Buana Surabaya)
44. Pengaruh Beban Tugas Terhadap Kepuasan Kerja Guru di Malaysia 442
Zuhaili Binti Mohd Arshad , Ramlee Bin Mustapha, Prof. (Fakulti Pendidikan Teknikal Dan Vokasional, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia)
45. Pendidikan Keamanan: Kurikulum Baru Membentuk Makmal Alami di dalam Bilik Darjah 433
Zuraidah Abdullah and Nik Maisarah Akmal Nik Mustafa (Universiti Malaya)
46. Snakes Ladders "I Am Good And Smart" for Moral Education of Early Children 443
Ria Diantina (University PGRI Adi Buana Surabaya)
47. Developing Teacher's Sustainable Professionalism in Implementing the 2013 Curriculum 455
Fetri Yeni (Padang State University, West Sumatra, Indonesia)
48. School-Based Assessment System in Malaysia: Challenges and Moving Forward 461
Husaina Banu Kenyathulla and Muhammad Faizal A. Ghani (University of Malaya)

49.	Empowering English Language Students' Entrepreneurship Competence by Creating ELT Based Business Plan Endah Yulia Rahayu (University PGRI Adi Buana Surabaya)	472
50.	Retrospeksi Ibu Bapa Terhadap Homeschooling di Malaysia Norlidah Alias, Saedah Siraj, Dorothy Dewitt, Ruslina Ibrahim & Mohd. Nazri Abdul Rahman (Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia)	475
51.	Achievement of Character Education Values Integrated into Civics Education Nawadji and Hari Karyono (Superintendent Of Kindergartens, Elementary Schools, Out-Of-School Education, Lawang, Malang And (University PGRI Adi Buana Surabaya)	484
52.	Pembangunan Pembelajaran Kanak-Kanak <i>Homeschooling</i> Menggunakan Media Animasi Interaktif : Aplikasi Pendekatan Fuzzy Delphi. Mohd. Nazri Abdul Rahman, Dr Norlidah Alias & Profesor Dr Saedah Siraj (Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia)	493
53.	Factors Associated to Teachers' Motivation Towards the Implementation of Learning Supervision in Secondary School Dato' Dr. Abd. Rahman Idris, Dr. Zuraidah bt. Abdullah, Ahmad Kamal Ariffin (Department of Education, University of Malaya, Malaysia)	500

GUESTS INVITED PAPERS

Kurikulum Berasaskan Kajian Masa Depan: Cabaran Pelaksanaan

Profesor Dr. Saedah Siraj

Jabatan Kurikulum dan Teknologi Pengajaran
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur

Abstract: Apakah bentuk kurikulum negara masa depan khususnya pada tahun-tahun 2015, 2020, 2050, 3000? Apakah bidang-bidang dan subjek-subjek yang menjadi keutamaan untuk mendapatkan perkerjaan pada waktu itu? Apakah pendekatan pengajaran dan pembelajaran paling efektif yang digunakan pada waktu itu? Apakah kriteria yang perlu dimiliki para pendidik pada waktu itu? Apakah bentuk generasi kita pada waktu itu? Apakah keperluan peralatan dan logistik yang diperlukan sekolah pada waktu itu? Semua ini akan dapat dijangka dan dilihat dalam kajian Kurikulum Masa Depan atau Future Curriculum. Perkara-perkara yang akan dibincangkan termasuk: 1) Tujuan Kurikulum Masa Depan; 2) Kurikulum secara ringkas; 3) Apa itu Kurikulum Masa depan? 4) Kepentingan Kurikulum Masa Depan untuk pembinaan negara masa depan; 5) Sejarah ringkas Pengajian Masa Depan; 6) Pendekatan-pendekatan mengukur Kurikulum Masa Depan; 7) Kajian di Malaysia; dan 8) Kajian Masa Depan luar negeri.

Kata kunci. Kurikulum; Kurikulum Masa Depan; Jangkaan; Pengajian Masa Depan; Pendekatan mengukur.

PENGENALAN

Sejak tahun-tahun 1940an lagi Pengajian Masa Depan telah mula diterima sebagai satu disiplin ilmu di Amerika Syarikat dan di beberapa buah negara Eropah sementara bidang Kurikulum itu pula hanya diasaskan oleh Ralph Tyler pada tahun 1949 (Saedah Siraj, 2005; Tyler, 1949ab). Pada tahun 1944, [General Arnold](#) telah mengarahkan supaya satu laporan kemampuan teknologi masa depan yang mungkin boleh digunakan oleh tentera Amerika Syarikat disediakan untuk [US Air Force](#). Dua tahun kemudian iaitu pada tahun 1946, syarikat [Douglas Aircraft](#) pun memulakan Projek RAND (Report on a Long-Range Forecasting Study) (Laporan Jangka Panjang Kajian Jangkaan) untuk mengkaji perkara-perkara yang ada hubungannya dengan peperangan antara benua ([Wikipedia](#), 2006).

Pada tahun-tahun 1950an kajian masa depan semakin banyak dijalankan di Amerika Syarikat antaranya kajian RAND oleh Norman Dalkey dan Olaf Helmer (Dalkey & Helmer, 1951). Dalkey dan Helmer dikatakan pihak yang terawal membangunkan Teknik Delphi di The RAND Corporation (Dalkey & Helmer, 1951, 1963). Bagaimama pun, Theodore J. Gordon dan Olaf Helmer adalah dua tokoh futuris pertama yang mengaplikasikan teknik tersebut (Gordon & Helmer, 1964; Gordon & Hayward, 1968). Aplikasi Teknik Delphi oleh Gordon dan Helmer (1964) bertujuan menilai hala tuju trend-trend sains dan teknologi dan impaknya ke atas masyarakat pada waktu itu.

Menurut [Wikipedia](#) (2006) Teknik Delphi telah dibangunkan di The Rand Corporation pada tahun 1947 iaitu tahun bermulanya Perang Dingin antara Amerika Syarikat dan Soviet Union. Sebaliknya, Henson (1980) mengatakan Teknik Delphi telah diasaskan pada tahun-tahun 1950an oleh Abraham Kaplan di California tetapi teknik tersebut tidak pernah digunakan sebaliknya disimpan sebagai rahsia hampir sepuluh tahun sehingga Gordon dan Helmer memperkenalkannya sewaktu menyediakan RAND Report.

Antara tahun-tahun 1963 hingga 1964, Gordon dan Helmer telah menyediakan RAND Report berdasarkan data dan bukti yang telah ada ketika itu. Laporan tersebut menjangka pada masa depan sebanyak 130 kejayaan saintifik akan dapat dicapai oleh Amerika Syarikat. Kebanyakan daripada jangkaan-jangkaan tersebut telah pun menjadi realiti sekarang ini seperti kejayaan manusia mendarat di bulan dan kejayaan pemindahan hati dalam bidang perubatan (Longstreet &

Shane, 1993; Saedah Siraj, 2005). Kahn dan Wiener (1967), (Hudson Institute di Amerika Syarikat telah ditubuhkan oleh Herman Kahn pada tahun 1961), telah menyenaraikan seratus inovasi yang mungkin akan dapat dilihat sebelum tahun 2000. Antara jangkaan kemungkinan masa depan Kahn dan Wiener, yang dilakukan empat puluh tahun dahulu dan sekarang ini telah menjadi kenyataan ialah: 1) Laser digunakan untuk pelbagai fungsi; 2) Pemandahan organ manusia digunakan secara meluas; 3) Kemunculan satelit; 4) Penggunaan komunikasi satelit dengan siaran terus ke rumah; 5) Alat perakam video, pagers dan telefon bimbit yang murah harganya; 6) Muncul televisyen dan filem-filem yang dibuat secara 3D; 7) Pembersih rumah automatik dengan robot-robot menjadi hamba kepada manusia (kini benar-benar berlaku terutamanya di kilang-kilang automotif berteknologi tinggi); 8) Manusia akan mendarat di bulan; 9) Pendaratan manusia di bulan akan menggalakkan lebih banyak lagi projek-projek yang lebih daripada itu (kini manusia telah pun menghantar kapal-kapal angkasa untuk menjelajah planet-planet Marikh dan Pluto); dan 10) Wujud petempatan-petempatan di dasar lautan.

Pada tahun 1968, Gordon dan Hayward telah menerbitkan artikel mengenai kajian-kajian awal yang menggunakan Cross Impact Matrix Method (Kaedah Matrik Kesan Bersilang) (Gordon & Hayward, 1968). Pada tahun 1994, Gordon menerbitkan pula artikel mengenai Cross Impact Analysis di bawah penerbitan United Nations Development Program's African Futures Project dengan kerjasama The United Nations University's Millennium Project Feasibility Study: Phase II (Gordon, 1994a). Sejak tahun 2000 sehingga kini, American Council for The United Nations University pada setiap tahun telah menerbitkan buku-buku mengenai masa depan (Glenn, 2006; Glenn & Gordon, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005).

Bukti-bukti berikut jelas menunjukkan barat, khususnya, Amerika Syarikat, lima puluh tahun terkedepan berbanding kita di dalam bidang Pengajian Masa Depan atau Future Studies:

- The RAND Corporation, Santa Monica, California telah menerbitkan penemuan-penemuan dan kajian-kajian masa depan di *RAND Report* sejak tahun-tahun 1950an hinggalah ke saat ini (Dalkey & Helmer, 1951);
- Tertubuhnya pusat-pusat pengajian masa depan di institusi-institusi pengajian tinggi di Amerika Syarikat antaranya Center for Futures Research, University of Southern California, Los Angeles (Alter, Drobnick, & Enzer, 1978);
- Lahirnya jurnal-jurnal: 1) *Futures*; 2) *International Journal of Forecasting*; 3) *International Journal of Futures Studies*; 4) *Technological Forecasting and Social Change* dan majalah *The Futurist*;
- Penubuhan majlis-majlis dan persatuan-persatuan masa depan di negara-negara barat antaranya American Council for The United Nations University, Washington DC – setiap tahun, sejak tahun 2000, majlis ini telah menerbitkan buku *State of The Future* atau *Keadaan Masa Depan* (Glenn, 2006; Glenn & Gordon, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) dan juga World Future Society, Washington DC (Cornish, 1977); dan
- Kajian-kajian masa depan oleh Carswell, Thomas, Petre, Price, dan Richards (1999), Dean dan West (1999), Friman, Tufvesson, dan Woodling (2000), Robson (2001), Vamadore (1991) dan Wicklein (1993).

TUJUAN

Kajian masa depan antaranya bertujuan:

1. Menjadi salah satu strategi paling terkini yang memungkinkan manusia kini merancang hala tuju masa depan mereka bermula dari sekarang;

2. Memberi gambaran kemungkinan dan juga pilihan mengenai masa depan untuk membantu para pembuat polisi dan penggubal kurikulum institusi atau negara membuat perancangan terhadap masa depan yang diinginkan (Ayers, 1969);
3. Membantu para pembuat polisi dan penggubal kurikulum institusi atau negara membuat keputusan untuk: i) Meneliti pilihan masa depan yang terbaik; dan juga ii) Mengenal pasti peristiwa (event), yang besar kemungkinannya akan berlaku pada masa depan;
4. Membantu para pembuat polisi dan penggubal kurikulum institusi atau negara untuk merangka satu pelan tindakan supaya mereka tidak membuat anggapan yang salah ke atas jangkaan kemungkinan-kemungkinan yang berlaku pada masa depan;
5. Membantu pihak-pihak tertentu menyatakan pandangan dan pilihan mereka mengenai masa depan (Amara & Salancik, 1971-1972); dan
6. Menjelaskan kemungkinan hala tuju pembangunan masa depan yang diinginkan (Bell & Ramirez, 1997).

KURIKULUM SECARA RINGKAS

Kurikulum adalah satu rekabentuk ataupun perancangan sesebuah institusi atau negara dan kurikulum itu sendiri mempunyai pengertian yang luas yang merangkumi seluruh program yang dirancang (Saedah Siraj, 2001). Untuk menghasilkan perancangan kurikulum peringkat pengajaran yang cekap dan profesional di institusi atau sekolah, Hass (1987) mengatakan guru-guru perlu merancang pengajaran mereka berdasarkan tiga asas yang utama iaitu: 1) Objektif; 2) Asas; dan 3) Kriteria kurikulum. Goodlad (1984) telah mengenal pasti empat jenis kurikulum (dalam aspek pembinaan kurikulum) iaitu: 1) Kurikulum peringkat-masyarakat. Kurikulum ini melibatkan proses sosio-politik untuk menentukan matlamat dan mata pelajaran yang akan dipelajari di sekolah, negara, kawasan atau negeri. Biasanya, kurikulum ini mengemukakan panduan tajuk-tajuk yang akan dipelajari; masa yang diperlukan; dan buku serta lain-lain bahan yang akan digunakan; 2) Kurikulum peringkat-institusi. Ini adalah kurikulum peringkat sekolah, kolej, dan institusi pengajian tinggi. Kurikulum ini sebahagian besarnya datang dari kurikulum masyarakat yang dikhususkan oleh negeri atau daerah dan kemudian diubahsuai oleh lembaga sekolah; 3) Kurikulum peringkat-pengajaran. Ini adalah rancangan guru yang akan dilaksanakan di dalam bilik darjah. Kurikulum ini juga datangnya dari kurikulum yang telah dikhususkan di peringkat negeri, atau lebih tepat lagi daripada apa yang telah ditentukan oleh tiap-tiap sekolah. Di peringkat sekolah rendah, sekolah menengah dan lebih-lebih lagi di peringkat kolej dan universiti, cara pendidik menyusun kurikulum pengajaran adalah terikat kepada peraturan-peraturan dan jangkaan-jangkaan; dan 4) Kurikulum peringkat-ideologi. Ini adalah idea-idea kurikulum yang menjadi penentu terhadap matlamat sesuatu kurikulum. Matlamat kurikulum, kewangan, dan organisasi dibuat di peringkat negeri atau negara.

Pembinaan Kurikulum

Pembinaan kurikulum juga boleh berasaskan kepada dua kategori di mana kurikulum itu dibina, iaitu: 1) Kurikulum Makro untuk peringkat pembinaan kurikulum yang berskala besar seperti peringkat nasional dan internasional; dan 2) Kurikulum Mikro untuk peringkat yang lebih kecil dan bersifat khusus iaitu di peringkat sekolah, program khas, dan bilik darjah (Saedah Siraj, 2001). Di peringkat mana sekalipun, pembinaan kurikulum memerlukan rekabentuk model – yang menjadi panduan atau asas.

Perancangan atau Rekabentuk Kurikulum

Apakah yang mempengaruhi ataupun mendukung sesuatu rekabentuk atau perancangan kurikulum? adalah merupakan persoalan utama dalam perancangan atau rekabentuk kurikulum. Salah satu aspek utama yang mendukung perancangan kurikulum ialah asas falsafah yang

digunakan dalam perancangan tersebut. Oleh itu, kajian ke atas falsafah atau ideologi yang mempengaruhi kurikulum sangat penting bagi perancang dan penggubal kurikulum supaya mereka dapat mengkaji dan mengenal pasti falsafah atau ideologi berkenaan mempunyai pengaruh ataupun memberi impak ke atas pembinaan kurikulum; dan menilai impak falsafah atau ideologi tersebut terhadap hasil persekolahan. Jika falsafah atau ideologi tersebut dapat dikesan, para perancang dan penggubal kurikulum akan lebih jelas dalam menentukan hala tuju sesebuah kurikulum institusi atau negara pada masa depan. Kajian-kajian terdahulu menunjukkan bahawa falsafah atau ideologi di sesuatu kawasan atau negeri yang mempengaruhi bentuk kurikulum pada satu-satu zaman atau masa tertentu terutama dalam pembentukan polisi dan matlamat yang hendak dituju.

Menurut Eisner (1992) ada enam ideologi yang mempengaruhi perancangan kurikulum selama ini iaitu: 1) Religious Orthodoxy; 2) Rational Humanism; 3) Progressivism; 4) Critical Theory; 5) Reconceptualization; dan 6) Cognitive Pluralism. Enam ideologi tersebut telah mempengaruhi perancangan atau rekabentuk kurikulum pada setiap zaman tertentu (Eisner, 1992). Bagi Brameld (1950), Pratt (1980), Schubert (1986) dan Hass (1987) ada empat jenis falsafah yang mempengaruhi perancangan atau rekabentuk kurikulum selama ini iaitu: 1) Perennialism (melihat nilai-nilai semasa yang terbaik dalam warisan budaya); 2) Essentialism (menekankan kepada pendidikan asas); 3) Progressivism (menumpukan pendidikan yang bersifat lebih terbuka); dan 4) Reconstruction (mengambil kira persekolahan sebagai tempat mengembangkan susunan sosial yang baru).

Aliran falsafah atau ideologi yang dipegang oleh sesebuah negara biasanya mempengaruhi pembinaan kurikulum secara sedar atau tidak sedar. Oleh itu, para penggubal kurikulum sebaiknya mempunyai pengetahuan mengenai aliran-aliran tersebut bagi menentukan jenis aliran falsafah atau ideologi yang sesuai diaplikasikan dalam pembinaan kurikulum tertentu. Aliran falsafah atau ideologi yang dipilih ini juga seharusnya bersesuaian dengan matlamat pendidikan atau program yang hendak dibina supaya hasil akhir pendidikan atau program tersebut tercapai.

Pembentukan Dasar dan Matlamat Kurikulum

Pembentukan dasar dan matlamat kurikulum perlu dirancang dengan teliti kerana ianya berhubung rapat dengan proses menyediakan masyarakat dengan pendidikan yang terbaik dan sempurna. Bagi Tyler (1949a) dua perantara bagi tujuan pembentukan dasar dan matlamat kurikulum adalah: 1) Falsafah; dan 2) Psikologi pembelajaran. Taba (1962) memilih tiga asas yang diperlukan dalam proses perancangan kurikulum iaitu: 1) Kajian ke atas pelajar; 2) Pengetahuan; dan 3) Masyarakat. Penulis (Saedah Siraj, 2001) menyarankan empat kriteria asas dalam proses perancangan kurikulum iaitu: 1) Keperluan Ketuhanan; 2) Keperluan diri pelajar sebagai individu; 3) Keperluan masyarakat atau semasa; dan 4) Keperluan ilmu.

APA ITU KURIKULUM MASA DEPAN?

Definisi Masa Depan

Menurut hemat penulis, kajian masa depan adalah:

... Satu disiplin yang sistematik bagi mengkaji kemungkinan-kemungkinan masa depan dalam tempoh-tempoh tertentu. Selain daripada mengkaji kemungkinan-kemungkinan yang bakal wujud, analisis juga dibuat untuk melihat bagaimanakah satu-satu keadaan dan persekitaran boleh berubah hasil daripada implementasi polisi dan tindakan yang dilaksanakan dalam sesebuah negara (Saedah Siraj, 2005, ms. 351)

Glenn dan Gordon (1996) juga berpendapat penyelidikan mengenai masa depan menyediakan maklumat daripada pelbagai disiplin dan profesion pada masa depan dan juga perkara-perkara ataupun fenomena yang membentuk dunia, selain mengkaji bagaimanakah ianya boleh berubah dalam membentuk peluang-peluang baru, ancaman-ancaman baru, dan juga ketidaktentuan. Bagi Amara dan Salancik (1971-1972) masa depan adalah apa juga aktiviti yang menambah

kefahaman mengenai hasil-hasil pada masa depan impak daripada perkembangan dan juga pilihan-pilihan yang dibuat pada masa kini. Longstreet dan Shane (1993) mengatakan perancangan masa depan tidak bermaksud mengubah apa yang sedia ada sekarang ini sebaliknya memberi fokus terhadap kemungkinan-kemungkinan dan juga impak-impak yang diterima di dalam rancangan-rancangan untuk masa depan yang lebih baik. Snow (1999) sebaliknya menggambarkan suasana masa depan adalah bergantung kepada polisi-polisi yang baik yang dibuat pada masa kini. Slaughter (1996) pula berpendapat sekalipun masa depan tidak boleh dijangka dengan tepat tetapi ada banyak perkara yang saling bersambungan antaranya: 1) Trend-trend utama; 2) Banyak perkara yang akan berubah seperti *events* penting dan proses-proses - ada pula di antara proses-proses tersebut yang terhenti langsung; 3) Gambaran mengenai pilihan pada masa depan yang boleh dibina misalnya, senario – pada masa depan; dan 4) Pilihan-pilihan yang dibuat boleh diteliti seperti strategi-strategi masa depan.

Definisi Kurikulum Masa Depan

Kurikulum adalah satu rekabentuk atau perancangan sesebuah institusi atau negara dan kurikulum itu sendiri mempunyai pengertian yang luas yang mencakupi seluruh program yang dirancang (Saedah Siraj, 2001). Longstreet dan Shane (1993) pula mengatakan The Future Studies atau Pengajian Masa Depan adalah *pengajian mengenai manusia masa depan* dan bukannya *pengajian mengenai masa depan*. Gabungan definisi kurikulum oleh penulis (Saedah Siraj, 2001a) dan The Future Studies oleh Longstreet dan Shane (1993) menunjukkan Kurikulum Masa Depan atau The Future Curriculum adalah satu rekabentuk atau satu perancangan seluruh program pendidikan manusia masa depan.

Oleh itu, Kurikulum Masa Depan adalah kurikulum yang dibina pada hari ini berdasarkan *forecasting* (termasuk matlamat, kandungan, implementasi dan penilaian) yang dibuat secara sistematik. Setiap aspek dalam pembinaan kurikulum termasuk matlamat, kandungan, cara pelaksanaan dan bentuk penilaian yang digunakan adalah memerlukan data empirikal melalui kajian-kajian, yang antaranya menggunakan Teknik Delphi dan Cross Impact Analysis. Kurikulum terhasil ini digunakan dalam sistem pendidikan supaya apa yang dilaksanakan dalam sistem pendidikan mempunyai matlamat yang jelas bagi membentuk generasi masa depan yang lebih baik serta dapat mengelakkan pembaziran kos, tenaga dan sumber.

Asas Kurikulum Masa Depan

Terdapat beberapa asas untuk membolehkan sesuatu perubahan itu berlaku terutamanya pada masa depan. Asas-asas berkenaan menjadi nadi Kurikulum Masa Depan. Asas-asas tersebut dibahagikan kepada tiga komponen asas berikut:

Asas Pertama: Asas-Lapan

Asas-Lapan (ubahsuai drp. Longstreet & Shane, 1993, ms. 167) iaitu:

- Perancangan Kurikulum Masa Depan tidak dibuat untuk mengubah masa kini;
- Masa depan adalah satu fenomena yang berubah berbanding dengan masa kini;
- Manusia mencipta sesuatu sekarang dan pada masa depan dengan apa yang telah dirancang;
- Perancangan Kurikulum Masa Depan diatur berdasarkan nilai-nilai dan kepercayaan-kepercayaan;
- Kurikulum Masa Depan bermula dari masa kini. Oleh itu, masa kini adalah asas yang amat penting untuk Kurikulum Masa Depan;
- Garis dasar Kurikulum Masa Depan adalah berfokus kepada kemungkinan dan impak atau hasil yang berhubung dalam rancangan-rancangan untuk lebih baik pada masa depan;
- Sebagai tambahan kepada setiap satu analisis statistik dan jangkaan, kajian Kurikulum Masa Depan dan juga kajian secara rasional lain mengenai jangkaan perkembangan hendaklah boleh diformulakan dan dihitung; dan
- Sekarang ini kemanusiaan itu sendiri dapat membentuk kriteria bagi mengasaskan pengertian lebih baik untuk masa depan.

Asas Kedua: Dua Elemen Utama dalam Kurikulum Masa Depan
Dua elemen utama dalam Kurikulum Masa Depan adalah:

- a. Mengenalpasti *event* yang besar kemungkinan akan berlaku pada masa depan - yang ada kaitannya dengan pendidikan manusia masa depan; dan juga *forecasting* ke atas pelbagai dimensi analisis - yang ada kaitannya dengan pendidikan manusia masa depan termasuk analisis-analisis ke atas sosio-politik, ekonomi, sumber manusia, sumber tenaga, pertanian mahupun pertahanan; dan
- b. *Forecasting* (pemerhatian masa depan secara saintifik yang disokong dengan data dan juga pengalaman yang diaplikasi) ataupun menganggar (tindakan untuk mengetahui sesuatu sebelum ianya benar-benar berlaku atau mendahului data semasa untuk membentuk senario-senario yang saling berhubungan) ke atas trend-trend nasional dan global pada masa depan yang ada kaitannya dengan pendidikan manusia masa depan dan juga *forecasting* ke atas pelbagai dimensi analisis yang ada kaitannya dengan pendidikan manusia masa depan termasuk analisis-analisis ke atas sosio-politik, ekonomi, sumber manusia, sumber tenaga, pertanian mahupun pertahanan.

Asas Ketiga: Rekabentuk atau Perancangan Kurikulum Masa Depan

Menurut hemat penulis, aspek rekabentuk atau perancangan Kurikulum Masa Depan seharusnya sepertimana berikut:

Perancangan kurikulum masa depan seharusnya dapat menentukan dengan jelas halatuju kurikulum masa depan itu sendiri dengan yang ada sekarang ini dari aspek kualiti, sasaran matlamat negara mahupun pembinaan generasi masa depan yang seharusnya akan memiliki intelek yang tinggi, berakhlak mulia, bijaksana serta berpandangan luas. Oleh kerana manusia itu sendiri berupaya untuk menentukan pembangunan yang signifikan pada masa depan, maka keadaan-keadaan kritikal masa depan yang lebih mencabar daripada yang ada sekarang ini mungkin akan dapat diatasi dengan lebih baik dan lebih teratur dengan syarat kurikulum masa depan tersebut dapat dirancang dengan baik dan sistematik (Saedah Siraj, 2005, ms. 357)

Tiga asas utama Kurikulum Masa Depan yang telah dibincangkan iaitu: 1) Asas-lapan; 2) Dua elemen utama dalam Kurikulum Masa Depan; dan juga 3) Rekabentuk atau perancangan Kurikulum Masa Depan, merupakan asas-asas penting untuk membolehkan sesuatu perubahan itu berlaku terutamanya pada masa depan.

KEPENTINGAN KURIKULUM MASA DEPAN UNTUK PEMBINAAN NEGARA MASA DEPAN

Berikut adalah kepentingan Kurikulum Masa Depan untuk negara:

- Peranan para perancang dan penggubal kurikulum adalah penting dalam menentukan hala tuju sistem pendidikan masa depan (Saedah Siraj, 2005). Bagaimana pun, masa depan (satu daripada elemen utama dalam Kurikulum); dan juga *forecasting* masa depan yang juga disertai data (satu daripada elemen utama Kurikulum Masa Depan) adalah dua elemen yang juga penting dalam sebarang perancangan mahupun penggubalan kurikulum sesebuah institusi atau negara. Dengan kata yang lain, Kurikulum Masa Depan menjadi elemen yang penting dalam sebarang perancangan mahupun penggubalan kurikulum mana-mana institusi atau negara;
- *Forecasting* masa depan yang disertai data (iaitu nadi utama Kurikulum Masa Depan) akan dapat membantu sesebuah institusi atau negara membuat pelbagai persediaan termasuk kewangan, infrastruktur, dan sumber manusia untuk mencapai matlamat masing-masing;

- Melalui pengubahsuaian (salah satu elemen utama Kurikulum Masa Depan), sasaran matlamat tambahan yang ada hubungannya dengan institusi atau negara masa depan akan dapat dicapai;
- Para perancang dan penggubal polisi dan pelaksanaan kurikulum yang pakar dalam Kurikulum Masa Depan adalah aset utama sesebuah institusi atau negara, generasi masa depan, dan amnya masyarakat global;
- Data-data kajian Kurikulum Masa Depan boleh dijadikan pengimbang (*balance*) untuk menolak mana-mana polisi ataupun pelaksanaan kurikulum yang boleh merosakkan atau merugikan generasi masa depan dan negara, selain data-data tersebut juga dapat menyediakan satu kurikulum yang berupaya menangani keperluan mendadak dalam masyarakat kini dan masa depan dengan menjadikan generasi muda masa kini menjadi individu-individu yang berpendidikan serta berpandangan luas dan dengan itu mereka percaya akan dapat hidup lebih selesa pada masa depan;
- Para perancang dan penggubal kurikulum yang memiliki kepakaran Kurikulum Masa Depan akan dapat merancang konsep kurikulum yang berteraskan kepada budaya-bangsa atau negara dan dapat diterima akal serta berakhlak. Ini disebabkan pakar-pakar tersebut (yang telah mengumpul data-data terkumpul jangkaan masa depan) memiliki dan mengetahui dengan mendalam malahan dapat menganalisis asas-asas falsafah negara, keperluan generasi muda masa kini, dan juga penyelesaian-penyelesaian masa depan yang semungkinnya;
- Para perancang dan penggubal kurikulum yang memiliki latarbelakang Kurikulum Masa Depan akan lebih dedikasi, berdaya saing dan memiliki jatidiri yang tinggi dalam menghadapi sebarang cabaran getir dan tekanan termasuk ciri-ciri masyarakat masa kini yang tidak menentu selain kehendak masa depan negara; dan juga
- Para perancang dan penggubal kurikulum yang memiliki kepakaran Kurikulum Masa Depan akan dapat menganalisis asas-asas falsafah negara, keperluan generasi muda dewasa ini, dan juga penyelesaian-penyelesaian masa depan yang semungkinnya termasuk menjangka trend-trend nasional dan global pada masa depan. Mereka juga akan dapat menghadapi krisis memilih polisi dan matlamat pendidikan untuk masa depan. Dengan menggunakan Pendekatan Futuristik - termasuk mengenal pasti trend-trend semasa dan membuat jangkaan perubahan-perubahan pada masa depan, maka para perancang dan para penggubal kurikulum tidak akan lagi menghadapi sebarang krisis memilih dasar dan matlamat pendidikan untuk masa depan. “Sebaliknya kepincangan pendidikan akan terlihat apabila dasar kurikulum tidak menjangkau jauh ke depan mengikut kacamata futuristik” (Saedah Siraj, 2002a, ms. 67-68).

SEJARAH RINGKAS PENGAJIAN MASA DEPAN

Tidak dapat dinafikan perbincangan mengenai masa depan, apatah lagi mengenai Kurikulum Masa Depan, adalah suatu yang baru di Malaysia termasuklah bagi kita yang berada di pusat-pusat pengajian tinggi. Bagaimana pun, sejak dari tahun 1992, penulis (Saedah Siraj, 1992, 1999, 2001) telah mencadangkan kepada pihak-pihak yang berkenaan di Malaysia supaya membina golongan pemikir, perekacipta dan profesional untuk masa depan dengan harapan dapat mengelakkan kecairan golongan tersebut di dalam negara.

Sejak tahun 1999, subjek Masa Depan dan juga perkara-perkara yang ada kaitannya dengan Kurikulum Masa Depan telah mula diajar oleh penulis dalam kuliah-kuliah “Kursus Perbandingan Kurikulum” dan juga “Kursus Penilaian Kurikulum” peringkat sarjana di Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Pada pengajian Sesi 2004/2005, Kursus Kurikulum Masa Depan untuk pertama kalinya telah ditawarkan oleh Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur dan diajar oleh

Profesor Dr. Saedah Siraj (*Buku Panduan*, Sesi 2004/2005). Hasilnya lahir beberapa kajian Kurikulum Masa Depan. Antaranya kajian Kurikulum Masa Depan oleh Saedah Siraj dan Mohd. Paris Saleh (2003, 2005), Saedah Siraj dan Faridah Abdullah (2005), Saedah Siraj dan Nordiana Mohd. Yusof (2007), Saedah Siraj dan Haninah Salim (2007) dan juga Saedah Siraj dan Norhayati Sulaiman (2006).

Berikutnya adalah kenyataan Longstreet dan Shane (1993) mengenai proses perkembangan Pengajian Masa Depan hingga ke hari ini yang dirumuskan oleh penulis (Saedah Siraj, 2005):

Sejarah awal pendidikan menunjukkan kurikulum pendidikan orang-orang Rom dan Greek bertujuan untuk melahirkan semangat warganegara yang baik. Charlemagne (742-814) telah membangunkan sekolah-sekolah awam untuk generasi muda di pusat-pusat Kristian dan juga gereja-gereja, dan di istananya pula tempat belajar anak-anak golongan elit. Napoleon (1769-1821) pula telah mengasaskan sistem pendidikan dari peringkat sekolah rendah ke peringkat kolej yang dikawal oleh kerajaan dengan tujuan untuk menyediakan kehidupan generasi muda sama sepertimana ibu bapa mereka ketika itu dan sama sekali tidak bertujuan untuk persediaan hidup pada masa depan.

Pada abad sembilan belas, H. G. Wells (1866-1946), seorang penulis British, telah menulis buku *The Time Machine* (terbit 1895) dan *The War of The Worlds* (terbit 1898) pernah mengatakan setiap benda yang merosakkan yang telah berlaku dua puluh tahun lepas telah lebih awal diberitahu dengan jelas oleh ramai penulis (futuris) dan para pemikir (futuris) pada dua puluh tahun lepas.

Pada tahun-tahun 1890an, di Amerika Syarikat, Committee of Ten (Jawatan kuasa Sepuluh) telah membina suatu konsep pendidikan yang baharu dengan tidak membataskan pertimbangan-pertimbangan ke atas kurikulum sekolah menengah di Amerika Syarikat (sekolah-sekolah tersebut sekarang ini dipanggil The Junior High School).

Pada tahun 1893, Committee of Ten telah mencadangkan supaya pendidikan di Amerika Syarikat pada waktu itu sesuai dengan keadaan semasa (dunia ketika itu sedang mengalami perkembangan pesat dari aspek sosial dan teknologi) yang memerlukan penekanan terhadap disiplin mental. Committee of Ten yang berpandangan mata pelajaran Sastera, Musik dan Pendidikan Jasmani tidak mempunyai nilai-nilai disiplin telah menggugurkan ketiga-tiga mata pelajaran tersebut daripada sistem pendidikan negara. Sebagai ganti, dengan pemberian peruntukan masa yang serupa dalam pengajaran, sembilan mata pelajaran lain yang dianggap mempunyai nilai-nilai disiplin, telah dimasukkan dalam sistem pendidikan Amerika Syarikat.

Sebenarnya Committee of Ten adalah pihak yang bertanggung jawab merekabentuk satu kurikulum yang bersimbolkan pengeluaran, operasi dan organisasi ekonomi yang berasaskan perkilangan untuk persiapan masa depan generasi muda Amerika Syarikat.

Sepertimana telah dibincangkan lebih awal, hanya pada tahun-tahun 1940an Pengajian Masa Depan mula diterima sebagai satu disiplin ilmu di Amerika Syarikat dan di beberapa buah negara Eropah sementara bidang Kurikulum itu pula hanya diasaskan oleh Ralph Tyler pada tahun 1949 (Saedah Siraj, 2005; Tyler, 1949ab). Pada tahun 1944, [General Arnold](#) telah mengarahkan supaya satu laporan kemampuan teknologi masa depan yang mungkin boleh digunakan oleh tentera negara itu disediakan untuk [US Air Force](#). Dua tahun kemudian iaitu pada tahun 1946, syarikat [Douglas Aircraft](#) pun memulakan Projek RAND untuk mengkaji perkara-perkara yang ada hubungannya dengan peperangan antara benua (*Wikipedia*, 2006).

Pada tahun-tahun 1950an kajian masa depan semakin banyak dijalankan di Amerika Syarikat antaranya kajian RAND oleh Norman Dalkey dan Olaf Helmer (Dalkey & Helmer, 1951). Dalkey dan Helmer dikatakan pihak yang terawal membangunkan Teknik Delphi di The RAND Corporation (Dalkey & Helmer, 1951, 1963). Bagaimana pun, Theodore J. Gordon dan Olaf Helmer adalah dua tokoh futuris pertama yang telah mengaplikasikan teknik tersebut (Gordon & Helmer, 1964; Gordon & Hayward, 1968). Aplikasi Teknik Delphi oleh Gordon dan Helmer (1964) bertujuan menilai hala tuju trend-trend sains dan teknologi dan impaknya ke atas masyarakat pada waktu itu.

Menurut *Wikipedia* (2006) Teknik Delphi telah dibangunkan di The Rand Corporation pada tahun 1947 iaitu tahun bermulanya Perang Dingin antara Amerika Syarikat dan Soviet Union (Russia sekarang). Bagaimana pun, menurut Henson (1980) Teknik Delphi telah diasaskan pada tahun-tahun 1950an oleh Abraham Kaplan di California tetapi teknik tersebut tidak pernah

digunakan sebaliknya disimpan sebagai rahsia hampir sepuluh tahun sehingga Gordon dan Helmer memperkenalkannya sewaktu menyediakan RAND Report.

Antara tahun-tahun 1963 hingga 1964, Gordon dan Helmer telah menyediakan RAND Report berdasarkan data dan bukti yang telah ada ketika itu. Laporan tersebut menjangka pada masa depan sebanyak 130 kejayaan saintifik akan dapat dicapai oleh Amerika Syarikat. Kebanyakan daripada jangkaan-jangkaan tersebut telah pun menjadi realiti sekarang ini seperti kejayaan manusia mendarat di bulan dan kejayaan pemindahan hati dalam bidang perubatan (Longstreet & Shane, 1993; Saedah Siraj, 2005). Empat puluh tahun dahulu, Kahn dan Wiener (1967), (Hudson Institute, Amerika Syarikat ditubuhkan oleh Herman Kahn pada tahun 1961), telah menyenaraikan seratus inovasi yang mungkin akan dapat dilihat sebelum tahun 2000.

Pada tahun 1968, Gordon dan Hayward telah menerbitkan artikel mengenai kajian-kajian awal yang menggunakan Cross Impact Matrix Method (Kaedah Matrik Kesan Bersilang) (Gordon & Hayward, 1968). Pada tahun 1994, Gordon menerbitkan pula artikel mengenai Cross Impact Analysis di bawah penerbitan United Nations Development Program (Gordon, 1994a). Sejak tahun 2000 sehingga kini, American Council for The United Nations University pada setiap tahun telah menerbitkan buku-buku mengenai masa depan (Glenn, 2006; Glenn & Gordon, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005).

Perkembangan yang berlaku di Amerika Syarikat dari separuh kedua tahun-tahun 1960an hingga 1970an menunjukkan laporan RAND telah menyebabkan beberapa organisasi perniagaan di negara tersebut turut terlibat sama dalam kajian masa depan. Sehingga pertengahan tahun-tahun 1970an, bidang masa depan telah berkembang pesat di Amerika Syarikat dan lain-lain negara Eropah.

PENDEKATAN-PENDEKATAN MENGUKUR KURIKULUM MASA DEPAN

Terdapat pelbagai pendekatan mengukur Kurikulum Masa Depan. Antaranya:

1. Teknik Delphi (Saedah Siraj & Mohd. Paris Saleh, 2003);
2. Cross Impact Analysis (Saedah Siraj, 2006a);
3. Alternative Futures Projection (Jangkaan Pilihan Manusia Masa Depan) (Saedah Siraj, 2002bc);
4. Pendekatan Visioning (Pendekatan Wawasan) (Saedah Siraj, 2006b);
5. Pendekatan Senario (Saedah Siraj, 2006b);
6. Word Mapping (Saedah Siraj, 2006b);
7. Linear, Classic Projection (Saedah Siraj, 2006b);
8. Bibliographic Analysis (Saedah Siraj, 2002bc, 2005, 2006b);
9. Environmental Scanning (Imbasan Persekitaran - yang bakal diubah) (Glenn & Gordon, 2004);
10. Pendekatan Trend Extrapolations (Penentuan Trend Data yang Perolehi dengan Data lain yang Turut Diperolehi) (Cornish, 1977);
11. Future Scanning and Analysis Method (Imbasan Masa Depan dan Kaedah Analisis) (Friman *et al.*, 2000);
12. Historical Analogy (Klopfenstein, 1985; Martino, 1983; Schnaars, 1989);
13. Dynamic System Analysis and Computer Modeling (Analisis Sistem dan Pemodelan Komputer (Smoker & Groff, 2003);
14. Simulations and Games (Simulasi dan Permainan) (Smoker & Groff, 2003);
15. Technological Forecasting (Jangkaan Teknologi) (Smoker & Groff, 2003);
16. Technological Impact Assessment (Penilaian Impak Teknologi) (Smoker & Groff, 2003);
17. Environmental Impact Assessment (Penilaian Impak Persekitaran) (Smoker & Groff, 2003);
18. Social Impact Assessment (Penilaian Impak Sosial) (Smoker & Groff, 2003);
19. Future Wheels (Roda-Roda Masa Depan) (Smoker & Groff, 2003);
20. Science Fiction (Cerita Rekaan Sains) (Smoker & Groff, 2003);

21. Intuition and Intuitive Forecasting (Jangkaan Dalaman - pemikiran, hati dan perasaan - dan Pengintuisian) (Smoker & Groff, 2003);
22. Experiments in Alternative Lifestyles (Ujikaji dalam Pilihan Gaya Hidup) (Smoker & Groff, 2003);
23. Social Action to Change the Future (Tindakan Sosial untuk Mengubah Masa Depan) (Smoker & Groff, 2003);
24. Short, Medium, and Long-Range Planning (Perancangan Jangka Pendek, Jangka Sederhana dan Jangka Panjang) (Smoker & Groff, 2003);
25. Relevance Trees (Hierarki-Hierarki yang Saling Berhubungan) (Smoker & Groff, 2003); dan
26. CERT/CPM Analysis (Analisis CERT/CPM) (Smoker & Groff, 2003).

Berikut hanya beberapa pendekatan terpilih yang dibincangkan secara ringkas:

Teknik Delphi

Teknik Delphi adalah satu pendekatan untuk mendapatkan satu kesepakatan atau konsensus pendapat pakar mengenai masa depan tanpa sebarang pengaruh peribadi (Saedah Siraj, 2006a). Teknik ini juga dipanggil Kaedah Kesepakatan atau Konsensus Pendapat-pendapat Dalaman (fikiran, hati, dan perasaan) Sekumpulan Pakar-pakar (Donnelly, 2006) ataupun Delphi Polls of Experts (Pungutan Suara Delphi oleh Pakar-pakar) (Smoker & Groff, 2003).

Asas-asas Teknik Delphi

Lima asas utama Teknik Delphi menurut Linstone dan Turoff (1975) adalah: 1) Sulit: Sampel dipilih secara individu dan setiap sampel tidak mengetahui sampel lain dalam panel pakar; 2) Hubungan: Sampel hanya mengetahui jawapan sampel lain pada Pusingan Dua apabila penyelidik melakukan analisis data dan menghantar dapatan tersebut kepada setiap ahli panel; 3) Sampel tidak menerima sebarang tekanan dari mana-mana pihak mahupun sampel lain dalam menentukan jawapan soal selidik mereka; 4) Data akan dianalisis secara statistik; dan 5) Data yang diberi oleh sampel adalah tidak pilih kasih (tidak bias) dengan itu panel memainkan peranan untuk mencari penyelesaian atau mencapai konsensus.

Hubungan dengan Sampel

Gordon dan Stover (1976) mengatakan Teknik Delphi mengizinkan panel pakar yang dilantik mempunyai kebebasan untuk menyelesaikan masalah dan tanggung jawab mereka ke atas soal selidik yang dihantar melalui email, faksimili dan secara pos. Amstrong (1985) menjelaskan hubungan antara sampel tidak berlaku, cadangan mereka adalah sulit, sebaliknya idea-idea mereka disatukan dan digabungkan. Hubungan dengan sampel dikendalikan oleh seorang penyelidik yang akan membuat penapisan sekiranya terdapat bahan yang tidak sesuai dengan tujuan kajian atau program tersebut.

Cara Menggunakan Teknik Delphi

Berikut adalah langkah-langkah yang perlu diambil dalam menjalankan kajian menggunakan Teknik Delphi:

1. Pemilihan sampel (pakar) yang tepat dan sesuai dengan tujuan kajian atau bidang yang hendak dikaji;
2. Satu soal selidik yang telah direkabentuk oleh penyelidik dihantar pula kepada sekumpulan pakar; soal selidik tersebut harus dijawab secara berasingan oleh sampel tanpa sebarang tekanan dari mana-mana pihak; kemudian semua soal selidik tersebut dipungut semula; dan penyelidik merumuskan jawapan-jawapan soal selidik daripada pakar-pakar; Ini adalah Delphi Pusingan Satu;

3. Keputusan-keputusan soal selidik tersebut dihantar semula kepada setiap pakar supaya mereka berpeluang menilai semula jawapan asal masing-masing berdasarkan kepada jawapan-jawapan lain-lain anggota kumpulan pakar; Ini adalah Delphi Pusingan Kedua;
4. Kadang-kadang penyelidik menjalankan soal selidik Delphi Pusingan Ketiga atau Delphi Pusingan Keempat sebelum pemerosesan data terakhir dilakukan. Menjalankan soal selidik Delphi Pusingan Kedua, Ketiga dan Keempat bererti memberi peluang kepada pakar untuk mempertahankan jawapan asal masing-masing ataupun mengubah pandangan untuk bersetuju dengan keputusan majoriti lain-lain anggota kumpulan pakar; penyelidik perlu mengkaji dan membincangkan semua cadangan dan bantahan dari sampel dari setiap pusingan untuk memastikan jawapan yang tepat dan memperoleh pendapat majoriti pakar.

Kelebihan dan Batasan

Berikut adalah antara kelebihan-kelebihan Teknik Delphi: 1) Berupaya mendapatkan konsensus pakar yang tulen kerana setiap pakar tidak mengenali malah tidak pernah bertemu antara satu sama lain; 2) Konsensus pakar dapat dicapai tanpa pilih kasih, pengaruh dan tekanan mana-mana pihak; 3) Ujikaji diulang di mana data daripada setiap pusingan Delphi akan disaring melalui analisis data; 4) Cepat dan efektif; 5) Pakar berupaya melahirkan pendapat mereka yang konsisten dengan bidang kepakaran masing-masing; 6) Sesuai digunakan untuk melakukan jangkaan masa depan; dan 7) Boleh digunakan dengan efektif bagi mendapatkan banyak pendapat ke atas isu-isu yang kompleks.

Antara batasan-batasan Teknik Delphi adalah: 1) Kebolehpercayaan data bergantung kepada kepakaran, sekiranya penyelidik gagal memilih pakar sebenar bermakna dapatan kajian hilang kebolehpercayaannya; 2) Ujikaji yang diulang-ulang kepada sampel yang sama akan menimbulkan kebosanan pada sampel; 3) Delphi adalah teknik untuk jangkaan masa depan, hilang kebolehpercayaan bermakna hilanglah harapan dan azam; 4) Bilangan pakar yang kecil tidak mampu menyelesaikan semua peraturan dalam isu yang dikaji; dan 5) Kurang peluang mendapat balasan dari aspek emosi.

Alternative Futures Projection

Alternative Futures Projection (Jangkaan Pilihan Manusia Masa Depan) merupakan satu pendekatan yang menyediakan pelbagai kemungkinan masa depan. Masa depan yang kompleks dibina dengan penglibatan yang dinamik dan kreatif termasuk pengawalan bentuk-bentuk masa depan dengan ukuran-ukuran yang signifikan (Saedah Siraj, 2002bc, 2005).

Future Scanning and Analysis Method

Future Scanning and Analysis Method adalah berdasarkan kepada satu pandangan dunia yang sistematik bukannya ghaib, khayalan dan tidak rasional (Friman *et al.*, 2000). Satu pandangan dunia yang sistematik merujuk kepada proses individu dan juga proses rangkaian kumpulan tetapi tidak merujuk kaedah rangkaian kumpulan *brain-storming* yang tidak tersusun. Dapatan daripada proses tersebut bukanlah semata-mata komen-komen yang bersifat dorongan atau luahan hati sebaliknya proses tersebut mempunyai elemen-elemen yang boleh dinilai.

Tujuan Future Scanning and Analysis Method adalah untuk membina senario-senario yang dipanggil "*the art of strategic conversation* (seni percakapan strategik)" (Friman *et al.*, 2000, ms. 19). Percakapan dalam kumpulan berkenaan mungkin akan menuju kepada kreativiti-kreativiti setiap individu dan pemikiran-pemikiran baru strategik. Kreativiti-kreativiti dan pemikiran-pemikiran baru strategik tersebut perlu disusun supaya boleh direalisasikan (Friman *et al.*, 2000). Antara tujuan utama pendekatan ini adalah untuk membina satu sistem berdasarkan pandangan-pandangan individu ke atas persekitaran ataupun meninjau rangka kerja dimana perubahan mungkin akan muncul (Friman *et al.*, 2000).

Environmental Scanning

Glenn dan Gordon (2004) menegaskan istilah *Environmental* tidak bermaksud alam sekitar sebaliknya boleh juga merujuk kepada lain-lain persoalan seperti sosial, politik, teknologi dan ekonomi. Sekarang, pendekatan ini digunakan oleh kebanyakan syarikat-syarikat gergasi dan juga institusi-institusi pengajian tinggi di seluruh dunia sebagai sebahagian daripada proses-proses perancangan syarikat atau institusi berkenaan.

Analisis menggunakan pendekatan ini melibatkan pengumpulan data yang sistematik mengenai situasi-situasi luaran yang ada kaitannya dengan institusi atau syarikat berkenaan dengan itu institusi atau syarikat boleh mengetahui perkembangan terkini dan juga trend-trend masyarakat, teknologi, ekonomi dan politik masa depan yang mungkin memberi impak kepada institusi atau syarikat pada masa depan (Saedah Siraj, 2002bc, 2005, 2006b).

Trend Extrapolations

Cornish (1977) mengatakan membuat jangkaan dalam Pendekatan Trend Extrapolations adalah dengan memerhati perubahan sepanjang masa dan menghalakan perubahan tersebut ke arah masa depan. Para penyelidik yang berhasrat menggunakan pendekatan tersebut seharusnya dapat memahami faktor-faktor yang menyumbang ke arah perubahan masa lalu selain percaya bahawa faktor-faktor yang sama akan terus menyumbang pembangunan yang sama pada masa depan.

Satu cara yang biasa digunakan dalam pendekatan ini ialah perkembangan teknologi boleh dicartakan sepertimana perkembangan organik (Cornish, 1977). Contohnya, perkembangan ketinggian dan berat individu boleh dicartakan dan akan menunjukkan corak meningkat dan stabil pada peringkat dewasa sepertimana pendapat yang percaya bahawa perkembangan teknologi boleh diplot dan dicartakan dengan cara yang sama. Misalnya, Martino (1983) telah menerangkan bagaimana pendekatan tersebut boleh digunakan dalam membuat carta dan jangkaan perkembangan peningkatan jumlah pelanggan kabel televisyen.

Senario

Pendekatan Senario adalah kombinasi beberapa kaedah mengukur dan membuat jangkaan masa depan menjadi satu bentuk pendekatan (Saedah Siraj, 2006b). Martino (1983) mengatakan pendekatan Senario adalah satu cara yang efektif dalam penggabungan jangkaan-jangkaan dengan kaedah-kaedah jangkaan menjadi satu pendekatan pelbagai yang sebenar. Menurut Kahn dan Wiener (1967) Senario adalah pendekatan yang boleh digunakan untuk memberi fokus kepada sesuatu proses penyebab dan juga dalam membuat sesuatu keputusan yang sukar. Bagi Cornish (1977) Senario adalah membuat cerita-cerita mengenai masa depan. Sementara Schwarz, Svedin dan Wittrock (1982) pula mengatakan Senario mempunyai beberapa maksud: 1) Boleh digunakan untuk mungkin atau tidak mungkin; 2) Sebagai suatu hipotesis; 3) Perkembangan atau situasi; dan 4) Perubahan yang berlaku akibat tindakan mahupun tindakbalas oleh beberapa orang yang diperlukan ataupun tidak dalam perkembangan atau situasi. Berikut adalah antara kelebihan-kelebihan Pendekatan-senario: 1) Boleh menunjukkan hubungan di antara beberapa trend dengan *events* untuk memberi satu gambaran sebenar mengenai masa depan; 2) Boleh membantu untuk memeriksa kestabilan dalaman satu set jangkaan-jangkaan dimana ianya didasarkan; dan 3) Boleh menggambarkan situasi pada masa depan dengan cara yang mudah difahami oleh orang awam (Martino, 1983).

KAJIAN DI MALAYSIA

Kajian oleh Saedah Siraj dan Mohd. Paris Saleh (2003, 2005), Saedah Siraj dan Faridah Abdullah (2005), Saedah Siraj dan Nordiana Mohd. Yusof (2007), Saedah Siraj dan Haninah Salim (2007) dan juga Saedah Siraj dan Norhayati Sulaiman (2006) adalah antara kajian Kurikulum Masa Depan terawal yang telah dijalankan di Malaysia. Penulis hanya akan membincangkan secara ringkas kajian oleh Saedah Siraj dan Faridah Abdullah (2005):

Kajian masa depan oleh Saedah Siraj dan Faridah Abdullah (2005) bertujuan memberi senario teknologi pendidikan di Malaysia pada masa depan. Kajian tersebut menggunakan Teknik Delphi bagi mendapatkan persetujuan pakar mengenai jangkaan masa depan aplikasi teknologi dalam kandungan kurikulum dan penilaian di sekolah menengah di Malaysia. Kajian tersebut

cuba menjawab tiga soalan kajian: 1) Apakah jangkaan masa depan ke atas peralatan teknologi yang akan digunakan di sekolah-sekolah menengah di Malaysia? 2) Apakah jangkaan impak ke atas kandungan kurikulum sekolah menengah di Malaysia? dan 3) Apakah jangkaan impak ke atas penilaian sekolah menengah di Malaysia?

Sebelas orang pakar telah dikenal pasti dan dipilih menjadi panel pakar iaitu lima guru, dua jurutera-Jaring; setiap seorang daripada penolong pengarah Pusat Sumber Pendidikan Negeri, pegawai Lembaga Peperiksaan, pegawai Pusat Perkembangan Kurikulum, dan pegawai Bahagian Teknologi Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Berikut adalah dapatan kajian masa depan oleh Saedah Siraj dan Faridah Abdullah (2005):

1. Jangkaan tahun kemunculan peralatan teknologi aspek *hardware* menunjukkan Desktop berskrin Flat, WebCam, Kamera Digital, Thumb Drive, dan CD Writer dijangka muncul di sekolah-sekolah menengah di Malaysia pada tahun-tahun 2006 hingga 2010. PC Tablet, PDA, Smartphone, Laser Projector dan Televisyen Interaktif pula dijangka digunakan pada tahun-tahun 2011 hingga 2015. Peralatan teknologi dijangka paling lambat akan digunakan ialah Smart Computer iaitu pada tahun 2016 hingga 2020;
2. Peralatan teknologi seperti Kalkulator CGPA, 3D Software, Kamus Digital, Ensiklopedia Digital, Short Message System dan Video Editing Software dijangka muncul di sekolah-sekolah menengah di Malaysia pada tahun-tahun 2006 hingga 2010. Interactive Whiteboard dan Voice Recognition dijangka *software* paling lewat muncul iaitu pada tahun-tahun 2016 hingga 2020;
3. Jangkaan peralatan teknologi (*hardware, software, infrastruktur*) menunjukkan 25 daripada 28 peralatan teknologi di sekolah-sekolah menengah di Malaysia dijangka akan muncul dalam tempoh 15 tahun akan datang;
4. Jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas kandungan kurikulum aspek ilmu pengetahuan menunjukkan di sekolah-sekolah menengah di Malaysia pada masa depan:
 - Sukatan pelajaran lebih menarik dan dinamik;
 - Kurikulum baru berkaitan teknologi diperlukan;
 - Kandungan kurikulum memberi tumpuan terhadap ilmu sains dan teknologi;
 - Ilmu diperolehi dari serata dunia;
 - Ilmu disampaikan secara talian;
 - Pemikiran kritis pelajar semakin meningkat;
 - Perkongsian ilmu di kalangan pelajar di serata dunia melalui tugas;
 - Ilmu berkembang dengan pesat;
 - Pemahaman pelajar terhadap sesuatu konsep yang abstrak akan meningkat;
 - Bidang Sastera dan Kemanusiaan diabaikan;
 - Pengetahuan diragui kesahan dan kebenarannya;
 - Ilmu disampaikan dengan menggunakan Bahasa Inggeris; dan
 - Pemindahan ilmu berlaku dengan cepat.
5. Jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas kandungan kurikulum aspek kemahiran di sekolah-sekolah menengah di Malaysia menunjukkan pada masa depan:
 - Para pelajar memiliki kemahiran mencari maklumat;
 - Kemahiran bersesuaian dengan kehendak pasaran kerja;
 - Pelajar memiliki kemahiran mengurus pembelajaran;
 - Memiliki kemahiran menyelesaikan masalah;
 - Memiliki kemahiran mengendalikan peralatan teknologi; dan
 - Memiliki kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif.
6. Jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas kandungan kurikulum aspek nilai menunjukkan di sekolah-sekolah menengah di Malaysia pada masa depan akan:
 - Meningkatkan motivasi pelajar;
 - Menjadikan pelajar berdikari;

- Pelajar lebih berminat terhadap pelajaran;
 - Peningkatan dalam kehadiran pelajar;
 - Mempunyai keyakinan diri yang tinggi;
 - Mengambil bahagian dalam perbincangan secara aktif; dan
 - Pelajar memiliki sikap sabar.
7. Jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas penilaian sekolah bagi aspek pelaksanaan menunjukkan di sekolah-sekolah menengah di Malaysia pada masa depan:
- *Guru mendapat maklumat dengan segera;*
 - Penyemakan dilakukan melalui sistem komputer;
 - Masa peperiksaan lebih fleksibel;
 - Peperiksaan boleh dilakukan di mana-mana sahaja;
 - Soalan dapat diedarkan dengan cepat kepada setiap pelajar;
 - Penilaian dilakukan dalam talian;
 - Ditadbirkan di sekolah;
 - Mengurangkan beban kerja guru;
 - Penjimatan kos dan masa; dan
 - Kemungkinan berlaku kesilapan adalah kecil.
8. Jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas penilaian sekolah bagi aspek format menunjukkan di sekolah-sekolah menengah di Malaysia pada masa depan format akan lebih berbentuk:
- Tugas berbentuk penyelidikan;
 - Bentuk pentaksiran yang lebih fleksibel;
 - Pentaksiran yang lebih adil kepada setiap pelajar;
 - Penilaian berbentuk rujukan kriteria;
 - Membantu meningkatkan prestasi pelajar ;
 - Pentaksiran memerlukan penglibatan pelajar secara aktif;
 - Pentaksiran aspek afektif diabaikan;
 - Pelajar yang tidak menguasai kemahiran asas akan tercicir; dan
 - Pentaksiran berbentuk penguasaan sendiri.
9. Jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas penilaian sekolah bagi aspek pelaporan menunjukkan pada masa depan:
- Guru mendapat maklumat dengan segera;
 - Pemantauan prestasi pelajar lebih mudah;
 - Rekod pencapaian pelajar disimpan dan boleh dicapai pada bila-bila masa;
 - Ibu bapa dapat memantau perkembangan prestasi pelajar; dan
 - Keputusan dapat diketahui dalam masa yang singkat.
10. Dapatan kajian menunjukkan 29 pernyataan yang berkaitan jangkaan impak aplikasi teknologi ke atas kandungan kurikulum (ilmu pengetahuan, kemahiran, nilai) mendapat persetujuan pakar; dan juga semua pernyataan yang mewakili jangkaan impak aplikasi teknologi dalam penilaian sekolah menengah di Malaysia (bagi aspek-aspek pelaksanaan, format dan pelaporan) mencapai kesepakatan persetujuan panel pakar.

KAJIAN MASA DEPAN LUAR NEGERI

Banyak kajian masa depan telah dijalankan di luar negeri antaranya kajian masa depan oleh Carswell *et al.* (1999), Dean dan West (1999), Friman *et al.* (2000), Robson (2001), Vamadore (1991) dan Wicklein (1993). Penulis hanya akan membincangkan secara ringkas kajian masa depan oleh Dean dan West (1999), Robson (2001), dan Vamadore (1991):

Kajian Dean dan West

ICETA 5, Surabaya 24th May 2014: "Global Challenges and Reconstruction for Future Education"

Dengan menggunakan Teknik Delphi, kajian masa depan oleh Dean dan West (1999) bertujuan: 1) Untuk mengenal pasti ciri-ciri pekerja yang boleh bekerja dan kekal pada tahun 2015 - ini akan membolehkan secara kolaboratif institusi-institusi pengajian dan para majikan membangunkan program-program bagi memenuhi keperluan masing-masing; dan 2) Memahami pasaran kerja pada masa depan di kawasan-kawasan tertentu adalah begitu penting untuk kebaikan ekonomi kawasan-kawasan tersebut. Pengetahuan mengenai jenis-jenis pekerja dan kemahiran-kemahiran yang mereka (institusi-institusi dan organisasi-organisasi) perlukan membolehkan institusi-institusi dan organisasi-organisasi di peringkat kawasan atau daerah menyediakan keperluan-keperluan pekerjaan dan juga merapatkan sebarang jurang kemahiran. Kajian tersebut bertujuan menjangka ciri-ciri pekerja yang boleh bekerja dan kekal pada tahun 2015 di sepuluh daerah dalam bidang-perkhidmatan di Walters State Community College, Tennessee, Amerika Syarikat.

Dean dan West membuat jangkaan masa depan ke atas: 1) Jangkaan kemahiran kerja yang diperlukan oleh pihak perniagaan dan industri di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat dalam bidang-perkhidmatan pada tahun 2015; 2) Inisiatif-inisiatif (seperti latihan) yang diperlukan dan yang telah dicadangkan oleh pihak perniagaan dan industri bagi memenuhi keperluan-keperluan pekerjaan masing-masing pada tahun 2015; dan 3) Sokongan luaran oleh sektor pendidikan adalah diperlukan oleh pihak industri dan perniagaan (di sepuluh daerah tersebut) dalam bidang-perkhidmatan bagi memenuhi keperluan-keperluan perkerjaan-pekerjaan mereka (pihak industri dan perniagaan).

Dapatan kajian Dean dan West menunjukkan ciri-ciri pekerja yang dikehendaki di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat pada tahun 2015 adalah seperti berikut:

Pertama, (antara ciri-ciri yang telah diletakkan pada tahap utama berbanding dengan ciri-ciri yang lain) iaitu: 1) Etika kuat kerja; 2) Sikap positif; 3) Kemahuan untuk belajar; dan 4) Personaliti kerja bergantung/penyesuaian.

Kedua, ciri-ciri yang diletakkan pada tahap rendah di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat pada tahun 2015 adalah: 1) Kebolehan untuk menggunakan proses pengawalan secara statistik; 2) Kemahiran persembahan secara oral; dan 4) Kemahiran matematik.

Ketiga, inisiatif-inisiatif utama dari syarikat-syarikat yang berjaya di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat pada tahun 2015 adalah: 1) Membina budaya di mana para pekerja adalah dinilai; 2) Membangunkan atas dasar kerja (*on-the-job*) dan program-program latihan dalaman (dewan, bilik); dan 3) Menginstitusikan mengambil bahagian strategi pengurusan.

Keempat, inisiatif-inisiatif kurang penting dari syarikat-syarikat yang berjaya di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat pada tahun 2015 adalah: 1) Penggantian peralatan; 2) Kerja dengan guru-guru sekolah untuk menyediakan pengalaman melindungi pekerjaan; dan 3) Pertambahan jumlah hubungan-inter yang boleh diperolehi.

Kelima, inisiatif-inisiatif utama bagi sektor pendidikan di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat pada tahun 2015 adalah: 1) Peningkatan pembacaan; 2) Keupayaan dalam matematik dan penulisan; dan 3) Intiatif-inisiatif yang membawa industri dan pendidikan bersama-sama secara kolaboratif membina kurikulum.

Keenam, inisiatif-inisiatif kurang penting bagi sektor pendidikan di sepuluh daerah di Tennessee, Amerika Syarikat pada tahun 2015 adalah: 1) Pembangunan kemahiran bertutur dengan orang awam; 2) Pembangunan program-program baru aparantis; dan 3) Pembangunan kelas-kelas teknikal seperti elektronik dan penjagaan.

Kajian Robson

Kajian Robson (2001) bertujuan melihat tenaga kerja dari segi umur. Dapatan kajian ini menunjukkan pada masa depan tenaga kerja veteran akan melebihi lain-lain tenaga kerja berdasarkan kepada jangkaan demografi (kependudukan) yang begitu jelas menunjukkan salah satu kemahiran yang perlu dikuasai oleh kanak-kanak masa kini sebagai persiapan untuk masa depan adalah kemahiran berinteraksi dengan mereka yang lebih dewasa. Jangkaan berdasarkan perkembangan demografi, umur pertengahan tenaga kerja pada masa depan akan meningkat sebanyak lima tahun. Ini bermakna, 33 tahun adalah umur pertengahan tenaga kerja sekarang ini akan menjadi 38 tahun pada masa depan.

Kajian Vamadore

Dengan menggunakan Teknik Delphi, kajian masa depan oleh Vamadore (1991) bertujuan mengenal pasti kandungan kurikulum bagi Kursus Daging dalam Pendidikan Pertanian pada tahun 2000. Panel pakar terdiri daripada 31 orang yang dipilih daripada pelbagai latarbelakang kerjaya termasuk kerjaya pentadbiran dalam industri atau organisasi-organisasi sokongan, ahli fakulti atau pentadbir-pentadbir Sains-daging di universiti-universiti di mana kebanyakan daripada mereka mempunyai pengalaman di universiti dan industri berkenaan. Dua daripada panel pakar berkelulusan PhD.

Dapatan kajian Vamadore antaranya menunjukkan: 1) Industri daging akan cepat berubah pada masa depan disebabkan lebih penekanan ke atas teknologi otomasi; 2) Pendidikan akan memainkan peranan yang sangat penting dalam industri daging, mencipta pekerjaan dalam bidang pendidikan pengguna; 3) Pentadbiran yang besar, syarikat-syarikat yang pelbagai akan menggunakan satu pendekatan-berkumpulan; 4) Permintaan pengguna akan termasuk juga mempunyai ciri-ciri tetap, seragam, kurang lemak, nilai produk, dan produk-produk kesihatan masih disukai. Pengguna tidak akan membeli bagi menjana sumber protein daripada menentukan sesuatu atau penyatuan sumber-sumber; 5) Pembungkusan produk-produk daging akan mengambil kira bahagian-bahagian yang lebih kecil perkhidmatan-satu; dan mudah, boleh dimikrowave, senang dibuka, dan pembungkusan yang menarik; 6) Bagi menggerakkan jualan, strategi pemasaran seharusnya mengambil kira kumpulan sasar yang berlawanan dengan seluruh penduduk.

CABARAN IMPLEMENTASI

Tidak dapat dinafikan lagi Kurikulum, apatah lagi Kurikulum Masa Depan, begitu penting dan amat diperlukan oleh para pembuat polisi dan penggubal kurikulum institusi atau negara untuk membantu mereka merangka satu pelan tindakan masa depan yang menyeluruh, komprehensif dan sistematik. Dengan itu mereka tidak membuat anggapan yang salah ke atas jangkaan kemungkinan-kemungkinan yang berlaku pada masa depan.

Para pembuat polisi dan penggubal kurikulum institusi atau negara bermula dari sekarang boleh merancang apa yang ingin dicapai negara dan generasi masa depan bukan hanya untuk tempoh lima puluh tahun ke hadapan malah melampaui seratus tahun ke hadapan.

Kurikulum, apatah lagi Kurikulum Masa Depan sememangnya berupaya untuk memberi gambaran kemungkinan dan juga pilihan mengenai masa depan yang lebih baik kepada kerajaan dewasa ini dan seluruh generasi masa kini dan juga generasi masa depan.

Di antara cabaran yang menjadi persoalan dalam penggubalan kurikulum berasaskan masa depan ialah:

1. Pendekatan dalam penggubalan kurikulum masa kini menggunakan pendekatan “penyelesaian masalah masalah pada masa ini” dan hasilnya usia guna pakai kurikulum tersebut adalah singkat. Untuk menentukan satu-satu kurikulum bersifat futuristik dan boleh bertahan, penggubalan kurikulum adalah memerlukan kajian-kajian masa depan misalnya pola pekerjaan, pola perkembangan teknologi masa depan dll;
2. Kandungan kurikulum haruslah memberi pertimbangan kepada masalah dalam masyarakat yang dijangkakan berlaku dalam tempoh 10 hingga 20 tahun akan datang, misalnya pengurusan kelas bagi pelajar yang ibu bapa mereka adalah penagih dadah; persekitaran pembelajaran yang memerlukan teknologi hybrid dan sentuhan jari;
3. Berdasarkan data daripada kajian masa depan latihan perguruan memerlukan latihan kerohanian yang kuat bagi menghadapi pelbagai cabaran daripada pelbagai pelajar yang datangnya daripada pelbagai latar belakang keluarga;

4. Kurikulum Perguruan masa depan perlu menyediakan pelbagai kemahiran teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran.
5. Bagi mengimplementasikan penggubalan kurikulum berasaskan kajian masa depan, kekurangan pakar adalah merupakan satu isu yang perlu diselesaikan. Lagi pula budaya membina “preferred future” boleh menjadi gaya hidup kita.

Data-data daripada kajian-kajian Masa Depan boleh membantu para pembuat polisi dan penggubal kurikulum bagi semua peringkat serta institusi atau negara untuk membuat keputusan serta meneliti pilihan masa depan yang terbaik, selain mengenal pasti *event* atau peristiwa, yang besar kemungkinannya akan berlaku kepada negara masa depan.

BIBLIOGRAFI

- Alter, S., Drobnick, R., & Enzer, S. (1978). *A modeling structure for studying the future* (Report No. M-33). Los Angeles, CA: University of Southern California, Center for Futures Research.
- Amara, R. C., & Salancik, G. R. (1971-1972). Forecasting: From conjectural art toward science. *Technological Forecasting and Social Change*, 3, 415-426.
- Armstrong, J. S. (1985). *Long-range forecasting* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Armstrong, M. A. (1989). *The Delphi Technique*. Dimuat turun 2 Jun, 2006, daripada http://www.pei.intl.com/Research/MAR_KETS/DELPHI/HTM.
- Ayers, R. (1969). *Technological forecasting and long-range planning*. New York: McGraw-Hill.
- Bell, R., & Ramirez, R. (1997). Ensuring equitable use of education technology. *Pathways to School Improvement*. Dimuat turun 2 Disember, 2005, daripada <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te400.htm>.
- Brameld, T. (1950). *Ends and means in education: A Midcentury appraisal*. New York: Harper.
- Brameld, T. (1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York: Dryden.
- Bramwell, L., & Hykawy, E. (1999). The Delphi Technique: A possible tool for predicting future events in nursing education. *Canadian Journal of Nursing Research*, 30(4), 47-58. Dimuat turun 26 Oktober, 2005, daripada http://www.cjnr.nursing.mcgill.ca/archive/30/30_4_bramwell.html
- Buku panduan Program Ijazah Tinggi*. (Sesi 2004/2005). Kuala Lumpur: Universiti Malaya, Fakulti Pendidikan.
- Carswell, L., Thomas, P. G., Petre, M., Price, B. A., & Richards, M. (1999). *Understanding the electronic student*. Dimuat turun 26 Disember, 2005, daripada http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol3_issue1/craswell.htm.
- Cornish, E. (1977). *The study of the future*. Washington, DC: World Future Society.
- Cornish, E. (1999). *The cyber futures*. Dimuat turun 1 Oktober 2003, daripada <http://leep.lis.uiuc.edu/spring02/LIS450C ML/Forecasting/Cyberfuture.pdf>.
- Dalkey, N. (1969). An experimental study of group opinion: The Delphi Method. *Futures*, 1(5), 408-426.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1951). *The use of experts for the estimation of bombing requirements: A project Delphi experiment*. Santa Monica, CA: Rand.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963, April). An experimental application of the Delphi Method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458-467.
- Dalkey, N. C., Brown, B., & Cochran, S. (1969). *The Delphi Method III: Use of self ratings to improve group estimates*. Santa Monica, CA: Rand.
- Dean, B. P., & West, R. (1999, November). *Characteristics of viable and sustainable workers for the year 2015*. Kertas kerja The Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, Point Clear, Alabama.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

- Donnelly, D. (2006). Forecasting methods: A selective literature review. *Media Future Archive*. Dimuat turun 23 Mei, 2006, daripada <http://www.mediafuturesarchive.org/forecasting.htm#Scenarios>
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. Dlm. P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (ms. 302-326). New York: MacMillan.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchen.
- Friman, H., Tufvesson, C., & Woodling, G. (2000). Which defense against what? A study to explore future concepts of security and defense. *International Journal of Futures Studies*, 4, 1-19. Dimuat turun 4 April, 2005, daripada <http://www.systems.org/HTML/fsj-v04/IFD-vitae.Htm>.
- Glenn, J. C. (2000, 22-28 Oktober). *Strategic directions for science and technology in the 21st century* (ms. 1-23). Persembahan PowerPoint untuk Keynote Speech di IECON-2000, Nagoya, Jepun. Dimuat turun 29 Mac, 2002, daripada <http://www.geocities.com/~acunu/millennium/resume/jglenn.html>.
- Glenn, J. C. (2006). *2006 state of the future*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (1996). The Millennium Project Report. *Internet Edition*. Dimuat turun 30 Mei, 2006, daripada <http://nko.org/millennium/MillenniumProject.html>.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (2000). *State of the future at the millennium*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (2001). *2001 state of the future*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (2002). *2002 state of the future*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (2003). *2003 state of the future*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (2004). *2004 state of the future*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Glenn, J. C., & Gordon, T. J. (2005). *2005 state of the future*. Washington, DC: American Council for The United Nations University.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). The organization of the curriculum. Dlm. P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (ms. 327-344). New York: Macmillan.
- Gordon, T. J. (1965). *The future*. New York: St. Martin's.
- Gordon, T. J. (1994a). Cross Impact Analysis. *A publication of United Nations Development Program's African Futures Project in collaborations with the United Nations University's Millennium Project Feasibility Study: Phase II*. Dimuat turun 13 Mac, 2006, daripada <http://www3.interscience.wiley.Com/cgi-bin/abstract/104524055/ABSTRACT?CRETRY=1&SRETRY=0>
- Gordon, T. J. (1994b). Future research methodology: The Delphi Method. *UNU Millennium Project*. Dimuat turun 23 September, 2005, daripada http://www.futurovenezuela.org/_curso/5-delphi.pdf.
- Gordon, T. J., & Hayward, J. J. (1968, December). Initial experiments with the Cross-impact Matrix Method of forecasting. *Futures*, 1(2), 100-116. Dimuat turun 17 Mac, 2005, daripada <http://futuresjournal/crossimpactmatrix.pdf>.
- Gordon, T. J., & Helmer, O. (1964). *Report on a long-range forecasting study*. Santa Monica, CA: Rand.
- Gordon, T. J., & Stover, J. (1976). Using perceptions and data about the future to improve the simulation of complex systems. *Technology Forecasting and Social Change*, 9(1/2), 191-211.
- Hass, G. (1987). *Curriculum planning: A new approach*. Boston, MA: Allyn.
- Helmer, O. (1959). On the epistemology of the inexact sciences. *Management Science*, 6, 25-52.

- Helmer, O. (1966). *Social technology*. New York: Basic.
- Helmer, O. (1967). *Analysis of the future: The Delphi Method*. Santa Monica, CA: Rand.
- Helmer, O. (1967). *Systematic use of expert opinions*. Santa Monica, CA: Rand.
- Helmer, O. (1972). Cross Impact gaming. *Futures*, 4(2), 149-67.
- Helmer, O. (1977, February). Problems in Futures research: Delphi and Causal Cross-impact Analysis. *Futures*, 17-31.
- Helmer, O. (1981, October). Reassessment of Cross-impact Analysis. *Futures*, 389-400.
- Helmer, O. (1983). *Looking forward: A guide to futures research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Henson, L. L. (1980). The use of the Delphi Technique: University community involvement in the creation of a Library Building Program at Florida Institute of Technology. *Digital Dissertations, UMI, ProQuest*. (AAT 8104260).
- Kahn, H., & Wiener, A. J. (1967). *The year 2000: A framework for speculation on the next thirty-three years*. New York: Macmillan.
- Kahn, H., Brown, C., & Martel, L. (1976). *The next 200 years*. New York: Morrow.
- Klopfenstein, B. C. (1985). Forecasting the market for home video players: A Retrospective Analysis (videodisc player, videocassette recorder, technology, RCA, VCR). *Digital Dissertations, UMI, ProQuest*. (AAT 8510588).
- Klopfenstein, B. C. (1986). *Forecasting the market for new communication technology: The home video player experience*. Kertas kerja International Communication Association Annual Convention, Human Communication Technology Division, Chicago, IL.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The Delphi Method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Singapore: Allyn.
- Martino, J. (1972). *An introduction to technological forecasting*. New York: Gordon.
- Martino, J. (1983). *Technological forecasting for decision making*. New York: Elsevier.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York: Harcourt.
- Robson, W. B. P. (2001). *Aging populations and the workforce: Challenges for employers*. Winnipeg, Canada: British-North American Committee.
- Sackman, H. (1975). *Delphi critique: Expert opinion, forecasting, and group process*. Lexington, MA: Lexington.
- Saedah Siraj (1992). *Kurikulum abad 21: Ke arah pembentukan golongan pemikir, perekacipta dan profesional*. Kertas kerja Seminar Kurikulum Kebangsaan 1, Universiti Malaya, Fakulti Pendidikan, Jabatan Pembangunan Pendidikan, Unit Kurikulum.
- Saedah Siraj (1999). Kurikulum ke arah pembentukan golongan pemikir, perekacipta dan profesional. *Jurnal Kurikulum*, 1(2), 42-56. Dimuat turun 13 Mac, 2006, daripada http://www.ppk.kpm.my/html/edu%20resource/edu/bit9_siri2.htm.
- Saedah Siraj (2001). *Perkembangan kurikulum: Teori dan amalan* (Cet. 2). Selangor: Alam Pintar.
- Saedah Siraj (2002a). Polisi dan halatuju dasar kurikulum masa depan. Dlm. Sufean Hussin (Ed.), *Inovasi dasar pendidikan: Amalan perspektif sistem dan inovasi* (ms. 67-79). Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Saedah Siraj (2002b, 17 Jun). *Curriculum planning for future education*. Keynote Address, & Persembahan PowerPoint di Seminar on Curriculum and Instruction, CIS, University of Prince Songkla, Pattani Campus, Thailand.
- Saedah Siraj (2002c, 18 Julai). *Pengajian Kurikulum Masa Depan untuk pendidikan berkualiti*. Keynote Address, & Persembahan PowerPoint di UMS Executive Management Workshop, University of Muhammadiyah Surakarta, Solo, Indonesia.
- Saedah Siraj (2003c, 27-29 Oktober). *mLearning for Future Curriculum: Implementation prospects*. Kertas kerja, Persembahan PowerPoint, & Prosiding The First World Curriculum Studies Conference, East China Normal University, Shanghai, China.
- Saedah Siraj (2004). Pembelajaran Mobile dalam Kurikulum Masa Depan. *Masalah Pendidikan, Issues in Education*, 27, 129-141.
- Saedah Siraj (2005). Kurikulum Masa Depan: Bolehkah diukur?. Dlm. Siow Heng Loke, Abu Talib Putih, Lee Siew Eng, Sandiyao Sebastian, & Adelina Asmawi (Eds.), *Pedagogi merentas kurikulum* (Cet. 1, ms. 351-65). Kuala Lumpur: Universiti Malaya, Fakulti Pendidikan.

- Saedah Siraj (2006a, 16 Mac). *Projection of the Future Curriculum*. Pembentangan Kertas kerja dengan PowerPoint di Second International Conference on Principals and School Management, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Saedah Siraj (2006b, Disember 21). *Measuring the future for better possibilities in Malaysia's and Indonesia's education planning*. Keynote Address, Persembahan PowerPoint, & Kertas kerja Seminar on National Education, University of Education Indonesia, Faculty of Educational Studies, Bandung, Indonesia.
- Saedah Siraj, & Aeria, L. A. (2005, Julai). Teacher burnout in the implementation of curricular changes: How serious? *Monograph Faculty of Education, University of Malaya, No. 1*. Kuala Lumpur: University of Malaya, Faculty of Education.
- Saedah Siraj, & Faridah Abdullah (2005). Jangkaan masa depan terhadap aplikasi teknologi dalam kandungan kurikulum dan penilaian sekolah menengah: Satu kajian Delphi. *Jurnal Pendidikan, Journal of Educational Research, 25*, 5-26.
- Saedah Siraj, & Haninah Salim (2007). Jangkaan guru ke atas perubahan pendidikan di Malaysia pada masa depan. Dlm. Saedah Siraj, Ahmad Sobri Shuib, & Halimah Salleh (Eds.), *Pengajaran efektif* [dlm. proses penulisan]
- Saedah Siraj, & Mohd. Paris bin Saleh (2003). Aplikasi teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran peringkat sekolah menengah: Jangkaan masa depan. *Jurnal Pendidikan, Journal of Educational Research, 23*, 123-139.
- Saedah Siraj, & Mohd Paris Saleh (2005, 15-16 September). *Jangkaan masa depan terhadap aplikasi teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran peringkat sekolah menengah: Pandangan pakar*. Kertas kerja, Persembahan PowerPoint, & Prosiding Seminar Penilaian Pendidikan MPBL 2005, Batu Lintang Teachers Training College, Sarawak.
- Saedah Siraj, & Nordiana Mohd. Yusuf (2007). *Establishment of virtual secondary school in Malaysia: A preliminary study*. [utk dihantar ke International Journal]
- Saedah Siraj, & Norhayati Sulaiman (2006). Jangkaan keperluan tenaga kerja tahun 2020 di Malaysia berdasarkan trend pendidikan masa kini. *Journal Pendidikan, Journal of Educational Research, 26* [sdg dicetak]
- Saedah Siraj, & Zulbahri (2006, Disember 27). *Kurikulum Berasaskan-vokasional-pertanian untuk pembangunan pendidikan masa depan Aceh*. Kertas kerja, & prosiding Persidangan Antarabangsa Pembangunan Aceh, ASANUM, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor.
- Saedah Siraj, Habib Mat Som, & Norhayati Sulaiman (2006, September 7-8). *Keperluan tenaga kerja masa depan dan implikasinya kepada Kurikulum Pendidikan Luar Bandar*. Kertas kerja Seminar Pendidikan JPPG 2006, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah.
- Saedah Siraj, Quek Ai Hwa, Mahzan Arshad, & Daniel, E. S. G. (Eds.). (2005). *Cognition and learning: Issues and strategies* (Cet. 1). Shah Alam, Selangor: Malindo Publications.
- Schnaars, S. (1989). *Megamistakes: Forecasting and the myth of rapid technological change*. New York: Free.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- Schuler, A., Thompson, W. A., Vertinsky, I., & Ziv, Y. (1991). Cross Impact Analysis of technological innovation and development in the softwood lumber industry in Canada: A structural modeling approach. *IEEE Transactions on Engineering Management, 38*(3), 224-236.
- Schwarz, B., Svedin, U., & Wittrock, B. (1982). *Methods in Future Studies*. Boulder, CO: Westview.
- Slaughter, R. A. (1995). *Futures tools and techniques*. Hawthorn, Victoria, Australia: Futures Studies Centre.
- Slaughter, R. A. (1996, November). The knowledge base of Futures Studies as an evolving process. *Futures, 28*(9), 799-812. Dimuat turun 5 Disember, 2005, daripada http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&imagekey=B6653VWC55R2&_cdi=5805&_user=3464026&_orig=search&coverDate=11%2F30%2F1996&_sk=999719990&view=c&wchp=dGLbVzz-zSkWA&md5=ff70d3ca2fb4ba2110c9ad6ef32a00&ie=/sdarticle.pdf.

- Slaughter, R. A. (1997). Implementing foresight for future generations. Dlm. R. A. Slaughter (Ed.), *The knowledge base of Futures Studies, Vol. 3: Directions and outlooks* (ms. 63-83). Hawthorn, Victoria, Australia: DDM.
- Slaughter, R. A. (2003). *Education strategies and the futures*. Dimuat turun 11 November, 2003, daripada <http://www.scu.edu.au/scholars/edu/courses/edtech/sections/downloads/slaughter.htm>.
- Smoker, P., & Groff, L. (2003). *Introduction to Future Studies*. Dimuat turun 14 November, 2003, daripada www.csudh.edu/global_options/IntroFS.HTML
- Snow, H. (1999). *Mass dream of the future*. New York: McGraw-Hill.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt.
- Teks ucapan Perdana Menteri, Datuk Seri Abdullah Ahmad Badawi ketika membentangkan usul mengenai Rancangan Malaysia Kesembilan (RMK-9) 2006-2010 di Dewan Rakyat. Membina tamadun menjulang martabat bangsa, Rakyat patut ubah cara berfikir dalam menuju Wawasan 2020. (2006, 1 April). *Berita Harian*, ms. 10-14.
- The Lemelson-MIT Program's Invention Dimension. (2005). Jerome H. Lemelson: Machine vision technology. *Inventor of the Week*. Dimuat turun 14 Februari, 2005, daripada <http://web.mit.edu/invent/www/inventorsI-Q/jerry.html>
- Tiihonen, P. (2006). Committee for the Future Action Plan for The Years 1999-2003. *International Journal of Futures Studies*, 4, 1-9. Dimuat turun 4 April, 2006, daripada <http://www.Systems.org/HTML/fsj-v04/IFD-vitae.htm>.
- Tyler, R. (1949a). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Tyler, R. (1949b). *Curriculum development* (Cet. semak semula). New York: Harcourt.
- Vamadore, W. L. (1991, Summer). Projecting meat industry characteristics in the 21st Century using Delphi: Extrapolating curriculum content in Agricultural Education. *Journal of Agricultural Education*, 29-33.
- Wicklein, R. C. (1993, Fall). Identifying critical issues and problems in technology education using a Modified-Delphi Technique. *Journal of Technological Education*, 5(1), 1-18. Dimuat turun 26 Oktober, 2005, daripada <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v5nl/wicklein.jet-v5nl.html>.
- Wikipedia, The free encyclopedia*. (2006). Delphi Method. Dimuat turun 14 Jun, 2006, daripada http://en.wikipedia.org/wiki/Delphi_Technique#History_of_the_Delphi_method.

Future Paradigm of Education: Bridging Research and Innovation

Professor Dr. Ramlee Mustapha
Department of Engineering Technology
Faculty of Technical and Vocational Education
Sultan Idris Education University

ABSTRACT

The impact of globalization on pedagogy and learning is unprecedented. Another revolution is needed to transform educational systems and prepare graduates for 21st century working environment. Authentic learning, multiliteracies, innovative thinking, and research-based practice are keys to 21st century learning model. Authentic learning typically focuses on real-world, complex problems and their solution using role-play exercises, problem-based activities, case studies, and participation in virtual communities of practice. The learning environments are inherently multidisciplinary. The purpose of this keynote presentation is to revisit authentic learning as a dynamic tool to enhance learning and to provide opportunities for students to engage in higher order thinking and active learning. In addition, the paper also explores some of the new ways that teacher as a researcher can use technology as a way to improve practice especially by using action research. Nevertheless, the challenges of changing demographics, mindset, rapid technological changes, and resources are overwhelming. Thus, a new paradigm for the learning innovation is urgently needed.

Keywords: Future paradigm, authentic learning, research, innovation, technology integration

Introduction

Based on constructivist philosophy, the use of authentic activities has been shown to have many benefits for learners (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003). Authentic activities have been used successfully across a wide variety of discipline areas. Herrington, Oliver, & Reeves (2003) defined key characteristics of authentic activities based on a wide literature review of recent research and theory. They summarized ten (10) broad themes of authentic activities that include:

- *Authentic activities have real world relevance:*
Activities match as nearly as possible the real world tasks of professionals in practice rather than decontextualised or classroom based tasks.
- *Authentic activities are ill-defined, requiring students to define the tasks and sub-tasks needed to complete the activity:*

Problems inherent in the activities are ill-defined and open to multiple interpretations rather than easily solved by the application of existing algorithms. Learners must identify their own unique tasks and sub-tasks in order to complete the major task.

- *Authentic activities comprise complex tasks to be investigated by students over a sustained period of time:*
Activities are completed in days, weeks and months rather than minutes or hours. They require significant investment of time and intellectual resources.
- *Authentic activities provide the opportunity for students to examine the task from different perspectives, using a variety of resources:*
The task affords learners the opportunity to examine the problem from a variety of theoretical and practical perspectives, rather than allowing a single perspective that learners must imitate to be successful. The use of a variety of resources rather than a limited number of preselected references requires students to detect relevant from irrelevant information.
- *Authentic activities provide the opportunity to collaborate:*
Collaboration is integral to the task, both within the course and the real world, rather than achievable by an individual learner.
- *Authentic activities provide the opportunity to reflect:*
Activities need to enable learners to make choices and reflect on their learning both individually and socially.
- *Authentic activities can be integrated and applied across different subject areas and lead beyond domain specific outcomes:*
Activities encourage interdisciplinary perspectives and enable students to play diverse roles thus building robust expertise rather than knowledge limited to a single well-defined field or domain.
- *Authentic activities are seamlessly integrated with assessment:*
Assessment of activities is seamlessly integrated with the major task in a manner that reflects real world assessment, rather than separate artificial assessment removed from the nature of the task.
- *Authentic activities create polished products valuable in their own right rather than as preparation for something else:*
Activities culminate in the creation of a whole product rather than an exercise or sub-step in preparation for something else.
- *Authentic activities allow competing solutions and diversity of outcome:*
Activities allow a range and diversity of outcomes open to multiple solutions of an original nature, rather than a single correct response obtained by the application of rules and procedures.

Authentic learning and innovation are closely related in the sense that authentic learning nurtures divergent thinking. In the new millennium, most teachers believe that creativity and innovation in the classroom could enhance authentic

learning. According to Plsek (1997), creativity is the connecting and rearranging of knowledge – in the minds of people who will allow themselves to think flexibly – to generate new, often surprising ideas that others judge to be useful. Innovation is the application of a creative idea that results in a valuable improvement. Integration of technology in the classroom, as an example of innovation, goes far beyond just dropping technology into classrooms. For barely a decade, the world has witnessed what amounted to an innovation of the learning cultures. For example, teachers' instructional beliefs and practices underwent an evolution and this has enhanced students' competencies as a result of teachers' creativity in the classroom (Dwyer, Ringstaff & Sandholtz, 1991). According to Dwyer et al. (1991), teachers were beginning to achieve a balance between the appropriate use of direct instruction strategies and collaborative, inquiry-driven knowledge-construction strategies. This collaborative inquiry-driven knowledge-construction can be considered as innovative strategy.

In the 21st century, income and wealth are generated by “selling” new ideas, new products and services. In the post-capitalist and post-modernist era, innovation has become the industrial “religion” through which firms believe it could increase market share and profits (Valery, 1999). According to Fisk (2011), idea is a new currency of success. According to MIT former President, Charles M. Vest (1997), the challenge of the future will be to create new ideas and to make innovation. The next round of competition is likely to be won by those who innovate, i.e., those who create new ideas, products, and services and those who solve new human problems and create new commerce. The new economy is driven by k-workers, entrepreneurs, technology, and innovation. New ideas, discoveries, and technologies have created new industries and products. Consequently, innovation is important and essential for income and wealth generation (IDRC, 2011). Moreover, the application of information technology in business operations has caused a profound change in the workplace (OECD, 2004). The new economy is rewarding for those who have high educational achievement and technical skills. As a result, the workers of the 21st century must acquire the needed skills and talents. Therefore, to accomplish this, the education system must be transformed to fulfil the requirements of the new economy. Emphasis on developing quality human capital is indispensable.

If a country lacks an adequate number of highly skilled local workers to cater the demand of the industry, foreigners and expatriates will fulfil the vacancies. The industry requires skilful workers, well educated, competent, talented and able to think critically. For that reason, managing a country's human talent is therefore the key to achieving global competitiveness. As for building of capabilities, this spans both education system and the ability to continuously upgrade the skills and capabilities of the population. In education, the focus should be on acquiring technical expertise, most recently in the areas of engineering, IT, services and biotechnology. It is also critical to enhance the skills of our graduates, like communications and public relations. The education institutions should offer various skills courses at different levels for those who are interested in authentic learning. In addition, post-graduate studies are aimed at helping graduates develop research skills.

Developing a Research Culture

Next, I'm posing this question, "How can school develop a research culture?" There is a vast literature on organizational culture. In general, culture may be thought of "...as being synonymous with tradition or heritage. It is a way of life particular to each succeeding generation. Culture contains the ideas and values, skills, art and technology of a people. It is the means by which each of us is able to guide our daily interaction with others" (Webb & Collette, 1973:49 quoted in Ferguson, 1999). In Malaysia, the Ministry of Education is committed to providing education and training to fulfil the human capital needs of the nation through strategic management, relevant and dynamic curricula, effective training and career development programs, continuous quality assurance and strong support services based on the National Education Philosophy. Schools also provide relevant technological or entrepreneurial education and training. These are aimed at upgrading basic skills as well as to promote research and development projects in collaboration with businesses and industries. Schools were also designed to provide lifelong learning opportunities for the students to be trained, "re-skilled" or "up-skilled".

There are multiple perspectives of culture. To enhance innovative and research culture, a teaching institution needs to identify the teacher culture. Hargreaves (1994: 166) stated that "teacher culture consists of the substantive attitudes, values, beliefs, habits, assumptions and ways of doing things that are shared within a particular teacher group ... the content of teacher cultures can be seen in what teachers think, say and do". According to McRoy, Flanzer and Zlotnik (2012), building research culture and infrastructure is critical. They assert that institutions need to examine or re-examine their research climate and culture and assess their readiness to further enhance their research environment. While research infrastructure was initially seen as support for scientific and engineering research, scholars in nearly every discipline increasingly require the same range of support to enhance their research capability. The critical aspects include to define the research needs, set priorities for research support, develop support strategies, design a funding model, and build partnerships to support research.

Creating and sharing new knowledge across a broad range of disciplines enhances the intellectual life of both teachers and students, and research productivity often serves as a yardstick by which the institution reputations are measured. At larger universities, research may be deeply embedded in the institutional culture, while at schools, a research agenda might require incubation, nurturing, and development of appropriate support. Schools might have fewer large projects, less indirect cost recovery, and fewer possible economies of scale than large universities. Nevertheless, research remains important to teachers as change agents.

Schools often lack staff with PhD qualification and departmental structures to support large-scale research, so they might need to take a different approach to developing an adequate research infrastructure. The "school culture" could result in inappropriate infrastructure to support research, inability to actively promote support for research, conflicting priorities for research infrastructure funding, reduced agility in providing needed computing resources to researchers, and lack of awareness by teachers of the limits of institutional infrastructure. These realities at schools can result in dissatisfied teachers and a barrier in

conducting research activities. To build a research culture, schools need to use creativity in discovering the needs of their researchers, setting priorities for support, developing support strategies, funding and implementing research infrastructure, and building partnerships to enhance research support. Research cultures are investigated in more depth but a brief definition is provided here. A research culture might be described ideally as the common values, beliefs, attitudes and “ways of doing things” that affect the carrying out of research tasks in an institution. Nevertheless, it has been fascinating to trace the various ways in which individuals and groups have sought to define and extend the research culture in school setting.

Action Research

Action research is a form of enquiry that enables teachers or practitioners to evaluate their practices. The idea of action research is that educational problems and issues are best identified and investigated where the action is – in the classroom and at the institutional level. By integrating research into these settings and engaging those who work at this level in research activities, findings can be applied immediately and problems solved more quickly (Guskey, 2000). Mc Niff (1988) defined action research as an approach to improve or enhance education through changes which make teachers more alert about themselves. They should also become more critical with those practices and ready to change any ineffective practices. Lomax (1994) has come out with the similar concept when he stressed that an action research is an educational research and it is different with research in education. This is because the researcher is the teacher herself, who aims to improve herself and her profession. Lomax also stressed that action research is very important for educational innovation as it is a way which enables the teachers to make improvement in education. In school setting, action research is a research on social situation involving teachers as researchers, with the aim of improving the quality of teaching practices. In doing the research, the teachers do innovation and changes by reflection and inquiries.

According to Ferguson (1999), teaching is a social practice that is susceptible of improvement. It is possible to improve teaching practice by following the “plan, act, observe and reflect” spiral, and teachers can learn how to follow these spirals self-critically and systematically. McNiff (1988) discussed action research in a specifically teaching context. She stressed collaboration with others, particularly noting that “it is research WITH, rather than research ON” (McNiff, 1988:4). In later writing, McNiff (1994a: 19) stressed the affective aspect of action research also, an aspect often not mentioned in other discussion:

For me, in my perhaps idiosyncratic understanding of action research, it is that ability to be able to share the passion, the awe, the wonder, the beauty, the delight in your own life and share that with somebody else, to show that you really do delight in your own life, and each moment is better than the last, and help someone else to share that view of delight, and help someone else to find the delight in their own life.

McNiff (1988) believes action research is largely a personal research endeavour, in which the researchers investigate their own practice with the aim of sharing

with someone else what the research has revealed. It does not imply that the action researcher's specific contextual learning is necessarily appropriate for or should be applied to the work of others. Others have also added their perspectives to the action research literature. Kemmis and McTaggart (1988) emphasized the valuing of social justice in the conducting of action research – this is not stressed by other action research writers. They observed that action researchers take their collaborative action in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out.

According to Ferguson (1999), some researchers described uses of action research either purely or mainly for purposes of improving the teacher's own practice, sometimes in a solitary way. Broader issues of social justice, whether in their own context or looked at more widely, were not their immediate concern, and there is a debate over whether action research should be carried out individually or collaboratively (Elden & Chisholm, 1993; Zeichner & Noffke, 1998). Carr and Kemmis (1986) and McNiff (1988) emphasize on individuals working to improve their own practice; its use of the same plan, act, observe and reflect spiral, and its emphasis on collaboration. It does not mention, specifically, working for social justice. The World Congress on Action Research did, however, spell out the need for publication, power-sharing and ideally, absence of hierarchical ways of which are not overtly mentioned in the other definitions. It also noted connections with the tradition of reflective practice. Action research, then, is a research approach with the following three agreed characteristics. Firstly, it is about individuals working in their own contexts to bring about improvements in their own practice in areas that they determine. Secondly, it follows a systematic process characterized by planning, acting, observing and reflecting. This is described as a spiral because the cycles of planning, acting, observing and reflecting. Thirdly, action research places a high priority on collaboration and on sharing of knowledge. This collaboration aims for the power-sharing to be egalitarian and the ways of working increasingly to become non-hierarchical. Kemmis and McTaggart (1988) emphasized that there should be some benefits for justice in the wider community, although this is not common to all approaches to action research.

Further, Ferguson (1999) explains about practical and emancipatory action research. Practical action research puts the emphasis on the conduct and outcomes of the research on the practitioners themselves. Outside facilitators form cooperative relationships with practitioners, helping them to articulate their own concerns, plan strategic action for change, monitor the problems and effects of changes, and reflect on the value and consequences of the changes actually achieved. Such action research may be labelled "practical" because it develops the practical reasoning of practitioners (Carr & Kemmis, 1986). In contrast, emancipatory action research occurs when the practitioner group takes joint responsibility for the development of practice, understandings and situations, and views these as socially-constructed in the interactive processes of educational life. It does not treat teacher responsibility for classroom interaction as an individual matter, but, on the contrary, takes the view that the character of classroom interaction is also a matter for school determination and decision-making.

According to Ferguson (1999), Stenhouse (1975) was at the forefront of the “researching teacher” movement in the United Kingdom claiming that all teaching ought to be based on research but that research and curriculum development should be the preserve of teachers who gain understanding of their work through studying their own problems and effects (McKernan, 1991). Stenhouse coined the term “teacher as researcher” (quoted in Zeichner & Noffke, 1998). Elliott and Adelman (1973) further promoted teacher-research work using action research in their identification of problems through utilizing systematic reflection, and the ongoing development of teacher self-awareness. Teachers, according to Elliot (1978), should interpret their everyday practice through the pursuit of reflective self-development. His idea was that the two areas, split by the tendency for theory to be developed in universities and promoted to practitioners, should be reunified through being developed by teacher themselves. This kind of thinking has been continued and further developed in other countries around the world. Nevertheless, to move the “teacher as researcher” agenda forward, transformational leadership at the institution must be put in place and functional.

Who is a Transformational Leader?

According to Palispis (2010), a transformational leader is one who seeks to radically change an organization. The goal of the organization is to change for the better. A leader is naturally visionary in the sense that he/she has a clear vision for organization. A transformational leader creates a situation in the organization that is visionary, coaching, affiliative, and democratic. A leader possesses a charisma that resonates in the entire membership of the organization. First, this dream is transformed into a new vision. Experts in the study of leadership have pointed out time and again that the principal leaders of the world were dreamers and visionaries. They are people who look beyond the confines of space and time transcend the traditional boundaries of either their position or their respective organization. The first requirement of transformational leadership is the ability of the leader recognize the need for change, that the situation prevailing in the organization no longer sufficient to meet the demands and challenges of the present time. The leader affects change in the organization. When change starts to take place in the organization, the leader manages it very effectively.

According to Bennis and Goldsmith (1997), leadership is about innovating and initiating reforms. To instill the culture of innovation, leaders have to reward people for disagreeing, thinking outside of the box, and to tolerate failure. Great leadership keeps great talents. As Apple genius and innovation icon Steve Jobs aptly put it: “Innovation distinguishes leaders from followers” (http://thinkexist.com/quotes/steve_jobs/). The central focus of this leadership is the commitment and capacity of individual members; a higher level of personal commitment to organizational goals and a greater capacity for accomplishing organizational goals. Authority and influence are not necessarily allocated to those occupying formal positions. Everyone is recognized to possess certain potential that can contribute to higher performance. Power is attributed to collective aspirations and the desire for personal and collective mastery of the organizational vision. Transformational leadership involves the ability of the leader to reach the souls of the members in a fashion which raises human consciousness, builds meaning, and inspires human intent which is the source of power. This power is utilized for the benefit of the entire organization and its

members. In the nutshell, transformational leadership involves building a shared vision, developing consensus about goals, and creating high performance expectation in the entire organization. Eventually this lead to culture building.

Conclusion

Authentic learning is critical in the future paradigm. Authentic learning nurtures divergent thinking in students. Divergence leads to innovative and inquisitive ways of thinking. Innovation in pedagogy and the enhancement of research culture in teachers is pertinent to achieve real transformation in education. The use of information and communication technologies (ICT) has been seen by researchers as a means to assist in solving research problems. However, although the use ICT within the R&D function has been seen as crucial in research and innovation, a number of teachers have not considered technology integration in their pedagogy and action research. This paper explores some of the new ways that teachers/researchers can use technology as a way to improve practice by using action research. Further, action research as a methodology uniquely suited to researching the processes of innovation and change. Action research can be a powerful systematic intervention, which goes beyond describing, analyzing and theorizing practices to reconstruct and transform those practices. In many institutions, technology integration - the use of technology to solve research problems – has become a norm. Drawing on socio-cultural theory, this paper describes how teams of teachers and researchers should develop ways of using technology in assisting them to embark on action research. However, the tension between idiosyncratic and institutional knowledge construction is exacerbated by lack of technology proficiency among the action researchers. In addition, the lack of research culture and infrastructure in the institution makes it even worse. Nevertheless, to move the “teacher as researcher” agenda forward, transformational leadership at the institution must be put in place and functional. Thus, the need for transformational leadership in spearheading innovative teaching and research initiatives in the individual institution is crucial. The impetus to develop innovation and to actively engage in research and development emanated from the intense desire to expand the frontier of knowledge. Research should not only be aligned to the institution’s vision and mission but should remain as its handmaiden in the actualization process of such. The primary goal of research is to transform society through its impacts and outcomes. The generation of knowledge and its dissemination cannot be an end in itself. Knowledge must be utilized and the utilization becomes worthwhile if it leads to the generation of good and services for the improvement of life.

References

Agee, A., Rowe, T., Woo, M., & Woods, D. (2010). Building research cyber-infrastructure at small/medium research institutions.

<http://www.educause.edu/ero/article/building-research-researchinfrastructure-smallmedium-research-institutions>).

- Bennis, W. & Goldsmith, J. (1997). *Learning to lead*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Dwyer, D.C., Ringstaff, C., & Sandholtz, J.H. (1991). Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. *Educational Leadership*, 48 (8), 45–54.
- Elden, M. & Chisholm, R. (1993). Emerging varieties of action research. *Human Relations*, 46(2), 121-141.
- Elliott, J. & Adelman, C. (1973). Reflection where the action is: The design of Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, 92, 8-20.
- Ferguson, P.B. (1999). Developing a research culture in a polytechnic: An action research case study. Ph.D Thesis, The University of Waikato, New Zealand.
- Fisk, P. (2011). *Creative genius: An innovation guide for business leaders, border crossers and game changers*. North Mankato, MN: Capstone.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- [http://eprints.utm.my/7891/1/EDUPRES_\(F1\)_19.pdf](http://eprints.utm.my/7891/1/EDUPRES_(F1)_19.pdf)
- http://thinkexist.com/quotes/steve_jobs/
- <http://www.mohe.gov.my/educationmsia/index.php?article=mohe>
- IDRC (2011). *Innovation for inclusive development. Program prospectus for 2011-2016*. International Development Research Centre.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press.
- Lomax, P. (1994). Change and educational innovation: The case for action research. *International Conference on Innovation in Education*. Universiti Sains Malaysia.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for reflective practitioner*. London: Kogan Page Ltd.

- Mc Niff, J. (1988). *Action research: Principles and practices*. London: MacMillan Publisher Ltd.
- McRoy, R., Flanzer, J.P., & Zlotnik, J.L. (2012). *Building research culture and infrastructure*. Oxford University Press.
- McTaggart, R. & Kemmis, S. (1982). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- OECD (2004). ICT, e-business and SMEs. Paper prepared for the 2nd OECD Conference of Ministers responsible for SMEs, Istanbul, Turkey, 3-5 July.
- OECD (2011). *Higher education in regional and city development: State of Penang*. OECD Publication.
- Palispis, E.S. (2010). Transformational leadership for organizational effectiveness. *Trinitian Scholar*, 1, 16-20.
- Plsek, P. E. (1997). *Creativity, innovation and quality*. Irwin Professional Publishing
- Rabe, C.B. (2006). *The innovation killer*. AMACOM.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.
- Valery, N. (1999, February 20). Survey of innovation in industry: Industry gets religion. *The Economist*.
- Vest, C.M. (1997). *Stewards of the Future: The evolving roles of academia, industry and government*. Report of the President for the Academic Year 1996-97. Massachusetts Institute of Technology.
- Webb, S. & Collette, J. (1973). *New Zealand society: Contemporary perspectives*. Sydney: John Wiley & Sons.
- World Intellectual Property Indicator (2010). *Global R&D Funding Forecast*. WIPO.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (1998). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th edition)*. Washington, DC: American Educational Research Association.

BIODATA

Ramlee bin Mustapha merupakan pensyarah di Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau memperoleh Ijazah Doktor Falsafah (Ph.D) dalam bidang "Pendidikan Teknikal dan Vokasional" di *University of Purdue, West Lafayette, Indiana, USA* (1999), Ijazah Sarjana Sains (Teknologi Industri) di *University of Purdue, West Lafayette, Indiana, USA* (1998), Ijazah Sarjana Sains (Pentadbiran Pendidikan) di *Eastern New Mexico University, Portales, USA* (1987), dan Ijazah Sarjana Muda (Kejuruteraan Kimia) di *University of*



Ramlee bin Mustapha
Universiti Pendidikan Sultan Idris,
Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional,
35900 Tanjung Malim,
Perak, Malaysia.
Email : drramlee@yahoo.com

Southeast Asian Challenges and Reconstruction for Future Education

Dr. Ith Vuthy, M.Sc., MA.
Deputy Director for Program
SEAMEO SEAMOLEC

Southeast Asian education has been a focus of Southeast Asian Ministers of Education organization (SEAMEO) for school level and higher education for several years. Recently, SEAMOLEC is one of the regional centre dealing with the Open and Distance Learning (ODL) under the SEAMEO and Ministry of Education and Culture of the Republic of Indonesia, has strong in Networking, to increase online conferences, online instruction, student mobility in the region and papers encouraging us to think regional and support to prepare our students for a world where success may be dictated by one's ability to navigate varying cultures, languages, and practices to support the initiatives SEAMEO Council (consist of 11 Ministers of Education).

SEAMEO SEAMOLEC

SEAMEO was established in November 30, 1965 with its head office and the secretariate in Bangkok, Thailand. The SEAMEO Member Countries are: Indonesia, Lao PDR, Malaysia, Philippines, Singapore, Thailand (all in 1965), followed by Cambodia (1968), Brunei (1981), Vietnam (1992), Myanmar (1997) and the last inclusion, Timor Leste (2006).

It has its Associate Member Countries as well as like Australia and France (1973), New Zealand (1974), Canada (1988), Germany (1990), Netherlands (1993), Norway (2005), Spain (2007), England (2013).

This organization has 17 Specialized Regional Centers and four (4) Net Work Centers spread all over the region. SEAMOLEC (Southeast Asian Ministers of Educationa Organization Open Learning Center) is one of these 17 centers specializing in Open and Distance Learning (ODL).

SEAMOLEC was established on February 27, 1997, under the responsibility of the Ministry of National Education of Republic of Indonesia, SEAMOLEC was to share a place together with Pustekom (The center for Communication) Jakarta. Later it was shifted to the new location, together with Indonesian Open University (Universitas Terbuka), Jakarta, that was inaugurated in March 13, 2007.

SEAMOLEC's Vision: To be the center of expertise in Open and Distance Learning; and the Mission: To assist SEAMEO Member Countries in identifying educational problems and finding alternative solutions for sustainable human resource development through the dissemination and effective use of ODL.

The center has a Director, two Deputy Directors, 49 Oprational Staff, and 12 Support Staff. It has six divisions: IT Content, IT Network, Training, PR & Marketing, Research and Development, Administration and Finance. This center is also involved in capacity

building for teacher, lecturers, IT technician, Consulting and Information Dissemination specifically in Open and Distance Education.

Southeast Asian Challenges and Reconstruction for Future Education

Students need to learn that they are interconnected

There are, of course, many interpretations and definitions of what constitutes a "global education." Some would have us believe that by hosting students from other countries on our home campuses we are providing a global education. Others believe that sending students abroad achieves the goal. Several institutions operate campuses abroad to enhance their global objectives.

Although all of these are valid strategies, global education requires more. It requires that we develop a global mindset and understand that what happens in other parts of the world affects all of us. Our students need to learn that they are interconnected and cannot isolate themselves from world events.

Students today need to have the opportunity to develop competencies that will prepare them to live in a complex world that's socially, politically, and economically interdependent. They need to understand the challenges they will face as they move into positions of leadership and acquire skills that will allow them to navigate a highly networked world.

Employers tell us that today's graduates lack the knowledge and skills needed to achieve success.

In an era of diminishing resources and demands for accelerated learning, how do we position our institutions to meet the needs of today's students and the regional demands of today's marketplace?

To meet these challenges, we must strive to:

1. Ensure that our students understand and appreciate the opportunities that our regional future holds.
2. Develop institutional strategies that encourage faculty and students to prepare for a rapidly changing world.
3. Provide resources that encourage students to engage in international learning experiences and faculty to construct classes with a regional/global emphasis.

True regional learning cannot be isolated in our curricula.

Our challenge is to incorporate our local institutional values within a broader framework to prepare students for the regional challenges and opportunities ahead. Not only should we provide study abroad opportunities, but we should also promote the development of international global content in ALL classes and research. True regional learning must be integrated throughout the curricula.

To partially address the demands of regional education, the faculty is launching a new interdisciplinary major in ASEAN Studies. Students will study "the ASEAN as an interacting human community, including the movements of goods, the migration of people, the spread of technologies, and the unifying of cultures," explains faculty member. "The faculty agree that "the greatest issues faced by humanity - climate change, economic stability, disease, terrorism, hunger, poverty, war and conflict, etc. - require a regional solution. The Regional Studies program focuses on these processes and problems."

It is not enough for us to offer short-term learning experiences through study abroad.

The program will also explore "how the regional works now that technology and global communication." Career opportunities for a student in the major include international organizations, international business, economic development, international law, human rights, humanitarian groups, health, the environment, mass communication and a wide variety of government agencies."

We must affirm a regional learning emphasis.

It is not enough for us to offer short-term learning experiences through study abroad or foreign exchange programs, as these typically affect but a few students. Rather, to ensure that we are truly preparing our students for the dynamic regional they will inherit, we must do the following:

1. We must develop among students a comprehensive understanding of and appreciation for the many international opportunities that exist now and will exist in the future.
2. We must provide opportunities for our students to develop knowledge and skills through cross-cultural experiences, and we must connect these experiences in a deliberate way.
3. We must value regional experiences and understand how our students can benefit from them.
4. We must encourage and support faculty who are striving to include regional learning in their classes.
5. We must commit ourselves to shaping our institutional culture to support and affirm a regional learning emphasis.
6. We must determine how best to establish educational outcomes and learning assessment tools to measure our success.
7. We must develop co-curricular opportunities to complement our regional academic initiatives.

Developing a comprehensive global education program is a daunting process. It must be a university-wide initiative that evolves through deliberate planning. Such an effort requires strong and effective leadership. We believe that global education, in all its forms, will ensure the success of our students in a rapidly changing world.

SEAMOLEC as one of regional centres under the Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) and Ministry of Education and Culture the Republic of Indonesia.

The current program that are very much pursued are:

1. School/University Partnership Program
2. Training in SEA EduNet 2.0 in Online Collaborative Tools, Web Conference/Seminar (BBB-BigBlueButton), SEAMOLEC Multi Studio (SMS), Development of Digital Books, and SEA CyberClass.

To accomplish the mission the operational staff carries out dilligently some training involving **ICT Instruction** in three levels: Basics include Utilizing Office Applications/Tools, Blog, Email & Mailing List; Intermediate include Edmodo, Google+, Facebook, Skype, and Twitter; Advance (*per one course) include Digital Magazine Development, Web Based Course Development-Moodle, RPG Maker, Linux Fundamental, Android Programming, Java Programming, PHP Programming, Web Design, and 3D Web SEAMOLEC (3DWS).

The staff in **Research and Development** division have been dilligently flipping through stuff in the likes of Digital Era for Teaching and Learning, Open Educational Resources (OER), Massive Online Open Course (MOOC), ODL Providers in Indonesia, Fact Finding Study on the Establishment of ODL Institutions/Components in Lao PDR, Analysis of the Impact of ICT Policy of Directorate Technical in Vocational Education on the Technical and Vocational Schools, The Utilization of ICT by the ODL Students, The Development of Models for Web-based Courses

As the center is considered specializing in ODL by using ICT, the office stands to **consult** in various deployment of ICT System Development, Virtual Campus System Development, ODL System Development.

As the center moves forward and aline itself in the world of ODL and ICT, the desk of Public Relation and Marketing has the way to **inform and disseminate** news of activities through various ways, like Monograph: ODL Profile in SEA, SEA Journal on ODL, SEAMOLEC Info, SEAMOLEC Magazine, ODL Seminar (National and International) Brochures and Marketing Kits, Video Profile, and Annual Report for the consumption of the annually Governing Board Meeting.

In all training activities carried out by the the operational staff the centre always considers the **existing stakeholders**: Elementary and Secondary Schools, Vocational Schools, Tertiary Institutions, and Non Formal Sector. Thus, the training carried out is in conjunction with their needs in Special Programs, Continuing Vocational Education Program, Multicultural Education (APCEIU Korea), Debt Swap Indonesian-German Scholarship Program (IGSP), ODL for French Language Learning (France Embassy), ICT Integrating Into Teaching and Learning (USAID), SEAMEO College Towards an Integrated ASEAN Community 2015, and establishinging School & Polytechnic/University Partnership.

For this **School/University Partnership**, the center has linked many **Indonesian** schools and higher institutions, such as in the case of 42 Indonesian Polytechnics/Universities and 105 Indonesian High Schools and Vocational High Schools.

Cambodia: we do the double degree between Cambodia and Indonesia this center is linked with National Polytechnic Institute of Cambodia (NPIC), National Technical Training Institute, Cambodia-India Entrepreneur Development Centre, and National Institute of Business.

Nowadays, there are 11 Indonesian students are studying at NPIC in double degree program on IT.



There are 29 Cambodian students are studying in Double Degree between Cambodia and Indonesia in several institutions in Indonesia:

1. IKMI Cirebon 7 students
2. TEDC Cimahi 2 students
3. STMIK Bani Saleh 3 students
4. DCC Lampung 2 students
5. Politeknik Input Serang 4 students
6. Polsri Palembang 3 students
7. ITB Bandung 8 students



Lao PDR, there are 10 students from Lao study at UNPAD, Bandung in different study programs:



while in **Myanmar** with Indonesia International School Yangon, Myanmar Computer Federation, Ministry of Science and Technology, in **Thailand** with 32 Colleges, China, New Zealand, Australia, Germany.

At this very moment SEAMOLEC is embarking on Diploma 1, Diploma 3, Diploma 4, Master's Degree, with ITB, PENs, UNS and Double-Degree program between Cambodia-Indonesia.

Shifting the Paradigm

We are reminded that 'Education is central to the long-term well being of our society and individuals, teachers and students need all the support they can get; hence the need to consider the potential of all available technologies...and...Technology is developed to solve the problems associated with human need in more productive ways. If there are no **problems** to solve, the technology is not developed and adopted.' (Newhouse, 2002)

Computers have been used in educational institutions as early as 1970 and they should be used to **support learning** (Carnegie Commission on Higher Education, 1977; Bork 1980; Popert 1980). So, the ICT – Educational Technologies - are used in class rooms, schools and public libraries, community centers, and homes.

ICT refers to the various technologies, tools and devices that are used to transmit, process, store, create, display, share or exchange information by electronic means.

The attention is that ICT is only **a tool and assistant** to the teacher and the student. It is about time for schools and institutions to start engaging local and global communities, facilitated by ICT. With that they are to develop partnership with both public and

private organizations. By doing that the schools and institutions become the learning resource for parents and families, and their local communities. In the end the society is **fully informed** of national matters.

Distance Education is the use of media to enable time separation and geographical separation of the teaching process from the learning process (Calder, 2000)

There are three broad pedagogical approaches to distance education include those that focus on the transmission of information, and those distance education methods that focus on the interactivity and connectivity, and the last, interactive distance education, which focuses on connection, interaction, exploration, and discovery, rather than transmission of information. This is called 'autonomous learning' (Peters, 2000).

This model focuses on creating rich environments for students learning rather than efficient ways for teachers to deliver information. The learning environment includes providing students with a flexible array of resources including text, audio, and video in both synchronous and asynchronous modes.

Many distance education programs are moving towards a more interactive model focusing on learners and learning rather than teachers and teaching.

Facilitate and Inspire Student Learning and Creativity

Teachers use their knowledge of **subject matter, teaching and learning, and technology** to facilitate experiences that advance student learning, creativity, and innovation in both face-to-face and virtual environments (**blended/hybrid learning**).

- promote, support, and model **creative and innovative thinking and inventiveness**
- engage students in exploring **real-world issues** and solving authentic problems using **digital tools and resources**
- promote student reflection using **collaborative tools** to reveal and clarify students' conceptual understanding and thinking, planning, and creative processes
- model **collaborative knowledge construction** by engaging in learning with students, colleagues, and others in face-to-face and virtual environments

Teachers Works

21th Century Skills Achieved

Creativity and Innovation



Students demonstrate creative thinking, construct knowledge, and develop innovative products and processes using technology.

- Students:
 - apply existing knowledge to generate new ideas, products, or processes.
 - create original works as a means of personal or group expression.

21th Century Skills Achieved

Research and Information Fluency



Students apply digital tools to gather, evaluate, and use information.

- Students:
 - plan strategies to guide inquiry.
 - locate, organize, analyze, evaluate, synthesize, and ethically use information from a variety of sources and media.
 - evaluate and select information sources and digital tools based on the appropriateness to specific tasks.
 - process data and report results.

21th Century Skills Achieved

Critical Thinking, Problem Solving, and Decision Making



Students use critical thinking skills to plan and conduct research, manage projects, solve problems, and make informed decisions using appropriate digital tools and resources.

- Students:
 - identify and define authentic problems and significant questions for investigation.
 - plan and manage activities to develop a solution or complete a project.
 - collect and analyze data to identify solutions and/or make informed decisions.
 - use multiple processes and diverse perspectives to explore alternative solutions.

21th Century Skills Achieved

Digital Citizenship



Students understand human, cultural, and societal issues related to technology and practice legal and ethical behavior.

- Students:
 - exhibit a positive attitude toward using technology that supports collaboration, learning, and productivity.
 - demonstrate personal responsibility for lifelong learning.
 - exhibit leadership for digital citizenship.

Online learning with Open and Distance learning media
Learning Method use:

- Learning content online use Moodle
- Online instruction use Cisco WebEx

Final Assesment

- Use two languages
- For Indonesian is Indonesian and English
- For Cambodian, Khmer and English
- Examination by 2 institutions Indonesian and Cambodian use CISCO WebEx



Indonesian students take a picture with Indonesian President in Phnom Penh, Cambodia

Students Exchange between Cambodian and Indonesia, They study at NPIC, Cambodia



Eleven (11) Indonesian Students take a picture in front of National Polytechnic Institute of Cambodia (NPIC) On February 24, 2014

PRESENTER'S PAPERS

Pengembangan Model Pembelajaran Jarak Jauh Berbasis Internet

Achmad Noor Fatirul

Program Pascasarjana-Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

anfaturul@gmail.com

Abstract: The aim of this study was that students memiliki attractiveness of learning material to be presented, so that students are expected to continuously motivated in learning. This research was conducted in the course of PKO forces 2013 PGRI Adi Buana University of Surabaya. From the analysis of the needs in komunikasi / online tutorials that can be mastered by the students is the e-mail, balckberry, sms, phone, facebook. Questionnaire analysis found that a student needs to know the internet 85%, with the hope of learning the internet 98%, expect professors always use the internet 95.5%, enriching the material from the internet 98%, and the material is directed at the problem of authentic 87%. In the expert test subjects obtained a score of 44 with a percentage of 88%, meaning it can be categorized high valuation and can be applied in the lecture. In a comparative trial and improvement of small trials and field trials obtained: 87.5% interest in the material to 94, 83% motivation to 96%, 83% ease to 94%, 83% clarity of instructions to 88%, the suitability authentic problems 75% to 88%, 75% to ease the task of 85%, 83% clarity competence be 85%, 79% clarity of instructions to 96%, 62.5% became clear example 94%, 75% clarity duty to 96%, suitability of tasks and materials 83% to 88%, and a summary of the suitability of the material 75% to 96%. The results of this study concluded that the results of the analysis of the needs of the students used communication need to be developed, which will be enriched material virtual world / internet is needed to be developed, and the software developed for online tutorials that communications are understood student e-mail, sms, phone, facebook, WhatApp, and Twitter.

Keywords: *Intructional Distance Learning, Internet*

Pembelajar cenderung dan masih bersifat mentransfer pengetahuan begitu saja. Mahasiswa hanya dituntut untuk menguasai apa yang telah diberikan pembelajar dengan kriteria keberhasilan yang telah ditentukan oleh pembelajar itu sendiri, seperti misalnya harus dapat menjawab pertanyaan, tugas atau permasalahan dengan satu jawaban yang benar. Artinya penyelesaian atau ketuntasan belajar selalu diukur dengan keseragaman jawaban yang benar (Fatirul, 2012)

Strategi Kemdiknas untuk mencapai visi dan misi yang telah diuraikan sebelumnya adalah dengan meluaskan akses ke semua jenjang, jenis dan bentuk pendidikan bagi masyarakat yang memerlukan. Perluasan tersebut dicapai bukan hanya dengan membangun institusi pendidikan baru tetapi dengan meluaskan kapasitas institusi yang telah ada. Salah satu cara perluasan tersebut adalah dengan mengizinkan institusi pendidikan untuk menerapkan sistem modus ganda, yaitu pendidikan tatap muka dan jarak jauh yang keduanya menerapkan pemanfaatan TIK dalam proses pembelajaran. Seperti pendapat Hawkrigde (2000) bahwa kendala pengembangan kelas internasional pada universitas Inggris, model pembelajaran jarak jauh merupakan salah satu solusi yang dapat dipakai seiring perkembangan internet. Pendidikan jarak jauh yang merupakan suatu proses pendidikan berupa program pengajaran yang terorganisir dimana antara mengajar dan siswa secara fisik berada pada lokasi yang berbeda (Adri, 2008).

Pembelajaran jarak jauh adalah metode pengajaran dimana aktivitas pengajaran dilaksanakan secara terpisah dari aktivitas belajar. Pemisahan ini dapat berwujud fisik dan pemisahan dapat pula jarak nonfisik namun tidak dapat mengikuti pembelajaran di institusi tersebut (<http://bukhoriyah.blogspot.com/2012/02/model-pembelajaran-jarak-jauh.html>). Pembelajaran jarak jauh dirancang untuk melayani pembelajar dalam jumlah yang besar dengan latar belakang yang berbeda, dengan demikian pembelajaran jarak jauh untuk mengatasi batasan jarak, tempat dan waktu dalam proses pembelajaran (Munir, 2009). Untuk itu dalam proses pembelajarannya pembelajaran jarak jauh tidak lepas dengan alat bantu yang berbasis teknologi dan komunikasi, hal ini bertujuan agar pembelajaran dapat berlangsung efektif dan efisien yaitu dengan menggunakan fasilitas internet.

Dachlan (2006) menegaskan bahwa pendekatan sistem pengajaran yang dapat dilakukan adalah dengan melakukan pengajaran secara langsung (*real time*) ataupun dengan cara

menggunakan sistem sebagai tempat pemusatan pengetahuan (*knowledge*). Hal ini memungkinkan terbentuknya kesempatan bagi siapa saja untuk mengikuti berbagai jenjang pendidikan. Dalam proses pembelajaran pebelajar wajib belajar mandiri pada sebagian besar waktu belajar, pebelajar dan pembelajar wajib hadir secara *online*. Pertemuan tatap muka dilakukan maksimum 8 kali pertemuan, pebelajar mengikuti pembelajaran online yang telah ditetapkan pembelajar. Model pembelajaran yang akan dikembangkan disamping menghasilkan sebuah prosedur pembelajaran juga menghasilkan modul pembelajaran yang berbasis masalah, suplemen pembelajar dan pebelajar, dan cara berkomunikasi dengan pembelajar-pebelajar, pebelajar-pebelajar, dan pebelajar dengan kelompoknya.

Rumusan masalah yang peneliti angkat adalah:

1. Model pembelajaran jarak jauh berbasis internet tidak berjalan sesuai dengan syarat pelaksanaan proses pembelajaran yang memiliki daya tarik dan efektifitas proses pembelajaran yang disebabkan ketersediaan fasilitas *software internet* yang tidak dipahami oleh pebelajar, kurangnya kejelasan petunjuk dalam proses pembelajaran, dan dukungan bahan ajar yang tidak dapat membangkitkan motivasi belajar pebelajar. Maka dirasa sangatlah penting untuk mengembangkan *software* sebagai fungsi untuk menjembatani komunikasi antara pembelajar selaku tutor dan fasilitator dengan pebelajar dan pengembangan model yang dapat membangkitkan motivasi belajar pebelajar, sehingga diharapkan dengan dikembangkannya model pembelajaran ini proses pembelajaran dapat berlangsung dengan memiliki daya tarik dan efektivitas yang baik. Dengan pengembangan model ini juga akan dapat meningkatkan kreativitas dan kemandirian belajar pebelajar dalam proses pembelajarannya.
2. Dengan adanya Pengembangan Model ini, diharapkan pembelajaran berbasis internet di Universitas PGRI Adi Buana Surabaya memiliki model pembelajaran jarak jauh yang disertai dengan bahan ajar dan suplemen serta tutorial tatap muka dan tutorial *online* yang telah dikuasai oleh pebelajar

METODE

Penelitian ini memiliki tujuan agar mahasiswa memiliki daya tarik terhadap materi pembelajaran yang disajikan sehingga mahasiswa selalu memiliki keinginan atau termotivasi secara terus menerus dalam belajar. Penelitian ini juga berdampak terhadap peningkatan prestasi belajar dan wawasan yang luas tentang materi pengantar pendidikan karena pebelajar dituntut memperkaya materi pembelajaran melalui internet.

Tahapan penelitian ini diawali dengan melakukan survey tentang apakah pembelajaran berbantuan internet diperlukan atau tidak diperlukan dalam proses pembelajaran di program studi PKO angkatan 2013 sebagai dasar pengembangan pembelajaran jarak jauh berbasis internet. Hasil survey juga dilakukan tentang pelaksanaan proses pembelajaran sebelumnya yang berkaitan dengan motivasi dalam pembelajaran, kreativitas dalam penyelesaian masalah pembelajaran baik secara kelompok maupun secara individu. Dalam penelitian ini akan dikembangkan bahan ajar yang memiliki spesifikasi materi pembelajaran yang bersifat bagian-bagian inti saja, sehingga diharapkan pebelajar dalam memperkaya materinya dengan mengakses dari internet, dan komunikasi antara pebelajar dan pembelajar dapat dilakukan dengan media *email*, *blackberry messenger* (BB), sms, telepon, *facebook*, *whatsapp*, maupun tatap muka baik dalam kelas saat pebelajar memberikan penguatan dalam diskusi maupun tatap muka diluar kelas. Selain ini juga pebelajar akan diberikan *course of line*, dan materi yang dikemas hanya garis besar materi yang dilengkapi dengan petunjuk tentang apa yang harus dilakukan dalam penyelesaian proses pembelajaran.

Penelitian ini dilakukan dengan menggunakan *research and development* dari Borg and Gall yaitumengajukan serangkaian tahap yang harus ditempuh dalam pendekatan ini, yaitu "*research and information collecting, planning, develop preliminary form of product, preliminary field testing, main product revision, main field testing, operational product revision, operational field testing, final product revision, and dissemination and implementation*". Akan tetapi dalam pengembangan ini peneliti mengambil beberapa langkah-langkah dalam penelitian pengembangan ini, sehingga dari langkah-langkah R&D. Penelitian ini dilakukan di program studi PKO angkatan 2013 universitas PGRI Adi Buana Surabaya.

HASIL

1. Gambaran Hasil Analisis Kebutuhan

Survey dalam penelitian dilakukan melalui analisis kebutuhan dengan menggunakan angket kepada mahasiswa PKO sebanyak 46 orang. Angket berisikan tentang pertanyaan-pertanyaan tentang: ketertarikan pebelajar terhadap *software* di dunia maya/internet yang berkembang selama ini, kebutuhan pebelajar tentang proses pembelajaran yang dikaitkan dengan dunia internet pada mata kuliah pengantar pendidikan, pemanfaatan *software* proses pembelajaran yang berkaitan dengan dunia internet, keterkaitan antara materi pembelajaran dengan dunia internet.

Data analisis survey melalui analisis kebutuhan tentang ketertarikan proses pembelajaran jarak jauh berbantuan internet perlu dikembangkan atau tidak dalam proses pembelajaran. Hasil tersebut ditampilkan dalam prosentase dibawah ini:

Tabel, 4.1: Gambaran Hasil Analisis Kebutuhan

No.	Informasi	Jawaban	Mahasisw a	Prosentas e
1.	Mengenalkah anda dengan pembelajaran dengan berbantuan internet?	a. Mengenal b. Tidak mengenal	27 3	85% 15%
2.	Setujukan anda apabila pembelajaran berbantuan internet dikembangkan?	a. Setuju b. Tidak setuju	29 1	98% 2%
3.	Apakah menurut saudara dosen dan mahasiswa dapat mempergunakan pembelajaran berbantuan internet?	a. Mempergunakan b. Tidak mempergunakan	25 5	95,5% 4,5%
4.	Setujukah anda apabila mata kuliah yang ada dikembangkan dalam memperkaya materi di dunia internet?	a. Setuju b. Tidak setuju	29 1	98% 2%
5.	Apakah materi setiap mata kuliah perlu difokuskan pada masalah autentik di lapangan?	a. Perlu b. Tidak perlu	26 4	87% 13%

2. Gambaran Hasil Kajian Ahli Bidang Studi

Jumlah skor ahli bidang studi adalah 44, sehingga prosentasenya adalah 88% yang diperoleh dari jumlah skor dibagi dengan jumlah skor maksimal dan dikalikan 100%. Bila skor tersebut dikonversikan kedalam penilaian acuan patokan skala lima, maka penilaian ahli bidang studi berada dalam katagori sangat tinggi.

Tabel, 4.2: Gambaran Hasil Uji Coba Bahan Ajar Ahli Bidang Studi

No.	Komponen Yang Dievaluasi	Katagori penilaian	penilaian
1.	Daya tarik sajian modul	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	4
2.	Kemampuan memberikan motivasi	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	4
3.	Kejelasan petunjuk dalam mengerjakan tugas pembelajaran	a. Sangat kurang tepat b. Kurang tepat	

				c. Cukup tepat d. Tepat e. Sangat tepat	5
4.	Kemudahan dipahami	tugas	untuk	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	5
5.	Keoperasionalan kompetensi		rumusan	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	5
6.	Kejelasan paparan materi			a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	4
7.	Kejelasan disajikan	contoh-contoh	yang	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	3
8.	Kejelasan tugas		yang diberikan	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	5
9.	Kesesuaian materi	antara	tugas dan	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	5
10.	Ketepatan dengan materi	isi	rangkuman sajian	a.Sangat kurang tepat b.Kurang tepat c.Cukup tepat d.Tepat e.Sangat tepat	4

3. Gambaran Hasil Uji Coba Kelompok Kecil

Uji coba dilakukan pada mahasiswa dengan jumlah responden 12 orang mahasiswa. Semua komponen dinilai dalam rentangan nilai 1-4 yaitu nilai 1=sangat kurang baik/sesuai/menarik, 2= kurang baik/sesuai/menarik, 3= baik/sesuai/menarik, dan 4= sangat baik/sesuai/menarik. Setiap aspek yang dinilai dengan teknik deskriptif prosentase sebagai berikut:

$$\frac{\text{Jawaban} \times \text{Bobot tiap pilihan}}{\text{Pemilih} \times \text{bobot tertinggi}}$$

Dengan kriteria sebagai berikut:

Tabel, 4.3: Kriteria

Sangat kurang baik/sesuai/menarik	Kurang baik/sesuai/menarik	Baik/sesuai/menarik	Sangat baik/sesuai/menarik
0% - 55,0%	56,0% – 65,0%	66,0% - 80,0%	81,0% - 100%

Data yang dihasilkan merupakan kritikan, masukan, dan saran secara umum dari responden terhadap komponen yang dievaluasi. Gambaran tentang uji coba pada kelompok kecil seperti dipaparkan pada tabel 4.2 dibawah berikut:

Tabel, 4.4: Gambaran Hasil Uji Coba Kelompok Kecil

No.	Komponen Yang Dievaluasi	Presentase Tiap Komponen
1.	Daya tarik sajian modul	87,5%
2.	Kemampuan memberikan motivasi	83%
3.	Kejelasan petunjuk dalam mengerjakan tugas pembelajaran	83%
4.	Kemudahan tugas untuk dipahami	75%
5.	Keoperasionalan rumusan kompetensi	83%
6.	Kejelasan paparan materi	79%
7.	Kejelasan contoh-contoh yang disajikan	62,5%
8.	Kejelasan tugas yang diberikan	75%
9.	Kesesuaian antara tugas dan materi	83%
10.	Ketepatan isi rangkuman dengan materi sajian	75%

4. Gambaran Hasil Uji Coba

Rancangan yang telah dievaluasi atas dasar informasi saat uji coba kelompok kecil direvisi dan kemudian diuji coba pada kelompok yang sebenarnya/uji coba lapangan pada mahasiswa PKO angkatan 2013 semester satu dengan jumlah responden 24 mahasiswa. Semua komponen dalam rentangan nilai 1-4 yaitu nilai 1=sangat kurang baik/sesuai/menarik, 2= kurang baik/sesuai/menarik, 3= baik/sesuai/menarik, dan 4= sangat baik/sesuai/menarik. Setiap aspek yang dinilai dengan teknik deskriptif prosentase sebagai berikut:

Jawaban x Bobot tiap pilihan

Pemilih x bobot tertinggi

Dengan kriteria sebagai berikut:

Tabel, 4.5: Kriteria

Sangat kurang baik/sesuai/menarik	Kurang baik/sesuai/menarik	Baik/sesuai/menarik	Sangat baik/sesuai/menarik
0% - 55,0%	56,0% – 65,0%	66,0% - 80,0%	81,0% - 100%

Hasil uji coba lapangan mendapat gambaran hasil uji lapangan seperti dipaparkan pada tabel 4.6 dibawah berikut:

Tabel, 4.6: Gambaran Hasil Uji Coba Lapangan

No.	Komponen Yang Dievaluasi	Presentase Tiap Komponen
1.	Daya tarik sajian modul	96%
2.	Kemampuan memberikan motivasi	94%
3.	Kejelasan petunjuk dalam mengerjakan tugas	96%

pembelajaran	
4. Kemudahan tugas untuk dipahami	88%
5. Keoperasionalan rumusan kompetensi	85%
6. Kejelasan paparan materi	96%
7. Kejelasan contoh-contoh yang disajikan	94%
8. Kejelasan tugas yang diberikan	96%
9. Kesesuaian antara tugas dan materi	88%
10. Ketepatan isi rangkuman dengan materi sajian	96%

Pembahasan

A. Pembahasan

1. Analisis Kebutuhan

Berdasarkan hasil angket analisis kebutuhan pada tabel 4.1, dapat dijelaskan sebagai berikut:

- Mahasiswa yang telah mengenal adalah 85% tentang pembelajaran internet dalam pembelajaran.
- Mahasiswa yang mengharapkan bahwa pembelajaran berbantuan internet perlu dikembangkan sebanyak 98%
- Mahasiswa mengharapkan dosen dan mahasiswa telah dapat menggunakan pembelajaran berbantuan internet sebanyak 95,5%.
- Mahasiswa mengharapkan bahwa untuk memperkaya materi dalam pembelajaran diambil dari internet sebanyak 98%
- Mahasiswa mengharapkan bahwa materi pembelajaran diarahkan pada masalah-masalah authentic dilapangan sebanyak 87%

Berdasarkan hasil analisis kebutuhan dari mahasiswa terhadap rancangan penggunaan internet dalam proses pembelajaran pada mata kuliah pengantar pendidikan perlu ditindak lanjuti untuk dikembangkan.

2. Uji Coba Ahli Bidang Studi.

Berdasarkan hasil seperti pada tabel 4.2, uji coba yang dilakukan oleh ahli bidang studi dapat dijelaskan bahwa dalam penilaian yang dikategorikan dengan rentang 1 – 4, maka dari hasil kajian ahli bidang studi jumlah skor ahli bidang studi adalah 44, sehingga persentasenya adalah 88% yang diperoleh dari jumlah skor dibagi dengan jumlah skor maksimal dan dikalikan 100%. Bila skor tersebut dikonversikan kedalam penilaian acuan patokan skala lima, maka penilaian ahli bidang studi berada dalam kategori tinggi.

Dengan demikian bahan ajar yang dikembangkan dapat diterapkan dalam proses pembelajaran mata kuliah pengantar pendidikan di program studi PKO angkatan 2013 semester 1 Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas PGRI Adi Buana Surabaya.

3. Uji Coba Kelompok Kecil

Dari hasil uji coba yang ditunjukkan pada tabel 4.4, maka dapat dijelaskan sebagai berikut:

- Dari bahan/materi sajian dan software sebagai alat berkomunikasi antara mahasiswa dan mahasiswa maupun mahasiswa dengan dosen, mahasiswa memiliki ketertarikan/daya tarik yaitu 87,5%, sehingga dengan demikian sajian dalam proses pembelajaran ini akan sanggup dapat memotivasi mahasiswa dalam kegiatan proses pembelajaran. Akan tetapi untuk mendapatkan hasil yang maksimal maka pada poin ini tetap memerlukan revisi.
- Dalam proses pembelajaran yang dilengkapi dengan alat komunikasi internet dan bahan ajar, mahasiswa memiliki rasa ingin belajar artinya mahasiswa termotivasi dengan media internet/online karena disesuaikan dengan apa yang dikuasai mahasiswa yaitu 83%. Akan tetapi poin ini juga perlu adanya revisi untuk menyeimbangkan dengan faktor lainnya.
- Kejelasan dalam petunjuk dalam mengikuti proses pembelajaran mendapatkan porsi 83%, yang mengatakan tentang kejelasan petunjuknya, sehingga mahasiswa dengan mudah menjawab permasalahan-permasalahan dalam mengerjakan tugas yang diberikan. Poin ini akan juga direvisi agar mendapatkan hasil yang mendekati kesempurnaan.

- (d) Kemudahan tugas dalam arti tugas yang diberikan disesuaikan dengan permasalahan-permasalahan autentik di lapangan mendapatkan prosentase 75%, ini berarti tugas yang diberikan membangkitkan minat belajar mahasiswa untuk dapat menyelesaikan masalah belajarnya. Namun dalam target yang telah ditentukan poin ini memerlukan revisi.
- (e) Kejelasan kompetensi yang diharapkan setelah mengikuti proses pembelajaran cukup mudah dipahami dan dimengerti oleh mahasiswa memperoleh nilai 83%, sehingga mahasiswa selalu tanggap apa yang harus dikerjakan dalam pembelajaran setelah semuanya selesai. Namun poin ini memerlukan revisi untuk menyeimbangkan dengan materi lainnya agar mencapai kesempurnaan.
- (f) Kejelasan paparan materi yang dilengkapi petunjuk yang mengantarkan mahasiswa pada apa yang harus dilakukan menghasilkan prosentase sebesar 79%, sehingga dapat dikatakan cukup dipahami. Akan tetapi bahan ajar masih perlu penyempurnaan dalam memperjelas sesuai dengan yang diharapkan.
- (g) Kejelasan contoh-contoh yang disajikan memperoleh penilaian 62,5%, hal ini berarti pada poin ini dalam sajian masih perlu direvisi.
- (h) Kejelasan dalam tugas yang diberikan mendapatkan nilai 75%, ini berarti pada bagian ini masih perlu adanya sedikit revisi.
- (i) Kesesuaian anantara tugas dan materi sajian mendapatkan nilai 83%, berarti pada bagian ini sebenarnya sudah dapat dikatakan mencapai sedikit kesempurnaan dalam pelaksanaannya akan tetapi peneliti menganggap perlu adanya perbaikan.
- (j) Sajian rangkuman dari setiap sajian materi mendapatkan nilai 75%, ini berarti pada poin ini memberikan penilaian cukup tinggi akan tetapi masih perlu adanya penyempurnaan agar sajian rangkuman dapat mewakili sajian materi secara keseluruhan.

4. Uji Coba Lapangan

Dari hasil uji coba yang ditunjukkan pada tabel 4.4, maka dapat dijelaskan sebagai berikut:

- (a) Dari bahan/materi sajian dan software sebagai alat berkomunikasi antara mahasiswa dan mahasiswa maupun mahasiswa dengan dosen, mahasiswa memiliki ketertarikan/daya tarik yaitu 94%, sehingga dengan demikian sajian dalam proses pembelajaran ini akan sanggup dapat memotivasi mahasiswa dalam kegiatan proses pembelajaran.
- (b) Dalam proses pembelajaran yang dilengkapi dengan alat komunikasi internet dan modul, mahasiswa memiliki rasa ingin belajar artinya mahasiswa termotivasi dengan media internet/online karena disesuaikan dengan apa yang dikuasai mahasiswa yaitu 96%. Sehingga poin ini dapat dikatakan dapat memenuhi persyaratan.
- (c) Kejelasan dalam petunjuk dalam mengikuti proses pembelajaran mendapatkan porsi 94%, yang mengatakan tentang kejelasan petunjuknya, sehingga mahasiswa dengan mudah menjawab permasalahan-permasalahan dalam mengerjakan tugas yang diberikan.
- (d) Kemudahan tugas dalam arti tugas yang diberikan disesuaikan dengan permasalahan-permasalahan autentik di lapangan mendapatkan prosentase 88%, ini berarti tugas yang diberikan membangkitkan minat belajar mahasiswa untuk dapat menyelesaikan masalah belajarnya.
- (e) Kejelasan kompetensi yang diharapkan setelah mengikuti proses pembelajaran cukup mudah dipahami dan dimengerti oleh mahasiswa (85%), sehingga mahasiswa selalu tanggap apa yang harus dikerjakan dalam pembelajaran setelah semuanya selesai.
- (f) Kejelasan paparan materi yang dilengkapi petunjuk yang mengantarkan mahasiswa pada apa yang harus dilakukan menghasilkan prosentase sebesar 96%, sehingga dapat dikatakan cukup dipahami. Sehingga poin ini sudah dikatakan cukup dan tidak memerlukan penyempurnaan
- (g) Kejelasan contoh-contoh yang disajikan memperoleh penilaian 94%, berarti pada poin ini dalam sajian dapat dilaksanakan untuk mengetahui secara keseluruhan program pembelajaran.
- (h) Kejelasan dalam tugas yang diberikan mendapatkan nilai 96%, ini berarti pada poin ini sajian sudah dapat mencapai kesempurnaan dan dapat diterapkan dalam proses pembelajaran.
- (i) Kesesuaian anantara tugas dan materi sajian mendapatkan nilai 88%, berarti poin ini sudah dapat memenuhi kriteri untuk dapat diterapkan.

- (j) Sajian rangkuman dari setiap sajian materi mendapatkan nilai 96%, ini berarti pada poin ini memberikan penilaian cukup tinggi sehingga dapat diterapkan.

SIMPULAN DAN SARAN

A. Simpulan

Berkaitan dengan tujuan penelitian dan hasil yang diperoleh dalam penelitian ini maka dapat disimpulkan:

1. Dari hasil survey melalui analisis kebutuhan tentang perlukah dikembangkan model pembelajaran yang berbasis internet/online didapat bahwa mahasiswa sangat memerlukan model pembelajaran ini, sehingga dalam proses pembelajaran pada matakuliah ini dirancang dengan berbasis internet.
2. Dalam penelitian untuk memperlancar dalam proses pembelajaran berbasis internet dikembangkan materi ajar yang dilengkapi dengan petunjuk dalam mempelajari bahan ajar juga dikembangkan garis besar program pembelajaran yang berisi pembagian materi ajar dengan mengacu pada kompetensi yang diharapkan. Materi yang dikembangkan hanya berisikan bagian-bagian inti dengan harapan mahasiswa dapat mengembangkan dan memperkaya materi tersebut dalam bentuk tugas yang diberikan dengan memperkaya materi dalam dunia maya/internet.
3. Dalam penelitian ini juga dikembangkan pemakaian software yang mendukung tutorial online, yang peruntukkan kepentingan mahasiswa dalam berkomunikasi/menanyakan hal-hal tentang penyelesaian tugas maupun materi yang belum dipahami melalui e-mail, sms, telepon, facebook, WhatsApp, atau twitter.

B. Saran

1. Hasil penelitian pengembangan ini perlu kajian mendalam yang difokuskan pada kajian tentang seberapa besar keterlibatan individu dalam kelompoknya, yang nantinya sebagai kontrol dalam penilaian setiap individu dan kelompok yang dikolaborasi.
2. Perlu dikembangkan lebih lanjut dengan dilengkapi skenario pembelajaran, dimana didalamnya adanya langkah-langkah dalam proses pembelajaran.
3. Setiap media yang sebagai alat bantu proses pembelajaran maupun bahan ajar, tidak akan berfungsi dengan maksimal apabila dalam penyampaian materi tidak diikuti dengan strategi pembelajaran yang tepat. Oleh karena itu perlu disertakan metode atau strategi apa yang akan dipakai dalam proses pembelajaran dengan alat bantu/media yang sudah ada untuk mencapai kemajuan belajar dari setiap mahasiswa.

Daftar Rujukan

- Adri, M., 2008. *Pengembangan Model Belajar Jarak Jauh FT UNP dengan P4TK Medan dalam Rangka Perluasan Kesempatan Belajar*. IlmuKomputer.com. <http://muhammadadri.wordpress.com> , diakses 30 maret 2009.
- Borg, W.D, & Gall, M.D, 1983, *Educational Research and Introduction*, New York: Longman.
- Cotton, K., 1991, *Computer Asisted Instruction. Scholl improvement Research Series*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, May
- Dachlan, S., H., 2006. *Pengaruh Metode Pembelajaran (Pembelajaran Jarak Jauh sinkron Bbermedia Internet versus Pembelajaran Tatap Muka) dan Tingkat Motivasi Berprestasi terhadap Hasil Pembelajaran*. Disertasi tidak diterbitkan. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Fatirul, N., F., 2012, *Pengaruh Strategi Pembelajaran (Problem-Based Learning Berbantuan dan Tanpa Berbantuan Internet) dan Gaya Kognitif Terhadap Prestasi Belajar*, Disertasi tidak diterbitkan, Malang: Universitas Negeri Malang.
- Munir, 2009, *Pembelajaran jarak jauh berbasis teknologi informasi dan komunikasi*. Penerbit Alfabeta, Bandung.
- Hawkrige, D., 2000, *Distance Learning and Instructional Design in International Setteing*, dalam Rabert A., Dampsey, John V (Ed). *Trends and Issues in Instructional Design Technology*. Upper Saddle River, New Jersey, USA: Merrill an imprint of Prentice Hall, Inc.
- Heinich, R., 1996, *Instructional Media and Technology for Learning*. New Jersey: Preitice Hall Inc Simon & Schuster Company.
- _____, Wikipedia bahasa Indonesia, ensiklopedia bebas http://id.wikipedia.org/wiki/Pembelajaran_Jarak_Jauh , diakses 25 September 2012.

_____, Model Pembelajaran Jarak Jauh,
<http://bukhoriyah.blogspot.com/2012/02/model-pembelajaran-jarak-jauh.html>, diakses 25 januari 2013.

Meningkatkan Kemampuan Menganalisis Implikatur Percakapan Mahasiswa PBSI 2011 C Melalui Model TGT Berbantuan Tulog

Agung Pramujiono

Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

pram4014@yahoo.com

Abstract: In Pragmatics Course some problems are found that students have difficulties in understanding conversation implicature. The problems can be solved by using *Team Games Tournament* (TGT) model assisted by dialogue cards. This study aims at improving the ability to analyse conversation implicature of the students in *Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia (PBSI)* batch 2011 C through TGT model assisted by dialogue cards. The research design used classroom action research model with two cycles. The subjects of the study were students of *PBSI* batch 2011 C consisting of 38 students. The data of the study were the lecture-students activities and the scores of conversation implicature test. The data were collected using observation technique and tests, which were then analysed using descriptive technique and descriptive statistics. Based on the data analysis it was found that there was an increase from preliminary conditions to cycle one and cycle two. The average ability in analysing conversation implicature in preliminary conditions was 66.45, whereas that in cycle one was 74.21, and in cycle two it was 77.5. The students participated actively and were very enthusiastic during the learning process. Therefore, it could be concluded that the implementation of TGT assisted by dialogue card could increase the ability to analyse conversation implicature of the students in *PBSI* batch 2011 C.

Key words: the ability to analyse conversation implicature, TGT model, dialogue card, pragmatic

PENDAHULUAN

Dalam perkuliahan pragmatik ditemukan permasalahan mahasiswa mengalami kesulitan dalam menganalisis implikatur percakapan. Dari 38 mahasiswa baru 10 mahasiswa yang mampu melakukan analisis dengan baik. Ini berarti baru 26,32% mahasiswa yang memahami masalah implikatur percakapan. Rerata kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa PBSI 2011 C sebesar 66,45. Kondisi ini disebabkan (1) mahasiswa belum mampu memahami informasi yang tersirat dalam suatu ujaran, (2) mahasiswa belum mampu berpikir kritis dan analitis, (3) mahasiswa cenderung kurang mau berbagi informasi dengan teman dalam menganalisis suatu permasalahan.

Untuk dapat memahami implikatur percakapan, mahasiswa tidak cukup hanya mampu memahami apa yang tersurat dalam suatu ujaran tetapi harus mampu mengidentifikasi dan menginterpretasikan berbagai kemungkinan makna tersirat yang timbul dari ujaran tersebut. Hal ini sejalan dengan konsep dasar implikatur sebagai ujaran yang menyiratkan sesuatu yang berbeda dengan yang sebenarnya diucapkan (Kartomihardjo, 1993:30). Dalam memahami suatu implikatur, mahasiswa harus dapat menerangkan apa yang mungkin diartikan, disarankan, atau dimaksudkan oleh penutur, yang berbeda dengan apa yang sebenarnya dikatakan oleh penutur (Brown dan Yule, 1983:31).

Untuk memecahkan masalah yang dihadapi oleh mahasiswa tersebut perlu dipilih model pembelajaran yang dapat memotivasi mereka untuk berpikir kritis dan analisis serta dapat mendorong mereka untuk berkolaborasi dengan sejawat dalam memecahkan masalah. Untuk mengatasi persoalan tersebut dipilih model pembelajaran kooperatif tipe *Teams Games Tournament* (TGT) berbantuan Tulog (Kartu Dialog). Dipilih solusi tersebut dengan alasan model pembelajaran kooperatif: (1) dapat meningkatkan prestasi akademik, menerima perbedaan, dan mengembangkan kemampuan sosial mahasiswa (Arends, 2001:315), (2) lebih memudahkan

dalam menemukan dan memahami konsep karena mereka bisa saling berdiskusi dengan teman dan pembelajaran ini merujuk pada pembelajaran yang konstruktivis, (3) membantu mahasiswa lebih aktif dalam proses berpikir dan kegiatan belajar (Trianto, 2009:56). Dengan tipe TGT, mahasiswa akan termotivasi untuk lebih sungguh-sungguh dalam berkompetensi karena mereka akan membawa nama kelompok dalam turnamen dan pembelajaran akan menjadi lebih menyenangkan karena diadakan permainan.

Penggunaan Kartu Dialog (Tulog) sebagai media pembelajaran akan membantu mahasiswa untuk lebih fokus pada ujaran yang mengandung implikatur percakapan sehingga mereka dapat menginterpretasikan secara individual dan mendiskusikannya dalam kelompok. Apalagi dengan mencermati konteks ujaran, mahasiswa akan lebih mudah dalam menafsirkan makna yang tersirat dalam suatu percakapan.

Berdasarkan pemikiran di atas, dengan diterapkan model pembelajaran kooperatif tipe TGT dan dengan menggunakan bantuan Tulog sebagai media pembelajaran diharapkan kesulitan mahasiswa dalam memahami implikatur percakapan dapat diatasi.

Masalah penelitian ini dirumuskan sebagai berikut. Apakah model TGT berbantuan Tulog dapat meningkatkan kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa PBSI Angkatan 2011 C?

KAJIAN PUSTAKA

1. Implikatur Percakapan

Istilah implikatur percakapan (IP) pertama kali dikemukakan oleh Grice (1975) untuk mengatasi persoalan makna yang tidak bisa dipecahkan oleh semantik. IP digunakan untuk menerangkan apa yang mungkin diartikan, disarankan, atau dimaksudkan oleh Pn, yang berbeda dengan apa yang sebenarnya dikatakan oleh Pn (Brown dan Yule, 1983:31). IP merupakan ujaran yang menyiratkan sesuatu yang berbeda dengan yang sebenarnya diucapkan (Kartomihardjo, 1993:30). Dengan IP, Grice mengembangkan teori hubungan antara ekspresi, makna, makna Pn, dan implikasi dari suatu tuturan. Grice membedakan implikatur konvensional, implikatur nonkonvensional (implikatur percakapan) yang dibedakan atas IP khusus dan IP umum, serta praanggapan.

Kartomihardjo (1993:30) memberikan contoh ujaran yang mengandung IP sebagai berikut.

A: *Ati, itu air yang sedang direbus barangkali sudah mendidih.*

B: *Ya Bu, Bapak kopi apa teh?*

Konteks ujaran (12) adalah seorang ibu di Jawa Timur menyuruh anak gadisnya membuat minuman untuk bapaknya. Si ibu hanya mengatakan, *itu air yang sedang direbus barangkali sudah mendidih*. Si ibu menggunakan implikatur percakapan untuk menyuruh anaknya. Ati memahami implikatur yang dimaksudkan ibunya, namun dia ingin mendapatkan ketegasan dari ibunya tentang pilihan ayahnya pada waktu itu. Menurut Kartomihardjo, implikatur akan dengan mudah dipahami jika antara Pn dengan Pt telah berbagi pengalaman dan pengetahuan. Mereka menerapkan maksim kerja sama/kooperatif.

Pemahaman terhadap IP akan sangat membantu dalam menentukan apakah maksud ujaran seseorang. Dengan menggunakan IP, intensi Pn akan dapat dengan mudah dipahami. Seorang penganalisis akan dapat mengetahui makna yang tersembunyi di balik suatu ujaran (Leech, 1993). Peran IP dalam kajian pemakaian berbahasa sejalan dengan deskripsi tentang IP yang dikemukakan oleh Levinson (1987:97-100) sebagai berikut. (1) IP mampu memberikan penjelasan fungsional yang signifikan atas fakta-fakta kebahasaan, (2) IP mampu memberi penjelasan secara eksplisit berbagai kemungkinan makna dari sekadar apa yang tampak dalam suatu ujaran, (3) IP dapat menunjukkan penyederhanaan dampak substansial antara struktur ujaran dengan isi ujaran tersebut secara semantis, (4) IP menjelaskan bahwa fakta-fakta penggunaan unsur-unsur bahasa yang tampak sederhana dan mendasar, misalnya penggunaan ekspresi *baik, omong-omong* perlu dimaknai dengan tepat, dan (5) IP dapat menjelaskan fakta-fakta yang tampaknya tidak berkaitan tetapi ternyata memunyai hubungan.

2. Model Pembelajaran Kooperatif Tipe TGT

Menurut Joyce (1980), model pembelajaran adalah sebuah perencanaan yang digunakan sebagai pedoman dalam merencanakan pembelajaran di kelas atau pembelajaran dalam tutorial dan untuk menentukan perangkat-perangkat pembelajaran termasuk didalamnya buku-buku, film, komputer, kurikulum, dan lain-lain. Lebih lanjut Trianto (2007:1) menjelaskan model pembelajaran adalah kerangka konseptual yang berisi prosedur dalam mengorganisasikan proses pembelajaran untuk mencapai tujuan belajar yang telah ditentukan.

Salah satu model yang banyak digunakan oleh guru adalah model kooperatif. Model pembelajaran kooperatif adalah model pembelajaran yang menganggap siswa atau peserta didik akan lebih mudah memahami materi atau akan dengan cepat mengetahui sebuah pengetahuan jika siswa tersebut berinteraksi dengan siswa lain ataupun dengan guru. Eggen dan Kauchak (Trianto, 2007:42) menyatakan bahwa pembelajaran kooperatif merupakan sebuah kelompok strategi pengajaran yang melibatkan siswa bekerja secara berkolaborasi untuk mencapai tujuan bersama. Pembelajaran kooperatif dibuat dengan harapan dapat meningkatkan partisipasi siswa, memfasilitasi siswa dengan pengalaman sikap kepemimpinan dan membuat keputusan dalam kelompok, serta memberikan kesempatan pada siswa untuk berinteraksi dan belajar bersama siswa yang berbeda latar belakang (Trianto, 2007:42).

Anita Lie (2002:12) menggunakan istilah pembelajaran gotong royong untuk menyebut *cooperative learning*. Pembelajaran gotong royong merupakan sistem pengajaran yang memberi kesempatan kepada anak didik untuk bekerja sama dengan sesama siswa dalam tugas-tugas yang terstruktur. Pembelajaran kooperatif mengupayakan seorang peserta didik mampu mengajarkan kepada peserta lain. Mengajar teman sebaya memberikan kesempatan pada peserta didik untuk mempelajari sesuatu dengan baik pada waktu yang bersamaan, ia menjadi nara sumber bagi teman yang lain. Pengorganisasian pembelajaran dicirikan siswa yang bekerja.

Dari beberapa pandangan di atas, dengan demikian dapat disimpulkan model pembelajaran kooperatif adalah model pembelajaran yang mengatur peserta didik menjadi kelompok-kelompok kecil yang mana dalam kelompok tersebut berdasarkan keragaman latar belakang dari setiap anggotanya, yang mana diharapkan kelompok-kelompok tersebut dapat melakukan interaksi dengan baik dan dapat bekerja sama dengan anggota kelompoknya dalam mencapai tujuan pembelajaran tertentu.

Model kooperatif memiliki beberapa variasi dalam pembelajaran, di antaranya tipe TGT, STAD, JIGSAW, *Picture and Picture*, NHT, dan lain-lain. Dalam kajian ini ditelaah lebih lanjut Model Pembelajaran Kooperatif tipe TGT (*Teams Games Tournament*). Slavin (2008) menjelaskan bahwa secara umum TGT sama dengan STAD kecuali dalam satu hal, yaitu TGT menggunakan turnamen akademik dan menggunakan kuis dan sistem skor kemajuan individu. Siswa berlomba sebagai wakil tim mereka dengan anggota tim lain yang kinerja akademiknya setara dengan mereka.

Sintaks model TGT dalam pembelajaran adalah sebagai berikut.

- Beri informasi secara klasikal
- Bentuk kelompok beranggotakan 4-5 siswa (kemampuan siswa heterogen)
- Diskusi kelompok untuk penguatan pemahaman materi yang dikaitkan dengan kuis/latihan yang telah diberikan (mempelajari kembali)
- Permainan/turnamen (dalam setiap kelompok diwakili satu orang)
- Beri pertanyaan/kuis untuk dilombakan
- Beri penghargaan pada kelompok berdasarkan skor yang diperoleh dari masing-masing anggota
- Beri tes secara individual (diadaptasi dari Slavin, 2008; Arends, 2001).

3. Media Pembelajaran

Media adalah alat saluran komunikasi sebagai penyalur pesan atau informasi. Kata *media* berasal dari bahasa Latin, yang merupakan bentuk jamak dari kata *medium* yang secara harfiah, *media* berarti perantara yaitu perantara antara sumber pesan (*a source*) dengan penerima pesan (*a receiver*).

Rossi dan Breidle (dalam Sanjaya, 2006:161) mengemukakan bahwa media pembelajaran adalah seluruh alat dan bahan yang dapat dipakai untuk mencapai tujuan pendidikan seperti radio, televisi, buku, koran, majalah, dan sebagainya. Menurut Rossi, alat-alat semacam radio dan televisi kalau digunakan dan diprogramkan untuk pendidikan maka merupakan media

pembelajaran. Senada dengan itu, Leslie J. Briggs (dalam Indriana, 2011:14) berpendapat bahwa media pembelajaran adalah alat-alat fisik untuk menyampaikan materi pelajaran dalam bentuk buku, film, rekaman video, dan lain sebagainya. Dengan demikian segala bentuk alat elektronik maupun nonelektronik yang dapat dimanfaatkan untuk menyampaikan pesan atau informasi dalam mendukung proses pembelajaran dapat digolongkan sebagai media pembelajaran.

Hamalik (dalam Musfiquon, 2012:30) memberikan batasan-batasan dan ciri-ciri media pembelajaran sebagai berikut. (1) Media pembelajaran identik dengan pengertian keperagaan yang berasal dari kata “raga” artinya suatu benda yang dapat diraba, dilihat, didengar, dan dapat diamati melalui panca indera, (2) Tekanan utama terletak pada benda-benda atau sesuatu yang dapat dilihat dan bisa didengar, (3) Media pembelajaran digunakan dalam rangka hubungan (komunikasi) dengan pengajaran antara siswa dan guru, (4) Media pembelajaran adalah semacam alat bantu belajar mengajar, baik di dalam atau di luar kelas, (5) Media pembelajaran merupakan suatu perantara (media) dan digunakan dalam rangka mendidik, (6) Media pembelajaran mengandung aspek-aspek sebagai alat dan sebagai teknik yang sangat erat pertaliannya dengan metode mengajar.

Berkaitan dengan jenis media, Leshin, Pollock & Reigeluth (Arsyad, 2001:36) mengklasifikasi media ke dalam lima kelompok, yaitu (1) media berbasis manusia (guru, instruktur, tutor, main-peran, kegiatan kelompok, *field-trip*); (2) media berbasis cetak buku, penuntun, buku latihan (*workbook*), alat bantu kerja, dan lembaran lepas); (3) media berbasis visual (buku, alat bantu kerja, bagan, grafik, peta, gambar, transparansi, slide); (4) media berbasis audio-visual (video, film, program slide-tape, televise); dan (5) media berbasis computer (pengajaran dengan bantuan computer, interaktif video, *hypertext*); sedangkan Kemp & Dayton (Arsyad, 2009:37) lebih rinci mengelompokkan media ke dalam delapan jenis, yaitu (1) media cetakan, (2) media pajang, (3) *overhead transparencies*, (4) rekaman audiotape, (5) seri slide dan filmstrips, (6) penyajian multi-image, (7) rekaman video dan film hidup, (8) computer.

Tulog merupakan media pembelajaran berupa kartu dialog. Dalam kartu tersebut dicetak dialog yang di dalamnya mengandung implikatur percakapan. Dalam Tulog juga dikemukakan konteks ujaran sehingga mahasiswa dapat menginterpretasikan berbagai kemungkinan implikatur percakapan yang dapat disimpulkan dari dialog tersebut.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian tindakan kelas dengan dua siklus. Masing-masing siklus terdiri atas tahapan perencanaan, pelaksanaan, observasi-evaluasi, dan refleksi. Subjek penelitian ini adalah mahasiswa PBSI 2011 C yang berjumlah 38 orang. Data penelitian ini dikumpulkan dengan menggunakan teknik observasi dan tes. Teknik observasi digunakan untuk mengamati aktivitas dosen dan mahasiswa, sedangkan teknik tes digunakan untuk mengukur kemampuan menganalisis implikatur percakapan. Data hasil observasi selanjutnya dianalisis menggunakan teknik deskriptif dan data hasil tes diolah dengan menggunakan statistik deskriptif.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil refleksi awal diketahui kemampuan dalam menganalisis implikatur percakapan masih rendah. Hal ini dapat diketahui dari rerata tingkat kemampuan menganalisis kalimat mahasiswa sebesar 66,45 dan baru 10 mahasiswa dari 38 orang atau 26,32% mahasiswa yang mampu menganalisis implikatur percakapan dengan baik.

Setelah diberi tindakan berupa penerapan model TGT berbantuan Tulog menunjukkan adanya peningkatan kemampuan menganalisis implikatur percakapan. Dari hasil siklus 1 dapat diketahui rerata kemampuan mahasiswa dalam menganalisis implikatur percakapan sebesar 74,21 dengan kriteria baik. Dilihat dari kriteria keberhasilannya dapat diketahui (1) Mahasiswa yang sudah mencapai kriteria sempurna dalam menganalisis implikatur percakapan sebanyak 3 orang atau 7,89%; (2) Mahasiswa yang sudah mencapai kriteria sangat baik dalam menganalisis implikatur percakapan sebanyak 2 orang atau 5,26%; (3) Mahasiswa yang sudah mencapai kriteria baik dalam menganalisis implikatur percakapan sebanyak 22 orang atau 57,89%; (3) Mahasiswa yang sudah mencapai kriteria cukup baik dalam menganalisis implikatur percakapan sebanyak 8 orang atau 21,05%; (4) Mahasiswa yang mencapai kriteria cukup baik dalam

menganalisis implikatur percakapan sebanyak 8 orang atau 21,05%; (5) Mahasiswa yang mencapai kriteria kurang dalam menganalisis implikatur percakapan sebanyak 3 orang atau 7,89%.

Hasil siklus 2 juga menunjukkan adanya peningkatan rerata kemampuan menganalisis implikatur percakapan. Dari hasil analisis implikatur percakapan dapat diketahui (1) Rerata kemampuan mahasiswa dalam menganalisis implikatur percakapan 77,5 dengan sangat baik, sedangkan dilihat dari kriteria per aspek dapat diketahui (2) Mahasiswa yang kemampuan menganalisis implikatur percakapan memperoleh kriteria sempurna sebanyak 6 orang atau 15,79%, (2) Mahasiswa yang kemampuan menganalisis implikatur percakapan memperoleh kriteria sangat baik 12 orang atau 31,58%, (3) Mahasiswa yang kemampuan menganalisis implikatur percakapan memperoleh kriteria baik sebanyak 20 orang atau 52,63%.

Perkembangan peningkatan kemampuan menganalisis implikatur percakapan dari kondisi awal, siklus 1, dan siklus 2 dapat dilihat pada tabel 1 berikut.

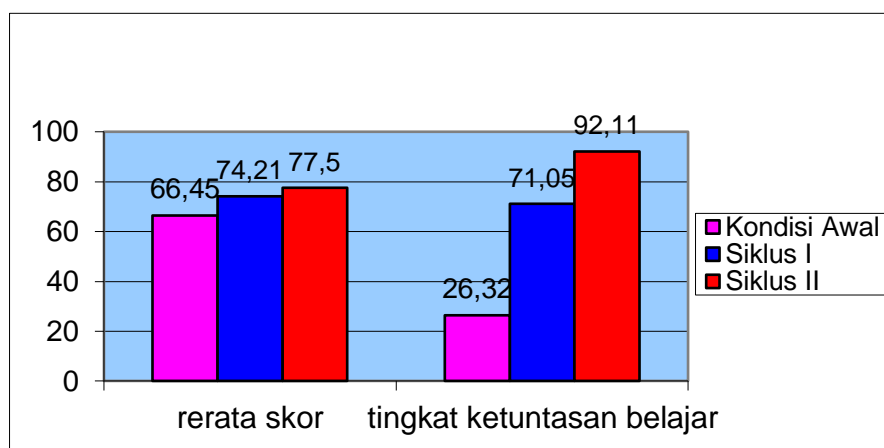
Tabel 1 Rerata skor dan Persentase Mahasiswa yang Mencapai Kriteria Baik pada Kondisi Awal, Siklus 1, dan Siklus 2

No.	Uraian	Kondisi Awal	Siklus 1	Siklus 2	Keterangan
1.	Rerata Skor	66,45	74,21	77,5	Naik
2.	Mahasiswa yang mencapai kriteria baik dan di atas baik (%)	26,32	71,05	92,11	Naik

Berdasarkan tabel di atas dapat diketahui rerata skor kemampuan menganalisis kalimat mahasiswa pada kondisi awal sebesar 66,35 dan pada siklus 1 mencapai 74,21 sehingga ada kenaikan sebesar 7,76; dari siklus 1 sebesar 74,21 ke siklus 2 sebesar 77,5 terdapat kenaikan rerata skor kemampuan menganalisis implikatur percakapan sebesar 3,29. Pencapaian persentase mahasiswa yang mencapai kriteria baik pada kondisi awal sebesar 26,32 ke siklus 1 sebesar 71,05 terdapat kenaikan 44,73 dan dari siklus 1 sebesar 71,05 ke siklus 2 sebesar 92,11 terdapat kenaikan 21,06.

Rerata skor dan persentase mahasiswa yang mencapai kriteria baik pada kondisi awal, siklus 1, dan siklus 2 dapat digambarkan dalam grafik 1 berikut.

Grafik.1 Rerata Skor dan Presentase Mahasiswa yang Mencapai Kriteria Baik pada Kondisi Awal, Siklus 1 dan Siklus 2



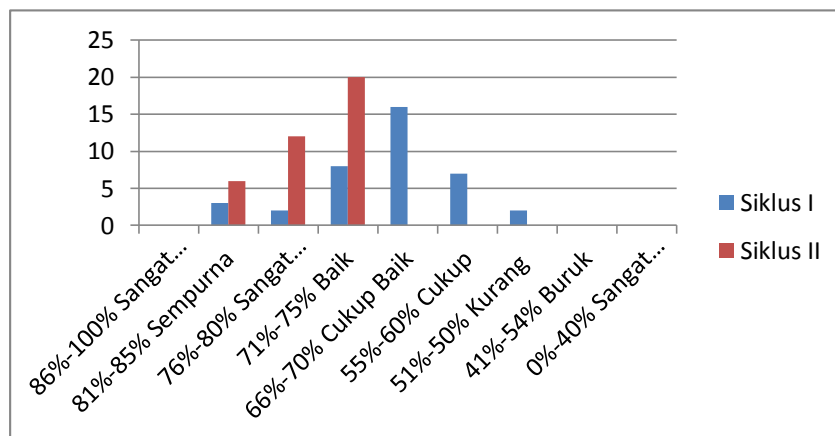
Perkembangan kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa pada siklus 1 dan siklus 2 berdasarkan interval tingkat penguasaannya dapat dilihat dalam tabel 2 berikut.

Tabel 2 Perkembangan Kemampuan Menganalisis Implikatur Percakapan mahasiswa pada Siklus 1 dan Siklus 2

Interval persentase tingkat penguasaan	Kriteria Prestasi Belajar	Frekuensi Siklus 1	Frekuensi Siklus 2	Keterangan
86 % - 100 %	Sangat Sempurna	0	0	
81 % - 85 %	Sempurna	3	6	Naik 3
76 % - 80 %	Sangat Baik	2	12	Naik 10
71 % - 75 %	Baik	8	20	Naik 12
66 % - 70 %	Cukup Baik	16	0	Turun 16
61 % - 65 %	Cukup	7	0	Turun 7
55 % - 60 %	Kurang	2	0	Turun 2
41 % - 54 %	Buruk	0	0	
0 - 40 %	Sangat Buruk	0	0	
Jumlah		38	38	

Perkembangan kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa pada siklus 1 dan siklus 2 tersebut dapat digambarkan dalam grafik 2 berikut.

Grafik 2 Perkembangan Kemampuan Menganalisis Implikatur Percakapan Siklus 1 dan Siklus 2



Berdasarkan data yang telah disajikan di atas dapat diketahui bahwa indikator keberhasilan pemecahan masalah yaitu mahasiswa mampu menganalisis implikatur percakapan telah tercapai. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penerapan model TGT berbantuan Tulog dapat meningkatkan kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa PBSI 2011 C.

Keberhasilan penerapan model TGT Berbantuan Tulog dalam meningkatkan kemampuan menganalisis implikatur percakapan juga mempunyai dampak pengiring yang berhubungan dengan (1) kemampuan untuk berpikir secara rasional dan analitis, (2) keberanian dan rasa percaya diri mahasiswa ketika presentasi dan mengikuti *games tournament*, (3) kemauan

untuk berbagi dan membantu teman yang mengalami kesulitan, dan (4) ketercapaian pembelajaran yang menyenangkan dalam perkuliahan.

Berdasarkan sajian data dan paparan di atas dapat diketahui bahwa penerapan model TGT berbantuan Tulog terbukti mampu meningkatkan kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa PBSI 2011 C. Hal ini tampak dengan adanya kenaikan rerata kumulatif hasil tes mahasiswa pada siklus 1 sebesar 74,21 dengan kriteria baik menjadi 77,5 dengan kriteria sangat baik. Berdasarkan hasil observasi dapat diketahui penerapan model ini meningkatkan keaktifan dan keantusiasan mahasiswa selama proses pembelajaran.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil analisis data diketahui adanya peningkatan dari kondisi awal, siklus 1, dan siklus 2. Rerata kemampuan menganalisis implikatur percakapan pada kondisi awal sebesar 66,45, siklus 1 sebesar 74,21, dan siklus 2 sebesar 77,5. Dengan demikian dapat disimpulkan penerapan model TGT berbantuan Tulog dapat meningkatkan kemampuan menganalisis implikatur percakapan mahasiswa PBSI 2011 C. Penerapan model pembelajaran ini juga meningkatkan keaktifan dan keantusiasan mahasiswa selama proses pembelajaran. Keberhasilan penerapan model TGT berbantuan Tulog dalam meningkatkan kemampuan menganalisis implikatur percakapan juga mempunyai dampak pengiring yang berhubungan dengan (1) kemampuan untuk berpikir secara rasional dan analitis, (2) keberanian dan rasa percaya diri mahasiswa ketika presentasi dan mengikuti turnamen, (3) kemauan untuk berbagi dan membantu teman yang mengalami kesulitan, dan (4) ketercapaian pembelajaran yang menyenangkan dalam perkuliahan.

DAFTAR PUSTAKA

- Arends, Richards I. 2001. *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill Company Inc.
- Arsyad, Azhar. 2001. *Media Pembelajaran*. Jakarta: PT.Raja Grafindo Persada.
- Brown, G dan Yule, G. 1996. *Analisis Wacana*. Penerjemah I. Soetikno. Jakarta: P.T. Gramedia.
- Grice, H.P. 1975. "Logic in Conversation" dalam *Syntax and Semantics* (P. Cole dan J.L. Morgan Ed.). New York: Academic Press.
- Kartomihardjo, S. 1993. "Analisis Wacana dengan Penerapannya pada beberapa Wacana" dalam *Pellba 6* (Bambang Kaswanti Purwo Ed.). Yogyakarta: Kanisius.
- Indriana, Diana. 2011. *Ragam Alat Bantu Media Pengajaran*. Jogjakarta: Diva Press.
- Joyce, Bruce, Weil, Marsha, and Calhoun, Emily. 1980. *Models of Teaching*. New York: Pearson/Allyn and Bacon Publishers.
- Leech, G. 1993. *Prinsip-Prinsip Pragmatik*. (Penerjemah M.D.D. Oka.) Jakarta: UI Press.
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lie, Anita. 2002. *Cooperative Learning Mempraktikkan Cooperative Learning di Ruang-ruang Kelas*. Jakarta: Grasindo.
- Musfiqon. 2012. *Pengembangan Media dan Sumber Pembelajaran*. Jakarta: PT. Prestasi Pustakaraya.
- Sanjaya, Wina. 2006. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Slavin, Robert E. 2008. *Cooperative Learning Teori, Riset, dan Praktik* (Penerjemah Nurulita). Bandung: Nusa Media.
- Tim. 2012. *Buku Pedoman Akademik Universitas PGRI Adi Buana Surabaya*. Surabaya: UNIPA University Press.
- Trianto. 2010. *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif-Progresif*. Jakarta: Prenada Media Grup.
- Wiriaatmadja, Rochiati. 2005. *Metode Penelitian Tindakan Kelas Untuk Meningkatkan Kinerja Guru dan dosen*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Aplikasi Vee di dalam Inkuiri dan Kemahiran Mereka Bentuk Eksperimen

Aiza Hazrilsuhada Aizinin¹, Nor Nafizah Mohd Noor

Fakulti Sains dan Matematik,
Universiti Pendidikan Sultan Idris,
Tanjong Malim, 35900, Perak
Malaysia

Abstrak: Bidang Sains mempunyai cakupan yang sangat meluas menyebabkan kebanyakan pelajar mengamalkan pembelajaran hafalan fakta berbanding memahami ilmu melalui pengaplikasian konsep, pemikiran secara kritis atau membuat keputusan bagi menyelesaikan masalah secara inkuiri penyasatan. Dalam usaha meningkatkan kemahiran berfikir dan menolak pembelajaran hafalan, aktiviti inkuiri memberi peluang kepada pelajar menguasai kemahiran saintifik dan kemahiran berfikir sewaktu proses menyelesaikan masalah di dalam aktiviti sains melalui aplikasi Vee. Vee didapati mampu membantu pelajar untuk mengubah pembelajaran penghafalan dan teoritikal semata-mata kepada pembelajaran bermakna kerana bertindak sebagai alat metakognitif. Strategi yang digunakan untuk pembelajaran amali ialah melalui pendekatan Vee. Aktiviti pembelajaran pelajar berlaku secara aktif dan berpusatkan murid melalui inkuiri, perbincangan dalam kumpulan serta pencarian maklumat daripada pelbagai sumber. Pendekatan Vee ini bertujuan meningkatkan daya pemikiran serta kemahiran mereka bentuk amali di dalam subjek Biologi melalui teori konstruktivisme, pembelajaran bermakna serta aktiviti inkuiri penyasatan di makmal.

Kata kunci: Vee, Inkuiri, Kemahiran mereka bentuk amali

Pengenalan

Berdasarkan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM), kurikulum Biologi mempunyai matlamatnya yang tersendiri iaitu menyediakan pelajar dengan pengetahuan dan kemahiran dalam bidang sains dan teknologi serta membolehkan pelajar menyelesaikan masalah dan membuat keputusan bagi kehidupan seharian berpandukan sikap saintifik dan nilai murni (KPM 2012a). Instrumen pentaksiran bagi mata pelajaran Biologi terdiri daripada Kertas 1 (Kertas Objektif), Kertas 2 (Kertas Subjektif), Kertas 3 (Kertas Amali Bertulis) dan PEKA Biologi (Pentaksiran Kerja Amali Berasaskan Sekolah) (Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2010a). Pendekatan konstruktivisme seperti yang disarankan dalam huraian sukatan pelajaran Biologi menyatakan bahawa pelajar mempelajari sesuatu dengan cara membina sendiri pemahaman yang bermakna terhadap alam sekeliling mereka. Inkuiri pula secara umumnya bermaksud mencari maklumat, mengajukan soalan dan menyiasat sesuatu fenomena yang wujud dalam alam sekeliling. Teknik pengajaran guru yang pelbagai dengan menggunakan pendekatan tertentu mampu menjana pembelajaran berfikir dalam kalangan murid. (KPM 2012a).

Subjek Biologi merupakan subjek yang memerlukan pemahaman konsep yang tinggi kerana sukatan pelajaran Biologi mempunyai bidang dan skop yang amat luas. Namun menurut Khalipha Ramahlape (2004), kebanyakan guru menjalankan “*chalk and talk*” atau pengajaran sehalu sahaja yang hanya menggalakkan pembelajaran hafalan fakta berbanding kemahiran berfikir aras tinggi seperti pengaplikasian konsep, pemikiran secara kritis serta membuat keputusan bagi menyelesaikan masalah atau penyasatan. Keadaan ini menyebabkan kebanyakan pelajar hanya mengingati fakta melalui kaedah hafalan berbanding memahami konsep dan prinsip (Chong, 2005). Dapat dilihat, masalah penghafalan fakta bukan sahaja melibatkan subjek Biologi malahan subjek Sains menengah rendah merujuk kepada keputusan Ujian Trend Pendidikan Matematik dan Sains Antarabangsa (TIMSS) 2011 dan Program Penilaian Murid Antarabangsa (PISA) 2009 yang menunjukkan Malaysia berada di antara tangga yang tercorot. Didapati kesemua soalan Ujian TIMSS dan PISA adalah di aras tinggi dan tidak

sekadar fakta. Oleh itu pendekatan pembelajaran yang memerlukan penguasaan kemahiran berfikir di aras tinggi dan kemahiran saintifik perlu di aplikasi secara mapan.

Sharifah dan Rohaida (2005), menyatakan pembelajaran hafalan berlaku kerana aktiviti Sains di dalam makmal sering diabaikan. Ini disokong oleh Ibrahim (2005), bahawa guru kurang menitikberatkan aktiviti amali di makmal kerana kekangan untuk menghabiskan sukatan pelajaran yang menyebabkan pelajar tidak mengalami sendiri aktiviti inkuiri sekaligus menyebabkan kemahiran proses sains (KPS) dan kemahiran manipulatif (KM) tidak dapat diterapkan dengan berjaya. Abu dan Rohana (2003) juga turut mendapati ramai di kalangan pelajar tidak menguasai kemahiran mengeksperimen meskipun boleh membina hipotesis dengan baik, sebaliknya pelajar kurang berkebolehan untuk menguji hipotesis tersebut, merancang eksperimen, merekod data dan membuat kesimpulan berdasarkan data yang diperolehi. Bagi mencapai tahap kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) kemahiran saintifik (KS) perlu diterapkan dan diperkembangkan melalui aktiviti sains seperti merekabentuk eksperimen, membuat pemerhatian, menganalisa data dan membuat kesimpulan yang memberikan pengalaman baru serta mampu memperkukuhkan pemahaman konsep Sains (Sharifah dan Rohaida, 2005)

Pembelajaran Sains melalui inkuiri

Menurut John Dewey 1910 (dipetik daripada Lee 2011), inkuiri berasal daripada keadaan yang tidak pasti atau ketidakseimbangan yang disebabkan oleh kesukaran dan keperluan bagi menyelesaikan masalah. Inkuiri dilihat sebagai cara semulajadi proses berfikir dan merupakan motivasi di dalam pembelajaran.

Bell, Smetana dan Binns (2005) pula menyifatkan inkuiri sebagai proses pembelajaran aktif di mana pelajar perlu menjawab atau menyelesaikan soalan kajian melalui analisis data samaada secara terbimbing atau sendiri. Aktiviti masih dikatakan sebagai inkuiri walaupun soalan dan data telah tersedia ada selagi pelajar melakukan analisis dan kesimpulan mereka sendiri dan dikenali sebagai inkuiri pengesahan. Jadual berikut menunjukkan 4 jenis inkuiri.

Jadual 2.1: Jenis- jenis Pembelajaran secara inkuiri

Inkuiri	Penerangan
Inkuiri pengesahan	Pelajar mengesahkan aktiviti melalui keputusan atau dapatan yang telah diketahui lebih awal
Inkuiri berstruktur	Pelajar menjalankan penyiasatan melalui soalan kajian dan prosedur yang telah dikemukakan guru
Inkuiri terbimbing	Pelajar menjalankan penyiasatan melalui soalan kajian yang diberikan dan merancang proses penyiasatan untuk menjawab soalan kajian
Inkuiri terbuka	Pelajar akan membina secara sendiri soalan kajian, prosedur dan segala bentuk penyiasatan.

Menurut Ergul, Simsekli, Caliz, Ozdilek, Gocmenchelebi dan Sanlin (2011) pembelajaran Sains secara inkuiri merupakan kaedah penyiasatan pelajar yang melibatkan aktiviti dan kemahiran tetapi fokus utamanya ialah penglibatan aktif pelajar untuk mencari pengetahuan dan kefahaman bagi memenuhi sikap ingin tahu. Menurut Bell et.al (2005) kebanyakan aktiviti pengajaran yang tidak melibatkan soalan kajian atau analisis data tidak dikategorikan sebagai penyiasatan inkuiri.

Prattand Hackett, 1998 (dipetik daripada Ergul et al., 2011) menyatakan bahawa pembelajaran Sains secara inkuiri juga melibatkan kemahiran yang lain seperti kemahiran proses Sains, pemikiran kritis serta kemahiran penaakulan saintifik. Inkuiri juga sebagai salah satu pendekatan pembelajaran yang digunakan oleh ahli sains dan didapati amat berkesan membantu pelajar untuk memahami konsep dan kemahiran proses sains (Yager dan Akcay, 2010).

Lee (2012) menyatakan bahawa pembelajaran secara inkuiri telah lama dijalankan secara aktif di Kanada, United Kingdom, Australia New Zealand dan Amerika Syarikat. Walaubagaimanapun Wee, Shepardson, Fast dan Harbor (2007) melaporkan bahawa kebanyakan guru masih tidak jelas mengenai inkuiri yang sentiasa berkait dengan pedagogi,

penilaian serta penyiasatan yang menyebabkan guru menganggap pembelajaran secara inkuiri sukar di laksanakan di dalam pengajaran dan pembelajaran.

Nuangchalerm dan Thammasena (2009) menekankan bahawa adalah amat penting bagi guru sains memupuk persekitaran pembelajaran inkuiri. Pendekatan inkuiri dapat dicapai sekiranya guru memperuntukkan masa bagi menjalankan inkuiri dengan membekalkan bahan-bahan yang diperlukan untuk melaksanakan pembelajaran inkuiri melalui soalan kajian serta penyediaan bahan dan radas bagi tujuan tersebut.

Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Lewis, 2006, NRC 2000 (dipetik daripada Nadelson 2009) menyatakan bahawa integarasi inkuiri di dalam kurikulum adalah selari dengan falsafah pembelajaran konstruktivis yang menekankan bahawa pelajar membina pengetahuan dan membangunkan pemahaman yang lebih mendalam melalui pengalaman

Menurut Nuangchalerm dan Thammasena (2009), melalui inkuiri guru sains seharusnya bertindak sebagai pemudahcara dan bukan sekadar mengasimilasi pembelajaran sahaja. Proses pengajaran dan pembelajaran guru seharusnya dilengkapi dengan pelbagai bahan sokongan bagi menggalakkan perbincangan dikalangan pelajar serta memberi cabaran positif kepada pelajar untuk memastikan penglibatan sepenuhnya disamping mengamalkan sikap keterbukaan menerima idea-idea baru pelajar.

Mattheis and Nakayama (1998) menyifatkan bahawa kemahiran mengeksperimen dan kemahiran proses sains tidak boleh dibentuk hanya melalui proses penyampaian ilmu oleh guru sahaja tanpa menjalankan aktiviti inkuiri di makmal. Pelajar perlu didedahkan dengan kemahiran penyiasatan saintifik melalui pendekatan itu pelajar dapat meningkatkan kefahaman yang lebih mendalam dan bermakna mengenai diagram dan teori sains melalui pengalaman sendiri.

Kemahiran Proses Sains

Menurut Sharifah dan Rohaida (2005), pendekatan inkuiri memberi peluang kepada pelajar menguasai kemahiran saintifik dan kemahiran berfikir sewaktu proses menyelesaikan masalah di dalam aktiviti sains. Kemahiran saintifik terdiri daripada kemahiran proses sains dan kemahiran manipulatif. Kemahiran proses sains merupakan suatu proses pemikiran yang kritis, kreatif, analitis dan sistematik (Rohana dan Shaharom, 2008). Kemahiran proses sains boleh diperkembangkan melalui aktiviti sains yang merangkumi aktiviti seperti merekabentuk eksperimen, membuat pemerhatian, menganalisa data dan membuat kesimpulan. Selain menyeronokkan, aktiviti sains dalam makmal memberi pengalaman baru serta dapatan tertentu yang mampu memperkukuhkan pemahaman sesuatu konsep sains (Sharifah dan Rohaida, 2005)

Kemahiran proses sains adalah kemahiran yang membolehkan pelajar mempersoal sesuatu serta mencari jawapan secara sistematik. Berdasarkan American Association for the Advancement of Science (SAPA) 1967 (dipetik dari Sharifah dan Rohaida (2005), kemahiran proses Sains dibahagikan kepada dua iaitu kemahiran proses sains asas dan kemahiran proses sains bersepadu. Berdasarkan Ismail (2001), Kemahiran proses sains asas terdiri daripada keupayaan membuat pemerhatian, mengelas, membuat inferens, mengukur dan menggunakan nombor dan lain-lain yang digolongkan dalam proses kemahiran berfikir peringkat rendah. Kemahiran proses sains bersepadu pula merupakan proses kemahiran berfikir peringkat tinggi yang lebih kompleks di mana ia menggabungkan dua atau lebih kemahiran proses sains asas. Contoh kemahiran bersepadu ialah seperti mentafsir data dan maklumat, mendefinisi secara operasi, membuat hipotesis, mengawal pembolehubah dan mengeksperimen atau mereka bentuk eksperimen.

Menurut Tan dan Peng (2001) kemahiran proses sains kebanyakan hanya tertumpu kepada kemahiran peringkat rendah seperti memerhati, mengelas, mengukur dan menggunakan nombor manakala kemahiran proses sains peringkat tinggi iaitu kemahiran mentafsir data dan maklumat, inferens, hipotesis, mengenalpasti pembolehubah, definisi secara operasi serta kemahiran merekabentuk eksperimen didapati masih belum sepenuhnya dijadikan budaya dalam pengajaran dan pembelajaran sains di sekolah.

Abu dan Rohana (2003) juga turut melaporkan bahawa tahap penguasaan kemahiran proses sains pelajar sekolah menengah adalah di tahap sederhana. Pengkaji melaporkan walaupun pelajar dapat menguasai kemahiran membuat hipotesis, mentafsir maklumat, meramal pembolehubah tetapi bilangan pelajar yang gagal menguasai kemahiran mengeksperimen

(kemahiran merekabentuk amali) adalah tinggi. Berikut ialah hasil dapatan yang dilaporkan pengkaji.

Jadual 2.1: Penguasaan Kemahiran merekabentuk eksperimen

Tahap penguasaan Kemahiran	Cemerlang	Baik	Sederhana	Lemah	Sangat Lemah
Hipotesis	100 (33.3)	122 (40.7)	23 (7.7)	50 (16.7)	5 (1.6)
Mentafsir maklumat	144 (48.0)	82 (27.3)	36 (12.0)	29 (9.6)	9 (4.0)
Meramal	55 (18.3)	102 (34.0)	89 (24.7)	46 (15.3)	8 (7.7)
Mengenalpasti Pemboleh ubah	82 (27.3)	92 (30.7)	77 (25.7)	34 (11.3)	15 (5.0)
Membuat inferens	23 (7.7)	61 (20.3)	114 (38.0)	85 (28.3)	17 (5.7)
Mengeksperimen	38 (12.7)	45 (15.0)	30 (10.0)	72 (24.0)	115 (38.3)
Keseluruhan	50 (16.7)	71 (23.7)	106 (35.7)	66 (22.0)	7 (2.3)

(Sumber: Abu dan Rohana, 2003)

Abu dan Rohana (2003) menyatakan pelajar tidak berkebolehan merekabentuk eksperimen dengan tepat dan gagal membuat kesimpulan bagi eksperimen kerana faktor guru yang dikatakan kurang memberi peluang pelajar melakukan aktiviti sains secara sendiri dalam merancang sesuatu eksperimen. Kebiasaannya guru yang akan membantu pelajar untuk mengenalpasti pemboleh ubah, mentafsir dan menganalisis data. Keadaan ini akan menyebabkan kemahiran berfikir pelajar tidak berkembang

Kelemahan pencapaian kemahiran merekabentuk eksperimen disokong oleh dapatan kajian Rohana dan Shaharom (2008) berdasarkan kajian ke atas amalan kerja amali bagi pelajar tingkatan empat. Bagi sub skala menyatakan hipotesis, kaedah menjalankan amali serta menganalisis data, pencapaian pelajar adalah rendah iaitu di tahap lulus sahaja. Secara keseluruhannya, pelajar didapati masih lemah menguasai format kemahiran mengeksperimen walaupun nilai min bagi kemahiran membuat inferens, menulis tujuan amali, mengenal pasti pemboleh ubah, melukis susunan radas dan bahan serta menjadualkan data adalah tinggi. Pengkaji menyatakan hal ini berkemungkinan disebabkan oleh aktiviti amali yang dijalankan kurang berkesan. Oleh itu pendekatan diagram Vee boleh dijadikan sebagai salah satu pendekatan baharu bagi menjadikan pembelajaran lebih bermakna. Jadual berikut merupakan hasil dapatan analisis deskriptif amalan kerja amali yang dilaporkan pengkaji.

Jadual 2.2: Analisis deskriptif amalan kerja amali

Bil	Amalan kerja amali pelajar	Min	Sisihan lazim	Peratus
1	Inferens	3.73	2.18	74.60
2	Hipotesis	2.24	1.496	44.80

3	Tujuan amali	3.88	2.09	77.60
4	Pembolehubah	9.03	2.97	90.30
5	Senarai bahan dan radas	3.36	2.36	67.20
6	Gambarajah penyusunan radas	3.64	2.22	72.80
7	Mengeksperimen	6.27	2.43	41.80
8	Penjadualan data	3.51	2.30	70.20
9	Menganalisis data	2.35	1.51	47.00

(Sumber: Rohana dan Shaharom, 2008)

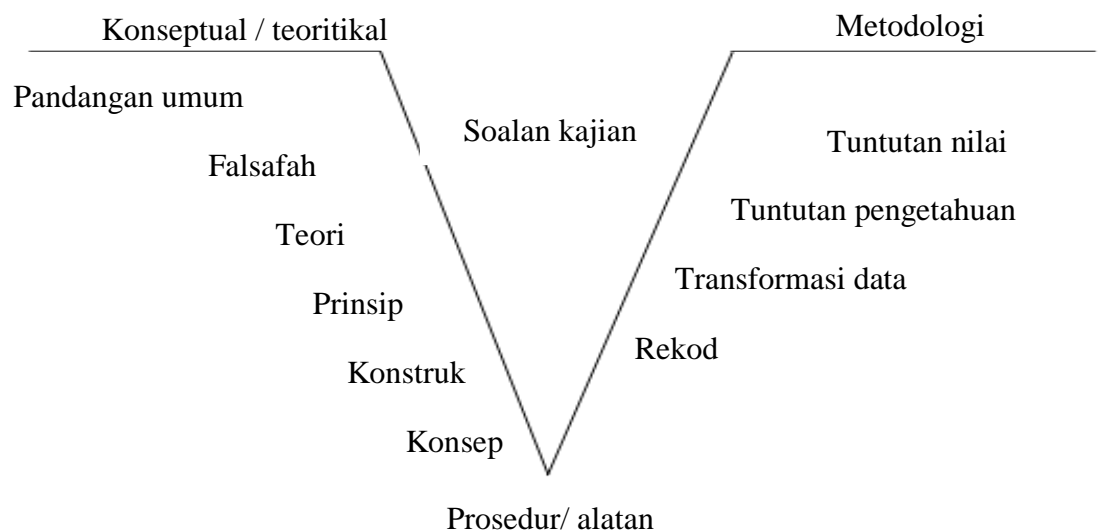
Selain itu, Seth dan Ezan (2010) telah menguji tiga kemahiran proses Sains iaitu kemahiran membuat inferens, kemahiran memproses data dan kemahiran mentakrif secara operasi ke atas 120 orang responden sekolah menengah di daerah Kluang Johor bagi matapelajaran Fizik mendapati hasil daripada kajian menunjukkan tahap pencapaian bagi keseluruhan kemahiran yang dikaji adalah sederhana iaitu hanya 58.86%. Pencapaian pelajar bagi kemahiran membuat inferens mencatatkan 60.98%, kemahiran memproses data ialah 56.97% dan kemahiran mentakrif secara operasi juga adalah sederhana iaitu 58.75%.

Diagram Vee

Menurut Tekes dan Gonen (2012) diagram Vee telah diasaskan oleh Gowin dan Novak pada 1977 serta dijalankan ke atas pelajar universiti bagi mengatasi masalah pembelajaran Sains. Manakala menurut Fox (2007) Diagram Vee diasaskan oleh Gowin pada awal tahun 1980. Gowin memperkenalkan diagram Vee setelah mendapati terdapat jurang di antara keupayaan pelajar menjalankan aktiviti amali dengan pembinaan pemahaman dan pengetahuan terhadap aktiviti tersebut berkaitan teori yang telah dipelajari (Fox, 2007)

Marino dan Victoria (2007) menyatakan diagram Vee membolehkan pelajar memahami struktur pengetahuan dan memahami proses pembinaan pengetahuan. Diagram Vee membantu pelajar dengan bertindak sebagai alat metakognitif yang memerlukan pelajar membuat hubungan yang jelas antara maklumat yang mereka perolehi dan yang baru diterokai. Nama diagram Vee diperoleh dari bentuk diagram itu sendiri yang berbentuk "V". Diagram Vee ini dibahagikan kepada dua bahagian iaitu bahagian konseptual di bahagian kiri dan bahagian metodologi yang terletak di bahagian kanan. Kedua bahagian ini saling berhubung antara satu dengan lain melalui soalan kajian (Vanhear, 2013). Berdasarkan Gowin terdapat 13 konstruk di dalam diagram Vee. Rajah berikut menunjukkan komponen di dalam diagram Vee menurut Gowin 1980.

Rajah 2.1: Kerangka asal diagram Vee Mengikut Gowin



Roth dan Bowen 1993 (dipetik dari Fox, 2007) telah menggunakan diagram Vee sebagai peta pembelajaran dan juga bahan pentaksiran bagi pelajar sains sekolah menengah. Roth dan Gowen membuat penambahbaikan kepada diagram Vee dengan membina enam soalan utama kepada pelajar sewaktu menggunakan diagram Vee sebagai panduan bagi menjalankan proses penyiasatan. Berikut ialah soalan yang telah dibina: 1) Apakah yang saya mahu selesaikan? 2) Apakah yang saya tahu berkaitan topik atau masalah kajian? 3) Bagaimanakah saya akan lakukan untuk mencari jawapan kepada soalan kajian? 4) Apakah yang dapat saya lihat, ukur dan rekodkan? 5) Apakah yang mampu saya tafsirkan dan simpulkan daripada hasil dapatan saya? dan 6) bagaimanakah konsep dan data saling berkaitan?. Bagi setiap soalan yang berjaya dijawab, pengkaji akan memberikan markah.

Seterusnya Keys, Hand, Prain dan Collin (1999) juga turut melakukan pengubahsuaian ke atas diagram Vee yang diasaskan oleh Gowin dan memberikan nama *Science Writing Heuristic (SWH)*. *Science Writing Heuristic* ini dilihat mempermudah lagi proses metakognitif berkaitan proses inkuiri di makmal kerana terdiri daripada dua templat iaitu templat guru dan templat pelajar. Bagi templat pelajar ianya dimulakan dengan 1) permulaan idea-apakah soalan kajian saya? 2) ujikaji – apakah yang perlu saya lakukan, 3) pemerhatian – apakah yang dapat saya perhatikan?, 4) tuntutan- apakah yang dapat saya rumuskan?, 5) eviden- apa yang saya tahu dan mengapa saya merumuskan begitu?, 6) pembacaan- bagaimana saya membandingkan idea atau hasil dapatan saya dengan orang lain? Dan terakhir 7) refleksi-bagaimanakah perubahan idea saya yang saya perolehi?

Dalam kajian lepas juga didapati Rudd dan Greenbowe (2001) dalam kajiannya turut mengadaptasi *Science Writing Heuristic (SWH)* menjadi lebih mudah dan ringkas. Walaubagaimanapun ianya masih terdiri daripada templat guru yang membantu guru merekabentuk aktiviti siasatan dan templat pelajar yang digunakan pelajar untuk menulis perkara yang berkaitan bagi menjawab persoalan kajian. Adaptasi hanyalah kepada konstruk *Science Writing Heuristic (SWH)* yang umumnya mengikut Key et al (1999) mempunyai tujuh konstruk sebaliknya kini diadaptasi kepada lima konstruk sahaja iaitu 1) permulaan idea atau soalan, 2) ujikaji dan prosedur, 3) pemerhatian, 4) tuntutan dan 5) eviden. Pengkaji juga turut melakukan perbandingan antara pengubahsuaian *Science Writing Heuristic (SWH)* yang baru dengan format laporan amali tradisional. Berikut merupakan jadual perbandingan.

Jadual 2.5: Perbandingan diagram Vee dan Format laporan Amali Tradisional

Diagram Vee yang telah diadaptasi	Format laporan amali tradisional	
Soalan kajian dan idea	Sama dengan	Tajuk, tujuan
Prosedur dan bahan uji kaji	Sama dengan	Kaedah eksperimen
Pemerhatian	Sama dengan	Data dan pemerhatian
Tuntutan	Sama dengan	Perbincangan
Evidens	Sama dengan	Pengiraan, graf, formula
Refleksi	Tiada persamaan	-

(Sumber: Rudd dan Grennbowe 2001)

Bagi kajian terkini, Tekes dan Gonen (2012) telah mengaplikasikan diagram Vee dalam kajiannya dengan membina tujuh konstruk juga iaitu 1) soalan kajian, 2) teori dan prinsip, 3) konsep, 4) perkara dan objek, 5) rekod, 6) data dan maklumat dan 7) tuntutan eksperimen dan maklumat. Ianya berbeza dengan Rudd dan Greenbowe (2001) dimana pada konstruk terakhir, pelajar tidak perlu membuat refleksi pengajaran. Selain itu terdapat juga aplikasi peta konsep ke dalam diagram Vee seperti kajian yang telah dilakukan oleh Ali Khaled, Ahmad Nurulazam dan Munirah, 2010; Vanhear, 2013; Palancos, 2012. Walaubagaimanapun untuk mengaplikasikan peta

konsep ke dalam diagram Vee memerlukan proses pelaziman supaya pelajar tidak merasa terbeban. Ianya mengambil masa yang lama untuk pelajar mahir membuat peta konsep.

Hakikatnya penggunaan diagram Vee bukanlah di dalam subjek Sains sahaja malah turut digunakan dalam subjek lain seperti matematik (Karoline Afamasaga-Fuata'I, 2007; Nesrin Ozsoy, 2004) serta turut diaplikasikan dalam proses pembacaan (Calais, 2009). Calais (2009) menegaskan bahawa diagram Vee bukan sahaja membantu pelajar untuk memahami dan memindahkan maklumat tetapi juga memudahkan guru.

Sperti yang sedia maklum, pembelajaran Biologi sering dikaitkan dengan penghafalan fakta berbanding memahami isi kandungan pembelajaran. Peranan guru untuk merangsang pelajar bagi mengintegrasikan pengetahuan mereka melalui pelbagai kaedah dan disiplin amat penting. Menurut Palancos (2012), pelajar yang tidak dapat mengintegrasikan pengetahuan didapati lebih mudah melupakan sesuatu konsep asas Sains. Untuk mengubah teknik penghafalan ini, kaedah pembelajaran berkesan perlu dikenalpasti. Disebabkan itu, kementerian Pelajaran Malaysia dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM) telah menggubal kurikulum baru sekolah menengah yang menekankan aplikasi kemahiran berfikir di aras tinggi dan pentaksiran berasaskan kerja inkuiri, projek dan lain-lain. Menurut Palancos (2012) lagi, negara Philipina telah maju setapak ke hadapan dengan menjalankan kajian berkaitan masalah pembelajaran secara hafalan dan mendapati salah satu kaedah terbaik untuk mengubah pola pembelajaran tersebut ialah melalui penggunaan diagram Vee yang sekaligus menggalakkan pembelajaran secara aktif.

Pendekatan Diagram Vee dilihat mampu mewujudkan pembelajaran bermakna kerana bertindak sebagai alat metakognitif (Palancos 2012) di mana pelajar dapat menghubungkan pengetahuan lepas bersama pengalaman baru yang diperolehi. Ini turut disokong oleh Alvarez dan Risiko (2007) yang bersetuju bahawa diagram Vee amat signifikan untuk proses pembinaan pengetahuan yang lebih mendalam kerana ianya diikuti oleh proses inkuiri.

Selain itu, Alvarez dan Risiko (2007) turut menyatakan bahawa Diagram Vee merupakan instrumen penilaian bagi guru dan penilaian sendiri bagi pelajar menerusi sejauh mana pengisian kesemua konstruk bahagian diagram tersebut dapat dilakukan oleh pelajar disamping dapat memperbaiki kemahiran saintifik. Ini disokong oleh Thoron dan Myer (2010) yang menyatakan melalui diagram Vee guru dapat menilai dan melihat jurang pengetahuan antara pelajar hanya melalui dokumen satu halaman. Pendekatan ini turut memberi peluang yang lebih luas kepada guru untuk berinteraksi dengan pelajar serta menjimatkan masa dari segi penilaian laporan amali pelajar (Thoron dan Myer, 2007). Selain guru, pendekatan diagram Vee ini juga turut menjimatkan masa pelajar (Rudd dan Greenbowe, 2001).

Menurut Tekes dan Gonen (2012), kaedah laporan amali secara konvensional didapati tidak cukup berkesan untuk mengembangkan kemahiran proses sains seperti merancang eksperimen, membuat pemerhatian, pengukuran dan membuat kesimpulan berbanding menggunakan pendekatan diagram Vee yang membina pengetahuan secara mendalam. Hal ini disebabkan kerana kaedah laporan amali konvensional tidak dapat menggambarkan perhubungan dan saling perkaitan antara konseptual dan inkuiri. Ini turut disokong oleh Rudd dan Greenbowe (2001) yang menyatakan pelajar yang menggunakan kaedah laporan amali konvensional hanya mengisi pecahan idea dan pengetahuan secara terpisah dan gagal menghubungkan data atau evidens bagi membuat kesimpulan yang bermakna. Pengetahuan dan pemahaman yang rendah berkaitan aktiviti amali yang dijalankan telah terbukti melalui kualiti perbincangan yang amat lemah pada bahagian analisis bagi laporan amali yang disediakan disamping merekodkan pencapaian yang rendah sewaktu ujian. Sebaliknya melalui penggunaan diagram Vee dalam aktiviti penyiasatan amali pelajar dapat menampakkan perkaitan atau menghubungkan soalan kajian, prosedur, data, kesimpulan dan tuntutan pengetahuan daripada kedua-dua bahagian kanan dan kiri diagram Vee sekaligus mewujudkan pembelajaran bermakna (Tekes dan Gonen, 2012, Rudd dan Greenbowe, 2001)

Ini turut disokong oleh Thoron dan Myers (2010), yang mendapati terdapat perbezaan statistik yang signifikan dalam pencapaian pengetahuan pelajar yang menggunakan pendekatan diagram Vee berbanding pelajar yang menyempurnakan laporan makmal secara tradisional. Pengkaji melaporkan bahawa pelajar kumpulan rawatan mencatatkan pencapaian yang lebih tinggi berbanding kumpulan kawalan yang menggunakan kaedah laporan amali konvensional.

Dapatan kajian Tekes dan Gonen (2012) yang menjalankan kajian secara kuasi eksperimen ke atas 68 pelajar gred 10 di Turkey bagi tajuk Mechanical Waves juga turut mendapati kumpulan pelajar yang mengikuti pembelajaran menggunakan diagram Vee lebih berminat menjalankan aktiviti amali dan berjaya membina pemahaman yang tinggi. Kenyataan ini turut disokong oleh Thorn dan Myer (2007) yang menegaskan bahawa pembelajaran berasaskan diagram Vee mampu meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi bagi pelajar.

Kesimpulan

Pendekatan pembelajaran Diagram Vee serta inkuiri penyiasatan yang digunakan merupakan satu alternatif kepada guru di sekolah untuk menjadikan pengajaran dan pembelajaran lebih bervariasi dengan pendekatan yang berbeza selain memberi kepentingan kepada pelajar untuk meningkatkan daya pemahaman, kemahiran dan pengetahuan berkenaan subjek Biologi sekaligus memperkembangkan pemikiran aras tinggi seperti berkebolehan merekabentuk eksperimen serta mengelakkan pembelajaran secara hafalan dalam pembelajaran.

Rujukan:

- Abu Hassan Kasim dan Rohana Hussin (2003), Tahap penguasaan kemahiran proses sains dan hubungannya dengan pencapaian kimia di kalangan pelajar tingkatan empat daerah Johor Bahru · Seminar Kebangsaan Pendidikan 2003, anjuran Fakulti Pendidikan, UTM
- Ali Khalid Bawaneh, Ahmad Nurulazam Md Zain dan Munirah Ghazali (2010), The Effectiveness of Conflict Maps and the V-Shape Teaching Method in Science Conceptual Change among Eighth-Grade Students in Jordan, School of Educational Studies,
- Bell, Smetana dan Binss (2005), Simplifying Inquiry Instruction, National Science Teacher Association (NSA) The Science Teacher , October 2005, p. 30-33 diperoleh daripada www.nsta.org
- Chong, B. (2005). *Understanding of the Nature of Science and its Relationship with Academic Achievement and Gender among Form Six Student*. Kuala Lumpur: M.Ed Project Paper Department Math and Science Education, UM.
- Ergul, Simsekli, Caliz, Ozdilek, Gocmenchelebi and Sanlin (2011), The effects of Inquiry-based science teaching on Elementary School Students' science process skills and science attitudes, Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)
- Fox (2007), Gowin's Knowledge Vee and the Integration of Philosophy and Methodology: a Case Study, Journal of Geography in Higher Education, Copyright Taylor & Francis.
- Ismail Jusoh (2001), Pengajaran dan Penaklukan Saintifik, Sedutan Dapatan projek penyelidikan Pendidikan di simunan:, Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan Universiti Sains Malaysia Pulau Pinang.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2012 a) Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025(PPPM)
- Keys.et.al. (1999) Using the Science Writing Heuristic as a Tool for Learning from Laboratory Investigations in Secondary Science, VOL. 36, NO. 10, PP. 1065–1084, Journal of Research in Science Teaching
- Khalipha Ramahlape (2004),Effect of Vee-diagramming on Grade 10 township learners'
- Lee (2011), The Power of Inquiry as a Way of Learning, Innov High Education
- Lee (2012), What Is Inquiry-Guided Learning? New directions for teaching and learning, no. 129, spring 2012 © wiley periodicals, inc.
- LPM. (2010a). *Kupasan Mutu Jawapan Biologi SPM 2010*. Kuala Lumpur: Lembaga Peperiksaan Malaysia
- Marino C.Alvarez and Victoria J Risko (2007), The Use Of Vee Diagrams With Third Graders As A Metacognitive Tool For Learning Science Concepts, Department of Teaching and Learning, Teaching and Learning Presentations, E-Research@Tennessee State University.
- Mattheis and Nakayama (1998) Effects of a Laboratory-Centered Inquiry Program on

- Laboratory Skills, Science Process Skills, and Understanding of Science Knowledge in Middle Grades Students
- Nadelson (2009) How Can True Inquiry Happen in K-6 Science Education? School Students' science process skills and science attitudes, *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)* Spring 2009 Vol. 18
- Nuangchalerm dan Thammasena (2009), Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students Learned through Inquiry-based Learning, *Asian Social Science*, October, 2009
- Palancos (2012), Effects of Vee Diagram and Concept Mapping on the Achievement of Students in Chemistry, Vol 7 No. 1 January 2012, *Liceo Journal of Higher Education Research Science, Engineering and Technology Section*.
- Rohana Mohd Atan dan Shaharom Nordin (2008). Hubungan Antara Amalan Kerja Amali Dengan Pencapaian Pelajar Tingkatan 4 Dalam Tajuk Daya. Seminar Kebangsaan Pendidikan Sains Dan Matematik. 11 – 12 Oktober 2008. Universiti Teknologi Malaysia.
- Rudd dan Greenbowe (2001), using the science writing heuristic to move toward an inquiry-based laboratory curriculum: An example from physical equilibrium. *Journal of Chemical Education* 78, no. 12 (2001): 1680.
- Seth dan Ezan (2012), Tahap pencapaian kemahiran proses sains dalam mata pelajaran Fizik di kalangan pelajar sekolah menengah Daerah Kluang, Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia
- Sharifah Nor Ashikin S. A. Rahman dan Rohaida Mohd. Saat (2005), Keberkesanan Program Peka dalam Penguasaan kemahiran proses Sains Bersepadu, *Jurnal Pendidikan* 2005, Universiti Malaya
- Tang & Peng (2001), Satu tinjauan awal konsepsi kemahiran proses sains di kalangan guru Sains pkpg 14 minggu di maktab perguruan batu lintang.
- Tekes dan Gonen (2012), Influence of V-diagrams on 10th grade Turkish Students' Achievement in the Subject of Mechanical Waves, *Science Education International* Vol.23, No.3, September 2012, 268-285, Dicle University, Turkey
- Thoron and Myers (2007), Using Virtual Vee Maps to Assess Laboratory Instruction, *Proceedings of the 2007 AAAE Research Conference, Volume 34, University of Florida*
- Thoron and Myers (2010), The Effect of Using Vee Maps Versus Standard Laboratory Reports on Achieving Student Content Knowledge, *Journal of Agricultural Education, Volume 51, Number 3, pp 12 – 22*
- Vanhear.J (2013), The use of concept mapping and vee Heuristics in higher education to promote critical reflection and meaningful learnin, *Jgournal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (1)*
- Wee, Shepardson, Fast, & Harbor (2007), Teaching and Learning about Inquiry: Insights and Challenges in Professional Development, *Journal of Science Teacher Education* (2007) 18:63–89
- Yager. & Akçay (2010). The advantages of an inquiry approach for science instruction in middle grades. *School Science & Mathematics*

BIODATA AND CONTACT ADDRESSES OF AUTHORS



Aiza Hazrilsuhada Aizinin merupakan pelajar Sarjana di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau merupakan seorang guru Biologi di sekolah menengah yang telah mengajar selama empat tahun. Beliau memperoleh ijazah Sarjana Muda Biologi dengan pendidikan di universiti yang sama dan kini menyambung pelajaran di peringkat Sarjana secara separuh masa.

Aiza Hazrilsuhada Aizinin
Fakulti Sains dan Matematik,
Universiti Pendidikan Sultan Idris,
Tanjong Malim, 35900, Perak
Malaysia
Emel: suhadaza@gmail.com

The Design of Webcomics for Reading Comprehension Among Secondary Students

Ajurun Begum Ahamed
Raja Nor Safinas Raja Harun
addinaju@yahoo.com
nor.safinas@fbk.upsi.edu.my
University Pendidikan Sultan Idris

Abstract: Reading comprehension is a reconstruction of new understandings which contributes to comprehending a reading text. The primary objective of this study is to highlight the issues and challenges in construction of webcomics to be utilized for students' reading comprehension. Current practice in the teaching of reading comprehension focuses towards reading texts from the text books provided. Teachers then utilize the display questions in order to determine students' ability in comprehending the text.. Many studies conducted related to reading comprehension indicated that high utilization of dictionary, direct translational mode and assistance through illustrations are favoured by students to seek the meanings of vocabulary present in the text provided. Inadequate vocabulary results in incapability of comprehending the text read. Teachers need to assist students to comprehend reading by employing innovative reading text including illustrations that would facilitate students to understand text read. This paper presents the principles adopted in designing of webcomics to be used in reading comprehension class.

Key Words: Reading comprehension, webcomics

INTRODUCTION

An intricate process which involves many skills and the manner in which students obtain the essential information from a passage efficiently is defined as comprehension (Sam D & Rajan, 2013) which is the primary goal of reading . Reading comprehension as perceived by Van Der Schoot, Vasbinder, Horsley, & Van Lieshout, (2008) is the construction of meaning-based and comprehensible representations of a text. Correspondingly Landi (2010) defines comprehension as a complex processes that need a reader to organize bottom up word competence and processing of meaning skills. Blachowicz & Ogle (2008) proposed that reading comprehension is a constructive, socially constructed and a skillful process. Comprehension process of a text are influenced by social factors for instance the readers' home, school and community while individual factors include interest, persistence, confidence and knowledge as depicted in figure 1.0.

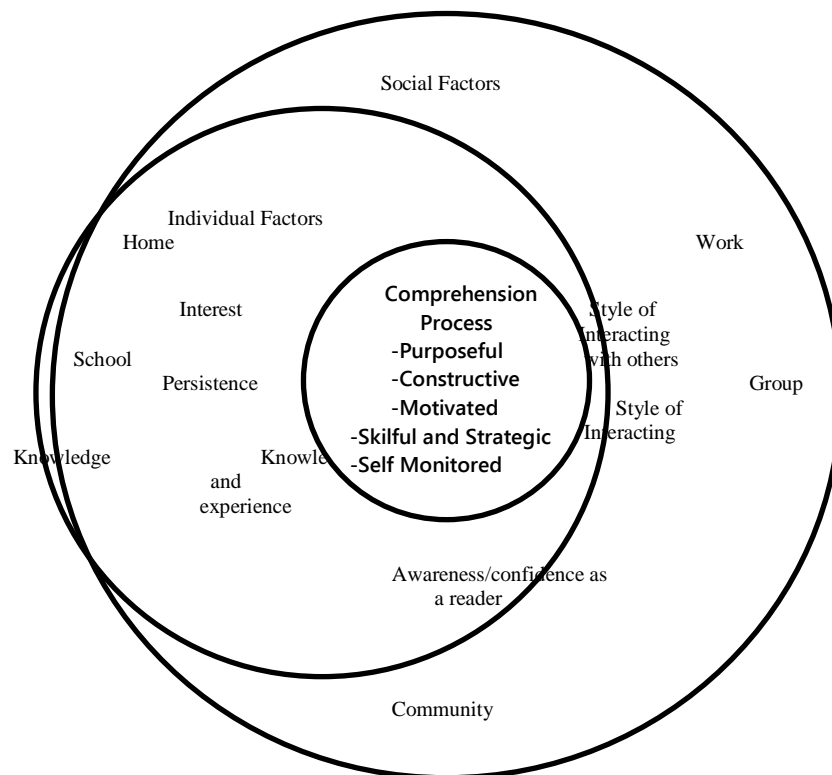


Figure 1.0 A model of comprehension as a constructive process

Reading comprehension has constantly been emphasized as a component in the Malaysian English Language public examinations and in the teaching and learning of the language and hence makes it vital in the Malaysian English classrooms. Correspondingly, students need to be interested to read a text as illustrated in the figure above apart from providing a text which could assist students to understand the sentences and vocabulary present in the text.

2.0 Vocabulary in Reading comprehension

Vocabulary is likewise a factor to be awarded attention in fostering comprehension. The ability to master the vocabulary present in a text is necessary as highlighted in a study conducted by the National Reading Panel of USA which indicated that vocabulary instructions in direct form boosted students' reading comprehension. (Sweet & Snow, 2002). Discussion on the second language learner specifically revealed that even at advanced level, students encounter lexical gaps which refers to not understanding or inability to express adequately a concept as they could in their mother tongue or L1. (Reed, 2000)

Nagy and Scott(2000) as cited in (Yildirim, Yildiz, & Ates, 2011) posit that understanding of 90-95% of word meanings is essential to develop meaning of a text and comprehension process

is futile without vocabulary knowledge. Words' fundamental role is to deliver meaning (Balota, 1990) as cited by (Chen, 2011) and a sturdy relationship exists between reading comprehension and vocabulary (Yildirim et al., 2011) since students faced problems in developing comprehension without comprehending the vocabulary (Chen, 2011). However the comprehending of what is read is difficult for mediocre and poor comprehenders who fail to comprehend text since they lack vocabulary knowledge which is the most prominent factor for comprehension. As explained by Verhoeven & Perfetti (2008), comprehension of text does not merely occur in isolation but is blended with the use of variety information sources and would even incorporate linguistic information and graphic elements.

Hence, reading would become a mere decoding and pronunciation activities and fail to convey any meaning unless it is comprehended through the understanding of vocabulary present in a text. Nevertheless the way reading material is presented should be transformed to cater to the expectations of present generation of technology to assist students to digest meanings established in the text.

2.1 Illustration and comprehension

Evidence and support have been provided by researches from Malaysian and other countries which corresponds with the study by Sabbah, Masood, & Iranmanesh (2013) who highlighted the importance and the vital role of illustration. They have focused on one of the strategies for comprehension of a text which is visualization of what is read for meanings to be established and this could be facilitated by illustrations in the text.

Additionally research investigating cognitive strategies, for instance, visualizing of a text has been indicated as effective in supporting the comprehension of written texts (Block & Pressley, 2001; Sweet & Snow, 2003) as cited in (Serafini, 2011). A study conducted by Lamanno (2007) indicated that utilizing illustration and text in the form of graphic novel on poor reading adolescents has revealed that the use of the graphic novel which contains illustration and text could improve their scores in reading comprehension.

Concurrently students who are less proficient shall treasure the presence of illustrations as an effort to assist them in comprehending a text because visual present in the text assist them to "see" the vocabulary presented in a text. Nevertheless, utilizing illustrations in the form of webcomics as aimed here is very vital to ensure that the visuals used in the instructional material could contribute to the comprehension of the text. Mayer (2000) as cited in (Kuzu, 2007) has stressed upon the visuals in the instructional materials which did not serve the purpose as they should in the instructional materials, but merely portrayed as 'decorative items'. Therefore, the illustration which is presented in the material specifically in the webcomics as discussed in this paper, will provide assistance in the form of illustration which enriches text to establish meanings to the readers with average proficiency.

2.2 Webcomics and their Utilization in Education

Irrefutably, the selection of reading materials for the students is vital and should be considered based on several factors such as the reader, the features of text and the reading activities that could influence in serving of the purpose of reading. Researchers have revealed the significance of the relationship between words and pictures in making meaning of the text as analyzed by Siegal (1984, 1985) and Suhor (1984) as cited by Maldonado Editor & Yuan (2011). A contented relationship exist between the text and images (Armour, 2011). Sipe (2008) as cited in Maldonado Editor & Yuan (2011) further describe that interplay between the words and illustrations present in a text could add to students understanding through what has been explained by the 'text-picture synergy'.

The exposure of the present generation to digital appliances transformed them into what Prensky (2001) as cited by Reilly (2012) referred to as the 'digital natives' and makes it essential for teachers to exceed the conventional method of presenting a text. Students should be provided with quality reading texts by taking into considerations of the new forms of texts including text containing multiple features or digital texts that are distinctive compared to the conventional texts. They incorporate words, images, movements and sounds operating simultaneously to enrich ideas imparted to students through dynamic formats (Risko, Walker-Dalhouse, Bridges, & Wilson, 2011). Therefore utilizing materials comprised of text and images with the correct convention such as the webcomics is essential in a text presented for a reading class.

Correspondingly many teachers have advocated comics as a tool in education and the bases for it are manifold. The educational strength offered by comics in education have long been utilized by the educators including in the fields of language and science. For instance, this was supported by English Professor Rocco Versaci at Palomar College who teaches literature 2001 and has utilized the comics. In addition, a Physics professor of Minnesota University has used comics to enlighten the elementary principles of physics, biology and chemistry lessons through the characters of the comics. (M.Vassilikopoulou, 2011).

Comics have been acknowledged and given attention after the achievement of the comic Art Spiegelman's *Maus* for the Pulitzer Prize (Sturm, 2001). Porcaro(2001) as cited in Siti Normala (2010) an associate at Toyama university of International Studies in Toyama,Japan and has been teaching English for 25 years, has acknowledged that a picture of a cartoon can offer a foundation for meaningful language activities in all four skills. Scott McCloud (2006) as cited in Figueredo, S. (2011) too state that picture will make the readers remember the best.

Nevertheless, the webcomics as discussed above are not presented as a form of its own but has been adopted from the syndicated comics found in the newspaper that have traversed to the digital world and captivate classroom in accomplishing task as has been advocated by the educators.

With the prevailing scenario as such, there are issues and challenges that need to be taken into considerations in order to provide an inspiring atmosphere for the use of webcomics in the classroom for reading.

3.1 Defining webcomics

Webcomic has been defined in multiple conventions and has been prescribed with distinctive elements which are unique and similar occasionally. Webcomic has been defined as merely comics+web and confined to a source of medium in which they are published.(Guigar, Kellett, Kurtz, & Straub, 2008) whilst in a report on using of webcomics in education (*EduComics : Using Web Comics in Education Progress / Final Report Public Part*, 2008) webcomics are referred to as the printed comic books presented in the multimedia form.

They comprise of text, streaming, imagery and hypermedia elements. They are described as the different types or formats of comics which have been transformed to a new method of distribution. Astonishingly they do not have to depict the entire characteristics of the comics which include juxtaposition of images present, spatial networks, space as time, temporal maps, closure between images, tabloidic Images, word and image blending and reader control of pacing (Goodbrey, n.d.)

The webcomics is also referred to as digital comics interchangeably although digital comics need the viewers to subscribe them on the web to enable them to attain access to the comics on web. Some classified webcomics are a source of savior of the comic industry economic decline since they are free of dominations with liberty in conveying ideas. Webcomic is also perceived as online comics or exclusively web published comics utilizing disseminate elements ranging from traditional comic strips to the infinite canvas with liberty to explore.

This has been explained by Guigar et al.(2008) that webcomics could be distributed without a distributor or a syndicate since the webcomics are engaged directly by the audience. Secondly there are no limitations or boundaries regarding the size, style or colour that need to be followed in order to produce the webcomics. The cartoonist or the producer of the webcomics are in liberty to change the format to fit their purposes. The webcomics are also not limited by content, choices of words to be used or the editorial filtering because the cartoonist could convey their ideas as wide and as ‘niche-oriented’ they want and write according to their desire for their audience. The producer or the cartoonist of the webcomics are also visible in blogs, forums and could be connected via e-mails.

With many definitions attainable, the capability to establish the definition as employed by the researcher is a prerequisite to further explore and delve into the effect of webcomics utilization in reading comprehension. The webcomics as proposed by the researcher displays characteristics comprising of text and images, panels, speech bubbles, narrative boxes, lettering, directionality, gutter, arrangement, balance, colour, legibility, appeal, size, and spacing. All these features possess distinctive task in determining the comprehensible nature of the webcomics to the readers.

Webcomics could be observed conforming rapidly to be adapted to sites of social media and mobile devices. They are no more perceived as the exclusive material for those who subscribe to them. At present, webcomics could be produced, published and shared instantly since their format could be adapted and is versatile(Garrity, 2011). Comics such as *Penny Arcade* by Gabe, *Tycho,PvP Online* by Scott Kurtz and *Real Life Comics* are among the popular webcomics whereby their notions are the essence of love(Kee Edwin, 2005). Therefore they could be adopted to the field of education with some considerations on educational setting. In conclusion the suitable and prepared webcomic material for reading is unavailable but could be materialized through teachers’ creativity and innovations in adapting the existing webcomics or by constructing one.

3.2 Issues pertaining to ICT and webcomics

Through Vision 2020, Malaysia aspires to grow into a developed country by 2020 for which the Super Corridor (MSC) was launched in August 1995 to lead nationwide IT projects in variety of sectors including education. Over the recent years many teachers are trained on using computers to teach English (Ya'acob, Mohd Nor & Azman, 2005) as cited in (Darus & Ho Wai Luin, 2008). In order to stimulate teachers to access instructional materials, sources and information, educational portals and websites have been created (Rosnaini & Mohd Arif, 2010). Online tools provided through *Continuing Professional Development for Teachers* project too served as a platform for teachers to enhance their instructional practices.(Ming, Wah, Azman, Yean, & Sim, 2010). Equipping teachers with ICT literacy is vital in ensuring that they are able to use various technology equipment and the technology based materials such as the webcomics which is the core discussion here for webcomics do not exist without the internet.

Nevertheless Malaysia has placed a lot of effort to maximize the use of technology, research among teachers indicate that teachers are not optimizing the technology.(Rosnaini & Mohd Arif, 2010). Regrettably, studies have indicated that teachers failed to use technology in their classrooms due to several factors as highlighted by Mokhtar Hj.Nawawi et.al as cited by (Ming et al., 2010) which are lack of availability and the accessibility to the computers or just because they are not committed in doing so. According to a report on the barriers that prevent teachers from utilizing ICT in teaching Jones (2004) as cited by (Darus & Ho Wai Luin, 2008) has presented some key findings. The first key findings is that the level of confidence in using the technology is a very significant determinant that prevents teachers from engaging ICT and the levels of confidence and many other issues portray a close relationship which is reflected as barriers to

ICT. The next key finding is that the accessibility of ICT is substantial in determining the teachers' levels of use of ICT. Teachers are sometimes unable to make full use of technology because they lack the time needed to fully prepare and research materials for lessons is also one of the key findings. Next finding is that technical faults too hinders the use of ICT equipment. Other key findings are that some of the teachers are resistant to change and teachers who fail to acknowledge the advantages of using technology in their teaching are not in favour of ICT.

Similar challenges were also listed by Md Yunus(2007) regarding the major difficulties faced by Malaysian ESL teachers in integrating ICT in their classrooms. The utilization of webcomics is also associated with the integration of ICT by the English teachers. Furnished with the above information, the stated findings would also influence the use of webcomics in the classroom since webcomic need internet as the platform for publishing and accessing them. The complications faced in utilizing technology would definitely influence the English teachers' notion to diversify the pedagogy and materials in the English reading lesson. Conclusively there is a need to overcome these barriers which would also encourage teachers to use materials such as the webcomics in the classroom for reading lessons.

3.3 Principles Underlying the Construction Of the Webcomics

The next challenge is the construction of the webcomics. In order to construct webcomics, Mayer (2009)'s principles of multimedia learning on designing of multimedia presentations were adopted since webcomics are also a form of multimedia presentation. The principles are coherence principle, signaling principle, redundancy principle, spatial contiguity principle, temporal contiguity principle, segmenting principle, multimedia principle and personalization principle. From the principals mentioned, several constructs were formed to materialize the principals in the webcomics constructed. The constructs are visual vocabulary, navigational structure, narrative structure, visual morphology, and indexical lines.(Cohn, 2013)

Coherence Principle

The first principle which is the coherence principle stresses that when exciting but unnecessary words or pictures are omitted from a multimedia presentation, learning would be enhanced. (Mayer, 2009) This principle was applied by selecting and including only the relevant information in the webcomics. Therefore the concrete words were turned into images during the construction and the abstract words were displayed via technology aid whereby the meaning of the words would appear when highlighted by the readers. This principle has been materialized in the **Visual Vocabulary** Construct.

Redundancy Principle

The redundancy principle by Mayer (2009) stresses that redundancy should be avoided to obtain the benefit of learning from any multimedia context, for instance redundancy is present when spoken text and printed text are presented simultaneously for the same content. In the construction of webcomics, this principle is applied when in the construct of **Visual Vocabulary** the images and the narrative are put to complement each other and not redundantly.

Spatial Contiguity Principle

The next principle utilized from Mayer(2009) is the spatial contiguity principle which highlights the need for the associated pictures and words to be positioned near to each other on the page or screen to ensure students learn better. This principle has been utilized in the **Navigational Structure** construct that includes the page layout and the arrangement of the panels next to each other and focused content on the same screen in the webcomics.

Segmenting Principle

Segmenting principle of Mayer(2009) was utilized in the **Navigational Structure** construct since Mayer highlights that when a multimedia presentation is presented according to the learners' preferred pace ,they would learn better . Therefore students are able to navigate their own

reading because the webcomics are presented in different pages on the computer screen and students are able to read at their own pace.

Multimedia Principle

This principle is the core principle utilized in the webcomics since it stresses that people learn better from words and pictures rather than using merely words (Mayer, 2009) in the instructional material. As explained, webcomics consist of words and images and it has been adapted in the **Narrative Structure Construct**.

Temporal Contiguity Principle

Temporal contiguity principle argues that presentation of relevant words and pictures simultaneously rather than asynchronously contributes to better learning. The construction of webcomics considered this in the **Visual Morphology** construct whereby the words used in the speech bubbles and the images related are presented simultaneously.

Personalization Principle

According to this principle multimedia presentations convey more positive impact in learning when the words are presented in a dialogues. The webcomics have adopted this principle in the speech bubbles present whereby the speech bubbles contain dialogues. The speech bubbles are categorized under the **Visual Morphology** Construct.

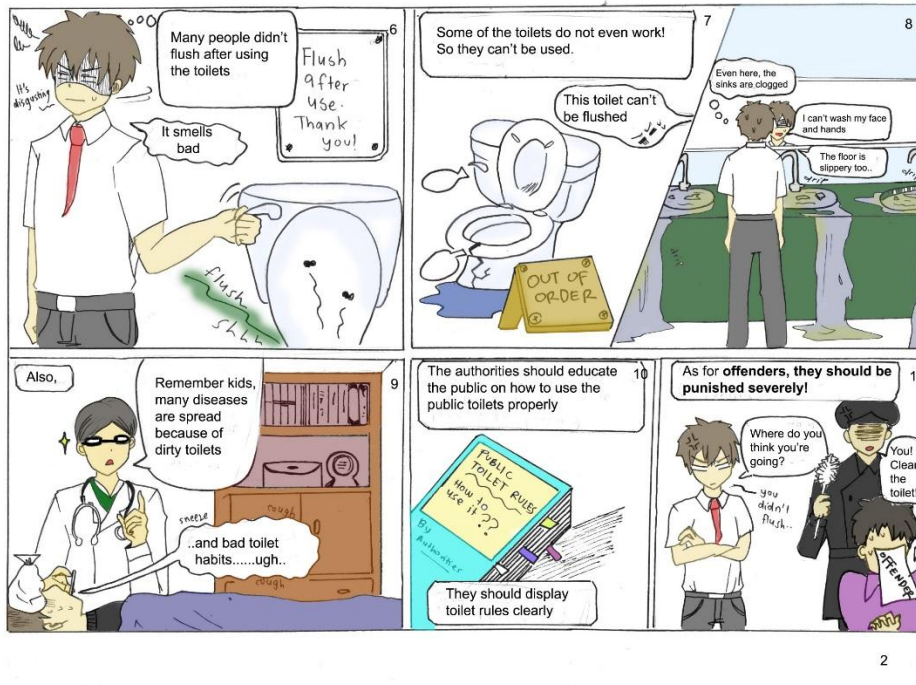
Signaling principle

Signaling principle is one of the principal highlighted by Mayer(2009) which provides a guide to attract students attention towards the information to be focused although a lot of information is present. It could be in the form of arrow to indicate certain elements to be focused or distinguished colour in graphics. This has been applied under the construct of **Indexical Lines**.

As discussed above, by adopting Mayer(2009) principles, the webcomics utilized in this study were constructed and the five constructs which are visual vocabulary, navigational structure, narrative structure, visual morphology, and indexical lines were derived as mentioned and used in the webcomics. The webcomics constructed contains several panels but for the purpose of presenting in this paper, two pages of webcomics which would be seen in two consecutive screens in the web, are displayed here. Both screens are a part of a single webcomic and they narrate the story continually from screen to screen. Students need to read the first screen and then continue reading the consecutive screens to grab the flow of the story narrated in this webcomic.



The first screen of webcomics constructed for the students.



The second webcomics on the screen for students to view

Conclusion

Webcomics is a tool with a lot of potential to be used in the classroom for reading, provided they are constructed by taking into considerations the ability of the targeted group of students to whom the webcomics are aimed for and the need for teachers of language to be creative in the classroom during reading. In order to construct webcomics for the students to serve as a material in the classroom for reading, the principles and constructs discussed should be used as a foundation to develop the webcomics.

REFERENCES

Armour, W. S. (2011). Learning Japanese by Reading “manga”: The Rise of “Soft Power Pedagogy.” *RELC Journal*, 42(2), 125–140. doi:10.1177/0033688211405181

Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *READING COMPREHENSION Strategies for Independent Readers* (Second edi., p. 303). New York, NY: The Guilford Press.

Chen, K. Y. (2011). The Impact of EFL Students’ Vocabulary Breadth of Knowledge on Literal Reading Comprehension . *Asian EFL Journal. Professional Teaching Articles-CEBU*, 51(April), 30–40.

Cohn, N. (2013). *The visual Language of Comics Introduction to structure and cognition of sequential images* (p. 219). London: Bloomsbury.

Darus, S., & Ho Wai Luin. (2008). Investigating teachers’ use of computers in teaching english: a case study. *The Journal of Teaching English With Technology*, 8(1), 1–18. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org/VOL 8/ISSUE 1/ARTICLE.pdf>

EduComics : Using Web Comics in Education Progress / Final Report Public Part. (2008) (p. 15). Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/comenius/all/com_mp_142424_educomics.pdf

Garrity, S. (2011). The History of Webcomics. *The Comics Journal*. Retrieved from <http://www.tcj.com/the-history-of-webcomics/>

Goodbrey, D. M. (n.d.). Game Comics: An analysis of an Emergent Hybrid form. Retrieved April 24, 2014, from www.e-merl.com

Guigar, B., Kellett, D., Kurtz, S. and, & Straub, K. (2008). *How To Make Webcomics* (p. 197). California: Image Comics Inc.

Kee Edwin. (2005). Rise of Web comics. Retrieved from <http://www.accessmylibrary.com/article/print/IGI-129001607> retrieved on 16/7/2013

Kuzu, A. (2007). Application of Multimedia Design Principles to Visuals Used in Course-Books : An Evaluation Tool. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 8–14.

Lamanno, A. A. (2007). *Exploring The Use Of Graphic Novels In the Classroom: Does Exposure To Non-Traditional Texts Increase The Reading Comprehension Skills And Motivation Of Low-Functioning Adolescents Readers?* The Pennsylvania State University.

Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading subskills in adults. *Reading and Writing*, 23(6), 701–717. doi:10.1007/s11145-009-9180-z

Maldonado Editor, N., & Yuan, T. (2011). Technology in the Classroom: From Ponyo to "My Garfield Story": Using Digital Comics as an Alternative Pathway to Literary Composition. *Childhood Education*, 87(4), 297–301. doi:10.1080/00094056.2011.10523197

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (Second Edi., p. 304). Cambridge University Press.

Md Yunus, M. (2007). Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: expectations and realities. *ReCALL*, 19(01), 79. doi:10.1017/S0958344007000614

Ming, T. S., Wah, L. K., Azman, H., Yean, T. L., & Sim, L. Y. (2010). Grappling with technology : A case of supporting Malaysian Smart School teachers ' professional development The Smart School reform. *Australian Journal of Educational Technology*, 26(3), 400–416.

Reed, J. (2000). *Assessing vocabulary*. (J. C. Alderson & L. . Bachman, Eds.) (p. 279). Cambridge University Press.

Reilly, P. (2012). Understanding and Teaching Generation Y. *English Teaching Forum*, 50(1), 2–11.

Risko, V. J., Walker-Dalhouse, D., Bridges, E. S., & Wilson, A. (2011). Drawing on Text Features for Reading Comprehension and Composing. *The Reading Teacher*, 64(5), 376–378. doi:10.1598/RT.64.5.12

Rosnaini, M., & Mohd Arif, I. (2010). Impact of Training and Experience in Using ICT On in-Service Teachers ' Basic ICT Literacy. *Malaysian Journal of Education Technology*, 10(2), 5–10.

Sam D, P., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English Language Teaching*, 6(2), 155–170. doi:10.5539/elt.v6n2p155

Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(February), 342–350. doi:10.1598/JA

Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In C. Collins Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving Comprehension Instruction Rethinking, Research, Theory, and Classroom Practice* (pp. 17–53). John Wiley & Sons.

Van der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & van Lieshout, E. C. D. M. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203–223. doi:10.1111/j.1467-9817.2007.00354.x

Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Introduction Advances in Text Comprehension : Model , Process and Development. *Appl.cognit*, (22), 293–301. doi:10.1002/acp.1417

Yildirim, K., Yildiz, M. and, & Ates, S. (2011). Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1541–1547.

BIODATA

Ajurun Begum Ahamed has been an educator for 23 years teaching primary, secondary and tertiary level. She is currently pursuing her PHD degree in Teaching English as a Second Language (TESL) in Faculty of Language and Communication Sultan Idris Education University (UPSI) in Perak. Prior to this, she obtained a Diploma in English, Bachelor of Education Degree in Malaysian Science University and Master of Education majoring in TESL from University of Malaya. Some of her books in the form of comics that have been published are 1 Malaysia Comic and Comic Geography.

Ajurun Begum Ahamed
Faculty of Language and communication
Sultan Idris Education University
Tanjong Malim 35900
Perak, Malaysia

E-mail : addinaju@yahoo.com

Program Muzik di Sekolah Muzik dalam Angkatan Tentera Malaysia: Isu dan Cabaran

Baharin Baharom, Mahayuddin Abdul Rahim, Mohd Nizam Nasrifan, Siti Salina Mustakim
Fakulti Muzik dan Seni Persembahan
Universiti Pendidikan Sultan Idris

Corresponding author: baharin_baharom@yahoo.com.my

Abstrak: Angkatan Tentera Malaysia (ATM) telah melahirkan pemuzik yang berkebolehan bermain alat muzik. Mereka telah diberi peluang untuk bermain di majlis-majlis rasmi kerajaan sama ada didalam mahupun diluar negara. Sehubungan itu, bagi memastikan kejayaan dan kesinambungan dalam menghasilkan pemain muzik yang berkemahiran dalam ATM, satu program muzik telah diwujudkan di semua pusat latihan ATM. Objektif utama program muzik ialah untuk melahirkan pemuzik tentera yang mempunyai kemahiran bermain alat muzik di dalam ATM. Ia merupakan satu pendekatan yang memberi tumpuan terhadap penghasilan modal insan yang mampu memindah dan mengaplikasikan pengetahuan serta kemahiran yang dipelajari di pusat latihan dan sekaligus boleh diaplikasikan dalam persekitaran kerja sebenar. Oleh itu, dalam menyahut cabaran di era kemajuan teknologi dan perkembangan ekonomi, salah satu cabang dalam ATM iaitu Tentera Laut Diraja Malaysia (TLDM) telah mewujudkan Standard Kompetensi Tentera Laut (SKTL) dalam mereka bentuk pakej latihan bagi setiap kursus kerjaya yang terdapat dalam setiap kepakaran Lain-Lain Pangkat (LLP) di TLDM. Sehubungan itu, kertas kerja ini memberi tumpuan terhadap pakej latihan yang dibangunkan di dalam perkhidmatan TLDM yang membincangkan tiga isu dan cabaran dalam pelaksanaan pakej latihan: (1) pemuzik tentera kurang menjana ekonomi selepas mereka tamat perkhidmatan, (2) kemahiran pemuzik tentera tidak mendapat pengiktirafan dari industri muzik luar, (3) pensijilan di Sekolah Muzik ATM tidak diiktiraf di akademi luar. Kertas kerja ini juga mencadangkan penyelesaian bagi setiap isu yang dinyatakan agar proses pelaksanaan pakej latihan dapat dimantapkan bagi melahirkan pemuzik tentera yang berkemahiran tinggi.

Kata Kunci: Standard Kompetensi Tentera Laut, Pemuzik Tentera, Angkatan Tentera Malaysia

1.0 PENGENALAN

Rancangan Malaysia Kesepuluh telah memperlihatkan kerajaan melaburkan jumlah yang tinggi dalam modal insan yang dipercayai dapat menjadi teras kepada inovasi dan ekonomi berpendapatan tinggi yang produktif. Dalam kata lain, melalui pelaburan dalam modal insan, ia akan membantu dalam perubahan sosio-ekonomi yang dapat menghasilkan penduduk yang boleh memberikan maklum balas positif terhadap perkara yang berlaku di sekeliling mereka dan juga menggalakkan masyarakat mempelajari perkara baru dalam pelbagai perkara agar masyarakat boleh kembali menyumbang kepada masyarakat itu sendiri (Rancangan Malaysia Kesepuluh, 2011-2015).

Sehubungan dengan matlamat tersebut, kerajaan telah memberikan agihan kewangan yang tinggi kepada proses pembelajaran dan pengajaran di sekolah, universiti, kolej dan lain-lain institusi pembelajaran di seluruh negara (Dasar Pendidikan Negara, 2012). Bukan sahaja peruntukan tersebut untuk pembelajaran pada peringkat persekolahan hingga ke universiti malah proses pengajaran dan pembelajaran telah diteruskan sehingga ke peringkat pekerjaan yang mana setiap mereka yang bekerja diberikan peluang untuk memperbaiki kemampuan diri atau skil kerja

demikian pembangunan sesebuah organisasi mahupun sebagai tiket kepada pekerja itu sendiri yang mungkin akan berpindah ke organisasi lain.

Selain pembelajaran pada peringkat persekolahan hingga universiti dan juga latihan dalam perkhidmatan, kerajaan melalui usaha meningkatkan jumlah pekerja berkemahiran dalam jabatan kerajaan telah mengambil langkah menubuhkan pelbagai pusat latihan (Dasar Latihan Sumber Manusia Sektor Awam, 2005). Sebagai contoh bagi mendapatkan pekerja dalam sektor kesihatan dalam kerajaan, kerajaan telah menubuhkan Kolej Sains Kesihatan Bersekutu (Laporan Tahunan Kementerian Kesihatan Malaysia, 2013) dan dalam melahirkan anggota tentera yang mempunyai kemahiran dalam bidang muzik, kerajaan telah menubuhkan Pusat Latihan Muzik Tentera Darat (PUZIDA), Sekolah Pengajian Pengurusan Muzik (SPPM) Tentera Laut Diraja Malaysia (TLDM) dan Pusat Muzik Tentera Udara Diraja Malaysia (PMTUDM) (Portal Kementerian Pertahanan Malaysia, 2014).

Usaha ini sememangnya adalah yang terbaik kerana setiap orang yang terpilih untuk memasuki pusat-pusat latihan tersebut akan dijanjikan peluang pekerjaan dalam sektor kerajaan mengikut kemahiran atau skil mereka. Akan tetapi situasi ini mungkin terbaik bagi mereka yang mengikuti latihan di kolej perubatan dan sebaliknya buat mereka yang menerima latihan di pusat latihan ATM. Pelatih-pelatih di kolej perubatan dijanjikan pekerjaan sehingga umur pencen 58 atau 60 tahun (Jabatan Perkhidmatan Awam, 2012) tetapi bagi pelatih-pelatih pusat latihan ATM kemungkinan selepas menjalani latihan, mereka hanya boleh bekerja sebagai anggota tentera dalam masa 10, 13, 15, 18 dan 21 tahun sahaja (Jabatan Pertahanan Awam, 2014). Kelebihan pelatih di kolej kesihatan adalah mereka akan diberikan sijil selepas pengajian tiga tahun dan sijil tersebut boleh diguna pakai di tempat lain seandainya mereka mengambil keputusan untuk meninggalkan sektor kerajaan. Berbeza dengan pelatih-pelatih di pusat latihan ATM, sebagai contoh pemuzik tentera, mereka diberikan latihan dalam dua bentuk iaitu bagaimana untuk menjadi anggota tentera dan juga skil untuk menjadi seorang pemuzik tentera. Namun malang bagi mereka kerana mereka tidak diberikan pengiktirafan yang sewajarnya yang dapat mereka gunakan untuk mendapatkan pekerjaan sebagai pemuzik selepas tamat perkhidmatan. Hal ini kerana standard pembelajaran mereka selama ini hanyalah berteraskan 'warisan' daripada jurulatih yang secara khususnya menjalankan latihan juga berteraskan 'warisan'. Oleh yang demikian, tanpa kursus dan pengiktirafan yang sewajarnya, pelatih-pelatih pemuzik tentera tidak akan mencapai kehendak pasaran yang mungkin membolehkan bekas-bekas pemuzik tentera bergerak seiringan dengan pemuzik profesional yang terdapat dipasaran pekerjaan.

2.0 SISTEM PENGURUSAN, LATIHAN DAN PENILAIAN BERASASKAN KOMPETENSI DALAM PENDIDIKAN MUZIK TLDM

Sejak dari bulan November 1987, TLDM telah menerima pakai sistem pendidikan dan latihan yang berteraskan kemahiran dan vokasional melalui pendekatan pembelajaran secara tradisional untuk melatih pegawai dan anggotanya. Namun, berdasarkan kepada hasil kajian yang dibuat, TLDM mendapati pendekatan tersebut tidak lagi berupaya memenuhi keperluan kompetensi warganya sama ada di kapal-kapal atau pangkalan TLDM. Antara masalah yang dikenalpasti adalah pendekatan yang digunakan bagi melatih warga TLDM hanyalah berasaskan kepada keupayaan individu untuk menamatkan kursus dalam satu jangka masa tertentu tanpa mengambil kira keperluan kompetensi di tempat kerja. Perkara ini berlaku kerana proses rekabentuk dan pembangunan latihan yang digunakan tidak merujuk kepada sebarang standard atau piawaian pekerjaan yang sebenar. Akibatnya, warga TLDM masih perlu menghadiri berbagai kursus tambahan bagi membolehkan mereka melakukan tugas dengan lebih cekap dan berkesan.

Selain itu, proses pengajaran dan pembelajaran pula dilaksanakan secara berpusatkan jurulatih (*teacher centered*) di mana pelatih hanya memberikan tumpuan terhadap pengetahuan yang ingin disampaikan oleh jurulatih. Fokus utama latihan pada masa tersebut lebih menjerus kepada pembelajaran secara teori, manakala latihan praktikal pula kurang diberi tumpuan. Di samping itu juga, selain peperiksaan akhir, tiada proses penilaian dan pemantauan yang berterusan diamalkan bagi memastikan tahap kompetensi warga TLDM sentiasa mengikut

standard yang diperlukan. Pendekatan latihan tersebut dilihat menyukarkan proses membina pengetahuan, kemahiran dan sikap warga TLDM dalam pelaksanaan tugas. Bagi mengatasi kelemahan-kelemahan tersebut, TLDM melalui Markas Pendidikan dan Latihan (MPL) TLDM yang kini diterajui oleh Panglima Pendidikan dan Latihan TLDM, Laksamana Muda Dato' Pahlawan Syed Zahiruddin Putra bin Syed Osman, telah mengambil inisiatif membuat penambahbaikan terhadap sistem pendidikan dan latihan yang digunakan untuk melatih pegawai dan anggotanya.

Pada tahun 2012 telah menyaksikan TLDM membangunkan standard kompetensi dan seterusnya mereka bentuk semula semua pakej latihan bagi setiap kursus kerjaya yang terdapat dalam setiap tred dan kepakaran lain-lain pangkat (LLP) TLDM. Pembangunan secara intensif tersebut dilaksanakan berteraskan kepada pendekatan latihan secara bersistem (*system approach to training*) dengan konsep Latihan dan Penilaian Berasaskan Kompetensi atau ringkasnya LPBK.

Bagi mencapai hasrat melahirkan anggota yang kompeten dan profesional dalam pelaksanaan tugas, pendekatan LPBK merangkumi proses-proses utama seperti berikut:

- a. Pembangunan dan pengubalan standard pekerjaan yang dikenali sebagai Standard Kompetensi Tentera Laut (SKTL) bagi setiap tred dan kepakaran dalam TLDM. Bagi tujuan penyelarasan dengan keperluan di peringkat kebangsaan, SKTL dibangunkan setara dengan Standard Kemahiran Pekerjaan Kebangsaan (SKPK) atau lebih dikenali sebagai *National Occupational Skill Standard* (NOSS) yang dibangunkan oleh Jabatan Pembangunan Kemahiran.
- b. Rekabentuk dan pembangunan pakej latihan bagi setiap kursus terutamanya kursus-kursus kerjaya pegawai dan anggota yang terdapat di dalam TLDM. Pakej latihan direkabentuk mengikut keperluan SKTL bagi menentukan pelaksanaan latihan memenuhi keperluan sebenar standard pekerjaan.
- c. Pelaksanaan latihan dan penyampaian pembelajaran di pusat-pusat latihan yang berpusatkan kepada pelatih (*student centered*). Sepanjang proses tersebut juga, elemen penilaian pencapaian secara berterusan melalui penilaian teori dan amali merupakan kriteria penting dalam memastikan pelatih mencapai tahap kompetensi yang diperlukan.
- d. Pelaksanaan penilaian dalaman dan luaran bagi mengawal mutu dan menilai keberkesanan latihan yang dilaksanakan. Ini termasuk penilaian terhadap jurulatih dari masa ke masa bagi memastikan mereka sentiasa menyampaikan pelajaran dengan betul.
- e. Pengiktirafan terhadap kursus-kursus yang dilaksanakan oleh badan-badan akreditasi dan pengiktirafan seperti *Malaysian Qualification Agency* (MQA), Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK), Jabatan Laut Malaysia (JLM) dan insituti pengajian tinggi (IPT) tempatan. Selain itu, melalui pendekatan ini TLDM akan memastikan setiap warganya mempunyai sekurang-kurangnya satu kemahiran yang diiktiraf untuk menyumbang kepada pembangunan negara setelah menamatkan perkhidmatan.

Secara umumnya, konsep LPBK menjurus kepada kompetensi yang diharapkan daripada seseorang warga semasa bertugas. Pendekatan ini memberikan penumpuan terhadap penghasilan modal insan yang mampu memindah dan mengaplikasi pengetahuan dan kemahiran yang dipelajari di pusat latihan ke dalam persekitaran kerja sebenar. Melalui pendekatan ini, tumpuan latihan tidak lagi hanya kepada pencapaian pelatih semata-mata, malah juga terhadap kemampuan mereka mempamerkan kompetensi yang memenuhi keperluan sebenar standard pekerjaan.

Selain meningkatkan kualiti latihan warga TLDM, pendekatan LPBK dibangunkan bertujuan menjadikan TLDM sebagai sebuah organisasi latihan yang dapat melahirkan modal

insan yang kompeten dan mampu melaksanakan tugas dengan cekap dan berkesan. TLDM juga diharapkan dapat menyumbang kepada pembangunan dan kemajuan modal insan negara yang menuju ke arah negara maju menjelang tahun 2020.

Sehubungan itu, dalam pendidikan muzik TLDM, Sekolah Pengajian Pengurusan Muzik (SPPM) TLDM diberi tanggungjawab untuk melaksanakan kursus kepakaran muzik kepada semua pemuzik TLDM khususnya dan ATM amnya. Kursus-kursus kepakaran yang dikendalikan oleh SPPM TLDM bermula daripada Kursus Pancaragam Kelas II (16 minggu), Kursus Pancaragam Kelas I (20 minggu), Kursus Peningkatan Pancaragam Kelas II (20 minggu), Kursus Peningkatan Kelas 1 (16 minggu), Kursus Penyelia Pancaragam (20 minggu) dan Kursus Jurulatih Pancaragam (22 minggu). Kursus-kursus muzik ini akan memberi pengetahuan dan pendedahan pelajaran muzik di tahap 1 hingga 6 *The Associated Board of Royal School of Music (ABRSM) London*. Pembangunan standard ini melalui beberapa fasa seperti berikut:

1. Fasa Analisis (Standard Kompetensi Tentera Laut)
 - a. Gambarajah Skala
 - b. Carta Profil Pekerjaan
 - c. Profil Tugas
 - d. Helaian Ringkasan Kompetensi
 - e. Unit Kompetensi
 - f. Matriks Kompetensi
 - g. Laluan Kerjaya dan Latihan
 - h. Profil Pelajar
 - i. Log Kompetensi
2. Fasa Reka Bentuk (Pakej Latihan)
 - a. Ringkasan Modul
 - b. Helaian Ringkasan Modul
 - c. Pelan Penilaian
 - d. Bank Soalan
 - e. Kertas Peperiksaan
3. Fasa Pembangunan (Pakej Latihan)
 - a. Dokumen Kurikulum
 - i. Panduan Pengurusan Kursus
 - ii. Panduan Pengurusan Modul
 - b. Paduan Pengurusan Pembelajaran
 - c. Bahan Pembelajaran
 - i. Nota Pembelajaran
 - ii. Helaian Kerja Kursus
 - iii. Helaian Penilaian Praktikal
 - iv. Slaid / Video Pembelajaran

3.0 ISU DAN CABARAN PROGRAM MUZIK ANGKATAN TENTERA MALAYSIA

3.1 Pelaksanaan Program Muzik Sebagai Pendekatan Terhadap Penghasilan Modal Insan

Pembangunan modal insan adalah pembangunan yang menumpukan kepada manusia. Ianya bertujuan untuk meningkatkan dan memajukan individu bagi mendapatkan pulangan pada masa akan datang (Vroom, 1964; Porter & Lawler, 1968). Ianya juga berkaitan dengan kecekapan dan komitmen individu dalam organisasi yang dilihat dari aspek kemahiran, pengalaman, potensi dan kapasiti (Crosby, Grisaffe, & Marra, 1994).

Di dalam pelaksanaan program muzik sebagai pendekatan terhadap penghasilan modal insan, ATM boleh menjadikan cadangan Schultz (1971) iaitu berhubung dengan lima perkara utama yang boleh diguna pakai dan difokuskan untuk meningkatkan keupayaan individu seterusnya melahirkan modal insan iaitu:

1. Kemudahan kesihatan dan perkhidmatan
2. *On-the –Job training*
3. Persediaan pendidikan formal di peringkat rendah, menengah dan tinggi.
4. Program pembelajaran untuk golongan dewasa
5. Migrasi dan penghijrahan seseorang atau keluarga untuk mendapatkan peluang kerjaya yang lebih baik.

Lima aspek tersebut merupakan bentuk pelaburan yang perlu dilaksanakan oleh ATM dengan kerjasama pihak industri luar. Ianya bertujuan untuk melahirkan pekerja dan warga negara yang cemerlang dalam profesion masing-masing. Kepentingan pendidikan yang memakan masa yang panjang di dalam program yang dibentuk oleh ATM bagi melahirkan pelajar yang mempunyai modal insan yang tinggi ini tidak terbentuk secara semula jadi atau terbentuk melalui pengalaman bekerja sahaja. Sehubungan itu, amatlah penting pendidikan dan latihan yang mencukupi dan kompeten sebagai komponen penting bagi ATM mencapai visi melahirkan pekerja yang mempunyai modal insan yang tinggi.

3.3.1 Pemuzik Tentera Kurang Menjana Ekonomi Selepas Tamat Perkhidmatan

KEKWA (2005) dalam laporannya menyatakan bahawa memandangkan jangka hayat kerjaya kebanyakan artis begitu terhad (di antara 5 hingga 10 tahun), ramai yang tidak tahu arah yang hendak dituju atau bagaimana menampung hidup sebaik saja mereka tidak diperlukan lagi sebagai penghibur. Tidak seperti pasaran muzik antarabangsa, tidak ramai artis veteran tempatan yang berjaya melangkah ke tahap lain seperti berkecimpung dalam bidang pengurusan atau penerbitan bahan hiburan. Masalah yang sama turut dialami oleh golongan tentera yang terlibat secara artistik dalam penghasilan produk yang berasaskan muzik. Tinjauan mendapati rata-rata pemuzik tentera bersara dari tentera berumur di bawah 42 tahun dan tidak menjana ekonomi sebagai pemuzik selepas tamat perkhidmatan. Jika dilihat pada silibus pengajaran program muzik sebelum tahun 2012, pemuzik tentera tidak diberi pendedahan terhadap bidang-bidang muzik seperti pengurusan dan penerbitan muzik. Malahan tidak ramai pemuzik tentera mengambil peluang meningkatkan pembelajaran mengenai perniagaan muzik dan memperbaiki kemahiran diri semasa berada dalam perkhidmatan.

Kesahan yang menyatakan industri muzik tidak menjana ekonomi turut disokong oleh tinjauan yang dijalankan oleh KEKWA (2005). Laporan tersebut mendapati bahawa responden menyatakan industri muzik merupakan sebuah industri yang tidak boleh menjamin masa depan. Ia dilihat sebagai satu bidang hiburan dan bukan sebagai penyumbang kepada ekonomi. Harta intelek yang dihasilkan pula tidak dihormati sebagai sumbangan terhadap warisan budaya Negara. Keadaan menjadi lebih parah apabila orang ramai menetapkan pandangan bahawa penglibat di dalam industri muzik bukan sebagai satu bidang profesional sepertimana industri-industri lain di negara ini.

3.3.2 Kemahiran Pemuzik Tentera Tidak Mendapat Pengiktirafan dari Industri Muzik Luar

Jika dibandingkan dengan sektor perkilangan atau pembuatan, industri muzik tidak mempunyai struktur rangkaian pembekal tetap dan pengeluaran yang seragam. Johami Abdullah (1993) Sebaliknya, industri ini kian berubah berasaskan pengeluaran sesuatu lagu atau album dan sangat bergantung kepada sumbangan para karyawan (Dasar Dan Strategi Pembangunan Industri Muzik Malaysia).

Walau bagaimanapun, ini tidak bermakna pemuzik tidak perlu diberikan pengiktirafan yang sewajarnya. Buat masa ini, kerajaan Malaysia sememangnya memberikan pengiktirafan kepada pemuzik melalui;

- i. pemberian Anugerah Seniman Negara, Anugerah Karyawan Seni Muzik dan Anugerah Bakat Muda Seni Muzik yang dikendali oleh KeKKWa;
- ii. pemberian anugerah lain yang dikendali oleh badan yang diiktiraf oleh Kerajaan, seperti SOH Cameronian Arts Award;
- iii. pemberian anugerah pingat kebesaran negara dan negeri;
- iv. pemberian anugerah oleh Kementerian Pelajaran dan Kementerian Pengajian Tinggi serta IPT bagi pelajar/siswa yang cemerlang dalam bidang muzik; dan
- v. perlantikan sebagai duta Malaysia dalam seni muzik dengan peluang persembahan di luar Negara.

Namun, keadaan yang berbeza bagi pemuzik ATM. Industri muzik dan kerajaan seolah-olah melupakan kewujudan pemuzik dalam ATM. Industri muzik luar melihat pemuzik tentera dalam satu konteks iaitu perwira menumpaskan musuh di medan perang. Andaian ini mengakibatkan corak dan rentak industri muzik dalam ATM dan luar dilihat berbeza. Permintaan terhadap pemuzik tentera kurang popular di industri luar dan kemunculan mereka dilihat kurang penting. Ini menjadikan pemuzik tentera sukar mendapatkan pengiktirafan dan tidak dipandang profesional sebagaimana pemuzik keluaran industri-industri lain dalam negara ini.

3.3.3 Pensijilan di Sekolah Muzik ATM tidak Di Iktiraf Akademi Luar

Kurikulum pendidikan muzik di sekolah-sekolah muzik ATM tidak mempunyai kesinambungan dengan Standard Kemahiran Pekerja Kebangsaan (*Notional Occupational Skill Standard*) dan Agensi Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualifications Agency*) serta tidak di iktiraf oleh akademik luar. Sungguhpun terdapat standard dalam ATM yang telah dibangunkan namun pengendaliannya adalah secara tersendiri yakni mengikut cita rasa ATM. Justeru secara amnya pendidikan seni muzik dalam ATM di peringkat ini boleh dikatakan kurang terarah bagi memenuhi aspirasi negara ke arah pengeluaran graduan seni muzik yang diingini.

Keadaan ini berbeza dengan mereka yang memasuki sekolah muzik di luar ATM. Pada masa ini, terdapat Akademi Seni Budaya dan Warisan Negara (ASWARA) yang dahulunya dikenali sebagai Akademi Seni Kebangsaan Malaysia (ASK) di bawah kendalian KeKKWa dan ia adalah satu-satunya institusi induk pengajian dan latihan seni budaya warisan negara. Kedua, ketika ini juga Persatuan Akademi Muzik (AKADEMI) menawarkan perkhidmatan pendidikan muzik jangka pendek dengan kerjasama ICOM dan UMS atas permintaan IPT-IPT berkenaan. Disamping itu, Orkestra Philharmonik Petronas (MPO) juga menganjurkan pendidikan melalui Program Pendidikan dan Luaran sejak tahun 1999 dengan mengadakan ceramah berkala kepada pelajar. Tidak ketinggalan juga, 14 Institut Pengajian Tinggi Awam yang menawarkan kursus dalam bidang muzik. Pusat-pusat latihan ini menawarkan kursus muzik dan seterusnya pelajar yang tamat mengikuti kursus akan diberikan pensijilan sama ada diploma mahupun ijazah (Dasar Dan Strategi Pembangunan Industri Muzik Malaysia).

4.0 CADANGAN PENAMBAHBAIKAN PROGRAM MUZIK ANGKATAN TENTERA MALAYSIA

4.1 Penghasilan Modal Insan Terhadap Keterampilan dalam Muzik

Serba boleh merupakan aset penting dalam meningkatkan jangka hayat kerjaya pemuzik tentera setelah menamatkan perkhidmatan. Secara amnya pemuzik tentera kurang dan tidak serba boleh. Mereka harus mempunyai kemampuan dalam persembahan secara persembahan pentas di samping mempunyai kemahiran berkarya seperti mencipta lagu, membuat susunan muzik dan menyanyi. Pemuzik tentera harus juga kepelbagaian kemahiran termasuk keusahawanan bidang

muzik dan pengetahuan bagi memajukan hayat kerjaya masing-masing dan dapat menyumbang secara berterusan kepada industri muzik tanah air. Ini juga bertujuan agar ilmu dan kemahiran yang diperoleh oleh pemuzik tentera masih boleh dipindahkan kepada pelapis dan juga tidak membazir.

Oleh yang demikian, lima cadangan Schultz (1971) boleh digunapakai dalam memajukan lagi pemuzik dalam ATM. Kewujudan SKTL sememangnya umpama bulan jatuh ke riba. SKLT bukan sahaja membolehkan pemuzik ATM bermain alat muzik malah mereka akan turut memperolehi sekurang-kurangnya segulung diploma. Sijil tersebut kemudian boleh mereka gunakan untuk mendapatkan kerjaya dalam bidang muzik selepas mereka menamatkan perkhidmatan mereka dengan ATM.

4.1.1 Mewujudkan Peluang Untuk Pemuzik Tentera Yang Bersara Berkarya

Pemuzik tentera wajar diberi peluang mengambil bahagian dalam acara-acara yang dianjurkan oleh industri luar seperti festival-festival kesenian di peringkat kebangsaan dan antarabangsa. Persembahan secara langsung oleh pemuzik tentera melalui persembahan sirkit jalanan berterusan di kawasan bandar dan luar bandar seperti di sekolah, universiti, FELDA, Istana Budaya dan venue-venue lain akan menjadikan pemuzik tentera lebih dikenali dan lebih memberi peluang pekerjaan kepada mereka. Bagi tujuan mengurangkan jurang dan peluang, pemuzik tentera perlu diberi lebih peluang dan penyertaan dalam rancangan radio dan TV. Memandangkan penonton siaran TV melibatkan penggabungan kedua-dua deria dengar dan deria lihat, maka penglibatan pemuzik tentera dalam rancangan TV terutama persembahan secara langsung akan memberi peluang kepada pemuzik tentera untuk memperbaiki profesionalisme masing-masing dalam seni persembahan. ATM juga dapat menganjurkan konsert/persembahan muzik bersama IPTA di kampus bagi menjimatkan kos pada masa yang sama apresiasi muzik dapat diterapkan ke dalam jiwa pemuzik tentera.

Sehubungan itu, pihak pengurusan ATM perlu memastikan pemuzik tentera mempunyai hubungan yang baik dengan MMusic Author's Copyright Protection (MACP) Berhad, Public Performance Malaysia Sdn. Bhd. (PPM) dan Recording Performers Malaysia Berhad (RPM). MACP ialah sebuah organisasi bukan keuntungan yang telah ditubuhkan pada tahun 1989, dengan fungsi utamanya untuk melesenkan pengguna muzik (stesen radio dan televisyen, pusat hiburan dan komersial, pengurus acara, pembekal perkhidmatan dalam talian dan perkhidmatan mudah alih), dan membayar penulis lagu dan penerbit apabila karya mereka disiarkan dan dipersembahkan di tempat awam dan diterbitkan semula dalam persekitaran digital. PPM pula adalah sebuah badan pelesenan daripada kerajaan Malaysia dengan fungsi yang diiktiraf di bawah Akta Hak Cipta 1987 (Akta 332) untuk mewakili ahli-ahli RIM berkenaan dengan pelesenan kolektif untuk persembahan di tempat awam, penyiaran, penerbitan semula dan pengkomersialan hak cipta, video muzik dan rakaman karaoke di Malaysia. Manakala RPM adalah sebuah badan yang mewakili artis rakaman bunyi dan pemuzik dan tujuan utama penubuhan RPM adalah sebagai sebuah syarikat yang dihadkan oleh jaminan di bawah Akta Syarikat 1965, untuk menjalankan fungsi-fungsi badan pelesenan dalam tafsiran Seksyen 3 Akta Hak Cipta 1987. Secara kolektif mentadbir pengeluaran lesen dan pengagihan royalti berkenaan hak saraan saksama yang diberikan untuk kegunaan komersial persembahan pelaku yang direkodkan menurut Seksyen 16B Akta Hakciptanya 1987 (Dasar Dan Strategi Pembangunan Industri Muzik Malaysia).

4.1.2 Mewujudkan Kerjasama Antara ATM Dengan Industri Luar

Kerjasama berterusan antara ATM dengan agensi-agensi kerajaan, badan korporat, badan-badan bukan kerajaan dan swasta serta penggiat dan pengamal muzik memainkan peranan penting dalam memberi ruang kepada pemuzik tentera untuk memahami apa yang diperlukan oleh industri muzik. Menempatkan pemuzik tentera dengan industri luar ketika latihan sambil bekerja dan setahun sebelum menamatkan perkhidmatan akan membantu meningkatkan pengkhususan dan profesionalisme mereka dalam jangka panjang kerana mereka telah didedahkan dengan suasana pekerjaan sebenar sebelum bersara.

4.1.3 Menjalinkan Kerjasama Dengan Institut Pendidikan Tinggi (IPT) dan Pusat Bertauliah

Dewasa ini di Malaysia mempunyai banyak Institut Pengajian Tinggi Awam (IPTA) yang mengendalikan pendidikan seni muzik iaitu Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI), Universiti Malaya (UM), Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), Universiti Teknologi MARA (UiTM), Universiti Sains Malaysia (USM), Universiti Malaysia Sarawak (UNIMAS), Universiti Malaysia Sabah (UMS), Universiti Putra Malaysia (UPM) dan Akademi Seni Budaya dan Warisan Negara (ASWARA). Terdapat juga Institut Pengajian Tinggi Swasta (IPTS) yang menganjurkan bidang yang sama iaitu International College of Music (ICOM), Sedaya College, HELP Institute, Malaysia Institute of Arts (MAA), Sunway University College, Ocean Institute of Audio Engineering and School of Audio Engineering (SEA) dan Yamaha Music School.

Oleh yang demikian, wajarlah sekiranya ATM mewujudkan kerjasama pendidikan muzik bersama Institut Pengajian Tinggi secara terancang dan terarah. Menjalinkan pendidikan seni muzik yang bersepadu dan seiring dengan pengkhususan di kalangan IPT dimanfaatkan lagi dengan skim pemindahan kredit pengajian pemuzik tentera dengan IPT. Jalinan kerjasama ini boleh membantu pemuzik tentera memaksimumkan nilai sebenar yang diperoleh daripada kos pembelajaran termasuk tempoh pembelajaran.

Sehubungan itu, memberi kelonggaran syarat kemasukan kepada pemuzik tentera yang berbakat dan berminat adalah salah satu langkah untuk menambah bilangan pemuzik tentera di IPT. Pertimbangan sewajarnya perlu diberikan kepada mereka yang mempunyai sekurang-kurangnya pengalaman kerja sebagai pemuzik selama dua tahun bagi membolehkan mereka mendaftar sebagai siswa. Pelaksanaan pendidikan muzik secara sambilan untuk pemuzik tentera adalah dicadangkan melalui penganjuran bengkel jangka pendek atau pada hujung minggu.

Selain itu, kerjasama bersama Jabatan Pembangunan Kemahiran, Kementerian Sumber Manusia juga boleh dilakukan bagi menjadikan sekolah-sekolah muzik dalam ATM sebagai Pusat Bertauliah untuk mengendalikan kursus muzik Sijil Kemahiran Malaysia (SKM) tahap 1,2,3,4 dan

5.0 KESIMPULAN

Pemuzik tentera adalah insan yang mampu menyahut seruan kerajaan bagi memartabatkan negara Malaysia di persada antarabangsa. Justeru adalah wajar kerajaan memberi penghargaan dan pengiktirafan kepada mereka yang telah menunjukkan kebolehan dan kepakaran yang diperakui. Isu berkaitan sumbangan pesara pemuzik tentera selepas tamat perkhidmatan, pengiktirafan dari industri muzik luar dan pensijilan Sekolah Muzik ATM dari industri luar perlu diberi perhatian sewajarnya.

RUJUKAN

- Bernstein, A. , Sekine N. & Weissman D. (2007). *The global music ndustry: Three perspectives*. America: Taylor & Francis Group, LLC.
- Crosby, L.A., Grisaffe, D.B. and Marra, T.R. (1994), The impact of quality and customer satisfaction on employee organisational commitment, *Marketing and Research Today*, February, pp. 19- 30.
- Dasar Dan Strategi Pembangunan Industri Muzik Malaysia (2005), Kementerian Kebudayaan, Kesenian Dan Warisan Malaysia.

- Dasar Pendidikan Kebangsaan (Edisi Ketiga) Kementerian Pelajaran Malaysia (2012) Giga Wise Network Sdn Bhd.
- Dasar Latihan Sumber Manusia Sektor Awam (Petikan Dari Pekeliling Perkhidmatan Bilangan 6 Tahun 2005) www.anm.gov.my/public_html/borang/bukuLog.pdf
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle of leadership. *Training and Development Jortrnul*, 23(2), 26-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1977). *Management of Organization Behavior: Utilizing Human Resources* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Imai M. (1986), *Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success*, MacGraw-Hill, New York.
- Johami Abdullah. (1993). *Pendidikan Muzik Semasa*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kementerian Kebudayaan, Kesenian & Warisan Malaysia (KEKWA). 2005. *Dasar & strategi pembangunan muzik Malaysia*. Kuala Lumpur: Match Express Corporation Sdn. Bhd, Perkasa Nilam Sdn. Bhd.
- Laporan Tahunan 2013, Kementerian Kesihatan Malaysia*. www2.moh.gov.my/v/duk
- Laporan tahunan 2012, Jabatan Perkhidmatan Awam Malaysia. www.jpa.gov.my/index.php?option=com_content&view
- Markas Pemerintahan Pendidikan dan Latihan TLDM (2012), Standard Kompetensi Tentera Laut Diraja Malaysia (SKTL).
- Mary P. Follett, *Creative Experience* (New York: Longmans, Green, and Co.), 1924: 73-75.
- Nazura Ngah (2012), *Tarikh usia bersara 60 tahun diuumum*. www.bharian.com.my/.../Tarikhusiabersara60tahundiumum/.../artikel
- Unit Perancangan Ekonomi, Jabatan Perdana Menteri, Putrajaya (2010), *Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015*.
- Pekeliling Perkhidmatan Bil 4 Tahun 2013 - [Portal Pencen - JPA] www.jpapencen.gov.my/pekeliling_perkhidmatan.html 26 Dis 2008 ... Pekeliling Perkhidmatan / Surat Pekeliling Perkhidmatan
- Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara 2007-2010 Fasa 1 (PSPTN) (2007), *Membudayakan Pembelajaran Sepanjang Hayat*. <http://www.mohe.gov.my/portal/images/utama/penerbitan/psptn.pdf>
- Petrick, J.A. and Furr, D.S. (1995), *Total Quality in Managing Human Resources*, St Lucie Press, Delray Beach, FL.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Dorsey Press and Richard D. Irwin.
- Portal Rasmi Kementerian Pertahanan Malaysia 2014. www.mod.gov.my
- Robinson, J.B. (penterjemah). Carl Dahlhaus. 1983. *Foundations of music history*. Cambridge University Press: London
- Schultz, Theodore W. (1971), *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*, New York: The Free Press.
- Shiba, Shoji; Graham, Alan; Walden, David. 1993. *A New American TQM: Four Practical Revolutions In Management*. Productivity Press. Portland, OR. Center for Quality Management. Cambridge, MA.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisci, CA: Jossey-Bass

**Model of Funding Education in Indonesia
(Reflection Responsibility of The Government In Improving
The Quality of The Nation)**

Bambang Ismanto
Satya Wacana Christian University – Salatiga – Indonesia
bam_ismanto@yahoo.com

Abstract: This paper examines the implementation of the government's responsibility in meeting the basic education budget. The focus of this research is the government budget (APBN) expenditure allocated for development programs in the field of education. The study was conducted through a study of the government budget documentation and government policies concerning basic education. These studies describe that the allocation of the budget consists of central government spending, transfers to the regions, and financing expenses. Each component of the education budget has different procedures for planning, administration and accountability. Management education budget is done according to the law and regulations governing public finance. Local governments implement the government's budget as the embodiment of decentralization of education. The community is also obliged to bear the operational and investment needs of the educational program.

Key words : *Funding Education, Model, APBN*

Introduction

Education is a strategic program to improve the quality and competitiveness of human resources in Indonesia. Various activities of formal, informal and non-formal educations will improve one's ability in problem solving, and development itself. Educational output in the form of increased knowledge, skills, expertise and control life values useful in harnessing the resources and opportunities in life. Increased competence of a person will determine his existence in interacting with its environment. In aggregate, increasing the quality of people's lives will improve international competitiveness. Ismanto (2014:1), state that education is an investment in human resources and strategic importance. Human capital investment to prepare for the knowledge, skills and values useful in hiring resources. Education will prepare the next generation to ensure the sustainable development of the nation.

Education contributes to the development of the nation. according to Schultz (1963), the outcomes of education may be classified into two categories : consumption and investment. The consumption aspect is related to the joy, pleasure, and similar benefits derived by students, their families, and society as a whole. The investment component includes a variety of outputs are related to the enhancement of an individual's or society's productive skills and future well-being (Cohn : 179: 168).

In the opening of 1945 National Constitution (UUD 1945), it is stated that one of the objectives of the Republic of Indonesia is educate its entire people. In line with that opening, in Article 20, 21, 28 C verse (1), Article 31, and 32 mandated the government to implement and organize one national education system to increase the conviction and belief towards Almighty God also good sincere intention to educate the people as stipulated in the Constitution. That national education system must be able to ensure/guarantee equal opportunity for education, quality improvement also educational relevance and efficiency in order to face the challenges in

accordance with demands for local, national and global changes. Therefore a carefully planned, well directed and sustainable education reformation is required.

Indonesia's resources will not be meaningful if it is not supported increasing the ability of the nation. Education will be preparing a generation that has the ability to manage resources for the improvement of the welfare of the nation Indonesia. According to the strategic plan of the ministry of national education (2010-2014), education produce noble human being which becomes a blessing for the universe. Such human beings fulfill their needs by caring towards the needs of current and next generations (intergenerations sustainability). This paradigm urges people to think about the sustainability of planet earth and the entire universe. Education must develop an understanding of the importance of ecosystem's sustainability and equilibrium, which is an understanding that mankind is part of the ecosystem. Education must give understanding on socially and naturally responsible values to educate students that they are part of a social system that must synergize with other human beings and nature with all its contents. By obtaining those values, critical understanding will emerge regarding environment (both social and natural) and all forms of interventions; good and bad towards environment, including the development.

Education is a fundamental right of every Indonesian citizen and thus, each one of them is entitled to have quality education inline with their respective talent and interest with disregard to their social status, economic status, ethnicity, race, religion, and gender. Equal access and educational quality improvement will make Indonesian citizen achieve their life skill in order to support the comprehensive human development and modern society which embedded Pancasila values as mandated in Legislation No 20 Year 2003 on National Education System. This carries the implication that every Indonesian citizen has the opportunity to improve the quality of life through education. Education is to ensure the absence of discrimination, so that will allow each person develops according to its potential.

According Handayani (Ismanto:2014), Compulsory nine-year basic education is a constitutional mandate that needs to be guarded together. Government, family, and community need to synergise. Thus, compulsory basic education involves various parties: government agencies and non-government institutions, and community groups. The national goals can be achieved, but there are still small areas that will present difficulties in achieving completion, either because of geographic, social, economic, or cultural barriers.

Basic education at primary (SD) and junior high school (SMP) set as a requirement for the occupation aged 7 to 15 years. Government and the community is obliged to provide for the provision of basic education funding. In the strategic plan of national education ministry (2010-2014) considers that basic education as minimum at the basic level, is a part of human rights and right of every citizen and any efforts in fulfilling it must be carefully planned and executed. The fulfillment of rights for quality basic education is a measurement of equal and fair development results and at the same becomes human resources investment required to support the country's sustainable development. The right for basic education as a fulfillment of human rights has become a global commitment.

In the embodiment destination (output) quality education, competitive operating costs and investment needs. Operational costs required to meet the routine needs such as stationery, administration, teacher salaries, electric power, telephone, water and so forth to ensure regular running activities. Investment costs required to meet long-term needs in order to ensure the implementation of education and quality of education. Investment costs of education such as: buildings, laboratories, libraries, information technology and so on

Funding education is a shared responsibility between government, local government, and society. Funding from the community include: a. organizer or educational unit established community; b. students, parents or guardians of students; and c. others having a role in the care and education (Article 2 of Government Regulation Number 48 Year 2008). Government or the local government can investment fund and / or the unit operating costs education in the form of grants or assistance appropriate social legislation. The budget allocation for education from the government and local governments are set in accordance with the system budgeting in the legislation. Education costs are sourced from the public is a form of participation in improving the quality and competitiveness of the community through education.

The limited resources of the central government, provincial and local, carries implications participation (public) in the planning, implementation, monitoring budgets and

school education in the city of Salatiga. At the planning stage, the community participated in the preparation of the school budget, the education department budget, the budget discussion in Parliament (Ismanto a:2014:464).

Models of Funding Education in Indonesia

Since 2001, implemented decentralization of power in Indonesia. Decentralization is the transfer of power by the government of the autonomous region government to regulate and administer the affairs of government in the system of the Republic of Indonesia. Education is one area that is left to the local government. Differences of economic resources and human resources into the issue of decentralization in Indonesia. The government guarantees the implementation of decentralization by allocating government budget (Budget). Financial balance between the Government and the local government as the distribution system based on the principles of fairness, proportional, democratic, transparent, and accountable in the funding of decentralization, taking into account the potential, conditions, and needs of the area and the amount of funding of deconcentration and assistant task.

Article 31 paragraph (4) of The 1945 Constitution of the Republic of Indonesia specifically mandates the state to allocate at least 20% of the overall state and regional budgets for education to meet the needs of national education delivery. As an implementation of the said mandate, the National Education System Law, hereinafter is referred to as Education Law, stipulates that education funding is a shared responsibility between central Government, local government, and society. Central government, local governments, and community shall mobilize the available resources. The management of education funds is based on such principles as fairness, efficiency, transparency and public accountability.

Implementation of local government functions will be implemented optimally when government affairs administration followed up by providing sources of revenue sufficient to region, with reference to the Law on Financial Balance between Central and Regional Government, where the amount of adjusted and aligned with the division of authority between the Government and Regions. All financial resources inherent in any government matter be submitted to the financial resources of local areas.

The area was given the right to obtain financial resources such as: the availability of funding certainty from the Government in accordance with government affairs submitted ; authority to levy taxes and leverage and levies and the right to obtain the outcome of national resources that are in the area and other equalization funds; the right to manage the property and the area is getting other sources of legitimate income and other sources of financing. With such an arrangement, in which case the Government essentially applying the principle of " money follows function " .

Revenue Sharing between the Government and the Regional Government is a subsystem of the State finances as a consequence of the sharing of task between the Government and the regional government. Sources of state finances are made available to the regional government in the implementation of Decentralization based on the transfer of task by the Central Government to the regional government with due regard to fiscal stability and fiscal balance. Revenue Sharing between the Government and the regional government is a comprehensive system in the funding of Decentralization, Deconcentration and Coadministered Tasks (articles 2 of Government Regulation of Republic of Indonesia Number 33 year 2004).

In the Law on State Finance, the affirmation contained in financial management, financial management, namely that the power of the state is part of the authority of government; and financial management of the state power of the president partially handed over to the governor / regent / mayor as head of the local government to manage local finances and represent local governments in the areas of wealth ownership separated . Such provisions have implications for regional financial management arrangements, namely that the governor / regent / mayor is responsible for the financial management area as part of a local government authority . Thus setting the area of financial management and accountability attached and become one with the setting of local government, namely the Law on Local Government .

Balancing Fund means a fund sourced from APBN allocated to a region to finance the need of the region in implementation of Decentralization. General Allocation Fund, hereinafter called DAU, means a fund sourced from APBN allocated to bring equality in the financial capacity among the regions to finance the need of the regions in implementation of Decentralization. Special Allocation Fund, hereinafter called DAK, means a fund sourced from revenue in APBN allocated to a certain region with the aim of helping funding special activities of the region in accordance with national priorities.

Revenue Sharing between the Government and the Regional Government is a subsystem of the State finances as a consequence of the sharing of task between the Government and the regional government. Revenue Sharing between the Government and the regional government is a comprehensive system in the funding of Decentralization, Deconcentration and Coadministered Tasks (article 2, Law Number 33 / 2004). The funding of basic education funding from the state budget (APBN) consists of: a. Revenue Sharing Fund (DBH); b. General Allocation Fund (DAU), and c. Special Allocation Fund (DAK).

Revenue Sharing Fund (DBH) is sourced from taxes and natural resources. DBH sourced from taxes consists of : a. Land and Building Tax (PBB); b. Land Rent (BPHTB), and c. Personal Income Tax (PPh). DBH sourced from natural resources derives from: a. Forestry; b. General mining; c. Fisheries; d. Oil mining e. Natural gas mining and f. Geothermal mining. According to the law number 33 year 2004, Total amount of General Allocation Fund (DAU) shall be at least 26% (twenty six percent) of Net Domestic Revenue as established in APBN. DAU for a region shall be allocated based on fiscal gap and basic allocation. Fiscal gap means fiscal need less fiscal capacity of the region. Basic allocation shall be calculated based on total salaries of the Civil Service in the region. Fiscal need of a region means the financing requirements of the region in providing basic public services. Financing requirements shall be measured by total population, areas size, Construction Cost Index, Gross Regional Domestic Products per capita, and Human Development Index. Fiscal capacity of a region means financing sources of the region derived from PAD and DBH. The proportion of DAU between a province and a *kabupaten/kota* shall be established based on the sharing of authority between the province and the *kabupaten/kota*. DAU for a province based on fiscal gap shall be calculated based on the weight of the province multiplied by total DAU for all provinces. DAU for a *kabupaten/kota* based on fiscal gap shall be calculated based on the weight of the *kabupaten/kota* multiplied by total DAU for all *kabupaten/kota*.

The decentralization local budget especially for autonomous regions in Indonesia comes from PAD or local Income Budget which still depends on balanced budgets which are DBH, DAU and DAK. In this case, the balanced budget from this is more convinced when it was still in the form of previous autonomy form. The financing of Local Finance is regulated in law No. 33 in the year 2004 which is also regulated in some regulations which are Local regulation No. 54 in the year 2005 regarding Local Loan; Government Regulation No. 55 in the year 2005 concerning The balanced Budget, PP No.58 in the year 2005 which was about the grant to the local areas and types of other budgeting sources (Sjamsudin :2012)

Special Allocation Fund (DAK) shall be allocated to certain region to finance special activities being the affairs of the region. Special activities shall be in accordance with the function as established in APBN. The Government shall establish criteria for DAK, including general criteria, special criteria and technical criteria. General criteria shall be established with due regard to the financial capacity of the region in APBD. Special criteria shall be established with due regard to the prevailing laws and regulations and the characteristics of the region. A regions receiving DAK shall provide Matching Funds in an amount of at least 10% of DAK allocation. Matching Funds shall be budgeted in APBD. A region with a certain fiscal capacity shall not be required to provide Matching Funds. Further provisions on DAK shall be established by Government Regulations. To improve access to basic education, the government provides school operational assistance (BOS) and help poor students (BSM). BOS is a government program for providing funding for the unit cost nonpersonalia basic education as a compulsory program implementers. The main goal of the BOS program is for equity and expanding access, BOS is also a program for improving the quality, relevance and competitiveness as well as for governance, accountability and public image. Help Poor Students Elementary School which is the amount of government aid in the form of cash given directly to elementary school students whose

parents are poor according to the criteria that have been set. According Samosir (2008:32), the government needs to ensure that the poor people (or group) have access to basic education. As have been shortly discussed above, through the access to basic educations, they are expected to be able write and read, and thus will be able to participate in the economy and the end objective is improving their life condition. Hence, the end objective is to help the poor out of poverty, and it is perceived as a long term poverty reduction strategies. Spending for primary and junior secondary education is targeted to the poor and it is also correlated to the increasing enrollment rates in this group.

The government allocated the necessary budget to implement the decentralization of education across districts / cities in Indonesia. Budget for education is the education budget in ministries / agencies, transfers to the regions, and financing expenses. Details of the education budget is described in the following table.

Table 1. Education Budget 2010 – 2014
(Rp. Billion)

No	Education Budget	2010	2011	2012	2013	2014
1	Central Government Expenditure	96.50	105.40	117.00	126.20	130.30
2	Transfer to Region	127.70	159.00	186.60	214.10	238.60
a	Revenue Sharing Fund (DBH)	0.70	0.90	1.00	0.90	1.00
b	Special Allocation Fund (DAK)	9.30	10.00	10.00	11.10	10.00
c	General Allocation Fund (DAU)	95.90	104.30	113.90	128.10	135.60
d	Additional income of teachers	5.80	3,7	2.90	2.40	1.90
e	Teachers' professional allowance	11.00	18.50	30.60	43.10	60.50
f	Special Autonomy	2.30	2.70	3.30	3.70	4.10
g	Regional incentive funds	1.40	1.40	1.40	1.40	1.40
h	Infrastructure development acceleration fund education	1.30	-	-	-	-
i	The School Operational Assistance	-	16.80	23.60	23.40	24.10
j	Regional infrastructure development acceleration fund (DPPID) education	-	0.60	-	-	-
3	The expenditure Financing	1.00	2.60	5.05	-	-
	Total of Education Budget	225.20	266.90	310.80	345.30	368.90
	The Expenditure Budget	1,126.10	1,320.80	1,548.30	1,726.20	1,842.50
	The ratio of education spending to total spending in the state budget	20.00	20.21	20.07	20.00	20.02

Source : Ministry of Finance of The Republic of Indonesia

In the decentralization of power (autonomy), the government assist local governments in implementing public services that submission. from the above table shows that majority of the basic education budget from the state budget is the transfer to local governments. basic education as the implementation of regional autonomy. Government is obliged to allocate the budget for education to help local governments cope with fiscal needs.

National Education Funding Scenario

Education as a strategic development program in Indonesia. Planning education in Indonesia has a long-term perspective, medium and short term. National Education Strategic Plan (2010-2014), establishes the educational development is implemented with regards to 2010-2014 Mid Term National Development Plan (RPJM) and 2005-2025 Long Term National Development Plan (RPJPN). Based on RPJPN, MoNE has compiled a 2005-2025 Long Term National Education Development Plan (RPPNJP) as stipulated in Ministerial Decree (Permendiknas) No 32 Year 2005 on 2005-2025 MoNE Strategic Plan (Kemendiknas Renstra). The RPPNJP has been broken down into four educational development themes, such as I development theme (2005-2009) focussing on increasing capacity and modernization; II development theme (2010-2015) focussing on strengthening services; III development theme (2015-2020) focussing on strengthening regional competitiveness; and IV development theme (2020-2025) focussing on strengthening international competitiveness. The development theme

and determining its stages, must be inline with 2005-2025 RPJPN and 2010-2014 RPJMN also with future condition development.

Firman (2008:3), state that On the basis of the new Education Law enacted in the Year 2003, which conveys the spirit of educational decentralization, the Government of Indonesia has implemented

a number of reforms to change education practices at the school level. After political and economic crises, the education reforms in Indonesia were determined by the enactment of Law Number 20 Year 2003 on the National Education System as the legal framework for the development of education. The Law guarantees that students in the basic education program are free from any fees in order to facilitate easier access to education.

Education funding scenario for the period of 2010 - 2014 refers to the mandate of the Republic Indonesia Constitution 1945 and Education Law and continues the function and goal of education set by the government for the years 2005-2025, namely (a) to reinforce the pro poor policy; (b) to strengthen the educational decentralization and autonomy, and (c) to provide incentives and disincentives for improving access, quality, and governance of education. The implementation of these three functions of education funding is aimed at materealizing the educational services in accordance with national standards of education, as reflected in the funding and budget structure and the division of funding responsibilities between the central government and local government. Since 2009 fiscal year, the mandate of the 1945 Constitution and Education Law (in accordance with the Constitutional Court decision No. 13 Year 2008) has been met by the government by allocating 20% of the overall State Income and Revenue Budget for education. The total budget for education in 2009 reached Rp207 trillion, equivalent to 20% of the state budget amounting to Rp1,037 trillion, with economic growth in 2009 amounted to 4% and inflation rate 3.5%. 2010 state budget next year is estimated at Rp1,038 trillion, assuming the economic growth of 5% and inflation rate of 5%. In the year 2014 state budget is estimated to reach Rp1,583 trillion, assuming economic growth of 7.2% and inflation rate of 4% (Strategic Planning 2010-2014).

Besides of the organizers and the unit of education, funding education is also the responsibility of students, parents and/or guardians of students. These responsibilities include (a)personal expenses of students, (b) financing of non-land investment costs for the educational units which do not implement compulsory education, both formal and informal, which is required to cover the shortage of funding provided by the organizers and/or educational unit; (c) financing of personnel unit cost in education units which do not implement compulsory education program, both formal and informal, is required to cover the shortage of funding provided by the organizers and/or educational unit; (d) financing the unit cost of non personnel of education units which do not implement compulsory education program, both formal and informal, is required to cover the shortage of funding provided by the organizers and/or educational unit, and (e) financing of some of the costs of education investment and/or some additional education operating costs needed to develop education unit to become internationally standardized and/or local excellence based education unit (Strategic Planning of MoNE 2010-2014)

Education funding can also be obtained from community outside the organizers and education unit established by community as well as from students or their parents/guardian on condition that the funding is given voluntarily, recorded in a transparent and accountable manner to the stakeholders of the associated education unit, audited by public accountant, published in a transparent manner in national printed media, and then reported to the Minister of National Education if the amount exceeds a certain ceiling amount determined by the Minister of National Education.

Government Regulation Number 48 Year 2008 regarding the funding of education governs the division of education funding responsibility for the levels of basic, secondary and higher education between the central government, regional government, and society, including educational unit. In this regard, one funding component is the sole responsibility of the central government and regional authorities.

Conclusion

Basic education as compulsory for residents in Indonesia ages 7 to 15 elementary and junior high levels. It as the implications of the 1945 Constitution and Law Number 2003 on National Education System, which requires the government provide basic educational services without discrimination. Government, and local governments are obliged to provide the cost of provision of basic education. Basic education budget allocated from the state budget in the national education ministry expenditures, transfers to local government financing and expenditure. Model of funding for basic education in Indonesia -based obligation to implement the constitution and the law . Basic education as a right of every citizen and the government must provide the necessary budget. People are given the opportunity to participate in the financing of basic education both operational and investment costs. Schools as executor of the education budget needs to have administrative competence . General allocation fund (DAU) is used to meet the funding needs of the Regional to carry out the functions of basic public services. DAU is managed directly by the local government to pay the salaries of teachers and public facilities. Special Allocation Fund (DAK) and school operational assistance (BOS) is managed by the school. Funding of assistance to poor students (BSM) proposed by the school but its use is governed by the parents of the students concerned.

Reference

- Cohn, Elchanan., (1979). *The Economics of Education*. Revised Edn., Massachusetts: A Subsidiary of Harper & Row Publisher, Inc.
- Firman, Harry and Burhanuddin Tola, 2008, **The Future of Schooling in Indonesia**, CICE Hiroshima University, *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.11 No.1 (2008) pp.71- 84
- Good Governance Brief, Local Government Financial Management Reform in Indonesia Challenges and Opportunities, No. 3 , September 2007
- Handayani, Titik, Soewartoyo and Makmuri Sukarno, 2009, *Implementation of the Compulsory Nine-Year Basic Education Program: Opportunities and Constraints at Household and Community Level*, *Journal of Indonesian Social Sciences and Humanities* Vol. 2, 2009, pp. 191–202 URL: <http://www.kitlv-journals.nl/index.php/jissh/index>, upload Mey, 10, 2014
- Ismanto, Bambang, (2012), Financing education in community empowerment implementation the 12 year compulsory education in the District / City of Central Java Province, International Seminar Be Leading Entity In Education (Proceeding), Faculty of Teacher Training and Education, Satya Wacana Christian University, Salatiga, Indonesia, June 27 th – 28 th 2012
- ,a.2014, Public Participation in Budget Management School in Salatiga of Central Java Province, Indonesia, Proceedings Book of ICETSR, 2014, Malaysia Handbook on the Emerging Trends in Scientific Research **ISBN: 978-969-9347-16-0**
- ,b. 2014, The Local Government Policies In Reducing The Cost of The Nine Year Compulsory Education Program In Salatiga – Indonesia, Proceedings Book of ICERI (International Conference of Educational Research and Innovation) 2014, ISBN : 978-602-7981-27-0, Institute of Research and Community Services, Yogyakarta State University, May, 7-8, 2014
- Ministry of National Education (MoNE), Republic of Indonesia, 2010, Strategic Plan (Renstra) 2010 – 2014 Year
- Psacharopoulos, George, 1987, *Economics of Education, Research and Studies*, Fergamon Book, Ltd, United of Kingdom
- Republic of Indonesia (2003). *Law Number 20 Year 2003 on The National Education System*.Jakarta: Ministry of National Education.
- Republic of Indonesia (2004), Law Number 33 Year 2004, Concerning Fiscal Balance Between The Central Government And The Regional Governments
- Republic of Indonesia, 2008, Government Regulation number: 47 of 2008 on compulsory education
- Republic of Indonesia, 2008, Government Regulation number 48 of 2008 on Education Funding
- Samosir, Melva, The Effects of Decentralization on Education in Indonesia: Education for All ? (i496251), In Partial Fulfillment of the Requirement for Obtaining the Degree of: Msc. Degree in Public Policy and Human Development Supervisor Treena Wu, July 2008, The Netherlands

Sjamsiar Sjamsudin, 2012 The Reformation of Local and National Financial Management in Indonesia, *J. Basic. Appl. Sci. Res.*, 2(3)2178-2184, 2012, TextRoad Publication, ISSN 2090-4304, Journal of Basic and Applied Scientific Research, www.textroad.com, Download, Mei 13, 2014

The Role of Principal in the Learning Leadership in the Effective School (The Case Study in SMAN 5 Surabaya)

Bambang Sigit Widodo

The Faculty of Social Sciences, Surabaya State University

Email: bambang.unesa@gmail.com

Abstract: This research is aimed to gain the deep description about the role of principal to conduct the learning leadership in SMAN 5 Surabaya. The main focus of this research is about the role of principle in learning leadership in the effective school with its sub-focus as follows: a) The characteristics of learning leadership, b) Learning leadership strategies. C) and the performance of learning leadership. The research design is qualitative with case study design. The data collection is used the in-depth interview, participative observation and study of document. The data analyses are reduction, presentation and conclusion. The findings of this research are; firstly, the learning leader has characteristic such as; protective, innovative, discipline, religious, and having ability to work together to create the teamwork in school. Secondly, the principle has the strategies such as; to strengthen the vision and mission of the school, to create the conducive school culture, to build social interaction among people in the school, and to implement influencing leadership, actuate, develop and empower all potentials that exist. Thirdly, the performance of principle which are ; flexible, diligent, productive, frequent monitoring and evaluation of learning, respecting to the teachers and staff, overcoming the problem collaboratively, effective delegation, and focus to the implementation of learning process

Keywords: *The Learning Leadership, Effective School.*

A. Pendahuluan

Kepala sekolah adalah tokoh sentral dalam peningkatan mutu, relevansi dan daya saing pendidikan. peran kepala sekolah sangat strategis dalam upaya mewujudkan sekolah yang mampu membentuk insan Indonesia menjadi cerdas dan kompetitif. Kepala sekolah sebagai pemimpin diharapkan mampu menjadi penyumbang keberhasilan dalam upaya penguatan tata kelola, akuntabilitas dan pencitraan publik. Keberhasilan kepala sekolah dalam melaksanakan tugas sangat tergantung pada kompetensi dalam menjalankan tugas, peran dan fungsi kepala sekolah. Secara umum dapat dikatakan bahwa peran kepala sekolah dalam mengelola sekolahnya terbagi dalam tiga komponen utama yakni: supervisi akademik, manajemen sekolah dan kepemimpinan pembelajaran. Sebuah credo menyatakan, “tidak ada sekolah yang baik tanpa adanya kepemimpinan kepala sekolah yang baik, dan kepemimpinan kepala sekolah yang baik hanya dapat dilakukan oleh kepala sekolah yang memiliki potensi kepemimpinan yang baik, dan salah satunya adalah kepemimpinan pembelajaran (LPPKS Indonesia, 2014).

Salah satu hal positif yang harus dilakukan kepala sekolah di sekolah adalah peran sebagai pemimpin pembelajaran. Kepemimpinan pembelajaran atau kepemimpinan instruksional adalah kepemimpinan yang menekankan pada komponen-komponen yang terkait erat dengan pembelajaran, meliputi kurikulum, proses belajar mengajar, penilaian, pengembangan guru, layanan prima dalam pembelajaran, dan pembangunan komunitas belajar di sekolah. Tujuan utama kepemimpinan pembelajaran adalah memberikan layanan prima kepada semua siswa agar mereka mampu mengembangkan potensi, bakat, minat dan kebutuhannya. Selain itu juga untuk memfasilitasi pembelajaran agar siswa prestasi belajar

meningkat, kepuasan belajar semakin tinggi, motivasi belajar semakin tinggi, keingintahuan terwujudkan, kreativitas terpenuhi, inovasi terwujud, jiwa kewirausahaan terbentuk, dan kesadaran untuk belajar sepanjang hayat karena ilmu pengetahuan dan teknologi serta seni berkembang pesat dan tumbuh dengan baik. Dalam realitasnya, kepemimpinan pembelajaran lebih dari sekedar keterampilan mempengaruhi orang-orang, namun mencakup proses moral. Sergiovanni (1996) menyatakan kepemimpinan pembelajaran mencakup moral atau kode etik yang dipahami dan diterima warga sekolah yang dibangun berdasarkan tujuan, nilai-nilai dan keyakinan.

Mengingat pentingnya peran kepala sekolah dalam kepemimpinan pembelajaran maka sudah sepantasnya jika kepala sekolah pun direkrut secara profesional dengan melihat potensi kepemimpinan yang dimiliki. Dengan demikian kepala sekolah setidaknya memiliki kemampuan antara lain: (1) pengetahuan mengenai berbagai hal yang terkait dengan operasionalisasi lembaga pendidikan, baik yang bersifat umum maupun yang hanya berlaku untuk pembelajar berkebutuhan khusus, (2) kemampuan menentukan kriteria yang digunakan untuk mengevaluasi keberhasilan dengan mempertimbangkan kepentingan berbagai pihak yang terkait, dan (3) kemampuan merencanakan dan memantau berbagai proses yang berlangsung di sekolah, termasuk diantaranya adalah menyusun rencana tindak lanjut dan memutuskan langkah yang terbaik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran (Williams, 2008).

Fenomena di lapangan menunjukkan bahwa banyak kepala sekolah di Indonesia yang masih belum mampu menerapkan kepemimpinan pembelajaran dengan baik, akibatnya mutu pendidikannya pun tidak terlalu menonjol. Sebenarnya keberhasilan pendidikan suatu sekolah yang ditunjukkan melalui prestasi siswa sangat dipengaruhi oleh peran kepemimpinan kepala sekolah (*school is principals*). Semakin baik kepemimpinan kepala sekolah maka semakin baik pula perkembangan dan prestasi sekolah tersebut, demikian juga sebaliknya. Sangat jarang ditemukan sekolah yang unggul dengan prestasi siswanya yang menonjol dipimpin oleh kepala sekolah yang tidak kompeten. Kualitas kepemimpinan sangat memengaruhi baik buruknya prestasi anak didik dan sekolah secara keseluruhan. Kepala sekolah harus mampu membangun kolaborasi di antara segenap warga sekolah, mendorong partisipasi setiap guru untuk menyumbangkan hasil pemikirannya demi kemajuan sekolah, dan mencoba hal-hal baru yang sedianya efektif untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan. Kepala sekolah sudah semestinya fokus pada apa yang terjadi di dalam kelas, sebagai inti baik-tidaknya proses pendidikan. Keberlangsungan supervisi kinerja guru merupakan salah satu langkah kunci penjaminan kelayakan layanan pendidikan. Saat proses yang dimonitor berjalan kurang maksimal atau bahkan jauh dari kepatantasan, kepala sekolah akan bekerja keras bersama guru untuk perbaikan sehingga peserta didik hanya akan mendapatkan layanan prima untuk mencapai hasil yang optimal. Sekolah dengan karakteristik keunggulannya tersebut itulah yang biasanya di sebut dengan sekolah efektif. Pada sekolah efektif program kerjanya bergerak berdasarkan visi yang diterjemahkan ke dalam sejumlah misi untuk mencapai tujuan pendidikan ideal. Pada awal tugas, kepala sekolah menyosialisasikan visi dan misi kepada segenap warga sekolah dan bahu membahu melakukan inovasi dan peningkatan kualitas proses setiap saat. Iklim sekolah yang kondusif terwujud saat ketertiban dan keamanan terjaga dengan baik. Dengan syarat ini, sekolah akan fokus pada pencapaian prestasi akademik dan misi yang telah ditetapkan dengan melibatkan peran aktif keluarga dan masyarakat, serta menciptakan sebuah lingkungan, tempat guru, siswa, dan staf diperlakukan dengan setara. Menurut David & Karen (2006) ada lima faktor utama yang terbukti mampu menyokong terbangunnya sekolah efektif guna meningkatkan prestasi peserta didik, yaitu kepemimpinan yang kuat, kejelasan misi sekolah, terjaganya iklim ketertiban dan keamanan, pengawasan kemajuan peserta didik, dan harapan yang tinggi. Salah satu sekolah yang disebut sebagai sekolah efektif adalah SMAN 5 Surabaya.

Dari hasil studi lapangan menunjukkan bahwa SMAN 5 Surabaya merupakan salah satu sekolah negeri yang memiliki prestasi terbaik di Surabaya. SMAN 5 Surabaya yang berdiri pada tanggal 18 Oktober 1957 menyandang sebagai sekolah RSBI (sekarang RSBI sudah tidak ada) dan juga sekolah Adiwiyata. Unggulnya prestasi sekolah tentunya tidak mudah dilakukan, diperlukan kerja sama dan komitmen dari warga sekolah. Salah satu peran ICETA 5, Surabaya 24th May 2014: "Global Challenges and Reconstruction for Future Education" 97

terpenting adalah kepemimpinan pembelajaran yang diterapkan oleh kepala sekolah. Penelitian ini bertujuan memperoleh gambaran mendalam tentang peran kepala sekolah dalam melaksanakan kepemimpinan pembelajaran di SMAN 5 Surabaya. Fokus utama penelitian ini tentang peran kepala sekolah dalam kepemimpinan pembelajaran di sekolah efektif dengan sub fokus sebagai berikut: a) sifat-sifat kepemimpinan pembelajaran; b) strategi kepemimpinan pembelajaran, dan c) kinerja kepemimpinan pembelajaran.

B. Landasan Teoritis

1. Kepemimpinan Pembelajaran

Tujuan utama kepemimpinan pembelajaran adalah memberikan layanan prima kepada semua siswa agar mereka mampu mengembangkan potensi, bakat, minat dan kebutuhannya. Selain itu juga untuk memfasilitasi pembelajaran agar siswa prestasi belajar meningkat, kepuasan belajar semakin tinggi, motivasi belajar semakin tinggi, keingintahuan terwujudkan, kreativitas terpenuhi, inovasi terealisasi, jiwa kewirausahaan terbentuk, dan kesadaran untuk belajar sepanjang hayat karena ilmu pengetahuan dan teknologi serta seni berkembang pesat dan tumbuh dengan baik. Menurut Handayani (2004) kepemimpinan pembelajaran harus memiliki seperangkat kompetensi antara lain sebagai berikut.

- a. Merumuskan dan mengartikulasikan tujuan pembelajaran. Kepala sekolah dan guru merumuskan tujuan pembelajaran yang akan dicapai, menyepakati cara-cara yang akan ditempuh untuk mencapai tujuan pembelajaran dan melaksanakannya secara konsisten untuk mencapai tujuan pembelajaran.
- b. Mengarahkan dan membimbing pengembangan kurikulum. Kepala sekolah mengarahkan dan membimbing para guru dalam mengembangkan kurikulum, mulai dari: perumusan visi, misi, dan tujuan sekolah; pengembangan struktur dan muatan kurikulum; dan pembuatan kalender sekolah.
- c. Membimbing pengembangan dan perbaikan proses belajar mengajar (PBM). Kepala sekolah memiliki kemampuan dalam membimbing dan memfasilitasi perbaikan proses belajar mengajar yang meliputi perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi pembelajaran serta pengelolaan kelas.
- d. Mengevaluasi kinerja guru dan mengembangkannya. Secara periodik, kepala sekolah melakukan evaluasi kinerja guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan kinerja guru serta mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan pengembangan keprofesian guru.
- e. Membangun komunitas pembelajaran. Komunitas pembelajaran adalah suatu komunitas (warga sekolah) yang memiliki kesamaan nilai-nilai pembelajaran yang dianut sebagai sumber penggalangan konformisme sikap dan perilaku bagi warga sekolah dalam rangka untuk mencapai tujuan pembelajaran. Kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran harus memiliki kemampuan membangun komunitas pembelajaran di sekolahnya.
- f. Menerapkan kepemimpinan visioner dan situasional. Kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran harus mampu menerapkan kepemimpinan visioner dan situasional sekaligus. Kepemimpinan visioner adalah kepemimpinan yang mendasarkan pada visi yang ingin dicapai di masa depan, sedang kepemimpinan situasional adalah kepemimpinan yang mempertimbangkan situasi yang sedang dihadapi. Kombinasi dari kedua jenis kepemimpinan tersebut akan mampu memberi inspirasi dan mendorong terjadinya pembelajaran yang futuristik dan kontekstual sekaligus.
- g. Melayani siswa dengan prima. Kepala sekolah harus mampu mengajak guru dan karyawan untuk memberikan layanan pembelajaran kepada siswa secara prima dan siswa merupakan pelanggan utama sekolah yang harus menjadi fokus perhatian warga sekolah.
- h. Melakukan perbaikan secara terus menerus. Kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran harus memiliki kemampuan untuk melakukan perbaikan secara terus menerus, yang dimulai dari perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, refleksi, dan revisi terhadap perencanaan berikutnya, dan siklusnya diulang-ulang.

- i. Menerapkan karakteristik kepala sekolah efektif. Pemimpin pembelajaran harus selalu menerapkan karakteristik kepala sekolah efektif. Kepala sekolah efektif melakukan hal-hal berikut: luwes dalam pengendalian, membangun *teamwork* di sekolahnya, komitmen kuat terhadap pencapaian visi dan misi sekolah, menghargai guru dan karyawan atas dedikasinya, memecahkan masalah secara kolaboratif, melakukan delegasi secara efektif, dan fokus pada proses belajar mengajar (pembelajaran).
- j. Membangun Warga Sekolah agar Pro-perubahan. Salah satu ciri utama seorang pemimpin pembelajaran adalah memiliki visi dan misi yang jelas dan memiliki cara-cara untuk menggerakkan warga sekolahnya untuk mencapainya. Untuk itu, dia harus mampu mengarahkan, membimbing, memotivasi, mempengaruhi, memberi inspirasi, dan mendukung prakarsa-prakarsa baru, kreativitas, inovasi, dan inisiasi dalam pengembangan pembelajaran.
- k. Membangun *teamwork* yang kompak. Pemimpin pembelajaran harus mampu membangun *teamwork* yang kompak, cerdas, dinamis, harmonis, dan lincah. Pelibatan, partisipasi, dan dedikasi warga sekolah sangat diperlukan dalam rangka membangun *teamwork* yang dimaksud.
- l. Memberi contoh dan menginspirasi warga sekolah. Memberi contoh dalam berbagai hal misalnya komitmen, disiplin, nyaman terhadap perubahan, kasih sayang terhadap siswa, semangat kerja, dsb. adalah merupakan bagian penting dari karakteristik seorang pemimpin pembelajaran. Tidak kalah penting, seorang pemimpin pembelajaran selalu memberi inspirasi kepada guru, karyawan, dan terutama siswanya untuk mempelajari dan menikmati hal-hal yang belum diketahui, dan mampu membangun kondisi rasa keingintahuan dari seluruh warga sekolahnya.

Dampak pelaksanaan kepemimpinan pembelajaran oleh kepala sekolah adalah adanya peningkatan efektivitas pembelajaran di sekolah, membangun komunitas belajar warganya, dan mewujudkan sekolah sebagai sekolah belajar (*learning school*). Peran kepemimpinan pembelajaran menunjukkan adanya perubahan paradigma tentang pentingnya tindakan kepala sekolah dalam mengerahkan keuatannya sebagai personal kunci di sekolah. Pembahasan ini menggeser perhatian terhadap manajemen berbasis sekolah. Kajian ini memandu kepala sekolah dalam memadukan dan meningkatkan kekuatan dengan melibatkan dan menggerakkan warga sekolahnya untuk mencapai tujuan. Kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran berbeda dengan perannya sebagai administrator atau manajer. Telaah kepemimpinan pembelajaran lebih fokus pada pengkajian tindakan atau pendelegasian wewenang yang kepala sekolah lakukan dalam rangka meningkatkan efektivitas belajar siswa. Masalah utama kepemimpinan adalah bagaimana kepala sekolah bertindak sehingga berpengaruh terhadap peningkatan efektivitas pembelajaran. Kepemimpinan pembelajaran lebih dari sekedar keterampilan mempengaruhi orang-orang, namun mencakup proses moral. Sergiovanni (1996) menyatakan kepemimpinan pembelajaran mencakup moral atau kode etik yang dipahami dan diterima warga sekolah yang dibangun berdasarkan tujuan, nilai-nilai dan keyakinan.

Peran utama kepemimpinan pembelajaran adalah mengembangkan proses pengintegrasian kekuatan pendidik, meningkatkan kompetensi pendidik, mengembangkan kurikulum, dan melaksanakan penelitian tindakan untuk melakukan perbaikan proses (Glickman, 1985). Selain itu juga kepala sekolah hendaknya memperhatikan tiga komponen kegiatan utama, yaitu mengembangkan kurikulum terbaik, meningkatkan kompetensi pendidik, dan mengembangkan sistem penilaian terbaik. Berdasarkan kajian di atas dapat dinyatakan secara singkat bahwa pimpinan pembelajaran memiliki peran penting dalam (1) menentukan arah pengembangan sekolah (2) menyelaraskan jalinan hubungan kerja untuk meningkatkan semangat kebersamaan (3) menggerakkan seluruh kekuatan sekolah untuk meningkatkan kompetensi pendidik untuk menujung efektivitas pembelajaran (4) meningkatkan motivasi seluruh warga sekolah untuk mewujudkan keunggulan. Keempat pilar kegiatan kepemimpinannya adalah untuk menunjang efektivitas pembelajaran yang selanjutnya dapat dijelaskan sebagai berikut.

Peran utama kepemimpinan pembelajaran yang pertama menentukan arah pengembangan sekolah. Dalam hal ini sekolah hendaknya menetapkan visi-misi, tujuan,

dan indikator pencapaian agar memudahkan seluruh pemangku kepentingan mengukur ketercapaian tujuan. Untuk mencapai visi-misi sekolah mengembangkan sejumlah rencana dan pengaturan pembelajaran atau kurikulum. Dalam menentukan arah pengembangan, kepala sekolah hendaknya dapat mengembangkan strategi yang sesuai dengan kebutuhan pengembangan yang ditetapkan dalam kebijakan sekolah. Kebutuhan untuk menentukan arah pengembangan sekolah adalah kemampuan kepala sekolah menentukan keputusan berbasis data. Peran utama kedua adalah menyeleraskan hubungan kerja semua pemangku kepentingan sehingga tumbuh suasana psikologis, interaksi sosial, dan interaksi akademik yang kondusif. Turunan dari kegiatan ini ialah membangun komunikasi yang sering dan mendalam, mengembangkan kerja sama, meningkatkan koordinasi dan sinkronisasi pekerjaan secara terprogram. Peran ketiga adalah menggunakan pengaruhnya untuk meningkatkan kompetensi pendidik. Peningkatan kompetensi yang paling penting adalah kompetensi dalam merencanakan, melaksanakan, dan menilai pembelajaran sehingga tujuan penerapan kurikulum terwujud. Yang diperlukan dalam hal ini adalah pengetahuan dan keterampilan kepala sekolah sehingga dapat menjadi model yang didukung pembiasaan belajarnya. Peran terutama untuk menunjang pengembangan kompetensi adalah kemampuan kepala sekolah dalam melaksanakan supervisi dengan mengerahkan sumber daya dirinya maupun tim. Peran keempat adalah membangun motivasi warga sekolah agar mengerahkan kekuatan dari dalam diri tiap individu sehingga menjadi kekuatan internal sekolah untuk mewujudkan tujuan yang lebih bernilai. Dengan kekuatan yang tumbuh dari dalam akan mendorong tumbuhnya daya inisiatif yang tumbuh berkelanjutan. Namun demikian, peningkatan motivasi dapat didorong dengan memanfaatkan rangsangan dari luar. Target mensejajarkan keunggulan dengan lembaga pesaing yang sejenis, mengembangkan daya kompetisi dengan sekolah lain bahkan berusaha mengunggulinya dapat menjadi strategi dalam mengobarkan semangat dan daya juang tim dalam peningkatan mutu.

2. Sekolah Efektif

Sekolah efektif atau sekolah unggulan (*excellent School*) berada dalam lapangan manajemen sekolah. Karakteristiknya menurut Edmonds (1979) yaitu: (a) guru-guru memiliki kepemimpinan yang kuat. Kepala sekolah memberikan perhatian tinggi terhadap perbaikan mutu pengajaran, (b) guru-guru memiliki kondisi penghasilan yang tinggi untuk mendukung pencapaian prestasi murid. Atmosfir sekolah yang tidak rigid (kaku), sejuk tanpa tekanan dan kondusif dalam seluruh proses pengajaran atau suatu tatanan iklim yang nyaman, (c) sekolah memiliki pengertian yang luas tentang fokus pengajaran dan mengusahakan efektivitas sekolah dengan energy dan sumber daya sekolah untuk mencapai tujuan pengajaran secara maksimal, dan (d) sekolah efektif menjamin kemajuan murid dimonitor secara periodik. Kepala sekolah dan guru-guru menyadari bahwa kemajuan prestasi pelajar berhubungan dengan tujuan pengajaran.

David A. Squires, et.al. (dalam Moerdiyanto, 2007) berhasil merumuskan ciri-ciri sekolah efektif yaitu: (a) adanya standar disiplin yang berlaku bagi kepala sekolah, guru, siswa, dan karyawan di sekolah; (b) memiliki suatu keteraturan dalam rutinitas kegiatan di kelas; (c) mempunyai standar prestasi sekolah yang sangat tinggi; (d) siswa diharapkan mampu mencapai tujuan yang telah direncanakan; (e) siswa diharapkan lulus dengan menguasai pengetahuan akademik; (f) adanya penghargaan bagi siswa yang berprestasi; (g) siswa berpendapat kerja keras lebih penting dari pada faktor keberuntungan dalam meraih prestasi; (h) para siswa diharapkan mempunyai tanggungjawab yang diakui secara umum; dan (i) kepala sekolah mempunyai program *inservice*, pengawasan, supervisi, serta menyediakan waktu untuk membuat rencana bersama-sama dengan para guru dan memungkinkan adanya umpan balik demi keberhasilan prestasi akademiknya. Selanjutnya Scheerens (1992) menyatakan bahwa sekolah yang efektif mempunyai lima ciri penting yaitu; (1) kepemimpinan yang kuat; (2) penekanan pada pencapaian kemampuan dasar; (3) adanya lingkungan yang nyaman; (4) harapan yang tinggi pada prestasi siswa; (5) dan penilaian secara rutin mengenai program yang dibuat siswa. Pendapat lain mengenai sekolah efektif dikemukakan oleh Townsend (1994) sebagai berikut: (a) mampu mendemonstrasikan kebolehan mengenai seperangkat kriteria ; (b) menetapkan sasaran

yang jelas dan upaya untuk mencapainya; (c) adanya kepemimpinan yang kuat ; (d) adanya hubungan yang baik antara sekolah dengan orangtua siswa; dan (e) pengembangan staf dan iklim sekolah yang kondusif untuk belajar.

Heneveld (1992) mengungkapkan lebih komprehensif dengan 16 faktor yang berhubungan dengan sekolah efektif yaitu : (1) dukungan orangtua siswa dan lingkungan, (2) dukungan yang efektif dari sistem pendidikan, (3) dukungan materi yang cukup, (4) kepemimpinan yang efektif, (5) pengajaran yang baik, (6) fleksibilitas dan otonomi, (7) waktu yang cukup di sekolah, (8) harapan yang tinggi dari siswa, (9) sikap yang positif dari para guru, (10) peraturan dan disiplin, (11) kurikulum yang terorganisir, (12) adanya penghargaan dan insentif, (13) waktu pembelajaran yang cukup, (14) variasi strategi pengajaran, (15) frekuensi pekerjaan rumah, dan (16) adanya penilaian dan umpan balik sesering mungkin. Bertitik tolak pada dari berbagai teori tersebut, terungkap bahwa pengertian sekolah efektif memandang sekolah sebagai suatu sistem yang mencakup banyak aspek baik input, proses, output maupun outcome serta tatanan yang ada dalam sekolah tersebut. Dimana berbagai aspek yang ada dapat memberikan dukungan satu sama lain untuk mencapai visi, misi dan tujuan, dari sekolah yang dikelola secara efektif dan efisien.

C. Metode Penelitian

Peneliti memilih pendekatan kualitatif karena penelitian ini berbentuk tindakan atau kegiatan seseorang ataupun beberapa orang berkenaan dengan peran kepala sekolah dalam kepemimpinan pembelajaran di sekolah efektif dengan obyek penelitian adalah bersifat alami (natural). Data yang diungkap berbentuk kata-kata, kalimat-kalimat, paragraf-paragraf, dokumen-dokumen dan bukan merupakan angka. Data tersebut diperoleh melalui teknik observasi, wawancara dan studi dokumentasi kemudian dianalisis secara induktif.

Rancangan penelitian menggunakan studi multi kasus atas dasar perbedaan karakteristik obyek yang diteliti (Yin, 1984, Bogdan & Biklen, 1982). Dalam penelitian yang menggunakan pendekatan kualitatif yang menjadi alat utama adalah manusia (*human tool*) artinya melibatkan peneliti sendiri sebagai instrumen (Bogdan & Biklen, 1982; Rahardjo, 2003; Muhadjir, 2000) dengan memperhatikan kemampuan peneliti dalam hal bertanya, melacak, mengamati, memahami dan mengabstraksikan sebagai alat penting yang tidak dapat diganti dengan cara lain. Dalam penelitian kualitatif peneliti wajib hadir di lapangan, karena peneliti bertindak selaku instrumen utama pengumpul data (Miles & Huberman, 1984; Bogdan & Biklen, 1982).

Pemilihan lokasi dalam penelitian ini dengan menggunakan tiga dasar pertimbangan yaitu: (1) keunikan pada lokasi penelitian, (2) adanya sesuatu yang menarik untuk diteliti dan (3) adanya hal-hal yang penting untuk diteliti. Atas dasar itulah, maka dalam penelitian yang berkaitan dengan peran kepala sekolah dalam kepemimpinan pembelajaran di sekolah efektif, peneliti memilih SMAN 5 Surabaya sebagai lokasi penelitian. Pemilihan SMAN 5 sebagai lokasi penelitian karena memiliki karakteristik keunikan sebagai studi kasus. Informan kunci dalam penelitian ini adalah kepala sekolah, guru dan komite sekolah. Menurut Miles & Huberman (1998) bahwa sumber data manusia berfungsi sebagai informan kunci yaitu pelaku utama. Sedangkan Guba & Lincoln (1981) mengatakan bahwa seseorang yang dijadikan informan kunci hendaknya memiliki pengetahuan dan informasi, atau dekat dengan situasi yang terjadi di fokus penelitian. Penetapan informan kunci melalui teknik bola salju (*snowball sampling*).

Teknik pengumpulan data utama dalam penelitian ini adalah teknik wawancara mendalam (*indepth interview*). Karena data yang hendak diperoleh bersumber dari penilaian dan pengalaman kepala sekolah yang ditetapkan sebagai informan kunci. Wawancara dilakukan terhadap informan kunci yang berlangsung dan partisipan lain secara informal melalui pertanyaan yang bersifat terbuka (*open-ended*) untuk menggali informasi sebanyak mungkin tentang kepemimpinan pembelajaran yang telah dilaksanakan. Namun demikian meskipun wawancara dilaksanakan secara informal, peneliti tetap menggunakan pedoman wawancara yang berisi tentang pokok-pokok pikiran peneliti berkaitan dengan fokus penelitian seperti saran Lincoln & Guba (1985) serta Bogdan dan Biklen (1982) untuk membuat garis-garis besar pertanyaan yang disusun berdasarkan fokus dan rumusan masalah. Teknik pengumpulan

data lainnya adalah dengan menggunakan observasi partisipan (*participant observation*). Observasi partisipan dilakukan untuk melengkapi dan menguji hasil wawancara yang diberikan oleh informan yang kemungkinan belum holistik atau belum mampu menggambarkan segala macam situasi (Patton, 1987). Dalam penelitian ini, observasi partisipan yang dilakukan oleh peneliti adalah supervisi akademik yang dilakukan kepala sekolah. Peneliti melakukan observasi partisipan dengan cara melihat dengan langsung supervisi akademik tersebut. Observasi partisipan ini mengikuti petunjuk Spradley (1980) yang membagi tiga tahapan observasi yaitu: observasi deskriptif (*descriptive observation*) yang melukiskan secara umum situasi sosial, kemudian data dianalisis dan penyempitan pengumpulan data dengan melakukan observasi terfokus (*focused observation*) dan terakhir data analisis dan observasi berulang-ulang kemudian melakukan penyempitan lagi dengan observasi selektif (*selective observation*) dengan mencari perbedaan diantara kategori-kategori. Hasil pengamatan dicatat sebagai rekaman pengamatan (*fieldnotes*). Teknik pengumpulan data selanjutnya yang dilakukan peneliti adalah dengan menggunakan studi dokumentasi. Sedangkan analisis data dalam penelitian ini melalui tiga jalur seperti yang disarankan Miles dan Huberman (1992) dan Mantja (1997) yaitu: (1) reduksi data, (2) penyajian data dan (3) kesimpulan (kesimpulan sementara, verifikasi dan kesimpulan akhir).

D. Hasil dan Pembahasan

Hasil penelitian yang terkait dengan a) sifat-sifat kepemimpinan pembelajaran; b) strategi kepemimpinan pembelajaran, dan c) kinerja kepemimpinan pembelajaran dapat dijelaskan sebagai berikut.

a. Sifat-Sifat Kepemimpinan Pembelajaran

Kepemimpinan pembelajaran yang diterapkan di SMAN 5 Surabaya dilakukan kepala sekolah dengan cara memberikan perlindungan atau istilahnya mengayomi warga sekolah. Hal tersebut sesuai dengan pendapat Kartono (2001) yang mengatakan bahwa dalam menjalankan peran dan fungsinya, kepala sekolah (pemimpin) harus memiliki gaya kepemimpinan yang mengayomi atau *human oriented* namun tanpa mengesampingkan hasil kerja bawahannya (*task oriented*). Hubungan antara kepala sekolah dengan bawahannya harus menunjukkan sebuah realitas *mutualisme*, kepala sekolah harus memperlakukan bawahan layaknya manusia bukan robot. Supervisi yang dilakukan kepala sekolah tidak terkesan mencari kesalahan tetapi saling berbagi pengalaman dan saling memberikan bantuan sehingga upaya yang dilakukan bertujuan untuk meningkatkan hasil belajar siswa. Guru-guru tidak merasa tertekan dengan pola kepemimpinan kepala sekolah. Sifat selanjutnya yang ada di SMAN 5 Surabaya adalah inovatif. Menurut Wahjosumijo (1999) untuk menjamin terciptanya perbaikan dan pertumbuhan organisasi dengan cara melakukan inovasi-inovasi yang signifikan. Kepala sekolah memiliki inovasi yang sangat besar terkait dengan peningkatan prestasi di sekolahnya. Inovasi-inovasi tersebut tertuang dalam program sekolah antara lain: menambahkan kurikulum Cambridge dalam pembelajaran di sekolah. Tujuannya adalah untuk mewujudkan sekolah yang berstandar internasional. Sifat kepemimpinan pembelajaran berikutnya adalah disiplin. Temuan penelitian menunjukkan bahwa tingkat disiplin di SMAN 5 Surabaya sudah tertanam sejak lama dan sudah menjadi budaya sekolah. Semua komponen sekolah baik itu guru, karyawan dan siswa memiliki komitmen yang kuat tentang kedisiplinan. Kepala sekolah memberikan pengaruh dengan menempatkan dirinya sebagai model yang bisa dijadikan teladan kedisiplinan bagi semua warga di sekolah. Siswa di sekolah juga merasa dengan penerapan disiplin dapat memberikan pengalaman belajar hidup menjadi lebih teratur.

Kedisiplinan kepala sekolah juga membuat guru menjadi lebih kreatif. Banyak guru di SMAN 5 Surabaya yang produktif menulis buku SMA atau pun SMP. Guru-guru juga selalu bisa memotivasi murid-muridnya untuk menghadapi dunia global terutama guru-guru yang lulusan luar negeri. Bahkan ada juga guru yang pernah menangis di depan kelas karena begitu besar harapannya untuk anak didiknya. Budaya-budaya seperti itu tumbuh secara kondusif dan memberikan dampak positif bagi kemajuan sekolah. Sifat kepemimpinan pembelajaran religius juga terdapat di sekolah ini. Sifat religius yang juga menghargai perbedaan agama menjadi salah satu pengikat sekolah untuk membentuk

karakter siswa. Kepala sekolah yang efektif mengadaptasikan pengalaman dan kemampuan yang dimilikinya terhadap konteks yang beragam tersebut (Fullan, 2005). Guru-guru mengawali pembelajaran dengan berdoa, dan bahkan ada beberapa guru yang melakukan pengajian terlebih dahulu sebelum jam pelajaran dimulai. Tujuannya untuk mendekatkan anak secara spritual dan membentuk sikap yang bisa menghargai dan toleransi antar umat beragama. Kegiatan-kegiatan yang mencerminkan sikap religius juga ditunjukkan dengan mengadakan kegiatan-kegiatan peringatan hari besar agama. Membentuk budaya religius juga merupakan salah satu upaya mewujudkan misi sekolah yaitu mengembangkan manusia yang beriman dan bertaqwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa.

Sifat kepemimpinan yang berikutnya adalah kerjasama dalam menciptakan *teamwork* di sekolah. Menurut Spencer (1993) bahwa kompetensi kepemimpinan secara umum dipilah menurut jenjang, fungsi, atau bidang, yaitu kompetensi berupa : *result orientation, influence, initiative, flexibility, concern for quality, technical expertise, analytical thinking, conceptual thinking, team work, service orientation, interpersonal awareness, relationship building, cross cultural sensitivity, strategic thinking, entrepreneurial orientation, building organizational commitment, dan empowering others*. Kepala sekolah memiliki prinsip bahwa keberhasilan sekolah adalah dengan adanya kerjasama yang kuat sehingga tidak bisa dilakukan sendiri-sendiri. Kerjasama dilakukan dalam kegiatan peningkatan kompetensi guru, *sharing* informasi dan pengetahuan, *team teaching* dan pola *mentoring* dan *coaching* di sekolah. Kerjasama dalam memperbaiki kualitas pembelajaran dilakukan dengan cara mengidentifikasi masalah pembelajaran sampai dengan mencari solusi dengan menyusun rencana tindak. Selanjutnya kepala sekolah melakukan proses monitoring dan evaluasi terhadap rencana tindak yang akan dilakukan oleh para guru. Setiap rencana tindak dilakukan evaluasi dan perbaikan terus menerus, sehingga kerjasama tim akan semakin menjadi lebih baik dan solid. Rencana tindak terhadap perbaikan kualitas pembelajaran dilakukan dengan cara *workshop*, seminar dan mengundang ahli dari luar untuk memberikan penyegaran dan bimbingan para guru. Dengan sifat-sifat kepemimpinan pembelajaran yang ada di sekolah berdampak positif bagi kemajuan sekolah terutama dalam menciptakan iklim dan budaya sekolah yang kondusif bagi keterlaksanaan pembelajaran.

b. Strategi Kepemimpinan Pembelajaran

Temuan penelitian yang terkait dengan strategi kepemimpinan pembelajaran yang diterapkan oleh kepala sekolah antara lain: (1) menguatkan visi dan misi sekolah, (2) menciptakan budaya sekolah yang kondusif, (3) membangun interaksi sosial antar warga sekolah, dan (4) menerapkan kepemimpinan mempengaruhi, menggerakkan, mengembangkan dan memberdayakan semua potensi yang ada. Dari masing-masing strategi kepemimpinan pembelajaran tersebut dapat dijabarkan secara ringkas sebagai berikut.

Visi dan misi sekolah selalu menjadi landasan sekolah dalam membuat rencana pengembangan sekolah. Visi sekolah adalah berkembangnya manusia unggul berwawasan luas dan mampu bersaing di era baru. Sedangkan misi sekolah terdiri dari: (1) mengembangkan manusia yang beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, (2) meningkatkan pembelajaran yang menghasilkan sumber daya manusia yang unggul, baik pengetahuan, sikap dan ketrampilan, (3) mengembangkan dasar dan program belajar menuju belajar mandiri yang penuh kesadaran, bahwa belajar merupakan suatu kebutuhan, (4) mengembangkan *life skill* melalui kegiatan intrakurikuler maupun ekstrakurikuler, dan (5) memanfaatkan kemajuan Teknologi Informasi untuk mengembangkan ilmu pengetahuan, Teknologi dan seni budaya untuk warga sekolah. Visi dan misi dikuatkan dalam bentuk program dan kegiatan atau dalam rencana pengembangan sekolah. Strategi kepemimpinan tersebut senada dengan Yukl (2003) yang menyatakan bahwa kepemimpinan adalah cara mengartikulasikan visi, mewujudkan nilai, dan menciptakan lingkungan guna mencapai sesuatu.

Selanjutnya kepala sekolah menciptakan budaya sekolah yang kondusif. Hal tersebut tercermin dalam keseharian di sekolah, pola interaksi, pola komunikasi, sistem nilai yang dianut dan juga filosofi sekolah yang menjadi pegangan warga sekolah. Adapun filosofi

yang menjadi nilai kebersamaan adalah: “ Tuhan Yang Maha Esa telah menganugerahkan kepada setiap Manusia jenis Kemampuan, Bakat dan Minatnya masing-masing. Kewajiban Kita semua untuk mengembangkannya.” Dasar filosofis ini yang kemudian dikembangkan dalam bentuk budaya sekolah yang tercermin dalam setiap aktivitas yang dilakukan warga sekolah. Dengan budaya yang kondusif menjadi salah satu upaya untuk mempertahankan nilai-nilai kebersamaan yang memang sudah tertanam sejak lama. Hal tersebut dibuktikan dengan pola interaksi antara senior dan junior yang terjalin sangat kuat, dimana junior harus menghormati kepada senior yang ada di atasnya. Hal tersebut tetap dijaga dan dipelihara hingga siswa lulus sekolah. Dengan demikian membangun interaksi sosial terjalin dengan kuat baik sesama warga sekolah maupun dengan alumni. Hal tersebut sangat berdampak positif bagi proses interaksi siswa terhadap para lulusannya, ataupun lulusan dengan almamaternya.

Strategi yang menjadi arah kepemimpinan utama kepala sekolah adalah mempengaruhi, menggerakkan, mengembangkan dan memberdayakan semua potensi sumber daya pendidikan yang terdapat di SMAN 5 Surabaya. Mempengaruhi dilakukan kepala sekolah dengan cara memberikan contoh atau sebagai model, salah satunya adalah pengaruh kedisiplinan. Menurut Siagian (1985) kepemimpinan bisa juga diartikan sebagai keterampilan dan kemampuan seseorang mempengaruhi perilaku orang lain, baik yang kedudukannya lebih tinggi, setingkat maupun yang lebih rendah dari padanya dalam berpikir dan bertindak agar perilaku yang semula mungkin individualistic dan ego sentrik berubah menjadi perilaku organisasional. Menggerakkan dapat dilihat dari aktivitas guru dan karyawan untuk terlibat aktif pada setiap kegiatan pengembangan diri maupun pengembangan sekolah. Sedangkan mengembangkan dilakukan kepala sekolah dengan cara memberikan pelatihan kepada para guru untuk lebih mengembangkan potensi yang ada. Sedangkan memberdayakan dilakukan kepala sekolah dengan cara memanfaatkan sumber daya pendidikan yang ada, baik sumber daya guru dan karyawan maupun sumber daya fisik sekolah.

c. Kinerja Kepemimpinan Pembelajaran

Kinerja kepemimpinan pembelajaran yang diterapkan oleh kepala sekolah antara lain: (1) luwes, (2) tekun, (3) produktif, (4) sering melakukan monitoring dan evaluasi pembelajaran, (5) menghargai guru dan karyawan, (6) memecahkan masalah secara kolaboratif, (7) melakukan delegasi secara efektif, dan (8) fokus pada terlaksananya proses pembelajaran. Semua komponen yang terkait dengan kinerja kepemimpinan pembelajaran pun tercermin dalam setiap aktivitas warga sekolah.

Kinerja yang luwes ditunjukkan pada gaya kerja kepala sekolah yang selalu fleksibel dan adaptif terhadap masukan-masukan dari bawahannya. Kepala sekolah juga bisa menjalin komunikasi dengan semua komponen warga sekolah mulai dari siswa, guru, tata usaha maupun penjaga sekolah. Dengan gaya kerja yang luwes tersebut membuat warga sekolah tidak sungkan (bahasa Jawa: *ewuh pakewuh*) jika ada keperluan dengan kepala sekolah. Selain itu kepala sekolah juga tekun melakukan proses *mentoring* dan *coaching* dan juga mengembangkan dirinya untuk belajar. Kegiatan *monitoring* dan evaluasi dilakukan dengan cara melakukan supervisi akademik secara rutin untuk mengidentifikasi faktor-faktor yang memungkinkan menjadi kendala guru dalam pelaksanaan pembelajaran. Setelah berhasil mengidentifikasi masalah maka dicarikan solusi dan rencana tindak secara kolaboratif antara kepala sekolah dengan guru yang bersangkutan. Proses seperti ini menurut Kreitner dan Kinicki (2001) adalah *mentoring* yang memiliki arti penting dalam peningkatan kinerja karena memberikan kontribusi terhadap rasa kebersamaan, saling terikat, dan kerja sama. Dengan pelaksanaan proses pembimbingan yang rutin dan fokus pada pelaksanaan perbaikan pembelajaran maka prestasi sekolah masih tetap bisa terjaga, atau dengan kata lain tujuan sekolah bisa dicapai.

E. Simpulan dan Saran

1. Simpulan

Simpulan penelitian ini adalah sebagai berikut sebagai berikut. *Pertama*, pemimpin pembelajaran memiliki sifat-sifat: mengayomi, inovatif, disiplin, religius dan dapat bekerja sama dalam menciptakan *teamwork* di sekolah. *Kedua*, kepala sekolah memiliki strategi, antara lain: menguatkan visi dan misi sekolah, menciptakan budaya sekolah yang kondusif, membangun interaksi sosial antar warga sekolah, dan menerapkan kepemimpinan mempengaruhi, menggerakkan, mengembangkan dan memberdayakan semua potensi yang ada. *Ketiga*, kinerja kepala sekolah: luwes, tekun, produktif, sering melakukan monitoring dan evaluasi pembelajaran, menghargai guru dan karyawan, memecahkan masalah secara kolaboratif, melakukan delegasi secara efektif, dan fokus pada terlaksananya proses pembelajaran.

2. Saran

Karakter budaya sekolah yang sudah terbangun selama bertahun-tahun di SMAN 5 Surabaya hendaknya bisa dipertahankan sebagai salah satu penciri (khas) yang membedakan dengan sekolah lain. Budaya sekolah perlu lebih diinternalisasikan kepada semua warga sekolah, sehingga kesadaran yang muncul tidak bersifat behavioristik karena pengaruh kepala sekolah, melainkan dikonstruksi dari faktor internal pribadi masing-masing warga sekolah.

F. Daftar Pustaka

- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K., 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, Inc
- David, Miller & Karen, R.2006. *Teacher, Schools and Society: A Brief Introduction to Education with Student Reader*. New York: Mcgraw Hill Higher Education.
- Edmonds. 1979. Effective School for The Urban Poor. *Educational Leadership*. 37 (1), 15-18, 20-24.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & Sustainability: System thinkers in Action*. . Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. and Ross-Gordon, J.M. 1995. *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*, 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Kartono, K. 2001. *Pemimpin dan Kepemimpinan*. Jakarta: Raja Grafindo Persada
- Kreitner dan Kinicki. 2001. *Organizational Behavior*. New York: McGraw Hill.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G.L. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publication, Inc.
- LPPKS. 2014. *Buku Panduan Pengembangan Instrumen Penilaian Potensi Kepemimpinan Kepala Sekolah*. Solo: LPPKS Indonesia.
- Mantja, W., 2007. *Etnografi: Desain Penelitian dan Manajemen Pendidikan*. Malang: Wineka Media.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. 1984. *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication, Inc.
- Moerdiyanto. *Manajemen Sekolah Indonesia yang Efektif Melalui Penerapan Total Quality Management*. Prosiding Seminar Internasional di Penang Malaysia tahun 2007.
- Patton, Q.M. 1987. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publication, Inc.
- Rahardjo, M.P., 2003. *Metoda Riset Kualitatif*. Salatiga: Universitas Kristen Satya Wacana.
- Scheerens, Jaap. 1992. *Effective Schooling: Research, Theory And Practice (School Development)*. England: Continuum International Publishing
- Sergiovanni, T.J. 1996. *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siagian, Sondang P. 1985. *Organisasi Kepemimpinan dan Perilaku Organisasi*. Jakarta: Gunung Agung
- Spencer, Jr., and Signe M. Spencer. (1993). *Competence at Work*,. New York: Wiley.
- Spradley, J.P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wahjosumijo. 1999. *Kepemimpinan kepala Sekolah*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

- Williams, R.B. 2008. Professional Learning Communities: Developing a School-Level Readiness Instrument. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 74, 1-17.
- Yin, R.K. 1984. *Case Study Research Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publication, Inc
- Yukl. Gary. 2001. *Leadership in Organizations*. New York: Prentice-Hall

Reflective Teaching Learning Model

Bambang S. Sulasmono

Satya Wacana Christian University – Salatiga – Indonesia
sulasmonobambang@yahoo.com

Abstract: The theme of Australian Consortium on Experiential Education Conference in 1982 'Reflection: A Neglected Area in Learning', unfortunately still relevant for education in Indonesia at this time. Instead of emphasizing reflective action in teaching learning processes, reflective dimension in learning has long been neglected in the praxis of learning in this country. The importance of reflection in learning have long been raised by many education experts. Reflection are important to build a 'critical attitude / critical intent' (Habermas), Reflection also importance in the process of 'cooperative inquiry', (Heron) and in the developing of the study skills (Maine). Kolb also puts the reflection as an important part of the 'experiential learning process'. Safery & Duffy stated that reflection is one of the important pillars of constructivist learning, because reflection can help learners to develop meta-cognitive awareness. For the teachers, Borich suggests that a good teachers are reflective teachers, ie teachers who are able to think deeply and critically on their own teaching. In this paper I would like to discuss: (a) the meaning of reflection, (b) the significance of reflection in the teaching-learning process, and (c) the examples of reflective learning model .

Key words: reflection, significance of reflection, reflective learning model

1. Pendahuluan

'*Reflection: A Neglected Area in Learning*' pernah menjadi tema konferensi sehari yang digelar oleh *The Australian Consortium on Experiential Education* pada tahun 1982. Konferensi itu tentu telah usai puluhan tahun lalu, segala implikasi dan tindaklanjut dari keprihatinan itu boleh jadi telah terjadi pula di dalam praksis pendidikan di negara tetangga itu.

Yang menarik bagi kita saat membaca kembali tema itu adalah bahwa tema itu rasanya tepat untuk diajukan kepada dunia pendidikan Indonesia saat ini. Karena memang demikianlah rasanya yang terjadi di dunia pendidikan kita selama ini. Dimensi reflektif dalam pembelajaran telah cukup lama diabaikan dalam praksis pembelajaran di negeri ini.

Ihwal keterpurukan kualitas pendidikan negeri ini ketimbang bahkan negara negara se Asia Tenggara sekalipun tentu sudah menjadi pengetahuan dan keprihatinan umum. Namun yang justru terasa masih langka adalah elaborasi lebih dalam dan serius tentang penyebab dan/atau solusi atas keterpurukan itu. Tulisan ini dibangun atas asumsi bahwa salah satu penyebab keterpurukan di atas adalah dominannya paradigma psikologi behavioristik dalam pengelolaan pendidikan di Indonesia selama ini yang memang tidak memberi tempat bagi proses belajar yang otentik ke arah pencapaian makna pengetahuan melalui proses refleksi.

Miskinnya pengalaman berrefleksi juga dicerminkan oleh menggejalanya perilaku spontan destruktif, yang mencerminkan pola pikir ‘*tanpa pikir panjang dulu*’ di masyarakat sebagai dinampakkan oleh perilaku kerusuhan massal, pembakaran dan/atau penganiayaan tersangka pelaku kejahatan, perkelahian antar warga Desa, konflik antar suku dan/atau antar pemeluk agama, tawuran antar pelajar dan sejenisnya. Dalam batas-batas yang lebih “beradab” pertikaian demi pertikaian juga terjadi di kalangan elit baik yang ada di lembaga legislatif maupun di berbagai lembaga pemerintahan selama 6 tahun masa transisi belakangan ini.

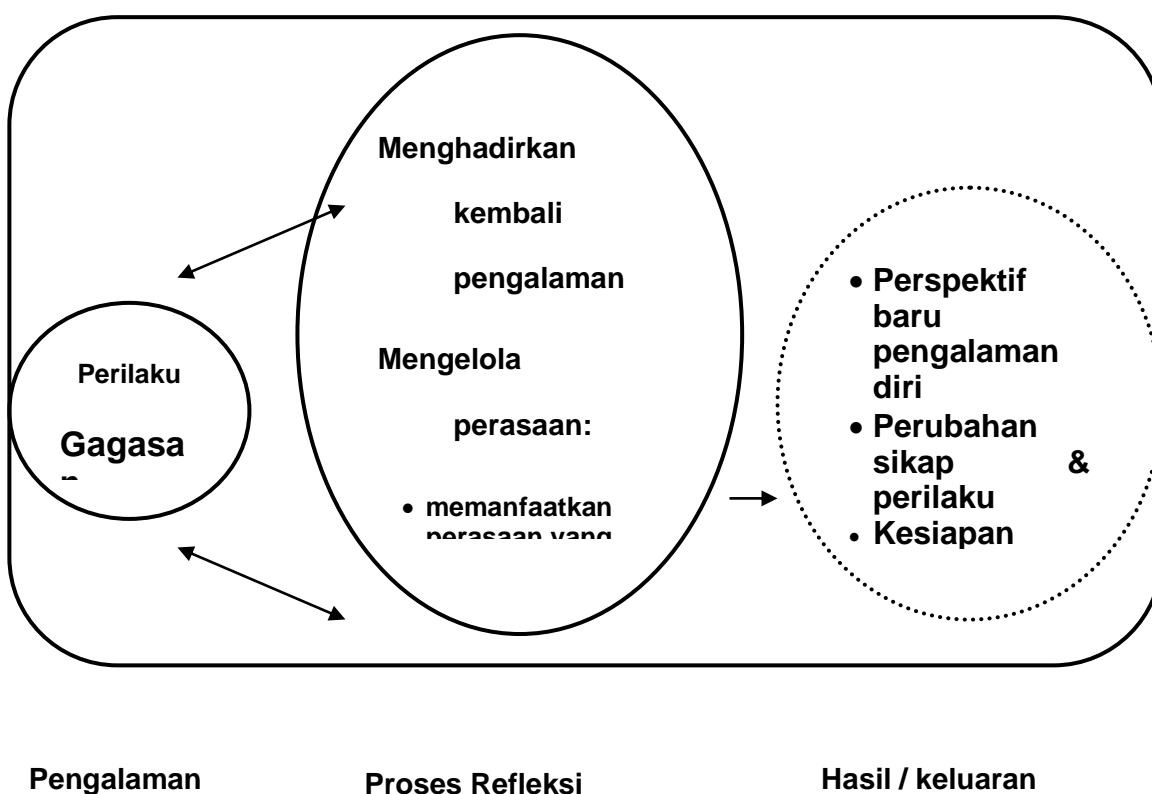
Secara berturut-turut akan disajikan secara serba ringkas (a) pengertian refleksi, (b) signifikansi refleksi dalam proses pembelajaran dan (c) contoh model pembelajaran reflektif. Sebuah catatan penutup akan mengakhiri tulisan ini.

2. Refleksi: Belajar dari Pengalaman

Kata *reflection* yang kita terjemahkan menjadi refleksi bermakna sebagai ‘*pikiran, gagasan, pandangan yang terbentuk, atau catatan yang dibuat berdasarkan hasil pertimbangan atau pemikiran yang serius*’. Dalam bahasa sehari-hari kata refleksi sering diartikan sama seperti introspeksi atau berkaca-diri.

Dalam bidang pendidikan Boud dkk (1989: 19) memberi batasan refleksi sebagai ‘kegiatan intelektual dan afektif di mana individu-individu terlibat dalam upaya mengeksplorasi pengalaman mereka dalam rangka mencapai pemahaman dan apresiasi-apresiasi baru’. Refleksi itu bisa dilakukan secara mandiri maupun bersama orang lain. Hal itu bisa dilakukan dengan baik ataupun buruk, bisa berhasil namun juga bisa gagal. Namun dalam proses pendidikan semestinya diupayakan agar refleksi menjadi kegiatan yang produktif.

Jadi refleksi adalah tanggapan secara mendalam dan kritis seseorang atas pengalamannya sendiri. Melalui proses itu orang berusaha semakin memahami arti (makna) dan konsekuensi dari pengalamannya itu sehingga mampu memilih tindakan yang cocok untuk pengembangan dirinya. Proses refleksi dapat digambarkan seperti berikut:



Gambar 1. Proses refleksi dalam sebuah konteks.

(Diterjemahkan dari Boud, Keogh, Walker, 1989: 36)

Dalam gambar tersebut tampak bahwa proses refleksi pada intinya meliputi tiga tahap kegiatan, yaitu (a) tahap menghadirkan kembali pengalaman, (b) tahap mengelola perasaan, dan (c) tahap mengevaluasi kembali pengalaman.

1) Tahap Menghadirkan Kembali Pengalaman.

Pada tahap ini, pelaku refleksi mencoba mengumpulkan kembali peristiwa-peristiwa yang menonjol dan menghadirkan kembali peristiwa tersebut dalam pikirannya. Proses ini akan sangat tertolong jika yang bersangkutan bersedia menuliskan dalam kertas atau menceritakannya kepada orang lain. Dalam pembelajaran proses ini dapat berupa proses *de-briefing* yang merupakan salah satu langkah dalam rancangan tugas tugas untuk pembelajaran kooperatif (Borich 1996:442). *De-briefing* itu sendiri lebih di kenal di dunia penerbangan dan diplomatik, dalam bentuk interogasi terhadap penerbang atau diplomat segera setelah mereka kembali dari menjalankan misi tertentu guna memperoleh informasi-informasi yang bermanfaat.

2) Tahap Mengelola Perasaan.

Tahap ini terdiri atas dua kegiatan utama, yaitu (a) memanfaatkan perasaan-perasaan yang positif dan (b) mengubah perasaan-perasaan yang mengganggu. Memanfaatkan perasaan-perasaan positif meliputi upaya untuk memfokuskan diri pada perasaan-perasaan positif mengenai proses pembelajaran dan pengalaman yang sedang direfleksikan. Hal itu misalnya meliputi kesadaran untuk mengumpulkan kembali pengalaman-pengalaman yang baik, memberikan perhatian pada aspek-aspek yang menyenangkan dari lingkungan, atau mengantisipasi keuntungan yang mungkin bisa didapat dari peristiwa tersebut. Upaya mengubah perasaan-perasaan yang mengganggu merupakan awal yang diperlukan agar seseorang dapat mempertimbangkan peristiwa peristiwa yang telah dialaminya secara rasional. Hal itu misalnya dapat dilakukan dengan mentertawakan pengalaman yang memalukan.

3) Tahap Mengevaluasi Kembali Pengalaman.

Saat sebuah peristiwa yang direfleksikan itu terjadi, lazimnya orang sudah melakukan evaluasi terhadap peristiwa itu. Oleh karenanya sangat mungkin bahwa sudut pandang seseorang atas sebuah peristiwa sudah menjadi bagian dari pengalaman tersebut. Tahap ketiga dalam proses refleksi merupakan upaya mengevaluasi kembali pengalaman-pengalaman seseorang. Dalam tahap ini berlangsung empat proses penting, yaitu **asosiasi**, **integrasi**, **validasi** dan **apropriasi**. **Asosiasi** adalah proses mempertautkan gagasan-gagasan dan perasaan-perasaan yang merupakan bagian dari pengalaman asli dengan gagasan-gagasan dan perasaan-perasaan baru yang muncul dalam refleksi. **Integrasi** adalah proses mencari keterkaitan di antara data yang ada. Dalam integrasi pertama-tama dicari sifat-sifat hubungan yang telah terjadi dalam proses asosiasi. Kemudian dilakukan penarikan kesimpulan tentang pengalaman yang direfleksikan itu agar sampai pada tilikan-tilikan baru. **Validasi**, adalah proses menguji keotentikan gagasan dan perasaan yang telah dihasilkan. Dalam validasi pelaku refleksi melakukan pengujian konsistensi internal antara apresiasi-apresiasi baru dengan pengetahuan dan kepercayaan-kepercayaan yang telah ada. **Apropriasi**, adalah proses menjadikan pengetahuan baru itu menjadi milik pelaku refleksi.

Hasil dari proses refleksi bersifat kompleks, bisa berupa salah satu atau seluruh hal-hal seperti cara baru untuk melakukan sesuatu, kejelasan atas isu-isu, dan berkembangnya ketrampilan atau pemecahan masalah. Peta kognitif mungkin diperoleh, dan rangkaian gagasan

baru mungkin dikenali. Mungkin pula lahir sudut pandang baru dalam melihat pengalaman atau perubahan sikap dan perilaku. Sintesa, validasi dan aproiasi pengetahuan selain merupakan menjadi bagian dari proses juga merupakan hasil dari refleksi itu sendiri. Dan lebih penting lagi ketrampilan belajar yang signifikan mungkin berkembang melalui pemahaman atas kebutuhan-kebutuhan dan gaya belajarnya sendiri.

3. Signifikasi Refleksi dalam Pembelajaran.

Refleksi dalam proses pembelajaran penting baik bagi pengajar maupun terlebih-lebih bagi pebelajar. Bagi pengajar kemampuan untuk melakukan refleksi merupakan salah satu indikator dari pengajar yang baik. Slavin (2000: 8) menyebutkan bahwa refleksi merupakan salah satu dari empat kemampuan pokok yang harus dikuasai oleh pengajar. Tiga kemampuan lainnya adalah kemampuan mengambil keputusan, penguasaan bahan ajar dan pengaturan diri serta kemampuan menerapkan hasil penelitian di bidang kependidikan.

Borich (1996:48) juga mengemukakan bahwa pengajar yang baik adalah pengajar yang reflektif, yaitu pengajar yang mampu berpikir mendalam, dan kritis pada pengajarannya sendiri. Ia selalu mempertanyakan tentang kecocokan dan keberhasilan usaha mengajarnya. Oleh karena itu pengajar perlu meluangkan waktu untuk selalu mengadaptasikan pengajarannya kepada kebutuhan sejarah, dan pengalaman pebelajar, serta untuk menganalisa dan mengkritik pembelajaran-nya sendiri sesudah semuanya berlangsung.

Sementara itu Burden & Byrd (1999: 6) menyatakan bahwa kunci keberhasilan profesional seorang pengajar adalah kemampuan mengambil keputusan dan kemampuan refleksi. Pengajar seharusnya seorang praktisi refleksi, yaitu figur yang selalu merefleksikan dan mengevaluasi hasil hasil keputusan keputusannya di masa lalu guna membuat keputusan yang lebih baik di masa depan.

Semua kutipan di atas menunjukkan betapa pentingnya penguasaan ketrampilan melakukan refleksi bagi para pengajar. Terlebih-lebih jika dipertimbangkan bahwa para pengajar itu pada gilirannya harus membimbing proses refleksi yang dilakukan para pebelajar. Tentu tugas semacam itu sulit dilaksanakan jika pengajar itu sendiri belum mampu melakukan refleksi.

Bagi pebelajar, pentingnya refleksi dalam pembelajaran telah lama dikemukakan oleh pakar pendidikan. Tak kurang dari Dewey hampir seabad yang lalu telah menyatakan hal itu. Menurut Dewey (Boud dkk; 1989: 25) *'konteks dari refleksi itu adalah ketidak-pastian di dalam lingkungan dan kegiatan pebelajar dalam konteks itu adalah berupa usaha disengaja untuk menemukan hubungan hubungan khusus yang akan memperbaiki kepastian'*.

Dalam konteks yang agak luas, secara ideologis Jurgen Habermas (Boud dkk, ibid) menekankan pentingnya refleksi dalam upaya membangun *'sikap kritis/ critical intent'*, yaitu disposisi untuk menyelidiki dan merekonstruksi aspek aspek sosial dan moral dari lingkungan untuk mencapai pencerahan dan emansipasi sepenuhnya.

Secara lebih spesifik John Heron (Boud dkk, 1989:128) mengemukakan pentingnya refleksi dalam proses *'cooperative inquiry'*, sementara Maine (Boud dkk, 1989:91) lebih melihat pentingnya refleksi bagi pengembangan ketrampilan belajar. Kolb (1998) juga menempatkan refleksi sebagai bagian penting dari proses pembelajaran *'eksperiential'* atau pembelajaran berbasis pengalaman. Safery & Duffy (1996:) juga menyatakan bahwa refleksi merupakan salah satu pilar penting dalam pembelajaran yang berwatak konstruktivis, karena refleksi dapat membantu pebelajar mengembangkan kesadaran meta-kognitif. Kesadaran meta-kognitif adalah kesadaran akan pikiran sendiri sebagaimana tampak dalam cara seseorang mengerjakan tugas tugas dan penggunaan kesadaran itu untuk mengendalikan hal hal yang akan dikerjakan (Marzano, dkk. 1998:9). Degeng (1998: 8) juga menyebutkan bahwa dalam pandangan konstruktivistik belajar adalah penyusunan pengetahuan dari pengalaman konkrit, aktivitas kolaboratif, dan **refleksi** serta interpretasi.

Dapatlah disimpulkan bahwa basis signifikansi utama bagi refleksi dalam pembelajaran adalah konstruktivisme. Seperti sudah sering dikemukakan hakikat belajar dalam pandangan konstruktivis adalah proses pembangunan makna yang memiliki viabilitas. Untuk sampai tahap itu maka salah satu prinsip pembelajaran dalam terang paham konstruktivisme adalah kesempatan melakukan refleksi. Argumentasi bagi penerapan pembelajaran reflektif yang merupakan inti dari pedagogi Ignasian itu menurut Drost (2001: 14) adalah sebagai berikut

- a. Dapat diterapkan pada semua jenis kurikulum sebagai suatu sikap, mentalitas, dan pendekatan yang konsisten yang mewarnai seluruh proses pembelajaran.
- b. Dapat diterapkan tidak hanya pada disiplin-disiplin akademis, tetapi juga pada ranah non-akademis seperti kegiatan ekstra kurikuler, program pelayanan masyarakat, olah raga.
- c. Memungkinkan para pengajar untuk memperkaya baik isi maupun susunan bahan pelajaran. Demikian pula, pebelajar dapat belajar lebih aktif dan bertanggung jawab.
- d. Memungkinkan pebelajar menghubungkan bahan pelajaran dengan pengalaman mereka dan belajar dari pengalaman hidup mereka. Dengan demikian mendukung integrasi antara pengalaman belajar di kelas dengan pengalaman pebelajar di rumah, dunia teman sebaya, dan di masyarakat.
- e. Penerapan Pembelajaran Refleksif secara konsisten dan berkelanjutan akan membantu pembentukan kebiasaan berefleksi terlebih dulu sebelum melakukan sesuatu.
- f. Membangun kepekaan nurani terhadap hubungan-hubungan manusiawi, sehingga membuat pebelajar semakin peduli terhadap sesama.

Singkatnya, Pembelajaran Refleksif yang dilaksanakan secara konsisten dan berkelanjutan akan membantu pebelajar lebih siap mengolah pengalamannya sehingga menjadi bahan baginya untuk tumbuh-berkembang menjadi dirinya, yaitu pribadi yang semakin dewasa dan peduli terhadap sesama.

4. Model Pembelajaran Reflektif

Salah satu model pembelajaran reflektif adalah Pembelajaran Refleksif yang dikembangkan berdasarkan paradigma pedagogi Ignasian di sekolah sekolah milik ordo Jesuit. Pada intinya model ini merupakan proses pembelajaran dengan lima langkah, yaitu: (a) pengenalan konteks, (b) penyajian pengalaman, (c) refleksi, (d) aksi, dan (e) evaluasi.

a. Pengenalan Konteks

Pengalaman manusiawi, yang merupakan titik tolak dalam Pembelajaran Refleksif, tidak berlangsung dalam ruang hampa. Hal itu terjadi dalam sebuah konteks tertentu. Oleh karena itu, pengajar perlu mengenali secara baik kenyataan-kenyataan kontekstual dunia pebelajar maupun dunia pengajar. Dalam hal ini, pengajar perlu mengenali secara baik konteks berikut:

- Konteks nyata kehidupan pebelajar, seperti keluarga, kelompok sebaya, keadaan sosial, kondisi politik dan ekonomi, suasana kebudayaan, media, musik, dan kenyataan-kenyataan hidup yang lain yang dekat dengan kehidupan pebelajar. Itu semua potensial berdampak menguntungkan atau merugikan. pada pebelajar.
- Konteks sosio-ekonomi-politik-kebudayaan yang merupakan lingkungan hidup pebelajar yang amat mempengaruhi pebelajar. Misalnya, kemiskinan yang menghimpit pada umumnya berdampak negatif terhadap harapan untuk berhasil dalam studi; sikap politik pemerintah yang otoriter akan menindas keberanian untuk berpendapat, dlsb.
- Konteks kelembagaan sekolah, yaitu jaringan kompleks dari norma-norma, harapan-harapan, dan interaksi-interaksi yang mewarnai suasana kehidupan sekolah. Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa suasana sekolah merupakan prasyarat mutlak bagi berlangsungnya pendidikan yang baik.
- Konteks nyata proses pembelajaran, yaitu, pengertian-pengertian yang dibawa oleh pebelajar ketika memulai proses pembelajaran, pendapat-pendapat dan pemahaman-pemahaman yang mereka peroleh dari studi sebelumnya, perasaan dan sikap mereka terhadap bidang studi yang akan mereka pelajari.

b. Penyajian Pengalaman

Pengalaman yang dimaksud di sini adalah setiap kegiatan yang bercirikan adanya pemahaman kognitif dari bahan yang disimak dan juga pelibatan dimensi afektif pebelajar. Di sini, pengalaman bisa dibedakan menjadi dua, yaitu pengalaman langsung dan tidak langsung. Termasuk pengalaman langsung dalam situasi pembelajaran, biasanya berupa: diskusi, penelitian, kegiatan lapang, aksi sosial, *home stay*, karya wisata, dlsb. Termasuk pengalaman tidak langsung dalam situasi pembelajaran adalah upaya memperoleh informasi mengenai sebuah peristiwa melalui kegiatan membaca, mendengarkan atau menyimak gambar. Untuk itu, biasanya dilakukan proses perangsangan indera dan daya imajinasi pebelajar melalui simulasi, permainan peran, atau tayangan audio-visual.

c. Refleksi

Istilah refleksi di sini dipahami dalam pengertian khas, yaitu suatu upaya menyimak dengan penuh perhatian terhadap bahan studi tertentu, pengalaman, ide-ide, usul-usul, atau reaksi spontan untuk mengerti pentingnya pemahaman mendalam sampai pada makna dan konsekuensinya.

Melalui refleksi, pebelajar diajak untuk menggali makna dan konsekuensi dari sebuah pengalaman, misalnya dengan cara:

- memahami dengan lebih baik kebenaran hal yang dipelajarinya (misal dengan bertanya, apakah pengandaian-pengandaian yang ada di balik paham ekonomi liberal? Apakah pengandaian-pengandaian itu sah? Apakah jujur? Apakah ada pengandaian-pengandaian lain? Bagaimana jadinya kalau kita menggunakan pengandaian lain?);
- Memahami sumber-sumber perasaan dan reaksi yang dialami pebelajar ketika merenungkan pengalaman tersebut (misal, dengan bertanya: dengan membaca pengalaman seorang pedagang kaki lima, apa yang paling menarik bagi saya? Mengapa saya tertarik? Adakah perasaan lain? Mengapa demikian?);
- Memperdalam pemahaman pebelajar tentang implikasi-implikasi bagi diri sendiri maupun orang lain (misal dengan bertanya: Dampak apa yang akan timbul dari sistem distribusi gula yang ada saat ini bagi parapedagang kecil dan masyarakat pada umumnya?);
- Mendapatkan pengertian pribadi tentang peristiwa-peristiwa, gagasan-gagasan, kebenaran atau pemutar balikan kebenaran, dsb (misal dengan bertanya: mungkinkah gaya hidup saya menyumbang pada terciptanya ketidakadilan?);
- Memahami siapa saya (pebelajar) dan bagaimana seharusnya sikap saya terhadap orang lain (misalnya dengan bertanya: perasaan apa yang timbul dalam refleksi ini? Mengapa demikian? Apakah saya merasa nyaman dengan perasaan itu? Mengapa? Bagaimana saya harus menyikapinya?)

Tantangan terbesar bagi seorang pengajar adalah dalam hal merumuskan pertanyaan-pertanyaan refleksi. Pengajar perlu menghindari apa saja yang bersifat manipulasi dan indoktrinasi. Sebaliknya, pengajar perlu membuka kepekaan pebelajar terhadap implikasi-implikasi manusiawi dari apa yang sedang dipelajari sedemikian rupa, sehingga dapat mengatasi pengalaman-pengalaman terdahulu untuk menuju perkembangan pribadi yang lebih matang. Bila memungkinkan, ada baiknya manakala refleksi dilanjutkan dengan saling berbagi refleksi (dialog refleksif).

d. Aksi

Istilah aksi di sini merujuk pada pertumbuhan sikap batin dan tindakan yang ditampilkan pebelajar berdasarkan pengalaman yang telah direfleksikan. Dengan demikian, aksi mencakup dua langkah:

- Pilihan-pilihan dalam batin (komitmen). Dalam refleksi, pebelajar telah mempertimbangkan pengalamannya dari sudut pandang dirinya (personal) dan manusiawi. Berdasarkan pemahaman kognitif maupun perasaan-perasaan yang muncul (baik positif maupun negatif) pilihan-pilihan komitmen. Hal ini bisa dalam bentuk pilihan prioritas-prioritas dalam diri pebelajar.
- Pilihan yang dinyatakan secara lahir. Makna-makna hidup, sikap, nilai, perasaan-perasaan yang diperoleh melalui refleksi akan mendorong pebelajar untuk bertindak. Kalau makna

pengalaman itu positif, maka pebelajar akan meningkatkan mutu pengalaman yang menimbulkan makna positif itu (misal, kalau pebelajar menganggap positif mendalami sejarah, maka ia akan senang belajar sejarah atau biografi seseorang). Kalau makna pengalaman itu negatif, maka pebelajar akan berupaya memperbaikinya dengan mengubah, mengurangi atau menghindari apa saja yang dapat menimbulkan pengalaman negatif itu (misal, kalau merokok menimbulkan pengalaman negatif, maka ia akan mengurangi atau bahkan tidak akan merokok lagi).

e. Evaluasi

Pembelajaran refleksif tidak hanya peduli pada pertumbuhan dan perkembangan akademis, melainkan perkembangan pribadi pebelajar dan kepeduliannya kepada sesama. Karena itu, disamping evaluasi berupa tes, ulangan atau ujian, perlu pula dilakukan evaluasi yang bersifat menyeluruh yang dilaksanakan sedikitnya sekali setiap catur wulan/semester. Evaluasi ini terutama sebagai sarana untuk melihat tingkat perkembangan. Sehingga hasilnya perlu ditindak lanjuti dengan memberikan ucapan selamat dan memberi semangat untuk lebih berkembang, bagi yang sudah berkembang dengan baik. Di sisi lain, bagi yang mengalami hambatan perkembangan, perlu ditindak lanjuti dengan mendorongnya untuk berefleksi lebih lanjut. Misalnya, dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan bijaksana, memberikan informasi yang dibutuhkan, mengajak memahami masalah dengan sudut pandang lain, dan lain sejenisnya..

5. Catatan Penutup

raian di atas menunjukkan bahwa pembelajaran refleksif merupakan upaya pembelajaran untuk mengolah pengalaman melalui proses refleksi, sehingga bermanfaat bagi perkembangan pribadi pebelajar. Di samping itu melalui pembelajaran ini hendak ditumbuhkan (a) kebiasaan pebelajar untuk berrefleksi, dalam arti mau menjadikan pengalaman benar-benar sebagai pengajar, (b) membangun kepedulian pebelajar terhadap pengalaman-pengalaman manusiawi dengan segala makna dan konsekuensinya; dan (c) membiasakan pebelajar untuk membuat pilihan hidup dalam bentuk komitmen dan tindakan nyata.

Jika memang demikian halnya maka amat jelas betapa strategisnya model pembelajaran reflektif dalam upaya perbaikan kinerja pendidikan kita dewasa ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Borich, G.D. 1996. *Effective Teaching Methods. Third Edition*, New Jersey: Prentice Hall
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. **Promoting Reflection in Learning: a Model**, dalam David Boud et. all (Ed).1989. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Burden, P. & Byrd, D.M. 1999. *Methods For Effective Teaching. Second Edition*; Boston: Allyn and Bacon.
- Degeng, I.N.S. 1998. *Mencari Paradigma Baru. Pemecahan masalah Belajar. Dari Keteraturan Menuju ke Kesemrawutan*. Pidato Pengukuhan Pengajar Besar IKIP Malang; Malang: IKIP Malang
- Drost, J. 2001. *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*. Jakarta: ? (naskah siap cetak).
- Heron, J. **The Role of Reflection in a Co-operative Inquiry**, dalam David Boud et. all (Eds).1989. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*; New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Main, A. **Reflection and Development of Learning Skills**, dalam David Boud et. all (Eds).1989. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Marzano, R.J. et all. 1998. *Dimensions of Thinking: A framework for Curriculum and Instruction*; Virginia: ASCD
- Savery, J.R. & T.M. Duffy (1996) **Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework** dalam Brent G. Wilson (ed) *Constructivist Learning Environment*; New Jersey: Educational Technology Publications.
- Slavin, R.E. 2000. *Educational Psychology. Theory and Practice. Sixth Edition*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

The Importance of Teaching Media in Maximizing Teaching Speaking

Dewi Kencanawati

University of Nusantara “PGRI” Kediri, East Java, Indonesia

Email: dewiktaw@gmail.com

Mobile Phone: +6281335633664

Abstract: Media has a very important role in English Language Teaching (ELT). In learning teaching process, it needs some teaching aids to facilitate the learning teaching process run more smoothly. The main objective of using media in learning teaching process is make the information or knowledge be able to be understood easily by the learners so the learning objective can be reached. Media functions as a medium or bridge in communicative activities between students and teacher. There are three main kinds of media used in learning teaching process—audio media, visual media, and audio visual media. Each media has strengths and weaknesses. Therefore, the teacher should be selective in choosing the media used based on some criteria—appropriateness, level of sophistication, cost, availability, and technical quality. Besides that, the teacher should consider with the model of designing media effectively named ASSURE—analyze learners, state objectives, select methods, media, and materials, utilize media and materials, require learner participation, and evaluate and revise. It is not doubtful that the use of media is very necessary in teaching speaking since media is not only helpful for the teacher in explaining the materials and the information, but it is also interesting for the learners in understanding the materials studied.

Key words: language teaching, teaching media, speaking

INTRODUCTION

Teaching Media is very important in teaching English, including speaking as one of the productive skills. Smaldino et al (2005) state that media is a means of communication and source of information. Derived from the Latin word meaning “between” the term refers to anything that carries information between a source and a receiver. Examples include video, television, diagrams, printed materials, computer program, and instructors. Those are considered instructional media when they provide messages with an instructional purpose. The purpose of media is to facilitate communication and learning.

The learning teaching process, including speaking is a process which needs media as information medium. Finoochiaro (1988) stated that teachers can make use of media to make a friendly environment in the classroom, create and organize materials. Media are all aids which

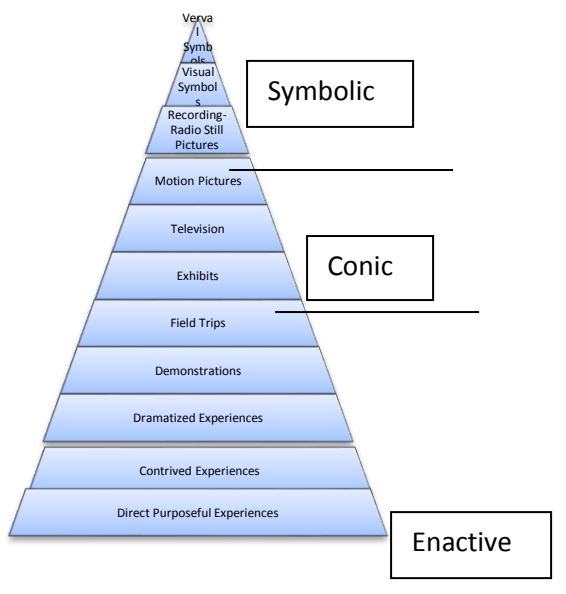
may be used by teacher and learners to attain certain education objectives. There are some kinds of media which function to facilitate the instruction. Teachers can make use of the teaching aids as they are really helped to do many things. In short, there are many advantages in using media in a speaking classroom.

The main objective of using media in learning teaching process is in order to make the information or knowledge be able to be understood easily by the learners, specifically media is used to reach the learning teaching objectives. The use of media in English teaching class is very reasonable. Media as teaching aids has a very important role since it facilitate the learning teaching process. Media functions as a medium or bridge in communicative activities between students and teacher.

DISCUSSION

Kind of Media

There are three main kinds of media—audio media, visual media, and audio visual media. Audio media is teaching media that can be listened. Visual media is teaching media that can be seen, while audio visual media is teaching media that can be both listened and seen. Each media has its own characteristics. Smadino et al (2005) state that whatever media, it is intended to create a mindset for reception of instruction. They show it with Brunner’s concepts of enactive, iconic, and symbolic learning as follows:



Kemp (1980) presents the summary of Characteristics of Audiovisual material, as follows:

Material	Advantages	Limitations
Photo graphic: print series	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permit close up detailed study at individual’s own spacing 2. Are useful as simple self study materials and for display 3. Require no equipment for use 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Not adaptable for large groups 2. Require photographic skills, equipment, and darkroom for preparation.
Slide Series	<ol style="list-style-type: none"> 1. Require only filming, with processing and mounting by film laboratory 2. Result in colorful, realistic reproductions of original subjects. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Require some skill in photography 2. Require special equipment for close

	<ul style="list-style-type: none"> 3. Prepared with any 35 mm camera for most uses 4. Easily revised and updated 5. Easily handled, stored, and rearranged for various uses 6. Increased usefulness with tray storage and remote control by presenter 7. Can be combined with taped narration for greater effectiveness. 8. May be adapted to group or individual use. 	<ul style="list-style-type: none"> up photography and copying 3. Can get out of sequence and be projected incorrectly if slides are handled individually.
Film strips	<ul style="list-style-type: none"> 1. Are compact, easily handled, and always in proper sequence 2. Can be supplemented with captions or recordings 3. Are inexpensive when quantity reproduction is required 4. Are useful for group or individual study at projection rate controlled by instructor or user 5. Are projected with simple lightweight equipment 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Are relatively difficult to prepare locally 2. Require film laboratory service convert slides to filmstrip form 3. Are in permanent sequence and cannot be rearranged or revised
Recording	<ul style="list-style-type: none"> 1. Easy to prepare with regular tape recorders 2. Can provide applications in most subject areas 3. Equipment for use, compact, portable, easy to operate 4. Flexible and adaptable as either individual elements of instruction with programmed materials 5. Duplication easy and economical 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Have a tendency for overuse, as lecture or oral textbook reading 2. Fixed rate of information flow 3. Low fidelity of small portable recorders
Overhead Transparencies	<ul style="list-style-type: none"> 1. Can present information in systematic, developmental sequences 2. Use simple-to-operate projector with presentation rate controlled by instructor 3. Require only limited planning 4. Can be prepared by variety of simple, inexpensive methods 5. Particularly useful with large groups 6. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Require special equipment, facilities, and skills for more advanced preparation methods 2. Are large compared with other projectors
Motion Pictures	<ul style="list-style-type: none"> 1. May consist of complete films or short film elips 2. Are particularly useful in describing motion, showing relationships, or giving impact to topic 3. Super-film reduces cost for materials and services 4. Are useful with groups of all sizes and with individuals 5. Sound is easily added to magnetic film 6. May include special techniques for handling content 7. Insure a consistency in presentation of material 	<ul style="list-style-type: none"> 1. May be expensive to prepare in terms of time, equipment, material, and services 2. Require careful planning and some production skill 3. Duplication of superb 8 mm does not result in satisfactory quality
Videotape	<ul style="list-style-type: none"> 1. Allows instant playback of recording 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Requires AG power

Recording	<ol style="list-style-type: none"> 2. Tape is reusable 3. Portable equipment simple to operate 4. Easy to record lip-syne sound 5. Recordings can be made under almost any light conditions 6. Electronic editing allows flexibility in shooting 7. Developments for combining still and motion underway (videosisc) 	<ol style="list-style-type: none"> or short-life battery operation 2. High costs for studio production equipment 3. Resolution limited for line detail close up 4. Easy tom ignore good filming techniques 5. Incompatibility of format types 6. Incompatibility of format types
Multi-image/Multi media	<ol style="list-style-type: none"> 1. Can demand attention and create strong emotional impact on viewers 2. Use of photographs, slides, filmstrips, and recording in combination for self-paced learning 3. Provide for more effective communications in certain situations than when only a single medium is used. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Require additional equipment, complex set up, and careful coordination during planning, preparation, and use

The summary of characteristics of audio visual material and media show that there is no perfect media, every media strengths and weaknesses.

Callahan (1982) stated that audio visual materials and devices can add interest and variety to your classes. Skillful use of audio visual material can be great motivator and can add life and color to the classroom. Furthermore, the use of audio visual media will much influence the process of learning.

How to choose media

The teacher should be able to choose the teaching media which is appropriate with the teaching objectives that have been designed. Inappropriate teaching media will influence the result of its use. Even, it can reduce the students' interest in the materials being learned. That is why; the teacher should choose the appropriate teaching media. Smaldino et al (2005) in choosing the media used, the teacher should consider whether the media could answer some specific questions to be asked about each piece of media are the following:

1. Does it match the curriculum?
2. Is it accurate and current?
3. Does it contain clear and concise language?
4. Will it motivate and maintain interest?
5. Does it provide for learner participation?
6. Is it of good technical quality?
7. Is there evidence of its effectiveness?
8. Is it free from objectionable bias and advertising?
9. Is a user guide or other documentation included?

Gerlach and Ely (1980) explain that there are five considerations of choosing teaching media. They are appropriateness, level of sophistication, cost, availability, and technical quality.

1. The Appropriateness

When the teacher is going to teach, of course he or she has to design the teaching objectives. The teacher chooses the media which is relevant to its objectives. If the media is appropriate with the teaching objectives, of course it will be very easy to reach the goals. Besides, the students will be more interested in joining the class.

2. Level of sophistication

There are so many teaching aids sold and displayed in many bookstores. They are various in styles, shapes, kinds, colors, uses. The teacher should be very careful in choosing them, whether they are appropriate with the level of sophistication.

3. Cost

The price of the media should also be considered. The most important thing is that it is useful for the students in understanding the materials taught by the teacher. It means that the students get advantages from the media used.

4. Availability

The availability of the media needed by the teacher in teaching the materials should also be considered. For example when the teacher wants to teach, of course the teacher has to decide the media that is going to be used by considering whether the media is available or not. For example when the teacher wants to teach a procedure text using video, the teacher should consider if there is no video, the teacher can change it with pictures.

5. Technical quality.

The media used in the classroom should be high qualified media. It means that the media used should be suitable with the class size and the number of the students. The pictures, the sound, and the writing should be clear enough for the whole class. The media used for small class will be different from the big one.

The Nature of English Language Teaching

Brown (2000) defines that teaching is guiding and facilitating learning, enabling the learners to learn, setting the conditions for learning. The definition above shows that the teacher is responsible to help the learners in learning. The teacher has to be able to facilitate the learning teaching process. Besides that, the teacher is also responsible to create good condition and atmosphere for the learners to learn.

Language teaching aims to develop the students' competence to use the target language in real communication. The students should be able to use it to do the language expression such as how to invite, how to refuse, how to accept, how to give explanation and so on. It supported by Ellis (2004) saying that the goals of communicative language teaching (CTL) are to develop the learners' ability to use the language in real communication. Based on the description above, it can be concluded that the teacher rules as the students' motivator to speak English.

Similar statement given by Long and Richard (1987) saying that the goal as language teacher in the classroom is to maximize opportunities for language acquisition to take place. This statement shows that using the target language is very important since the students will have opportunities to practice. If it is done effectively, the students' speaking competence will be developed. Furthermore, they add that there are three features of strong communicative components in teaching. The first feature is opportunities for the students to be exposed to real communication. The second feature is opportunities for the students to engage in using real communication. The last feature is activities which are meaningful to the students and which will motivate them to communicate.

Bygate (1997) states that one of the basic problems in foreign-language teaching is to prepare learners to be able to use the language. This statement is very clear that to speak in a foreign language is not always easy, because the students are not used to speak it. To Support the

statement above, Price (1994) states that the hardest thing learning a new language is finding the confidence to speak it. Based on the statement above, it can be assumed that it is quite hard for the teacher to encourage the students to speak in the target language. The teacher has to be very clever to encourage the students to be able to speak in the target language.

In learning teaching process the teacher has important roles. The teacher must help the students in learning teaching process. The teacher can help the students by giving guidance, giving advice, and providing the facility to learn in the classroom. The teacher can give guidance to the students by explaining the goals of the learning teaching process and explaining the assignments the students do as well as explaining the strategy of doing the assignment. In providing the facility of learning, the teacher designs the opportunity to learn, creates good condition for learning teaching process, and prepare the teaching aids. Even though the most active participants are the students, the teacher must be active. The teacher must also be responsible for the learning teaching process because the teacher is one of the factors determine the success of the learning teaching process besides the students, the parents, the environment, the government, the materials and the syllabus as well as the learning facilities.

Long and Richard (1987) state that there are two kinds of results in language teaching, that is failure and success. These results show the degree of achievement of particular goals of learning teaching process. The success and failure of the learning teaching process can be identified through the achievement the students get. He adds that these conditions are commonly associated with greater or less achievement. It means that the greater the students achievement the more successful of the learning teaching process, on the other hand the lower the students achievement the more fail of the learning teaching process.

Long and Richard (1987) add that there are some factors associated with below-average achievement. They are unwilling learners, low expectations of success, and unattainable aims and also the objectives. Beside that unsuitable syllabus or no syllabus, and confusion between language learning and the study of literature also affect below-average achievement. Physical, organizational and psychological shortcomings are the next factors of this condition. While insufficient time, and intensity of tuition, poor materials not compensate by good teachers also have great effect to the low-average achievement. The other important factors associated with below-average achievement are inadequate teacher training, incompetent class teaching and lack of interest in learners.

Furthermore they state that some common factors associated with above- average achievement are willing learners, high expectation, realistic and attainable aims. Some factors which also have great effect to this condition are suitable syllabus and competent organization of teaching learning situation. While sufficient time and helpful materials are also the important factors beside teachers adequately trained and teacher display professionalism and devotion to learners.

Based on the factors above, Long and Richard (1987) explain that unwilling learners mean poor learning. The students are not willing to give time, effort, and attention to the task. Low expectations of success are very personal to the learners who may have been persuaded by family or friends that he will not do well. This condition may happen when the students get stuck. To overcome this problem, the skillful teacher is needed. The teacher can give simple demonstration of personal in learning. The next problem—unattainable aims and objectives—can be overcome by formulating syllabus or program by the teacher.

Confusion of goals happens when the teacher wants to teach certain materials to catch the goals but he misled the goals instead of the right one. Physical, organization, and psychological shortcomings are squarely the responsibility of the community. Related with insufficient time, the teacher can point out ways of improving the situation. Poor materials not compensated by good teachers can be overcome by preparation of better materials and the improvement of teacher training. To avoid inadequate teacher training, the teacher should have enough understanding and experience and be able to specify immediate action in order to have improvements. The last

factor is incompetent class teaching and lack of interest in the learners which can be overcome by organizing for change.

The Nature of Speaking

Crystal (1990) saying that speaking is not oral production of written language, but involves learners in the mastery of guide range sub skills which added together constitute one overall competence in the spoken language. This statement explains that speaking is different from writing since speaking involves all language competences—grammatical competence, discourse competence, sociolinguistics competence, and strategic competence. These four competences used in speaking as productive skill.

In curriculum 2004 (2003) speaking is defined as the ability to communicate in oral language. This statement shows that speaking is producing oral language/oral communication. Speaking is the form of oral communication which happens when there is a speaker and listener. Speaking is one of the forms of communication besides listening, reading, and writing.

In curriculum 2004 (2003) it is stated that competence is defined as knowledge, idea, feeling, skill, behavior, thought, and value which accustom to be applied in habitual thought and action. Based on the statement, it is assumed that competence is the ability of expressing thought, information, feeling, idea, and opinion, as well as developing science, technology, and culture in the target language that is English.

Kinds of Speaking

Brown (2001) states that in oral production, it is very important to focus both on the forms of the language and on the function of the language. So in speaking it is very necessary for the teacher not to pay attention only on the whole language used but also on the small part of language. It is caused by the small part of language can make the whole on the other hand whole can't be formed without small part of language.

Brown (2001) adds that there are six categories applied in oral production. They are as follows:

1) Imitative

Imitative speaking is the ability of practicing an intonation or trying to pinpoint certain vowel sound. It is aimed to focus on some particular element of language form not for the purpose of meaningful interaction. This activity is usually done by drilling.

2) Intensive

Intensive speaking includes any speaking performance which is designed to practice some phonological and grammatical aspect of language. It can be self-initiated and pair work activity.

3) Responsive

Responsive speaking is replying questions or comments which is sufficient and meaningful, but it is not extended into dialogues. For example:

T: How are you today?

S: Pretty well, thanks, and you?

T: What is the main idea in this essay?

S: The United Nations should have more authority.

S1: So, what did you write for question number one?

S2: Well, I wasn't sure, so I felt it blank.

4) Transactional (dialogue)

Transactional dialogue is aimed for exchanging specific information. It is an extended form of responsive language. The example of transactional dialogue is in conversation. For example:

T: What is the idea of this essay?
 S: The United Nations should have more authority.
 T: More authority than what?
 S: Than it does right now.
 T: What do you mean?
 S: Well, for example, the UN should have the power to force a country like Iraq to destroy its nuclear weapons.
 T: You don't think The UN has that power now?
 S: Obviously not. Iraq is still manufacturing nuclear bombs.

5) Interpersonal (dialogue)

Interpersonal speaking is carried out more for the purpose of maintaining social relationships than for the transmission of facts and information. These conversations are a little trickier for learners because they can involve some factors—slang, ellipsis, and sarcasm. For example:

Amy: Hi, Bob, how it going?
 Bob: Oh, so-so.
 Amy: Not a great weekend, huh?
 Bob: Well, far be it from me to criticize, but I'm pretty miffed about last week.
 Amy: What are you taking about?
 Bob: I think you know perfectly well what I'm talking about.
 Amy: Oh, that...How come you get so bent out of shape over some thing like that?
 Bob: Well, whose fault was it, huh?
 Amy: Oh, wow, this is great. Wonderful. Back to square one. For crying out loud, Bob, I thought we'd settled this before. Well, what more can I say?

6) Extensive (monologue)

Extensive speaking is extended monologues in the form of reports, summaries, or short speeches.

Teaching Media in Speaking

Smaldino et al (2005) stated that for over a hundred years, teachers have used various types of audio and visual aids to help them teach. Recently, teachers have expected their repertoire of materials and procedures to include the new technologies for learning. The newer learning technologies (products) include the use of computers, compact disc, digital videos, satellite communications, and the internet. The media and methods proffered by training directors are often different from those used by teachers. One of the major reasons for that is that schools' curricula are fairly uniform, whereas training programs are often industry specific.

Smaldino et at (2005) add that technology and media in an instructional situation is for supplemented support of the "live" instructor in the classroom. Certainly, properly designed instructional media can enhance and pronounce and promote learning and support teacher-based instruction. But their effectiveness depends on the instructor. In reality, there were many researchers have long indicated the importance of the instructors' role in effective use of instructional media. For example, early studies showed that when teachers introduced films, relating them to learning objectives, the amount of information students gained from films increased.

Heinich et al (1982) propose a model of designing media use effectively named ASSURE abbreviation of analyze learners characteristics, state objectives, select of modify media, utilize, require learner response, and also evaluate. Analyze learners means the teacher should analyze the students characteristics from many aspects. State objective means the teacher has to design

the learning objectives of the teaching. Select or modify media means the teacher has to select, modify, and design as well as develop the materials and the teaching media. Utilize means the teacher has to prepare everything concerning with the materials and the media that has been chosen to be used, for example the room, electricity, the location of students' seats and so on. Require learner response means the teacher should motivate the students to give response and feedback about the effectiveness of learning process, such as by giving assignment based the materials. Evaluate means that the teacher has to make evaluation on the learning teaching process in order to know the level of reaching teaching objectives that have been made.

Concerning with the model of designing media effectively, Smaldino et al (2005) state that they have constructed a procedural model to which they have given the acronym ASSURE—analyze learners, state objectives, select methods, media, and materials, utilize media and materials, require learner participation, and evaluate and revise. ASSURE is intended to assure effective instruction. Smaldino et al (2005) add that the ASSURE model focuses on planning surrounding the actual classroom use of media and technology. It is less ambitious than models of instructional development, which are intended to guide the entire process of designing instructional system. The ASSURE model, on the other hand, is meant for the individual instructor to use when planning classroom use of media and technology.

Smaldino et al (2005) explain if instructional media and technology are to be used effectively, there must be a match between the characteristics of the learners and the content of the methods, media, and materials. Therefore the teacher should analyze every trait of the learners, and consider some critical decision for making good methods and media decisions that is general characteristics, specific entry competencies learning styles. General characteristics include broad identifying descriptors—age, grade level, job or position, and cultural socioeconomic factors. Specific entry competencies refer to knowledge and skills that learners either possess or lack; prerequisite skills, target skills, and attitudes. While learning style refers to the spectrum of psychological traits that affect how we perceive and respond to different stimuli, such as anxiety, aptitude, visual or auditory preference, motivation, and so on.

Further, Smaldino et al (2005) explain that an objective is a statement not of what learners ought to get out of the lesson. An objective is a statement of what will be achieved, not how it will be achieved. Therefore, the objective should be as specific as possible. If objectives are clearly and specifically stated, learning and teaching become objective oriented. A well stated objective starts by naming the audience for whom the objective is intended. It then specifies the behavior or capability to be demonstrated and the conditions under which the behavior or capability will be observed. Finally, it specifies the degree to which the new skill must be mastered—the standard by which the capability can be judged.

A systematic plan for using media and technology certainly demands that the methods, media, and materials be selected systematically in the first place. The selection process has three steps—deciding on the appropriate method for the given learning tasks, choosing a media format that is suitable for carrying out the method, and selecting, modifying or designing specific materials within that media format.

The use of media and materials should be based on extensive research. The general principles have remained remarkably constant. The main difference has to do with who is using the materials. The increased availability of media and the philosophical shift from teacher-centered to student-centered learning increases the likelihood that students will be using the materials themselves rather than watching as the teacher presents them to a whole class. The application of teacher-based or student-centered instruction is preview the materials, prepare the materials, prepare the environment, prepare the learners, and provide the learning experience.

The final component of the ASSURE model for effective learning is evaluation and revision. Often the most frequently misused aspect of lesson design, evaluation and revision is an essential component to the development of quality instruction. There are many purposes for evaluation.

Often the only form seen in education is the paper and pencil test, claimed to be used for assessment of student achievement.

CONCLUSION

Teaching media has a very important role in reaching the objectives of the learning teaching process. It is also useful to clarify the teaching materials explained by the teacher. The students do not need to imagine what being explained is, but they can get what being explained and studied is through the teaching media. There are three main kinds of teaching media that is audio media, visual media, and audiovisual media. They have their own advantages and disadvantages. Besides that, the teacher also has to consider in choosing the appropriate teaching media, such as: appropriateness, level of sophistication, cost, availability, and technical quality. Therefore, using teaching media is one of the solutions in order to maximize teaching speaking.

REFERENCES

- Bennet, J. Michael. 1991. *Four Powers of Communication*. London: Mc. Graw Hill.
- Brown, H. Doughless. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching* (Fourth Edition). New York: Longman
- Brown, H. Doughless. 2001. *Teaching by Principlers*. New York: Longman University Press.
- Bygate, Martin. 1997. *Speaking*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Callahan, Joseph F, Clark, H Leonard. 1982. *Teaching in the Middle and Secondary Schools*. New York: MacMilan Publishing Co., Inc.
- Finocchiaro, Mary. 1975. *Visual Aids in Teaching English as a Second Language*. *English Teaching Forum*, XII. (34) : 263-266
- Gerlach, V.S, & Ely, D.P (1980) *Teaching and Media: A systemic approach*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inch
- Heinich, R., et al. 1982. *Instructional Media and Technology for Learning*. New Jersey: Prentice Hall, Eaglewood Clifft.
- Kemp, E. Jerrold. 1980. *Planning and Producing Audiovisual Materials*, New York: Harper and Ror Publishers.
- Price, Sally, 1994. *A Seminar Paper: Using Communicative Activities in the Classroom*. Jombang
- Richard, Jack C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Richard, Jack C and Long Michael H. 1987. *Methodology in TESOL*. New York Newbury House Publishers.
- Smaldino,R. Sharon, et al, 2005. *Instructional Technology and Media For Learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Penerapan Strategi Paikem Pada Pelajaran Matematika Jenjang Sekolah Dasar Di Kecamatan Mojosari

¹Dian Kusmaharti, ²Lydia Lia Prayitno

¹ FKIP, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

email: diankusmaharti@gmail.com

email: lydia.liaprayitno5@gmail.com

Abstract: Dalam proses pembelajaran, diperlukan penggunaan strategi pembelajaran. Strategi yang digunakan di sekolah dasar haruslah disesuaikan dengan tingkat perkembangan kognitif siswa. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan penerapan strategi PAIKEM di sekolah dasar terutama SD yang berada di wilayah kecamatan Mojosari kabupaten Mojokerto. Sekolah yang berada di wilayah kecamatan Mojosari dan termasuk pada gugus MBS yaitu SDN Kebondalem, SDN Menanggal, SDN Wonokusumo dan SDN Mojosulur. Hasil dari penelitian ini adalah 1)SDN Kebondalem, penerapan pembelajaran matematika melesap pada tema yang berada buku siswa, guru juga sudah kreatif memanfaatkan lingkungan; 2) SDN Menanggal, guru masih bingung dalam mengintegrasikan berbagai mata pelajaran ke dalam suatu tema, guru juga kreatif dalam mengembangkan proses pembelajaran di dalam kelas; 3) SDN Wonokusumo, pembelajaran di sekolah ini belum memenuhi kriteria dari strategi PAIKEM; dan 4) SDN Mojosulur, penerapan di sekolah ini juga belum memenuhi kriteria strategi PAIKEM.

Keyword: strategi, PAIKEM, matematika

1. Pendahuluan

Kegiatan pembelajaran di kelas melibatkan banyak komponen pembelajaran, salah satu komponen yang penting adalah strategi pembelajaran. Pemilihan strategi pembelajaran yang tepat merupakan salah satu faktor pendukung keberhasilan seorang siswa dalam menguasai materi yang dipelajari. Pemilihan strategi yang sesuai selama pembelajaran berlangsung tentunya tidak terlepas dari kreativitas guru maupun keterlibatan siswa selama proses pembelajaran tersebut berlangsung.

Guru mempunyai peranan yang sangat besar dalam pelaksanaan pembelajaran. Hal ini dikarenakan peranan guru sebagai nahkoda yang akan membawa siswa berlayar untuk mencapai

sebuah tujuan pembelajaran. Dalam menentukan strategi pembelajaran, guru perlu memperhatikan karakteristik siswa, materi yang diajarkan serta faktor lingkungan.

Salah satu strategi pembelajaran yang selalu menjadi fenomena menarik untuk dibicarakan di kalangan guru adalah strategi PAIKEM. Dipilihnya strategi ini karena merupakan strategi yang dapat membantu guru dalam mengorganisasikan materi pelajaran yang akan disajikan di dalam kelas. Selain itu, dalam menggunakan strategi ini maka guru juga dituntut untuk menguasai metode pembelajaran yang paling sesuai terkait dengan strategi ini, yang tentunya tidak terlepas dengan materi pelajaran yang akan dipelajari, karakteristik siswa dan lingkungan siswa.

Strategi ini cocok diterapkan oleh guru yang mengajar di tingkat Sekolah Dasar. Hal ini dikarenakan, masih ada guru yang menciptakan pembelajaran yang masih membuat siswa kurang merasa nyaman berada di dalam kelas.

Banyak siswa yang menganggap mata pelajaran matematika tidak menyenangkan karena siswa hanya menghafalkan rumus saja kemudian siswa diajak untuk menghitung. Padahal jika dicermati, konsep dasar dari mata pelajaran matematika adalah kemampuan siswa dalam memecahkan masalah yang akan dihadapinya. Untuk mengajarkan kemampuan memecahkan masalah pada siswa hendaknya dimulai sejak usia dini. Dimana kemampuan pemecahan masalah ini dapat diajarkan sejak pendidikan dasar.

Alasan lain mata pelajaran matematika sering dianggap sebagai mata pelajaran matematika adalah siswa merasa takut terhadap mata pelajaran ini. Selain itu, penyebab ketakutan dari siswa adalah cara guru mengajar yang menurut siswa kurang menyenangkan. Cara guru dalam mengajar merupakan salah satu faktor yang membuat siswa termotivasi dalam proses pembelajaran.

Untuk mengatasi kondisi seperti di atas, maka seorang guru harus mampu memperbaiki suasana pembelajaran. Suasana pembelajaran yang tentunya diharapkan oleh siswa khususnya siswa Sekolah Dasar. Pada prinsipnya anak usia SD berada pada tahap berfikir operasional kongkret. Pada tahap ini, tentunya anak akan suka belajar dalam suasana yang menyenangkan bagi dirinya yaitu pembelajaran yang mengaktifkan siswa.

Dalam penelitian ini dipilih Sekolah Dasar di Kecamatan Mojosari, Mojokerto. Alasan pemilihan Sekolah Dasar di Kecamatan Mojosari adalah terdapat gugus sekolah dimana sekolah tersebut menerapkan Manajemen Berbasis Sekolah atau yang lebih dikenal sebagai MBS. Salah satu komponen dari MBS adalah PAIKEM, dimana PAIKEM ini menjadi fokus dalam penelitian ini. Penelitian ini dilakukan pada empat sekolah yaitu SDN Kebondalem, SDN Wonokusumo, SDN Menanggal dan SDN Wonosulur, yang kesemuanya berada di Kecamatan Mojosari Kabupaten Mojokerto.

Tinjauan Pustaka

Gropper (dalam Uno dan Muhammad, 2012) mengungkapkan bahwa “strategi pembelajaran merupakan pemilihan atas berbagai jenis latihan tertentu yang sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai”. Lebih lanjut Gropper menegaskan bahwa setiap tingkah laku yang diharapkan dapat dicapai oleh siswa dalam kegiatan pembelajaran harus mampu dipraktekkan siswa dalam kehidupannya kelak.

Pendapat berbeda diberikan oleh Suherman, dkk (2001:6) yang mengungkapkan strategi pembelajaran jika dikaitkan dengan pembelajaran matematika adalah “siasat yang sengaja direncanakan oleh guru, berkenaan dengan segala persiapan pembelajaran agar pelaksanaan pembelajaran berjalan dengan lancar dan tujuannya yang berupa hasil belajar dapat tercapai secara optimal”. Jadi pada prinsipnya, jika seorang guru akan mengajar tentunya membutuhkan persiapan-persiapan agar tujuan pembelajaran yang ditetapkan dapat tercapai. Tentunya dalam menentukan strategi pembelajaran, guru tidak boleh begitu saja terlepas dari karakteristik siswanya.

Dari dua pendapat di atas, dapat dikatakan strategi pembelajaran adalah suatu proses pemilihan siasat ataupun cara yang akan digunakan oleh guru selama proses pembelajaran berlangsung. Tujuan dipilihnya siasat ini adalah agar tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan guru dapat dicapai oleh siswanya. Pada umumnya penyusunan strategi ini dilakukan guru pada saat menyusun perencanaan pembelajaran yang didasarkan atas kalender pendidikan.

Strategi pembelajaran PAIKEM merupakan salah satu strategi yang dapat diterapkan dalam kegiatan pembelajaran, hal tersebut diungkapkan oleh Uno dan Muhammad (2012). Dimana strategi yang dimaksudkan terkait dengan cara dalam mengorganisasikan materi pembelajaran, menyampaikan maupun menggunakan metode pembelajaran, serta cara mengelola pembelajaran seperti yang dikehendaki oleh ilmu-ilmu pembelajaran.

PAIKEM merupakan kependekan dari Pembelajaran Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif dan Menyenangkan. Uno dan Muhammad (2012) menjelaskan masing-masing komponen dari PAIKEM sebagai berikut.

a. Pembelajaran yang aktif

Konsep dasar dari pembelajaran aktif adalah penggunaan strategi yang tepat untuk mengoptimalkan proses pembelajaran yang berlangsung. Dalam hal ini, guru harus aktif menciptakan suasana pembelajaran yang kondusif, dimana siswa dapat terlibat aktif selama proses pembelajaran. Selain itu, siswa juga harus aktif selama proses pembelajaran berlangsung agar terjadi komunikasi tiga arah antara guru dan siswa, siswa dan siswa, serta siswa dan guru. Jika suasana pembelajaran aktif, siswa tidak akan merasa terpaksa dalam mengikuti proses pembelajaran. Melalui strategi pembelajaran yang aktif diharapkan dapat mengembangkan potensi siswa untuk mengoptimalkan hasil belajarnya.

Menurut Kulsum (2011:57) proses pembelajaran dikatakan aktif (*active learning*) jika terdapat beberapa hal berikut. 1) keterlekatan pada tugas (*commitment*); 2) tanggung jawab (*responsibility*); 3) motivasi (*motivation*). Jika suasana pembelajaran aktif ini dapat terbentuk, maka hal ini juga membentuk karakter dari siswa diantaranya percaya diri, selalau bersemangat, berani serta memiliki rasa bertanggung jawab.

b. Pembelajaran yang inovatif

Mc Leod (dalam Kulsum, 2011:59) mengungkapkan inovasi sebagai “something newly introduced such as method or device”. Maksudnya adalah segala aspek baik itu metode, bahan, maupun perangkat yang dipandang baru apabila aspek-aspek itu belum dilaksanakan oleh seorang guru. Dalam menciptakan pembelajaran yang inovatif, guru dapat menciptakan inovasi pembelajaran tidak hanya menggunakan materi pembelajaran yang ada di kelas saja. Akan tetapi, guru dapat mengimplementasikan hal-hal yang terkait dengan materi pembelajaran yang sedang dipelajari oleh siswa. Jadi siswa dapat menemukan sendiri kaitan materi yang dipelajari dengan pengetahuan yang dimiliki sebelumnya. Selain itu, membangun pembelajaran yang inovatif dapat dilakukan dengan menampung setiap karakteristik siswa dan mengukur kemampuan yang dimiliki setiap siswa.

Seorang guru dikatakan inovatif jika guru tersebut melakukan kegiatan berikut. 1) menggunakan bahan/materi baru yang bermanfaat dan bermartabat.; 2) menerapkan berbagai pendekatan pembelajaran yang sesuai dan berbeda-beda dengan gaya baru; dan 3) memodifikasi pendekatan pembelajaran konvensional menjadi pendekatan inovatif yang sesuai dengan keadaan siswa, sekolah dan lingkungan.

c. Pembelajaran yang kreatif

Pembelajaran yang kreatif, merupakan salah satu strategi yang dapat mengembangkan kemampuan berfikir siswa. Pada prinsipnya pembelajaran yang kreatif dapat mengembangkan kreatifitas siswanya. Pembelajaran kreatif dapat dilakukan dengan proses mengkritisi dan dikembangkan secara kreatif. Kreativitas pengembangan kompetensi dan kreativitas dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas termasuk juga pemanfaatan lingkungan sebagai sumber dan sarana belajar.

Untuk mewujudkannya, seorang guru harus mampu dalam: 1) mengembangkan kegiatan pembelajaran yang beragam; 2) membuat alat peraga pembelajaran yang berguna meskipun sederhana, akan tetapi yang menjadi point pentingnya adalah sesuai dengan materi.

d. Pembelajaran yang efektif

Pembelajaran yang efektif menghendaki siswa yang belajar dimana membawa sejumlah potensi yang dikembangkan melalui kompetensi yang telah ditetapkan. Selain itu, proses pembelajaran dikatakan efektif jika dapat ditentukan dengan banyaknya pengalaman maupun hal baru yang diperoleh siswa selama pembelajaran berlangsung. Jika siswanya mendapatkan pengalaman baru, guru juga mendapatkan pengalaman baru melalui interaksi antara guru dan siswanya. Pembelajaran yang efektif didasarkan atas tujuan yang disusun berdasarkan kemampuan siswa, pemilihan materi yang akan menunjang tujuan, penetapan metode yang sesuai

dengan karakteristik siswa, penggunaan media serta evaluasi. Tentunya untuk mengetahui pembelajaran yang telah dilakukan efektif, maka guru dapat melakukan evaluasi. Evaluasi dapat dilakukan dengan tes, refleksi, perenungan yang dilakukan antara guru dan siswa.

Seorang guru dikatakan efektif jika 1) menguasai materi yang diajarkan; 2) mengajar dan mengarahkan memberikan contoh; 3) menghargai dan memotivasi siswa; 4) memahami tujuan pembelajaran; 5) mengajarkan keterampilan memecah-kan masalah; 6) menggunakan metode yang bervariasi; 7) mengembangkan pengetahuan pribadi dengan banyak melakukan kegiatan membaca; 8) mengajarkan cara mempelajari sesuatu; 9) melaksanakan penilaian yang tepat dan benar.

e. Pembelajaran yang menyenangkan

Pembelajaran yang menyenangkan seperti yang digambarkan oleh Reigeluth. Artinya disini guru menyediakan situasi dan suasana agar proses pembelajaran dapat berjalan dengan baik. Beberapa hal yang dapat disiapkan oleh guru untuk menciptakan pembelajaran yang menyenangkan, yaitu 1) media pembelajaran, 2) lingkungan belajar yang sesuai dengan materi, 3) metode pembelajaran yang sesuai atas dasar karakteristik siswa, serta 4) pelayanan kepada siswa.

Berikut ini adalah ciri-ciri pokok pembelajaran yang menyenangkan. 1) lingkungan yang rileks, menyenangkan tidak membuat tegang, aman, menarik dan tidak membuat siswa ragu melakukan sesuatu; 2) ketersediaan materi pelajaran dan metode yang relevan; 3) keterlibatan indera, aktivitas otak kiri dan otak kanan; 4) situasi belajar yang menantang, 5) situasi belajar yang emosional yang positif.

Secara garis besar, gambaran PAIKEM adalah sebagai berikut. 1) siswa terlibat dalam berbagai kegiatan yang mengembangkan pemahaman dan kemampuan mereka dengan penekanan pada belajar melalui berbuat; 2) guru menggunakan berbagai alat bantu dan cara membangkitkan semangat, termasuk menggunakan lingkungan sebagai sumber belajar untuk menjadikan pembelajaran menarik, menyenangkan, dan cocok bagi siswa; 3) guru mengatur kelas dengan memajang buku-buku dan bahan belajar yang lebih menarik dan menyediakan 'pojok baca' Guru menerapkan cara mengajar yang lebih kooperatif dan interaktif, termasuk cara belajar kelompok; serta 4) mendorong siswa untuk menemukan caranya sendiri dalam pemecahan suatu masalah, untuk mengungkapkan gagasannya, dan melibatkan siswa dalam menciptakan lingkungan sekolahnya.

Menurut Soedjadi (2007:9) secara sederhana matematika mempunyai karakteristik yang ketat yaitu

- 1) *Matematika memiliki objek kajian yang abstrak, artinya objek kajian yang ada hanya dalam pikiran manusia.*
- 2) *Bertumpu pada kesepakatan, atau dapat dikatakan lebih bertumpu pada aksioma formal.*
- 3) *Berpola pikir deduktif*
- 4) *Konsisten dalam sistemnya*
- 5) *Menggunakan simbol yang kosong dari arti atau dapat dikatakan bahwa simbol-simbol dalam matematika tidak mempunyai makna tertentu.*
- 6) *Memperhatikan semesta pembicaraan*

Berdasarkan karakteristik di atas, dapat disimpulkan bahwa matematika memiliki objek kajian abstrak, bertumpu pada kesepakatan, berpola pikir deduktif, konsisten dalam sistemnya, simbol yang digunakan kosong dari arti dan selalu memperhatikan semesta pembicaraan.

2. Metode Penelitian

Rancangan penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah penelitian deskriptif kualitatif. Tujuannya adalah untuk menggali informasi yang sebanyak-banyaknya dengan tujuan untuk mengetahui status dan mendeskripsikan fenomena (Arikunto, 2006:35). Pendekatan kualitatif tersebut dihubungkan dengan keselarasan penelitian ini dengan sifat-sifat pendekatan kualitatif, seperti yang dinyatakan Moleong (2001:32), yaitu (1) menonjolkan peran latar alami, (2) peneliti sebagai instrumen penelitian, (3) memakai data yang sifatnya deskriptif, (4) menggunakan cara induktif karena tidak bermaksud menguji hipotesis.

Subjek dalam penelitian ini adalah siswa Sekolah Dasar yang berada pada gugus Kecamatan Mojosari Kabupaten Mojokerto tahun pelajaran 2013/2014 yang telah melaksanakan MBS. Subjek penelitian terdiri dari siswa Sekolah Dasar di SDN Kebondalem, SDN Menanggal

(merupakan hasil merger antara SDN Menanggal I dan SDN Menanggal II), dan SDN Wonokusumo II.

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah teknik observasi. Teknik observasi merupakan teknik pengumpulan data melalui pengamatan. Pengumpulan data dilakukan peneliti melalui observasi observasi non-sistematis. Observasi non-sistematis merupakan observasi yang dilakukan oleh observer tanpa menggunakan instrumen observasi. Untuk mendukung kegiatan observasi digunakan catatan lapangan. Catatan lapangan nantinya akan memakai dua catatan data, seperti yang dikemukakan oleh Sunarto (2001:152) yaitu catatan data deskriptif dan catatan data reflektif. Alat rekam juga digunakan meskipun hanya untuk pendukung catatan lapangan dan memberi gambaran pelaksanaan PAIKEM.

Adapun definisi operasional variabel yang digunakan dalam penelitian ini adalah sebagai berikut.

- a. Strategi pembelajaran, merupakan prosedur yang dilakukan oleh guru untuk mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan oleh guru.
- b. Strategi PAIKEM kependekan dari pembelajaran aktif, kreatif, efektif dan menyenangkan. PAIKEM merupakan salah strategi pembelajaran yang mencakup cara mengorganisasikan materi pelajaran, menggunakan metode pembelajaran, dan cara mengelola pembelajaran.
- c. Pembelajaran matematika merupakan kegiatan pembelajaran yang mengkaji tentang pola pikir, pola mengorganisasikan konsep yang dipelajari yang memperhatikan hubungan antara seni, bahasa dan alat.
- d. Pelaksanaan strategi PAIKEM merupakan kegiatan yang dilakukan guru selama proses pembelajaran dengan melibatkan siswa sehingga terbentuk suasana pembelajaran yang menyenangkan dan menimbulkan keaktifan siswa selama proses pembelajaran berlangsung.
- e. Jenjang Sekolah Dasar, merupakan jenjang pendidikan dasar yang ditempuh anak yang berusia 7 – 13 tahun.

Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini sebagai berikut.

- a. Memproses hasil rekaman dan catatan lapangan, data mentah yang telah didapat melalui catatan lapangan nantinya akan ditranskripsikan ke dalam lembar transkripsi. Selain itu, transkripsi dilakukan dalam waktu yang relatif dekat dengan pengumpulan data pada periode tertentu dengan harapan penggambaran keseluruhan saat pengumpulan data masih diingat. Lembar transkripsi tersebut akan berisi tentang pelaksanaan penelitian di Kecamatan Mojosari Kabupaten Mojokerto.
- b. Menginterpretasi data, setelah melakukan penayangan data, peneliti akan melanjutkan analisis data dengan melakukan interpretasi untuk memberi makna informasi pada tiap pertemuan dan setiap sekolah untuk setiap minggunya.
- c. Menyimpulkan, dilakukan setelah melalui kegiatan interpretasi yang menggambarkan penerapan PAIKEM di Kecamatan Mojosari sehingga dapat menjawab rumusan masalah.

3. Hasil dan Pembahasan

Pada bagian ini, akan dijelaskan hasil observasi tentang penerapan strategi PAIKEM pada pelajaran matematika di Kecamatan Kebondalem Kabupaten Mojokerto. Observasi ini dilakukan selama empat kali pertemuan. Berikut ini akan dideskripsi-kan hasil observasi penerapan strategi PAIKEM.

SDN Kebondalem

Pada awal pembelajaran, guru selalu membiasakan siswanya untuk berdo'a dan membaca ayat-ayat pendek. Hal ini juga dilakukan oleh guru untuk mengakhiri pembelajaran dengan mengajak siswanya untuk menyimpulkan materi yang telah dipelajari pada hari itu.

Observasi 1, subtema “kegiatanku sore hari”. Kegiatan pembelajaran pada observasi 1 ini bertujuan untuk menjelaskan kepada siswa tentang bayangan. Disini siswa diminta untuk mempraktikkan posisi bayangan dengan menggunakan gelas plastik dan senter. Guru juga mengkaitkan tentang posisi bayangan yang terjadi pada pagi hari, siang hari maupun sore hari. Siswa juga diajak untuk membaca dan menemukan kata-kata yang tidak dipahami oleh siswa. Siswa mengungkap-kan kata-kata sulit yang tidak dipahami. Kemudian siswa diajak untuk mencerita-kan kegiatan yang dilakukan pada sore hari dikaitkan dengan bayangan yang

terbentuk. Selama pembelajaran berlangsung, siswa sangat antusias mengikuti proses pembelajaran

Observasi 2, subtema “kegiatanku sore hari”. Kegiatan ini dimulai dengan pertanyaan kegiatan apa saja yang dilakukan oleh siswa pada sore hari, dikaitkan dengan percakapan yang akan dilakukan antara siswa satu dengan teman sebangkunya. Siswa bermain peran dengan melakukan percakapan di depan kelas, dimana yang satu berperan sebagai Beni dan yang lainnya berperan sebagai Din. Setelah memerankan percakapan di depan kelas, siswa yang lainnya diminta untuk memberikan komentar terhadap penampilan temannya. Siswa juga diminta untuk melakukan percakapan dengan tema yang berbeda yaitu “makan”, “ibadah”, “bermain” dan lain-lain.

Observasi 3, subtema “Kegiatanku sore hari”. Siswa diminta untuk menceritakan kegiatan yang ada dalam buku tulisnya, disini ada siswa yang menggambarkan, menuliskan kegiatan yang dilakukannya pada sore hari. Siswa diminta untuk mengumpulkan hasil karyanya dalam portofolio kerjanya yang terdapat di sudut kelas. Kegiatan pembelajaran dilakukan dengan meminta siswa untuk melakukan wawancara tentang kegiatan yang biasa dilakukan di sore hari bersama teman-temannya.

Observasi 4 diawali dengan memberikan gambar dan siswa diminta untuk menyebutkan gambar apa saja yang ada pada teks bergambar. Siswa secara bergantian membacakan teks bergambar yang ada. Guru sebagai fasilitator, memberikan penguatan kepada siswa. Kegiatan pembelajaran selanjutnya, siswa diberikan tugas untuk berdiskusi bersama kelompoknya untuk menjawab pertanyaan yang ada di atas gambar. Jawaban siswa dalam kelompok, dituliskan pada selembar kertas. Antar anggota kelompok diminta untuk saling membantu dan bekerjasama.

SDN Wonokusumo

Pada awal pembelajaran, guru selalu membiasakan siswanya untuk berdo’a dan membaca ayat-ayat pendek. Di sekolah ini, siswa-siswa sudah dikelompokkan ke dalam kelompok belajar.

Observasi 1 diawali dengan menginformasikan kepada siswa tentang materi yang akan dipelajari hari ini yaitu mendeskripsikan benda. Sebelumnya guru juga memberikan contoh pendeskripsian benda. Selain mendeskripsikan, guru juga diminta untuk menggambarkannya di buku tulisnya. Guru membantu menyalin jawaban siswa, di sebelah gambar pada buku tulis masing-masing. Disini guru juga memeriksa kejelasan tulisan, memeriksa dan menilai tulisan siswa tentang deskripsi tersebut.

Observasi 2 dimulai dengan memotivasi siswa dengan yel-yel dan tepuk pramuka. Pada jam pertama, guru menginformasikan akan mempelajari tentang bunyi. Disini guru menggunakan metode ceramah diselingi dengan tanya jawab untuk menjelaskan konsep bunyi. Pada jam kedua, siswa mempelajari tentang melukis, sedangkan pada jam ketiga guru mencoba untuk mengkaitkan antara konsep bunyi dengan kehidupan sehari-hari. Setelah itu, siswa diminta untuk menuliskan huruf pada kata yang sudah disebutkan oleh siswa. Guru juga memancing siswa untuk menjelaskan konsep bunyi. Siswa diminta untuk mengidentifikasi benda di sekitarnya, jumlah, ciri-ciri dan kegunaannya. Di akhir pembelajaran, guru memberikan tugas di rumah membuat kata yang berawalan huruf “l” sebanyak 10 kata.

Observasi 3, guru komputer yang mengajar pada pembelajaran hari ini. Konsep yang diajarkan adalah “bagaimana cara masuk ke program microsoft word”. Setelah selesai pelajaran komputer, siswa beristirahat. Kemudian pembelajaran dilanjutkan dengan ulangan harian Bahasa Inggris.

Observasi 4, pembelajaran dimulai dengan menyanyikan lagu “Menanam jagung”. Kemudian siswa diminta untuk mencari berpasangan untuk melakukan percakapan tentang kegiatan yang dilakukan pada sore hari. Setelah melakukan percakapan tersebut, siswa diminta untuk mempraktekkan percakapan antara Kakek dan Siti. Tugas selanjutnya adalah siswa diminta untuk membuat silsilah keluarganya masing-masing dan memberikan hiasan dari hasil karyanya dan diletakkan di portofolio masing-masing. Guru memberikan tugas lanjutan dimana siswa diminta untuk menyebutkan jenis-jenis hewan dan makanannya. Pembelajaran diakhiri dengan melakukan refleksi kegiatan pembelajaran pada hari ini.

SDN Menanggal

Pembelajaran di SDN Menanggal selalu dimulai dengan kegiatan berdo'a dan siswa diajak untuk menghafalkan ayat-ayat pendek. Pembelajaran juga selalu diakhiri dengan do'a yang dipimpin oleh guru.

Observasi 1, siswa diajak untuk mengidentifikasi bentuk bayangan yang terjadi pada pagi hari, siang hari dan sore hari. Setelah itu, siswa diminta untuk membaca buku siswa. Dengan bimbingan guru, siswa diminta untuk menyebutkan kata-kata sulit yang terdapat dalam buku siswa. Siswa menyebutkan kata sulit dan guru menjelaskan kata-kata tersebut dengan bahasa sederhana yang mudah dimengerti oleh siswanya. Pembelajaran dilanjutkan dengan melakukan kegiatan praktik di dalam kelas untuk menentukan bentuk bayangan. Siswa diminta untuk mengamati bayangan pohon yang terdapat di halaman sekolah, guru juga menggali informasi dari siswa tentang bentuk bayangan pohon. Guru juga meminta siswa untuk menuliskan perbedaan gambar yang terdapat di papan tulis dengan menuliskannya di buku masing-masing.

Observasi 2, selama pembelajaran siswa diajak untuk melakukan percakapan tentang kegiatan yang dilakukan pada sore hari. Kemudian guru menanyakan "apa yang dimaksud dengan percakapan?". Siswa lain diminta untuk menanggapi hasil jawaban yang diberikan. Guru memberikan pertanyaan-pertanyaan terkait dengan percakapan. Siswa diminta untuk berpasangan mempraktekkan percakapan yang terdapat di Buku Siswa secara bergantian. Dari hasil penampilan pasangan siswa, guru memberikan apresiasi berupa tepuk tangan.

Observasi 3, guru mengajak siswa untuk menceritakan kegiatan yang biasa dilakukan pada sore hari di buku tulisnya masing-masing. selama siswa menulis, guru memantau dan membimbing siswa yang mengalami kesulitan dalam menulis. Kegiatan selanjutnya, guru meminta siswa untuk mengurutkan kegiatan yang terdapat dalam buku siswa. Setelah selesai, siswa diminta untuk mengumpulkan hasil kerjanya di depan kelas untuk dijadikan portofolio siswa. Guru melanjutkan pertanyaan tentang kegiatan yang biasa dilakukan pada sore hari. Kemudian guru meminta siswa untuk melakukan wawancara dengan teman sebangkunya tentang kegiatan yang dilakukan pada sore hari. Setelah itu, siswa diminta untuk menampilkan di depan kelas.

Observasi 4, guru memberikan sekumpulan gambar dan memantau kegiatan kelompok. Guru bertanya gambar mana yang akan diamati oleh masing-masing kelompok. Guru membimbing siswa untuk membuat pertanyaan berdasarkan gambar di papan tulis, dengan berdiskusi dengan kelompoknya. Guru menyampaikan petunjuk cara menyampaikan pertanyaan, kelompok pemberi pertanyaan menunjuk kelompok yang harus menjawab pertanyaan tersebut. Pertanyaan yang dibuat harus sesuai dengan gambar yang diamati oleh siswa. Guru meminta semua kelompok membuat pertanyaan yang ditujukan kepada kelompok yang lainnya. Dalam kegiatan ini guru hanya bertugas sebagai fasilitator dan memberi penguatan kepada jawaban-jawaban yang sudah disampaikan. Sebelum memberi penguatan kepada siswa, guru terlebih dulu melempar jawaban kepada siswa lainnya untuk memancing lebih banyak jawaban. Setelah kegiatan melempar pertanyaan antar kelompok selesai, guru memberi tugas untuk mendiskusikan dengan kelompoknya masing-masing untuk menjawab pertanyaan yang ada di atas gambar. Yakni dengan cara menulis di lembar kertas, untuk yang menulis bergantian dan saling membantu antaranggota kelompok. Kegiatan ini menumbuhkan sikap kerja sama antaranggota kelompok. Dalam kegiatan ini guru sebagai fasilitator.

SDN Mojosulur

SDN Mojosulur merupakan salah satu sekolah dasar yang baru saja bergabung dengan KKG Kecamatan Mojosari. Sebagai sekolah yang baru bergabung maka sekolah ini masih beradaptasi dengan penggunaan PAIKEM di sekolah. Sebagai langkah awal, guru membentuk siswa ke dalam kelompok-kelompok belajar. Dasar pembentukan kelompok belajar adalah tingkat kemampuan siswa di dalam kelas tersebut. Di akhir pembelajaran, guru selalu mengakhiri dengan do'a untuk menutup pembelajaran pada pertemuan hari ini.

Observasi 1, guru memberikan sebuah benda yaitu papan tulis dan guru memberikan contoh cara menjelaskan. Selanjutnya guru memberikan benda lain yang terdapat di lingkungan sekolah dan meminta siswanya untuk menjelaskan dengan bahasanya sendiri. Selain menggunakan benda-benda yang ada di lingkungan sekolah, guru juga menempelkan gambar di papan tulis dan meminta siswanya untuk mendeskripsikan. Tujuannya adalah melatih keberanian siswa

mengungkapkan pendapat dan melatih kemampuan berfikir kritis. Di akhir pembelajaran, guru merefleksikan semua kegiatan yang telah dilakukan pada hari ini.

Observasi 2, guru membunyikan bel di dalam kelas dan memberikan pertanyaan “bagaimana bunyi bel?”. Dengan serempak, siswa menjawab pertanyaan guru “kring... kring...kring...”. Setelah itu, guru menunjukkan gambar-gambar hewan dan menanyakan bagaimana suaranya. Guru membimbing siswa untuk menyimpulkan benda apa saja yang dapat mengeluarkan bunyi. Guru mengajak siswanya untuk mengidentifikasi benda-benda di sekitar sekolah yang mengeluarkan bunyi dan menuliskan pada tabel yang telah disediakan. Dari jawaban siswa, guru mengajak berdiskusi hasil pekerjaan siswa yang lainnya. Pembelajaran diakhiri dengan melakukan refleksi.

Observasi 3, guru mempersiapkan siswa untuk mengikuti ulangan harian yang diselenggarakan pada saat observasi berlangsung. Guru meminta siswa untuk menyiapkan alat tulisnya di atas meja dan dengan tertib, para siswa mengikuti ulangan harian.

Observasi 4, siswa diminta untuk mencari pasangan untuk melakukan percakapan tentang kegiatan yang biasa dilakukannya pada sore hari. Beberapa kelompok siswa, diminta untuk mempraktekkan percakapan tersebut di depan kelas. Guru memberikan apresiasi kepada kelompok yang berani tampil di depan kelas. Setelah melakukan percakapan tersebut, siswa diminta untuk mempraktekkan percakapan antara Kakek dan cucunya seperti yang terdapat di Buku Siswa. Guru memberikan tugas kepada siswa untuk membuat silsilah keluarganya masing-masing. Setelah membuat silsilah keluarganya, guru memberikan kreasi dari hasil karyanya dengan menggunakan pensil warna. Setelah masing-masing siswa selesai maka guru meminta siswa untuk meletakkan portofolio yang telah disediakan. Guru memberikan tugas lanjutan, siswa diminta untuk menyebutkan jenis-jenis hewan dan makanannya.

4. Kesimpulan

Dari uraian hasil dan pembahasan di atas, dapat disimpulkan bahwa meskipun berada dalam satu gugus yang sama yaitu Kecamatan Mojosari Kabupaten Mojokerto, akan tetapi terjadi perbedaan dalam menerapkan kurikulum di masing-masing sekolah. Selain itu, sekolah-sekolah yang belum menerapkan kurikulum 2013 masih menggunakan materi pelajaran seperti yang berlaku di kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP). Adapun sekolah yang telah menerapkan kurikulum 2013 adalah SDN Kebondalem dan SDN Menanggal, sedangkan sekolah yang masih menerapkan KTSP adalah SDN Wonokusumo dan SDN Mojosulur. Hal ini dikarenakan kedua sekolah ini merupakan sekolah imbas pelaksanaan MBS di Kecamatan Mojoasari.

Berkaitan dengan perbedaan penerapan kurikulum tersebut, akan tetapi penerapan strategi PAIKEM sudah sangat terlihat terutama di sekolah yang menjadi induk pelaksanaan MBS. Guru sangat kreatif, inovatif dalam melaksanakan pembelajaran dimulai dari penentuan media, mengorganisasikan pembelajaran sampai melaksanakan pembelajaran. Kemampuan guru sangat baik karena pelaksanaan pembelajaran matematika melebur dalam satu tema yang terdapat dalam Buku Siswa.

Untuk sekolah imbas pelaksanaan MBS yaitu SDN Wonokusumo dan SDN Mojosulur dalam menerapkan pembelajaran tematik masih mengalami kebingungan dalam mengintegrasikan beberapa mata pelajaran ke dalam satu tema yang ada. Sehingga dalam menerapkan tema-tema yang terdapat dalam KTSP, para guru belum mampu mengeksplorasi kemampuannya. Akan tetapi, pelaksanaan PAIKEM masih memenuhi kriteria yang telah ditetapkan. Secara keaktifan, para guru juga berpartisipasi aktif dalam kegiatan KKG yang diselenggarakan di Kecamatan Mojosari Kabupaten Mojokerto. Keaktifan guru di sekolah imbas adalah untuk mempelajari kurikulum 2013 dan mengintegrasikan berbagai mata pelajaran ke dalam tema dan subtema yang telah ditentukan.

5. Referensi

- Arikunto, Suharsimi. 2006. *Prosedur Penelitian*. Jakarta: Penerbit Rineka Cipta.
- Kulsum, Umi. 2011. *Implementasi Pendidikan Karakter Berbasis PAIKEM*. Surabaya: Gena Pratama Pustaka.
- Moleong, Lexi J. 2001. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

- Suherman, Erman, Turmudi, Didi Suryadi, Tatang Suherman, Suhendra, Sufyani P, Nurjanah dan Ade Rohayati. 2001. Strategi Pembelajaran Matematika Kontemporer. Bandung : JICA Universitas Pendidikan Indonesia (UPI).
- Soedjadi, R., 2007, Masalah Kontekstual Sebagai Batu Sendi Matematika Sekolah, Pusat Sains dan Matematika Sekolah (PSMS) Unesa, Surabaya.
- Sunarto. 2001. Metodologi Penelitian Ilmu-ilmu Sosial dan Pendidikan. Surabaya: UNESA University Press.
- Uno, Hamzah B dan Mohamad, Nurdin. 2012. Belajar dengan Pendekatan PAILKEM. Jakarta: Bumi Aksara.
- Yulianto, Bambang. 2001. Perkembangan Fonologis Tuturan Bahasa Indonesia Anak: Suatu Tinjauan Berdasarkan Fonologi Generatif. Malang: PPs Universitas Negeri Malang.

Effective Differentiated Instruction in English Language Teaching

Dyah Rochmawati

PGRI Adi Buana University of Surabaya

dyra.hadi@yahoo.com

Atiqah Nurul Asri

State Polytechnic of Malang

tiqa.setiyawan@gmail.com

Abstract: Differentiated instruction is basically a process through which teachers enhance learning by matching student characteristics to instruction and assessment. It means using a variety of instructional strategies that address diverse student learning needs. This approach English Language Teaching (ELT) is useful for English language learners (ELLs) since they come to school with a wide variety of background knowledge, language, and past schooling experience. Regardless of their individual differences, however, students are expected to master the same concepts, principles, and skills. Helping all students succeed in their learning is an enormous challenge. The present paper then addresses ways of creating differentiated instruction to meet ELLs' various needs.

Key words: differentiated instruction, English language teaching

What we share in common makes us human.

How we differ makes us individuals.

-Carol Ann Tomlinson-

Theoretical Basis

Why Differentiated Instruction?

Differentiated instruction (also known as **differentiated** learning or, in education, simply, differentiation) *mainly* means adjusting *instruction* to meet individual needs. By doing so, teacher provides students with various options for taking in information as his/her response to students' needs. Moreover, Tomlinson (1999) suggests that differentiating instruction means that a teacher observes and understands the differences and similarities among his/her students and uses this information to plan instruction.

Teaching as quoted by Brown (2007: 8) is defined as "showing and helping someone to learn how to do something, giving instructions, guiding the study of something, providing with knowledge, causing to know or to understand". In order to provide instruction, accordingly, teacher is suggested to adjust it in accordance with students' needs. It is based on the fact that each student coming to classrooms is equipped with different cultures, languages, academic backgrounds, and experiences. In addition, they also have different learning styles, learning needs, and expectations. In other words, no students likely have identical abilities, experiences, and needs.

Moreover, Tomlinson (2002) has argued that "whether they [the students] come from middle- and upper-class income levels, from low-income households, from families living in poverty, or from families who are English language learners, 70 percent of adolescent learners, will benefit from differentiated instruction. Today too many middle schools place students in a curriculum in which everyone reads the same text and completes the same assignments. Unfortunately, this leaves too many students behind instead of moving them forward." Thus, the diversity of students in classroom should be considered to provide instructions to maximize learning for all students. Garder, as quoted in Tomlinson (1999: 9) has stated that "the biggest

mistake of past centuries in teaching has been to treat all children as if they were variants of the same individual, and thus to feel justified in teaching them the same subjects in the same ways”.

In short, differentiated instruction in classroom, specifically language classroom, is suggested due to these following reasons. First, differentiated instruction stresses on the academic needs and learning abilities of every individual student. Second, by modifying the methods of teaching to suit students, teachers are able to adapt the content of the syllabus. Then, it stimulates students’ critical thinking, gives them an opportunity to demonstrate what they have learned, and establishes a sense of equality among students, despite the learning disability a student may have. Lastly, differentiated learning provides more chances for students to acquire academic achievement.

Principles of Differentiated Instruction

The principles as the basis in providing differentiating instruction as suggested by Robb (n.d.) are as follow:

1. **Ongoing, formative assessment:**
Teachers provides assessment to continuously examine students’ strengths and needs to in order to analyze their achievement (where they are) and adjust it, accordingly, with the instructions.
2. **Recognition of diverse learners:**
Teachers should realize that each students have different levels of expertise and experience with reading, writing, thinking, problem solving, and speaking.
3. **Group Work:**
Students are provided with activities which encourage them to work collaboratively either in pairs or small groups. It is due to the fact that facilitating collaborative learning stimulates students to engage in meaningful discussions and to observe and learn from one another.
4. **Problem Solving:**
Students are given issues and concepts to identify its solution and understand which encourages them to explore ideas and expand their understanding of key concepts.
5. **Choice:**
Students are given choices in their reading and writing experiences and in the tasks and projects they are working. By negotiating with students, teachers can create motivating assignments that meet students’ diverse needs and varied interests.

How to differentiate instruction?

Heacox (2002: 10) in Jana Krupičková (2005) suggests that teachers differentiate content on these following conditions:

1. When teacher pre-assesses students’ skills and knowledge, the results are then used to suit them with suitable activities according to readiness.
2. When teacher offers students choices about topics to explore in greater depth.
3. When teacher supplies students with basic and advancer resources that match their current levels of understanding

In order to do this, Tomlinson (2000) suggests four elements of instruction that can be differentiated. They are:

1. Content,
It is developed to meet the students’ needs and the ways they will get the information.
2. Process
It means all the activities in which the student involves in order to grasp the meaning and to fully understand the content.
3. Product

It is in form of projects that encourage the student to rehearse, apply, and extend what he or she has learned in a unit.

4. Learning environment

It means the way the classroom works and feels.

Then, Tomlinson (2000) further explains some examples of how a teacher can differentiate those four elements previously mentioned:

1. Content:

In order to meet the students' needs and provides them with materials, teachers can use various reading materials in accordance with the students' readability levels and spelling and vocabulary lists in accordance with their readiness levels. They may convert text materials into audio materials on tape and use them to present ideas with those visual and auditory means.

2. Process:

During the teaching-learning process, teachers are supposed to employ different level of activities through which all students work with the same important understandings and skills, but proceed with different levels of support, challenge, or complexity. Besides, students are also provided with personal agendas showing task lists containing both in-common work for the whole class and that addresses for each student with different needs and to be completed in a particular scheduled time which may vary depending on the student's level. Students, especially struggling ones are given additional supports whenever they need in completing the tasks; yet, the similar supports are also given for advanced students to pursue a topic in greater depth.

3. Product:

Here, students are given choice to perform and accomplish required learning, for instance create a puppet show, write a letter, or develop a mural with labels both individually and in small groups. Students are also encouraged to create their own product assignments as long as the assignments contain required elements. For evaluation, teachers develop rubrics suited and explored students' varied skills levels.

4. Learning environment:

In order to create a conducive learning environment, teachers should ensure spaces for students in the classroom to work quietly and without distraction are available, as well as those for student to do collaborative activities. Moreover, teachers should also get the students to that some of them need to move around to learn while some others do better sitting quietly. Thus, teachers need to arrange clear guidelines for independent work appropriate for individual needs and induce routines that allow students to get help when teachers are busy with other students and cannot help them immediately. Moreover, students are provided with materials that reflect a variety of cultures and home settings.

Figure 1 adapted from Kronowitz (2011) and Figure 2 show how to plan differentiated instruction.

Differentiated Instruction Planning Form

Curriculum/Subject Area: _____

Standard(s) addresses: _____

Date: _____ Period _____ Teacher _____

Student/Groups	Content	Process	Product	Learning Environment
Student/Group 1				
Student/Group 2				
Student/Group 3				
Student/Group 4				

Figure 1 Differentiated Instruction Planning Form

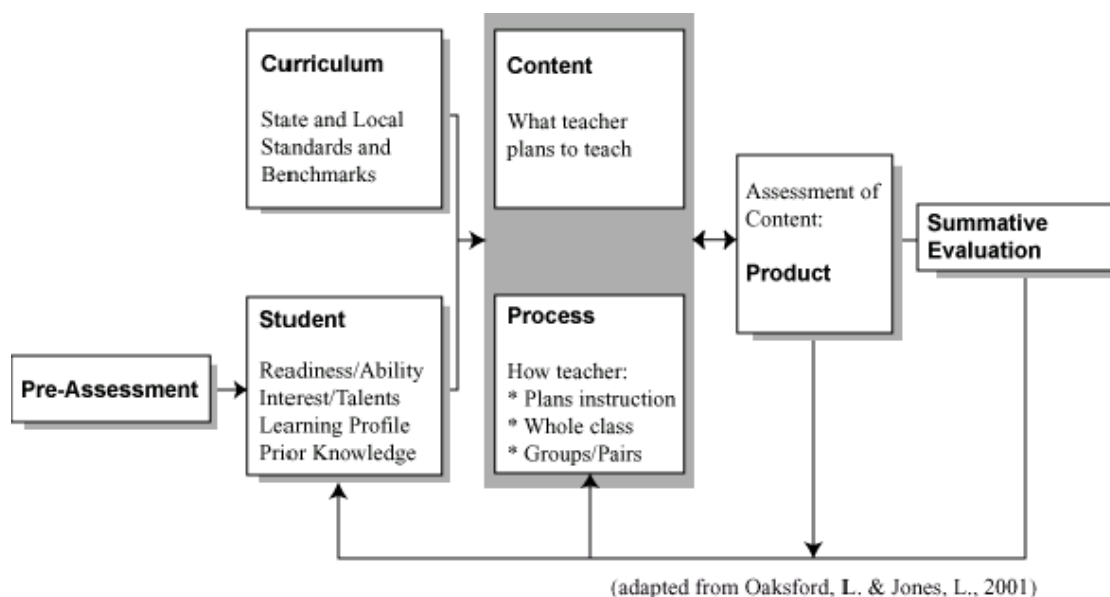


Figure 2 Learning Cycle and Decision Factors Used in Planning and Implementing Differentiated Instruction

Differentiated Instruction in English Language Teaching (ELT)

The basic principles of differentiated instruction are relevant to ELT as well. It is therefore essential for a teacher of English to be able to create a differentiated learning scenario in ELT classroom. Besides, Brown (2007:8) argues that teaching is principally guiding and facilitating learning, enabling students to learn, and setting the conditions for learning. The reason why ELT needs to be differentiated is because there is no evidence that treating all students alike makes them all equally successful. It is due to the fact that each of the students has various backgrounds, knowledge, experiences, expectations, learning styles, motivation, and purposes in learning language.

Differentiation by content

In order to differentiate content, a teacher of English according to Convery and Coyle (1999:6) can apply the three types of differentiation in content namely: differentiation by text, by task, and by difficulty. In differentiation by text, students are working on with spoken or written materials at different levels of difficulty within similar subject or topic area. Furthermore, for the students with a higher level of communicative competence, an authentic recording of a weather forecast may be used. Whereas, for those with a lower level of which, the teacher may use a commercially-produced tape of an imaginary weather forecast. In addition, the teacher is suggested to use authentic articles from an English written newspaper or magazine for the higher level students, while the lower level students are provided with an article provided by the teacher himself/herself, probably taken from the available course book to support the students who need more help.

Through the differentiation of the given tasks in accordance with the students' level in communicative competence, the students are actually assigned to do similar text to accomplish. Yet, the teacher can evaluate the tasks on the basis of their difficulties and match them with the

students' different needs and abilities. An example of a differentiated task is, when working on a listening exercise, the students with lower levels of communicative competence are asked to find out only a minimum amount of information, while the more advanced students may be asked to find out more information or a more open-ended task. Another example is in doing a reading activity, the weaker students may be given the assignment related to reading for the gist. They do not need to understand all of the words in the text. On the other hand, the more advanced students in doing similar reading activity, can be asked to identify specific information.

Another example is suggested by Tomlinson (1999: 51) by providing an example of differentiating a grammar lesson by task. Students are divided into three groups and all work with the past tense of the verbs and the same text. The first group, considered having difficulty with grammatical concepts in general, work with sentences consisting pattern drills written in English. However, each sentence uses a verb in native language and the students must fill the missing verb with its regular correct form of the past tense of in English. The second group, considered as more advanced than previous, have a similar activity, but they must fill the missing verbs with both regular and irregular (though a few) form of the past tense. The last group work with the same sentences as the second group, but in this case, almost entirely, all of the sentences are in mother tongue and must be translated into English.

Finally, the differentiation of difficulty is applied when teacher wants a particular group of learners to study something, which would not be appropriate for all students. This can be done by providing a more complex point of grammar, the reinforcement of a point covered in an earlier lesson and the forth. Students are then grouped based on its ability and the given tasks are organized to match the ability needs of each group.

Differentiation by process

Convery and Coyle (1996: 8-9) suggest five types of differentiation when teaching is differentiated by process, namely differentiation by support, by interest, by time, by flexible grouping plus interaction patterns and by learning styles. In differentiation by support, a teacher of English may require his/her students to work on an assignment individually. The instructions are given in the target language and are written on a support card to guide the students in accomplishing the assignment without directly going to the teacher when having symbols or mother tongue when appropriate. Beside the card, the teacher can provide posters displaying particular classroom instructions or posters with useful phrases and new vocabulary etc. In addition, another additional support may be given by allowing the students working on exercises to use dictionaries in the classroom.

Through differentiation by interests, students are given a chance to deal with something that interests them personally; thus, they should be given a choice in selecting activities that suit their interests. The choices may be in terms of the skills involved (listening, speaking, reading, writing), choice in the use of equipment (video, listening station, computer), or choice in topic or subject matter. It is likely that the students motivated by such a freedom of choice will complete more tasks than they would normally do.

In differentiation by time, students are given different length of time in accomplishing an assignment due to their different pace at working on it. Thus, it is suggested to form flexible groups especially when the students need extra time spent on instruction or on a basic application activity, whereas some others need more advanced or up-to-date content. Besides, the teacher needs to consider the students who do not want to be grouped in either the previous or the latter by forming groups based on interest or learning preferences from time to time.

In differentiation by learning styles, a language teacher of English should also consider his/her students' different learning styles. Style, according to Brown (2007: 119) is a term that refers to consistent and rather tendencies or preferences within an individual. Moreover, it is possessed by each individual as his/her general characteristics of intellectual functioning and personality type as well, which distinguish him/her with other individuals. When teaching vocabulary, for example, those considered as visual type of students should be given both pictures and written text in order to help them remember new vocabularies. Whereas, those who are regarded as auditory learners may prefer to hear the vocabulary more than once in order to

acquire it. Another example is when all members of the group are considered kinesthetic learners, they would likely prefer such activities as performing a fairytale in foreign language. However, it is likely more challenging to form groups that all members have similar learning styles. Therefore, it is much more interesting to group students with different learning styles into one in order to accomplish an assignment. The assignment may be given in such a way that each member is working in his/her preferred area. For example a person who is visual learner does the writing, while the person who is the auditory learner does the speaking. It may be more successful if everyone gets to work in a way that he/ she prefers.

Differentiation by product.

In differentiation by product, it is necessary that a language teacher of English realize when differentiating by outcome is to decide in advance what the expected outcomes will be and to communicate those to his/her students. Convery and Coyle (1998) provides example in doing this. The teacher may assign the students to write a letter containing approximately 150 words, using at least five of the new vocabulary items recently studied, using the imperfect tense correctly, using the model provided (the first criteria), and being creative and humorous and extend and develop the model provided (the second criteria). The teacher can have differentiated worksheet, where the assignments are graded based on its difficulty: assignment one may require learners simply complete sentences by filling in gaps, assignment two may require learners to write sentences based on a model, and assignment three may require learners to write their own sentences and is open-ended.

Finally, it is notable that differentiated instruction is an approach to teaching, not merely a set of strategies or activities. Effective differentiation requires ongoing evaluation of students' needs and conscious attention to designing instructional activities and assessment to meet those needs. Indeed, language teachers are supposed to have an extensive repertoire of research-based instructional strategies at hand. Not only that, they must also be able to "think outside the box" to ensure that each student's needs are met. As Tomlinson and Imbeau (2010) point out, the teacher's role in the differentiated classroom is to continually ask him/herself, "What does this student need at this moment in order to be able to progress with this key content, and what do I need to do to make that happen?"

Conclusion

From the previous discussion, a conclusion can be drawn that differentiated instruction is about using teaching strategies that connect with individual student's learning strategies. The ultimate goal is to provide a learning environment that will maximize the potential for student success. The important thing to remember is to hold on to the effective teaching strategies that lead students to positive learning outcomes and to make adjustments when necessary. It is about being flexible and open to change. It is also about taking risks and trying teaching and learning strategies. It is about managing instructional time in a way that meets the standards and also provides motivating, challenging, and meaningful experiences for school age students who are socialized to receive and process information in ways that require differentiation of experience.

References

- Brown, HD. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching Fifth Edition*. White Plains, NY: Pearson Education, Inc.
- Convery, A. and Do Coyle. 1999. *Differentiation and individual learners: A Guide for Classroom Practice*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligencies: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- ICETA 5, Surabaya 24th May 2014: "Global Challenges and Reconstruction for Future Education" 137

- Heacox, D. 2002. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Oaksford, L. & Jones, L., (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools
- Kronowitz, E. L. (2011). *Teacher's Guide to Success*. Pearson.
- Krupičková, J. (2005). *Differentiation in ELT*. Unpublished Thesis. Czech Republic: University of Pardubice.
- Robb, L.. (n.d.) *What is Differentiated Instruction?* Retrieved from <http://www.scholastic.com/teachers/article/what-differentiated-instruction>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- _____. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- _____. and Imbeau, Marcia B. (2010). *Leading and Managing Differentiated Instruction*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Identifikasi Kecerdasan Majemuk (Multiple Intelligencies) Pada Siswa Sekolah Dasar

Erlin Ladyawati¹⁾, Nukmatus Syahria²⁾

¹ Prodi Pendidikan Matematika, FKIP, Unipa Surabaya
erlin.evaluasi@gmail.com

²Prodi Bahasa Inggris, FKIP, Unipa Surabaya
mamafran@gmail.com

Abstract: Generally, most subjects in elementary school are taught partially. The teaching process which only limited in one or two intelligencies would create undeveloped intelligencies. Through thematic learning, it is hoped that several multiple intelligencies would be well-created. The aim of this research is to know the mapping of multiple intelligencies for elementary students. The researchers analyze several intelligencies. They are linguistics intelligence, logical mathematics intelligence, spatial visual intelligence. The multiple intelligencies that expected to be occurred are the combination between linguistics intelligence with logical mathematics intelligence, linguistics intelligence with visual spatial intelligence, and logical mathematics intelligence with visual spatial intelligence. This research is a qualitative research. The method that used in this research is data triangulation covering documentation method, observation method, and interview method. Documentation method, which used intelligence questionnaire, is conducted to know the dominant intelligence. The observation method, which use intelligence observation sheet, is conducted to know the multiple intelligencies that occur after having thematic learning. The interview method is conducted to confirm the observation result. The subject of this research is 29 students of third grade in Kalisari Elementary School in Surabaya. From the the result of the research, it could be concluded that 35% students have linguistics intelligence and visual spatial intelligence, 24% students have logical mathematical intelligence

and visual spatial intelligence, and 41% students have linguistics intelligence and logical mathematics intelligence.

Key Words: Multiple Intelligencies, Linguistics Intelligence, Logical Mathematics Intelligence, Visual Spatial Intelligence, Thematic Learning.

1. PENDAHULUAN

Metode pembelajaran klasikal-ortodoks yang mewajibkan anak didik duduk manis dan diam di sebuah ruangan selama enam jam atau lebih tentulah sangat membosankan bagi anak-anak usia kurang dari 10 tahun. Setelah peneliti mempelajari tentang beberapa kecerdasan, barulah peneliti sadari bahwa pembelajaran saat ini untuk beberapa sekolah masih menggunakan model pembelajaran yang membatasi ruang gerak siswa dan masih mengkotak-kotak bidang studi. Pembelajaran yang tidak mengkotak-kotak studi salah satunya adalah pembelajaran tematik.

Teori Kecerdasan Majemuk

Teori kecerdasan majemuk (*multiple intelligences*) ditemukan dan dikembangkan oleh Howard Gardner, seorang ahli psikologi perkembangan dan profesor pendidikan dari Graduate School of Education, Harvard University, Amerika Serikat. Gardner (dalam Chatib, 2009: 81) menjelaskan bahwa kecerdasan sebagai potensi biopsikologi, artinya semua anggota jenis makhluk yang bersangkutan mempunyai potensi untuk menggunakan sekumpulan bakat kecerdasan yang dimiliki oleh jenis makhluk itu.

Selama ini kita mengenal uji kecerdasan melalui tes IQ, padahal pada situasi yang lebih kompleks dan nyata misalnya, orang yang ber-IQ tinggi belum tentu sukses dalam menjalin hubungan dengan teman-teman lain atau sukses dalam bermain musik ataupun bidang lain. Menurut Gardner, hal ini karena pengukuran IQ hanya ditekankan pada kecerdasan logika matematika dan linguistik saja dan kurang memperhatikan kecerdasan-kecerdasan yang lain.

Kesembilan kecerdasan yang diterima yaitu:

1. kecerdasan linguistik (*linguistic intelligence*),
2. kecerdasan logika matematika (*logical mathematical intelligence*),
3. kecerdasan visual spasial (*visual spatial intelligence*),
4. kecerdasan kinestetik (*kinesthetic intelligence*),
5. kecerdasan musikal (*musical intelligence*),
6. kecerdasan interpersonal (*interpersonal intelligence*),
7. kecerdasan intrapersonal (*intrapersonal intelligence*),
8. kecerdasan naturalis (*naturalist intelligence*), dan
9. kecerdasan eksistensial (*existensial intelligence*)

Dari sembilan jenis kecerdasan di atas, maka peneliti hanya akan meneliti atau mengidentifikasi 3 jenis kecerdasan saja, yaitu: kecerdasan linguistik (*linguistic intelligence*), kecerdasan logika matematika (*logical mathematical intelligence*), dan kecerdasan visual spasial (*visual spatial intelligence*).

Kriteria suatu Kecerdasan

Armstrong (dalam Suparno, 2004:23) menjelaskan bahwa kriteria suatu kecerdasan, antara lain:

1. Terisolasi dalam bagian otak tertentu

- Kesembilan kecerdasan masing-masing berkaitan dengan bagian otak tertentu. Apabila bagian otak itu rusak, maka hanya kecerdasan atau kemampuan itu yang hilang, sedangkan yang lain tidak.
2. Kemampuan itu independen

Pada kasus orang autis, yang bersangkutan mempunyai kemampuan sangat tinggi dalam hal tertentu tetapi sangat lemah pada kemampuan lainnya. Dari sini dapat dilihat bahwa kemampuan dalam diri seseorang saling independen, sehingga dapat dianggap sebagai kecerdasan yang berdiri sendiri.
 3. Memuat satuan operasi khusus

Setiap kecerdasan mengandung ketrampilan operasi tertentu yang berbeda satu sama lain dan dengan ketrampilan operasi tersebut, seseorang dapat mengekspresikan kemampuannya dalam menyelesaikan persoalan.
 4. Mempunyai sejarah perkembangan sendiri

Setiap kecerdasan mempunyai sejarah perkembangan sendiri, mempunyai waktunya sendiri dalam berkembang, menuju puncak lalu akan turun.
 5. Berkaitan dengan sejarah evolusi zaman dulu

Setiap kecerdasan yang ada saat ini berawal dari evolusi (perkembangan) manusia kuno, bahkan dari evolusi spesies lain. Hal ini sejalan dengan perkembangan otak manusia dari manusia purba dan bahkan dari makhluk lain yang berkaitan.
 6. Dukungan psikologi eksperimental

Dari tugas-tugas psikologi yang diberikan tampak bahwa kecerdasan bekerja saling terisolasi, misal: orang yang kuat membacanya belum tentu kuat dalam matematikanya.
 7. Dukungan dari penemuan psikometrik

Dari beberapa tes psikologi berstandar dapat diyakini bahwa kecerdasan yang ditemukan Gardner memang benar. Misalnya, *Wechsler Intelligence Scale for Children* yang mengandung tes kecerdasan linguistik, logika matematika, visual, dan kinestetik badani.
 8. Dapat disimbolkan

Menurut Gardner, kesembilan kecerdasan yang diteliti dapat disimbolkan dalam sistem notasi yang berbeda dan khas.

Aktivitas Yang Berkaitan Dengan Kecerdasan Majemuk

Suparno (2004:90) menjelaskan bahwa aktivitas yang berkaitan dengan kecerdasan majemuk, antara lain:

1. Kecerdasan linguistik (*linguistic intelligence*)

Dapat digambarkan dengan aktivitas berbicara, menulis, dengan *brainstorming*, membuat jurnal tentang materi yang dipelajari atau menerbitkan majalah dinding.
2. Kecerdasan logika matematika (*logical-mathematical intelligence*)

Dapat digambarkan dengan aktivitas menghitung, membuat kategorisasi atau penggolongan, membuat pemikiran ilmiah dengan proses ilmiah, membuat analogi dan sebagainya.
3. Kecerdasan visual spasial (*spatial-visual intelligence*)

Dapat digambarkan dengan aktivitas visualisasi materi dengan membuat sketsa, gambar, simbol grafik, dan sebagainya.
4. Kecerdasan kinestetik (*kinesthetic intelligence*)

Dapat digambarkan dengan aktivitas-aktivitas bentuk ekspresi gerak dan badan, misalnya bentuk-bentuk seperti mendramatisir, membuat teater, membuat *hands on activities* tentang materi yang dipelajari.
5. Kecerdasan musikal (*musical intelligence*)

Dapat digambarkan dengan aktivitas-aktivitas menyanyi, membuat lagu, atau mengungkapkan materi dalam bentuk suara.
6. Kecerdasan interpersonal (*interpersonal intelligence*)

Dapat digambarkan dengan aktivitas *sharing*, diskusi kelompok, kerja sama, permainan maupun membuat simulasi bersama.
7. Kecerdasan intrapersonal (*intrapersonal intelligence*)

- Dapat digambarkan dengan aktivitas refleksi dan berpikir sejenak.
8. Kecerdasan naturalis (*naturalist intelligence*)
Dapat digambarkan dengan aktivitas melihat suatu topik yang dipelajari serta kaitannya dengan lingkungan hidup mereka dengan alam tempat mereka hidup.
 9. Kecerdasan eksistensial (*existensial intelligence*)
Dapat digambarkan dengan aktivitas yang melibatkan mengajak untuk mempertanyakan soal keberadaannya.

Evaluasi Kecerdasan Majemuk

Salah satu unsur yang penting dalam proses pembelajaran adalah penilaian. Kecerdasan linguistic dan logika matematika dapat dinilai. Semua tes standar menilai melalui bahasa baik lisan maupun tulisan atau melalui notasi sistematis yang dikombinasikan dengan bahasa, misalnya tes IQ.

Gardner (dalam Jasmine, 2007:194), berbicara tentang penilaian yang jujur dan adil terhadap kecerdasan yang dimiliki oleh siswa. Penilaian yang jujur terhadap kecerdasan harus sedemikian rupa sehingga suatu jenis kecerdasan dapat dinilai dan dipertimbangkan langsung serta tidak melewati medium kecerdasan yang lainnya.

Apabila dalam pembelajaran guru menggunakan kecerdasan majemuk, maka penilaiannya perlu disesuaikan dengan kemampuan kecerdasan majemuk. Instrumen dan prosedur penilaian alternatif memungkinkan dalam memberikan penilaian kecerdasan yang jujur dan adil. Jasmine (2007:204) menjelaskan bahwa beberapa bentuk penilaian berikut dapat digunakan untuk menilai kecerdasan majemuk, antara lain:

1. *Check List*
Menggambarkan apa yang benar-benar berlangsung ke dalam pencapaian suatu tujuan khusus sebagai karakteristik dan pencapaian yang benar-benar merepresentasikan kecerdasan majemuk tersebut.
2. Catatan Singkat
Catatan singkat juga dapat digunakan dalam pengamatan yang berisi daftar komentar positif untuk mendokumentasikan perkembangan serta pertumbuhan siswa.
3. *Portofolio*
Metode penilaian yang memberikan suatu cara untuk meninjau dan membandingkan pekerjaan guna mengamati kemajuan siswa selama periode tertentu.
4. Rubrik
Rubrik adalah pedoman penskoran yang didasarkan pada keperluan-keperluan yang ditetapkan untuk membedakan berbagai tingkat kompetensi yang diperlihatkan dalam menyelesaikan suatu tugas.

Pembelajaran Tematik

Dilihat dari perkembangan psikologinya siswa kelas awal yaitu kelas 1, 2 dan 3 merupakan perkembangan lanjutan dari siswa taman kanak-kanak yang masih bersifat holistik dimana anak memandang segala sesuatu sebagai satu keutuhan. Untuk itu, kegiatan pembelajaran sebaiknya dilakukan dengan pembelajaran tematik. Berikut ini beberapa pendapat mengenai pengertian pembelajaran tematik diantaranya sebagai berikut.

1. Arroyan (2008:2) menjelaskan bahwa pembelajaran tematik merupakan pembelajaran terpadu yang menggunakan tema untuk mengaitkan beberapa mata pelajaran sehingga dapat memberikan pengalaman yang bermakna kepada siswa.
2. Muslich (2007:58) menjelaskan bahwa pembelajaran tematik yaitu pembelajaran yang menggabungkan beberapa kemampuan dari berbagai mata pelajaran diajarkan dengan ikatan satu tema.
3. Sutirjo dan Mamik (2005:3) menjelaskan bahwa pembelajaran tematik adalah kegiatan mengajar dengan memadukan materi beberapa pelajaran dalam satu tema.

- Ujang Sukardi, dkk (dalam Trianto, 2007:7) menjelaskan bahwa pembelajaran tematik (terpadu) adalah kegiatan mengajar dengan memadukan materi beberapa mata pelajaran dalam satu tema.

Berdasarkan penjelasan di atas, maka pembelajaran tematik dapat diartikan sebagai suatu kegiatan pembelajaran terpadu dengan memadukan berbagai materi pembelajaran dalam satu tema sehingga dapat memberikan pengalaman bermakna kepada siswa.

Pembelajaran tematik memiliki peran penting dalam proses pembelajaran. Trianto (2007:11) menjelaskan bahwa ada beberapa alasan yang mendasari, antara lain sebagai berikut:

- Dunia anak adalah dunia nyata
Tingkat perkembangan mental anak selalu dimulai dengan tahap berpikir nyata. Dalam kehidupan sehari-hari, anak tidak melihat mata pelajaran berdiri sendiri tetapi mereka melihat obyek yang di dalamnya memuat sejumlah konsep beberapa mata pelajaran.
- Proses pemahaman anak terhadap suatu konsep
Proses pemahaman anak terhadap suatu konsep dalam suatu obyek sangat bergantung pada pengetahuan yang sudah dimiliki anak sebelumnya. Masing-masing anak membangun sendiri pemahaman terhadap konsep baru. Guru dan orang tua hanya sebagai fasilitator sehingga peristiwa belajar dapat berlangsung.
- Pembelajaran akan lebih bermakna
Pembelajaran akan menjadi bermakna kalau pelajaran yang dipelajari siswa dapat memanfaatkan untuk mempelajari materi berikutnya. Pembelajaran terpadu sangat berpeluang untuk memanfaatkan pengetahuan sebelumnya.
- Memberi peluang siswa untuk mengembangkan kemampuan sendiri
Pengajaran terpadu memberi peluang siswa untuk mengembangkan ranah sasaran pendidikan secara bersamaan yang meliputi sikap, keterampilan, dan ranah kognitif.
- Memperkuat kemampuan yang diperoleh
Kemampuan yang diperoleh dari satu mata pelajaran akan saling memperkuat kemampuan yang diperoleh dari mata pelajaran lain.
- Efisiensi waktu
Guru dapat lebih menghemat waktu dalam menyusun persiapan mengajar. Tidak hanya siswa, guru pun dapat belajar lebih bermakna terhadap konsep-konsep sulit yang akan diajarkan.

Berikut tabel langkah-langkah pembelajaran tematik.

Tabel 1. Langkah-Langkah Pembelajaran Tematik

Langkah	Tingkah Laku Guru
Langkah -1 Pendahuluan	<ul style="list-style-type: none"> Mengaitkan pelajaran sekarang dengan pelajaran sebelumnya. Memotivasi siswa. Memberikan pertanyaan kepada siswa untuk mengetahui konsep-konsep prasyarat yang sudah dikuasai siswa. Menjelaskan tujuan pembelajaran. (Kompetensi Dasar dan Indikator)
Langkah -2 Presentasi Materi	<ul style="list-style-type: none"> Presentasi konsep-konsep yang harus dikuasai oleh siswa melalui demonstrasi dan bahan bacaan. Presentasi keterampilan proses yang dikembangkan. Presentasi alat dan bahan yang dibutuhkan. Memodelkan penggunaan peralatan.
Langkah -3 Membimbing Pelatihan	<ul style="list-style-type: none"> Menempatkan siswa ke dalam kelompok-kelompok belajar. Mengingatkan cara siswa bekerja dan berdiskusi kelas. Membagi buku siswa dan LKS. Mengingatkan cara menyusun laporan hasil kegiatan sesuai dengan LKS yang telah dikerjakan. Memberikan bimbingan seperlunya.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mengumpulkan hasil kerja kelompok setelah batas waktu yang ditentukan.
Langkah -4 Menelaah Pemahaman dan Memberikan Umpan Balik	<ul style="list-style-type: none"> • Mempersiapkan kelompok belajar untuk diskusi kelas. • Meminta salah satu anggota kelompok untuk mempresentasikan hasil kegiatan sesuai dengan LKS yang telah dikerjakan. • Meminta anggota kelompok lain menanggapi hasil presentasi. • Membimbing siswa menyimpulkan hasil diskusi.
Fase -5 Mengembangkan dengan Memberikan Kesempatan untuk Pelatihan Lanjutan dan Penerapan	<ul style="list-style-type: none"> • Mengecek dan memberikan umpan balik terhadap tugas yang dilakukan. • Membimbing siswa menyimpulkan seluruh materi pembelajaran yang baru saja dipelajari. • Memberikan tugas rumah.
Fase-6 Menganalisis dan Mengevaluasi	<ul style="list-style-type: none"> • Guru membantu siswa untuk melakukan refleksi atau evaluasi terhadap kinerja mereka.

Pada penelitian ini, pembelajaran tematik dengan menggunakan model *Webbed* yang memadukan berbagai standar kompetensi dan kompetensi dasar yang terdapat pada mata pelajaran Bahasa Indonesia, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam (IPA), Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), dan Pendidikan Kewarganegaraan (PKN).

Dari pembahasan di atas maka tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui pemetaan kecerdasan majemuk (*Multiple Intelligences*) pada siswa Sekolah Dasar.

2. METODE PENELITIAN

Jenis Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif..

Tahapan Penelitian

Prosedur penelitian yang digunakan peneliti terdiri dari empat tahap, yaitu:

1. Tahap Persiapan

Kegiatan yang dilakukan pada tahap ini adalah:

- Mengkaji literatur-literatur pendukung yang berkaitan dengan penelitian ini
- Meminta izin penelitian kepada Kepala Sekolah untuk melaksanakan penelitian
- Menentukan subjek, populasi dan sampel penelitian,
- Memberikan angket untuk mengetahui jenis kecerdasan yang dimiliki siswa.
- Menyusun perangkat pembelajaran
- Melakukan validasi terhadap perangkat pembelajaran
- Menyusun instrumen penelitian berupa lembar observasi kecerdasan beserta rubrik penilaian setiap kecerdasan.

2. Tahap Pelaksanaan

Kegiatan pada tahap ini adalah:

- Melaksanakan pembelajaran tematik untuk tema tertentu.
- Mengobservasi Lembar Kegiatan Siswa melalui lembar observasi.
- Hasil dari lembar observasi di *crosscheck*-kan melalui wawancara.

3. Tahap Analisis Data

- a. Mereduksi data yaitu melakukan proses pemilihan, pemusatan perhatian penyederhanaan, pengabstraksian dan transformasi data mentah di lapangan, menggolongkan dan membuang data yang tidak perlu serta mengorganisasikan data mentah yang diperoleh langsung dari lapangan.
 - b. Analisis data yaitu mengklasifikasikan dan mengidentifikasi data sehingga terorganisir dan terkategori dengan baik sehingga memungkinkan penarikan kesimpulan dan tindakan.
 - c. Penarikan kesimpulan dilakukan setelah analisis data. Penarikan kesimpulan bertujuan untuk merumuskan kecerdasan tiap siswa.
4. Penulisan Laporan Penelitian

Lokasi, Populasi, Sampel

Penelitian ini dilakukan di Sekolah Dasar Negeri Kalisari II Surabaya yang beralamat di Jl. Taman Bhaskara nomer 517 Surabaya. Populasi dari penelitian ini adalah seluruh siswa kelas 3 Sekolah Dasar Negeri Kalisari II Surabaya. Jumlah kelas 3 ada dua kelas, yaitu kelas 3A dan 3B. Sedangkan sampel dari penelitian ini adalah hanya siswa kelas 3B.

Instrumen Penelitian

Pengumpulan data pada penelitian ini menggunakan instrumen sebagai berikut:

1. Lembar Angket
Lembar Lembar Kegiatan Siswa berisi tentang pertanyaan-pertanyaan yang telah dikategorisasikan menurut macam kecerdasan-kecerdasan itu sendiri. Lembar Lembar Kegiatan Siswakecerdasan majemuk ini digunakan untuk mengkategorikan jenis-jenis kecerdasan ganda.
Instrumen lembar Lembar Kegiatan Siswa dalam penelitian diperiksa kelayakannya atau divalidasi oleh dosen PGSD dan guru Matematika kelas 3 Sekolah Dasar Negeri Kalisari II Surabaya.
2. Lembar Observasi
Lembar observasi digunakan untuk mengelompokkan kecerdasan melalui Lembar Kegiatan Siswa berdasarkan rubrik kecerdasan.

Teknik pengumpulan data

Dalam penelitian ini, prosedur yang digunakan dalam pengumpulan data adalah triangulasi data. Triangulasi data digunakan untuk mengumpulkan data dalam penelitian kualitatif. Triangulasi data meliputi dokumentasi, observasi, dan wawancara.

1. Metode Dokumentasi
Metode dokumentasi digunakan untuk mengetahui kecerdasan awal yang dimiliki siswa. Metode dokumentasi didapat dari pengisian angket kecerdasan sebelum penelitian dilaksanakan.
2. Metode Observasi
Metode observasi dilakukan dengan menggunakan lembar observasi kecerdasan. Pada proses pembelajaran siswa diberi Lembar Kegiatan Siswa. Dari hasil Lembar Kegiatan Siswa, diobservasi dengan menggunakan lembar observasi. Observasi dilakukan langsung peneliti.
3. Metode Wawancara
Metode wawancara digunakan untuk meng-*crosscheck* data hasil observasi supaya data yang diperoleh lebih akurat.

Teknik Analisis Data

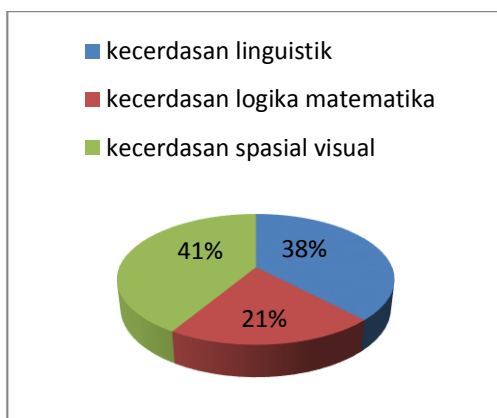
Analisis dalam penelitian ini dilakukan pada saat tindakan dan setelah tindakan. Data penelitian yang akan diraih terdiri dari hasil observasi Lembar Kegiatan Siswa. Analisis data yang dipergunakan dalam penelitian mengacu pada model Miles dan Huberman (1992) yang meliputi 3 tahap, yaitu: (1) reduksi data, (2) penyajian data, dan (3) penarikan kesimpulan. Ketiga kegiatan

ini dilakukan secara berurutan. Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi, menfokuskan, menyederhanakan, dan mentransformasikan data kasar yang diambil dari lapangan. Data hasil reduksi tersebut disajikan atau dipaparkan secara naratif dan terorganisir. Penyajian data dilakukan dengan mengumpulkan informasi yang diperoleh dari data hasil reduksi sehingga memberikan kemungkinan adanya penarikan kesimpulan. Selanjutnya dilakukan verifikasi data untuk menarik kesimpulan. Penarikan kesimpulan merupakan pengungkapan akhir dari setiap tindakan dan apabila kesimpulan dirasakan tidak kuat perlu dilakukan verifikasi data dan peneliti kembali mengumpulkan data di lapangan.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

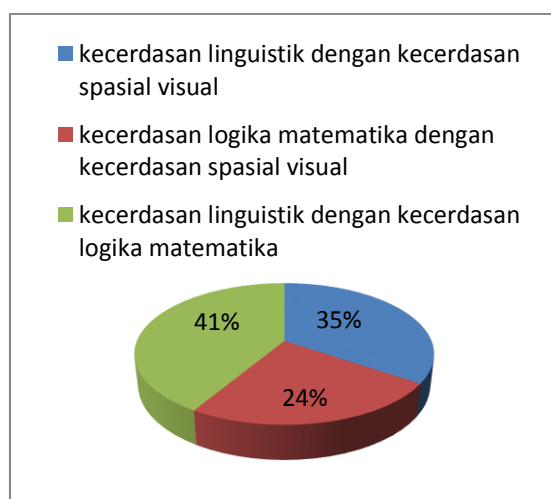
Dari hasil angket kecerdasan di awal sebelum di adakan penelitian diperoleh data sebagai berikut:



Gambar 1. Hasil Perolehan Angket

1. Hasil Observasi Kecerdasan

Pada proses pembelajaran, siswa mengerjakan Lembar Kegiatan Siswa (LKS), setelah itu Lembar Kegiatan Siswa (LKS) di observasi dengan menggunakan lembar observasi kecerdasan dan diperoleh data sebagai berikut :



Gambar 2. Hasil Observasi Kecerdasan

Pembahasan

1. Hasil Angket

Angket diberikan untuk mengetahui kecerdasan awal siswa sebelum diberi pembelajaran tematik dengan tema Kesehatan. Dari hasil pemberian angket tersebut diperoleh hasil bahwa banyak siswa yang memiliki kecerdasan linguistik sebanyak 11 orang atau sebesar 38%. Untuk siswa yang memiliki kecerdasan logika matematika sebanyak 6 orang atau sebesar 21%. Sedangkan siswa yang memiliki kecerdasan visual spasial sebanyak 12 orang atau sebesar 41%. Hal ini masih sangat dimungkinkan kecerdasan yang lain dimunculkan dalam diri siswa, sehingga setiap siswa mempunyai dua atau lebih kecerdasan.

a. Hasil Observasi Kecerdasan

Dari hasil observasi diketahui bahwa banyak siswa yang memiliki kecerdasan linguistik dan kecerdasan visual spasial sebanyak 10 orang atau sebesar 35%, untuk siswa yang memiliki kecerdasan logika matematika dan kecerdasan visual spasial sebanyak 7 orang atau sebesar 24%. Sedangkan siswa yang memiliki kecerdasan linguistik dan kecerdasan logika matematika sebanyak 12 orang atau sebesar 41%.

4. KESIMPULAN DAN SARAN

Kesimpulan

Kesimpulan yang dapat dikemukakan pada penelitian ini adalah pemetaan kecerdasan majemuk (*Multiple Intelligences*) pada siswa Sekolah Dasar adalah sebagai berikut:

1. Banyak siswa yang memiliki kecerdasan linguistik dan kecerdasan visual spasial sebanyak 10 siswa atau sebesar 35%.
2. Banyak siswa yang memiliki kecerdasan logika matematika dan kecerdasan visual spasial sebanyak 7 siswa atau sebesar 24%.
3. Sedangkan banyak siswa yang memiliki kecerdasan linguistik dan kecerdasan logika matematika sebanyak 12 orang atau sebesar 41%.

B. Saran

Perangkat pembelajaran tematik yang digunakan dalam penelitian ini memberikan beberapa masukan untuk diperhatikan. Karena itu peneliti menyarankan :

1. Hasil penelitian ini hanya terbatas pada sampel penelitian, sehingga disarankan untuk peneliti lain dapat menerapkan pada sampel lain.
2. Hasil penelitian ini juga dapat dijadikan acuan bagi guru yang ingin melaksanakan model tematik untuk tema yang lain guna mengembangkan beberapa kecerdasan pada siswa-siswanya.

5. DAFTAR PUSTAKA

Arikunto, Suharsimi. 2002. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.

Arikunto, Suharsimi. 2009. *Penelitian Tindakan Kelas*. Jakarta: Bumi Aksara.

Arroyan, Finne.2008. *Penerapan Pembelajaran Tematik Model Webbed untuk Meningkatkan Hasil Belajar Siswa Pada Pokok Bahasan Mengenal Lingkungan Sekitar Pada Siswa Kelas IA SDN Sawahan IX Surabaya*. Unesa : Skripsi yang tidak dipublikasikan.

Chatib, Munif. 2012. *Sekolahnya Manusia: Sekolah Berbasis Multiple Intelligences di Indonesia*. Bandung: Mizan Media Utama.

Damayanti, Meita Diyan.2007. *Hubungan Antara Pembelajaran Tematik Dengan Motivasi Belajar Keaksaraan Fungsional (KF) "Sumuran" Kecamatan Tonggas-Probolinggo*. Unesa : Skripsi yang tidak dipublikasikan.

- Eka, Erwin. 2009. *Terapi Otak*. <http://www.terapimusik.com/terapimusik.htm>. Diakses, 19 November 2012 pukul 02.39
- Indrawati, Mamik. 2007. *Perencanaan, Pelaksanaan dan Hasil Belajar Pembelajaran Terpadu Model Webbed Kelas III di SD Al-Azhar 11 Surabaya*. Unesa : Skripsi yang tidak dipublikasikan.
- Jasmine, Julia. 2007. *Mengajar Berbasis Multiple Intelligences*. Bandung : Nuansa.
- Muslich, Masnur. 2007. *KTSP Dasar Pemahaman dan Pengembangan*. Jakarta : Bumi Aksara.
- Rachman, Eillen. 2005. *Mengoptimalkan Kecerdasan Anak*. Jakarta : PT Gramedia Pustaka Utama.
- Santosa, Ippho. 2012. *13 Wasiat Terlarang! Dahsyat dengan Otak Kanan*. Jakarta: PT.Elex Media Komputindo.
- Semiawan, Conny. 2008. *Belajar dan Pembelajaran Prasekolah dan Sekolah Dasar*. Jakarta : PT Macanan Jaya Cemerlang.
- Sugiono. 2008. *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung : Alfabeta.
- Suparno, Paul. 2004. *Teori Kecerdasan majemuk dan Aplikasinya di Sekolah*. Yogyakarta: Kanisius
- Sutirjo dan Mamik. 2005. *Tematik*. Malang : Bayu Media Publishing.
- Trianto. 2007. *Model Pembelajaran Terpadu dalam Teori dan Praktek*. Jakarta : Prestasi Pustaka.
- W.Gunawan, Adi. 2006. *Genius Learning Strategy*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.
- Wardhani, Sri. 2010. *Pembelajaran Kemampuan Pemecahan Masalah Matematika Di SMP*. Yogyakarta: PPPPTK.
- Wilujeng, Hestu. *Implementasi Pembelajaran Tematik untuk Mengidentifikasi Kecerdasan Majemuk Siswa Kelas 1 SD Negeri Simokerto 1 Surabaya*. Unesa: Skripsi yang tidak dipublikasikan.
- Yudi. *Cara Mengoptimalkan Otak Kiri dan Otak Kanan dengan Mudah*. <http://yudiworld.com/about/>. Diakses, 20 November 2012 pukul 02.27

Desain Model Pembelajaran Kolaboratif untuk Mata Pelajaran Fisika di SMK

Euis Ismayati
Surabaya State University
euisheru@gmail.com

Abstract: Menengah Kejuruan (SMK) merupakan pendidikan kejuruan yang dijalankan berdasarkan prinsip investasi SDM (human capital investment) yang mengacu pada kualitas pendidikan dan produktivitas kerja untuk bersaing di pasar kerja global. Untuk itu pendidikan kejuruan memiliki keterkaitan langsung dengan dunia usaha/industri yang berfungsi untuk memenuhi kebutuhan tenaga kerja terampil. Beberapa hasil penelitian mengungkapkan tentang etos kerja lulusan SMK yang masih belum memuaskan, unjuk kerjanya masih rendah, kurang mampu menyesuaikan diri dengan perubahan maupun perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, sulit untuk dilatih kembali, kurang bisa mengembangkan diri, kurang mampu bekerjasama (bekerja berkolaborasi) dan berargumentasi. Pada umumnya para pimpinan perusahaan di dunia kerja/industri menuntut para karyawannya memiliki kemampuan berpikir kreatif dan bekerja berkolaborasi. Kemampuan siswa beradaptasi dengan teknologi di lingkungan pekerjaan, dipengaruhi oleh proses pembelajaran di sekolah termasuk pembelajaran sains. Proses pembelajaran sains dapat melatih siswa untuk berpikir dan bersikap ilmiah, yang seharusnya dilatihkan oleh guru melalui pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa dan materi yang diajarkan. Untuk menguasai teknologi dan industri diperlukan penguasaan sains, dan Fisika sebagai bagian dari sains mempunyai peranan yang besar dalam perkembangan teknologi; karena produk teknologi sangat mendukung perkembangan sains selanjutnya. Untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan bekerja berkolaborasi, siswa harus dilatih dan

ICETA 5, Surabaya 24th May 2014: "Global Challenges and Reconstruction for Future Education" 147

dibina dengan pendidikan di sekolah melalui proses pembelajaran yang menggunakan model-model pembelajaran yang mengacu pada sistem diskusi kelompok yang bersifat kolaborasi antar teman, yaitu Model Pembelajaran Kolaboratif (*Collaborative Learning*). Model pembelajaran kolaboratif untuk mata pelajaran Fisika di SMK harus didesain sedemikian rupa agar tujuan pembelajaran dapat tercapai. Pembelajaran kolaboratif memiliki kelebihan-kelebihan, selain melatih siswa untuk bekerja berkolaborasi, juga melatih siswa untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis.

Kata kunci: berpikir kritis, bekerja berkolaborasi, desain model pembelajaran kolaboratif, fisika.

Pendidikan kejuruan memegang peranan penting dalam menciptakan SDM yang berkualitas, karena itu pendidikannya harus berorientasi pada peningkatan kualitas SDM yang sesuai dengan kebutuhan dunia kerja seiring dengan perkembangan teknologi dan mampu bersaing di pasar internasional. Dengan demikian perlu peningkatan kualitas sumber daya manusia melalui Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) yang diharapkan mampu bersaing pada era globalisasi. Pendidikan di SMK lebih cocok bagi siswa Indonesia untuk menghasilkan lulusan yang siap kerja dan menjadi tenaga kerja terampil tingkat menengah. arah pengembangan pendidikan menengah kejuruan diorientasikan pada pemenuhan permintaan pasar kerja di Indonesia yang mengacu pada prinsip demand driven.

Namun di sisi lain muncul beberapa masalah yang berkaitan dengan kualitas lulusan SMK. Beberapa hasil kajian dan penelitian mengungkapkan tentang etos kerja lulusan SMK yang masih belum memuaskan, unjuk kerjanya masih rendah, kurang mampu menyesuaikan diri dengan perubahan maupun perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, sulit untuk dilatih kembali, kurang bisa mengembangkan diri, kurang mampu bekerjasama (bekerja berkolaborasi), sehingga timbul kekuatiran bahwa lulusan SMK dapat terkalahkan dengan tenaga kerja asing yang ada di Indonesia (Ismayati, 2009; Ratnata, 2010). Pada umumnya para pimpinan perusahaan di dunia kerja/industri menuntut para karyawannya memiliki kemampuan berpikir kreatif dan bekerja berkolaborasi.

Berdasarkan Garis-garis Besar Program Pembinaan SMK Tahun 2012, bahwa prioritas utama pemerintah dalam pembangunan bidang pendidikan pada tahun 2009-2014 adalah “Peningkatan akses pendidikan yang berkualitas, terjangkau, relevan, dan efisien menuju terangkatnya kesejahteraan hidup rakyat, kemandirian, keluhuran budi pekerti, dan karakter bangsa yang kuat. Pembangunan bidang pendidikan diarahkan demi tercapainya pertumbuhan ekonomi yang didukung keselarasan antara ketersediaan tenaga terdidik dengan kemampuan: menciptakan lapangan kerja atau kewirausahaan, dan menjawab tantangan kebutuhan tenaga kerja

Pemerintah mencanangkan program “SMK Bisa” dengan cara mengembangkan melalui program keahlian yang relevan dengan kebutuhan pasar kerja di dunia usaha/industri. Program keahlian ini bertujuan untuk meningkatkan relevansi antara program keahlian di SMK dengan kebutuhan di dunia kerja dan untuk menciptakan *link and match* antara dunia pendidikan (SMK) dengan dunia kerja.

Suatu hal yang perlu diperhatikan, bahwa untuk menguasai teknologi dan industri diperlukan penguasaan sains, dan Fisika sebagai bagian dari sains mempunyai peranan yang besar dalam perkembangan teknologi; karena menurut *Poedjiadi (2005)* produk teknologi sangat mendukung perkembangan sains selanjutnya. Pengajaran sains memberikan kontribusi yang signifikan dalam pembentukan kinerja lulusan dijenjang pendidikan dasar dan menengah, dan dapat membekali peserta didik dengan pengetahuan prasyarat untuk belajar dijenjang pendidikan lebih lanjut.

Kenyataannya pengetahuan sains peserta didik dijenjang pendidikan lanjutan masih rendah, disebabkan dalam proses pembelajaran yang diajarkan bukan metode ilmiahnya melainkan hanya fakta-fakta (*Karhami, 1997*). Pernyataan tersebut dikuatkan oleh beberapa siswa dan guru yang mengajar Fisika di SMK Kelompok Teknologi dan Industri (Ismayati, 2009), bahwa pada umumnya siswa kurang tertarik dan termotivasi pada pembelajaran Fisika, sehingga nilai rata-rata hasil belajarnya rendah. Hal ini disebabkan antara lain: 1) Guru

menyajikan materi pelajaran fisika dengan metode yang sama dan monoton, yaitu: ceramah, tanya jawab, dan mengerjakan tugas. 2) Kegiatan pembelajarannya bersifat "teacher centred" dan tidak memberikan peluang kepada siswa untuk mengembangkan kreativitas dan kemampuan berpikir kritis, siswa masih saja menjadi obyek.

Dalam pembelajaran fisika, siswa dituntut untuk menggunakan daya nalarnya dengan mengaktifkan cara *apa yang harus dipikirkan* dan *bagaimana proses berpikirnya*, melalui metode-metode pembelajaran inquiry, discovery, kolaboratif, dan metode lainnya yang melatih siswa untuk berpikir kritis. Menurut *Poedjiadi (2005)* pada waktu mempelajari sains siswa dihadapkan pada berbagai fakta, kemudian mengembangkan eksplorasi terhadap materi yang dipelajari dan mengemukakan prediksi. Selanjutnya sesuai perkembangan kognitifnya mereka melakukan eksperimen untuk menemukan konsep yang seakan-akan mereka temukan sendiri atau memverifikasi konsep yang telah dikemukakan oleh gurunya. Proses pembelajaran sains tersebut melatih siswa untuk berpikir dan bersikap ilmiah, yang seharusnya dilatihkan oleh guru melalui pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan materi yang diajarkan dan sesuai dengan kebutuhan siswa.

Menurut *Degeng (1998)* perbaikan kualitas pengajaran bukan hanya didasarkan pada kajian rasional, tetapi juga kajian empirik. Berdasarkan pengalaman mengajar Fisika di SMK diungkapkan oleh *Ismayati (2009)*, bahwa pada umumnya siswa SMK lebih menyukai pembelajaran fisika dilaksanakan dengan diskusi dan kerjasama dalam kelompok dengan menggunakan media pembelajaran yang tepat.

Pendidikan di SMK diarahkan untuk mempersiapkan siswa memasuki dunia kerja. Dewasa ini para pimpinan dunia usaha/industri pada umumnya menuntut para karyawannya memiliki kemampuan bekerja secara kolaboratif guna mencapai keberhasilan bidang usahanya (*Asrori, 2001; Bizz Asia Technology, 2000*). Untuk itu pengembangan kemampuan bekerja secara kolaboratif perlu dikembangkan dalam proses pembelajaran. Menurut *Schrage (dalam Malek, 2004)* pembelajaran kolaboratif melebihi aktivitas bekerjasama, karena pembelajarannya melibatkan penggabungan hasil penemuan dan hasil yang didapat dari pembelajaran baru. Dengan menjalankan aktivitas dalam pembelajaran kolaboratif secara tidak langsung keterampilan-keterampilan berkomunikasi akan dipelajari oleh pelajar.

Pembelajaran kolaboratif memiliki kelebihan-kelebihan, selain melatih siswa untuk bekerja berkolaborasi, juga melatih siswa untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis. Menurut *Sazally (2003)* dan *Panitz (1996)* pembelajaran kolaboratif merupakan suatu cara yang bertujuan meningkatkan keterampilan berpikir kritis. Nilai utamanya terletak pada pembinaan semua pengetahuan dan ide melalui dialog dengan teman, memberikan komentar, berdiskusi, bekerjasama, dan konseptualisasi. Ciri utamanya adalah adanya interaksi aktif berdasarkan pertukaran ide yang menjurus pada pembelajaran individu (melalui proses kelompok), pembelajaran dengan sesama teman, dan pembelajaran secara kelompok.

Untuk mengembangkan kemampuan bekerja berkolaborasi, siswa harus dilatih dan dibina dengan pendidikan di sekolah melalui proses pembelajaran yang menggunakan model-model pembelajaran yang mengacu pada sistem diskusi kelompok yang bersifat kolaborasi antar teman, yaitu Pembelajaran Kolaboratif (*Collaborative Learning*).

Pembelajaran Kolaboratif (*Collaborative Learning*)

Pembelajaran kolaboratif diperkenalkan oleh George Jardine, seorang profesor logika dan filosofi di University of Glasgow (*Galliet, 1994*). Jardine merancang sebuah metode pembelajaran yang disebut sebagai kajian-rekan untuk membantu mempersiapkan pembelajaran siswanya agar berpartisipasi dalam masyarakat di Inggris. Meskipun pada akhirnya pembelajaran kolaboratif pada saat ini banyak digunakan di kalangan pendidikan secara luas, demikian juga di Indonesia.

Pembelajaran kolaboratif menciptakan sebuah lingkungan yang dapat menghidupkan dan memperkaya proses pembelajaran. Menempatkan partner interaktif kedalam sebuah sistem pendidikan yang akan menciptakan konteks sosial yang lebih realitis, sehingga meningkatkan efektifitas dari sistem tersebut. Lingkungan seperti ini akan membantu mempertahankan minat siswa dan akan memberikan sebuah habitat pembelajaran yang lebih alamiah (*Kumar, 1996*).

Pembelajaran kolaboratif memiliki banyak kelebihan-kelebihan, terutama untuk diterapkan pada siswa SMK yang menuntut siswanya memiliki pengetahuan dan wawasan yang luas. *Wiserna (2000)* berpendapat, bahwa jika orang-orang yang berbeda belajar bekerja sama di sebuah kelas, maka mereka akan menjadi penduduk yang lebih baik di dunia ini. Akan lebih mudah bagi mereka untuk berinteraksi secara positif dengan orang-orang yang memiliki pemikiran berbeda, bukan hanya pada skala lokal tapi juga skala internasional. Demikian pula dalam bidang bisnis internasional, kita dapat melihat bahwa multinasional harus bekerjasama agar bisa bertahan, tidak peduli seberapa kuatnya mereka; lembaga-lembaga pendidikan bekerja sama untuk membuat siswanya bisa memiliki persiapan di masa depan. Seperti halnya Uni Eropa akan menjadi pesaing kuat bagi Kolaborasi Amerika Serikat.

Definisi Pembelajaran Kolaboratif

Pannen, dkk (2001) berpendapat, bahwa kolaborasi diartikan sebagai “bekerja bersama dengan orang lain dalam proyek bersama (to work with another or others on a joint project)”, dan kolaboratif berarti bersifat kerja bersama sebagai aliansi strategis (penghargaan atas perbedaan intelektual). *Wiserna (2000)* mendukung pendapat tersebut, bahwa pembelajaran Kolaboratif merupakan sebuah filosofi mengajar, bekerja bersama, membangun bersama, belajar bersama, berubah bersama, berkembang bersama. Ini merupakan sebuah filosofi yang sesuai dengan dunia global saat ini. Demikian pula *Panitz (1996)* mengungkapkan, bahwa pembelajaran Kolaboratif merupakan sebuah filosofi dari interaksi dan gaya hidup personal, bukan hanya sebuah teknik kelas. Dalam setiap situasi, dimana orang berkumpul dalam kelompok, pembelajaran kolaborasi merupakan sebuah cara untuk berhubungan dengan orang lain secara penuh hormat dan menunjukkan kemampuan dan kontribusi dari anggota kelompok.

Pembelajaran kolaboratif merupakan sebuah pendekatan pendidikan terhadap pengajaran dan pembelajaran yang melibatkan kelompok-kelompok siswa untuk bersama-sama mengatasi masalah, menyelesaikan tugas atau menciptakan sebuah produk. Pembelajaran kolaboratif didasarkan pada ide bahwa pembelajaran merupakan sebuah aktifitas sosial alamiah dimana partisipasi berbicara diantara mereka sendiri; melalui berbicara inilah akan terjadi pembelajaran (*Srinivas, NICE, 1997*). Demikian pula *Sazally (2003)* berpendapat, bahwa pembelajaran kolaboratif merupakan falsafah pembelajaran yang dapat diaplikasikan dalam berbagai situasi interaksi yang bertujuan untuk mencapai sinergi melalui kelompok dan sumbangan ide individu dalam kelompok. Selain itu pembelajaran kolaboratif memiliki kelebihan dalam cara berpikir siswa, selain itu pembelajaran kolaboratif merupakan kaidah yang bertujuan meningkatkan keterampilan pemikiran kritis. Nilai utamanya terletak pada pembinaan pengetahuan awal dan ide melalui dialog dengan teman, komentar, diskusi, perkumpulan, dan konseptualisasi awal. Ciri-ciri utamanya adalah interaksi aktif berdasarkan pertukaran ide yang menjurus kepada pembelajaran individu (melalui proses kelompok), pembelajaran dari rekan dan pembelajaran secara kelompok.

Karakteristik Kelas Kolaboratif

Menurut *Tinzmann, dkk (1990)* kelas kolaboratif memiliki empat karakteristik umum, yaitu: a) Pengetahuan bersama antara guru dan siswa, b) Kewenangan bersama antara guru dan siswa, c) Guru sebagai mediator, dan d) Pengelompokan siswa secara heterogen.

1. Pengetahuan Bersama antar Guru dan Siswa

Dalam kelas kolaboratif ilmu pengetahuan merupakan pengetahuan bersama, guru kolaboratif menilai dan mengembangkan pengetahuan, pengalaman personal, bahasa, strategi dan kultur yang dibawa siswa kedalam situasi pembelajaran.

Ketika siswa tidak memiliki pengalaman yang relevan dalam proses pembelajaran, siswa diberi kesempatan untuk berbagi pengetahuannya, seluruh kelas akan mendapatkan tambahan pengetahuan. Selain itu, ketika siswa melihat bahwa pengalaman dan pengetahuannya dinilai, mereka akan termotivasi untuk mendengarkan dan mempelajari cara-cara baru, dan akan

- cenderung membuat hubungan penting antara pembelajarannya sendiri dengan pembelajaran di sekolah sehingga mereka akan lebih berkembang.
2. **Kewenangan Bersama antara Guru dan Siswa**
Dalam kelas kolaboratif, guru membagi kewenangannya dengan siswa dalam cara-cara yang sangat khusus. Guru kolaboratif mengajak siswa untuk menetapkan tujuan pelajaran pada materi pelajaran yang akan diajarkan, memberikan pilihan aktifitas dan tugas sesuai minat dan tujuan yang berbeda dari siswa, dan mendorong siswa untuk menilai yang mereka pelajari. Guru kolaboratif mendorong siswa menggunakan pengetahuannya sendiri, memastikan bahwa siswa membagi pengetahuan dan strategi pembelajarannya, memperlakukan tiap orang secara hormat, dan memfokuskan pada level pemahaman tinggi. Guru kolaboratif membantu siswa mendengarkan berbagai opini, mendukung pengetahuan yang disertai dengan bukti, melibatkan pemikiran yang kritis dan kreatif, serta berpartisipasi dalam dialog terbuka dan bermakna.
 3. **Guru sebagai Mediator**
Guru sebagai mediator dalam pembelajaran akan membantu siswa menghubungkan informasi baru dengan pengalaman-pengalaman yang mereka miliki di lingkungannya, membantu siswa memahami apa yang harus mereka lakukan ketika mereka kebingungan, dan membantu siswa mempelajari cara-cara belajar yang baik. Peran guru sebagai mediator dapat memaksimalkan kemampuan siswa dalam menunjukkan tanggung jawabnya terhadap pembelajaran.
 4. **Pengelompokan Siswa secara Heterogen**
Dalam kelas kolaboratif, siswa terlibat dalam sebuah ruang lingkup pemikiran, dimana setiap orang belajar dari orang lainnya. Setiap siswa diberi kesempatan dalam memberikan kontribusi dan menghargai kontribusi dari siswa lain. Sehingga dalam kelas kolaboratif siswa tidak dipisah-pisah menurut kemampuan, prestasi, minat atau karakteristik lainnya. Hal ini agar siswa yang dikategorikan sebagai siswa gagal dalam kelas, bisa belajar dari siswa yang pandai. Demikian pula siswa yang pandai bisa belajar dari siswa kebanyakan.

Peran Guru dan Siswa dalam Pembelajaran Kolaboratif

Secara umum peran guru dalam pembelajaran kolaboratif, yaitu (1) mendorong pengajaran dalam kelas kolaboratif, (2) memiliki tujuan-tujuan khusus dalam konteks kolaboratif, (3) sebagai fasilitator, (4) sebagai model, dan (5) dapat memberikan latihan-latihan. Sedangkan peran utama siswa dalam pembelajaran adalah sebagai kolaborator dan partisipator aktif, peran baru ini mempengaruhi proses dan aktifitas yang dilakukan siswa sebelum, selama dan setelah pembelajaran.

Dalam pembelajaran kolaboratif peran guru dan siswa sangat terkait. Berdasarkan studi *Wiserna (2000)*, Pertama, guru harus menjadi seorang pembimbing bagi para siswanya. Guru harus menjelaskan tujuan-tujuan pembelajaran kolaboratif secara gamblang, karena pembelajaran kolaboratif mungkin merupakan sebuah sistem pembelajaran baru bagi siswa dan mereka mungkin membutuhkan waktu untuk terbiasa dengan sistem baru tersebut.

Kedua, guru harus menjelaskan penggunaan peran-peran didalam kelompok dan menekankan pada keterkaitan positif. Beberapa anggota mungkin merasa ragu untuk pertama kalinya, tapi diharapkan melalui keterkaitan positif, mereka akan menjadi lebih terbuka terhadap filosofi tersebut. Anggota-anggota lain dalam kelompok memiliki peran penting, yaitu membimbing siswa yang ragu dan membantu mereka menjadi lebih partisipatif dan mendapatkan hasil kelompok yang lebih komplit dan memuaskan. Elemen lain yang muncul pada pembelajaran kolaboratif adalah adanya komunikasi interpersonal efektif. Komunikasi interpersonal yang efektif adalah anggota kelompok tetap saling berhubungan secara reguler, dan memastikan bahwa komunikasi yang mereka lakukan cukup jelas dan terarah.

Merancang Tugas-Tugas Pembelajaran dan Memonitor.

Ketika guru merencanakan tugas-tugas pembelajaran umum, misalnya, untuk menghasilkan sebuah produk dalam menggambarkan konsep, urutan historis, pengalaman personal dan sebagainya, siswa memiliki tanggung jawab yang lebih besar dalam sebuah kelas kolaboratif dalam merencanakan aktifitas pembelajarannya sendiri. Idealnya, rencana-rencana ini sebagian berasal dari tujuan yang ditetapkan oleh siswa sendiri, didalam parameter yang ditetapkan oleh guru (Tinzmann, dkk, 1990). Siswa cenderung terlibat dalam tugas-tugas ini dengan tujuan dan minat yang lebih besar dibandingkan dalam kelas tradisional.

Astleitner (2001) menyatakan, bahwa pembelajaran yang diatur-sendiri merupakan hal yang sangat penting dalam kelas-kelas kolaboratif. Siswa belajar memiliki tanggung jawab terhadap pengawasan (monitoring), penyesuaian, penentuan pertanyaan-sendiri dan pengajuan pertanyaan antara siswa satu dengan yang lainnya. Monitoring adalah memeriksa perkembangan seseorang terhadap pencapaian tujuan. Penyesuaian adalah perubahan-perubahan yang dibuat oleh siswa, yang dengan didasarkan pada monitoring terhadap apa yang mereka lakukan untuk mencapai tujuan

Penilaian dan Evaluasi.

Wiserna (2000) mengungkapkan cara-cara penilaian terhadap siswa melalui evaluasi. Terdapat dua teknik yang dapat digunakan untuk mengevaluasi siswa kolaboratif di kelas, yaitu:

1. Evaluasi Kelompok (Antar Rekan)

Teknik ini digunakan untuk ujian parsial maupun ujian akhir, dan teknik ini digunakan untuk mendorong keterlibatan siswa. Pada awal pertemuan siswa membahasnya dalam kelompok-kelompok kolaboratif, kemudian seorang perwakilan tim mempresentasikan ide-idenya kepada kelas dan guru. Teknik evaluasi ini didasarkan pada komentar-komentar kelas dan guru. Untuk prosentase keterlibatannya diserahkan pada guru, 10% tidaklah terlalu besar, tapi hal ini hendaknya dilakukan pada bagian-bagian awal. Hal ini akan lebih baik jika guru menambah prosentasesnya, sehingga siswa merasa lebih terlibat.

Evaluasi antar rekan harus benar-benar dirahasiakan untuk menghindari terjadinya bias. Mereka bisa benar-benar menunjukkan perasaannya tentang anggota-anggota kelompok.

2. Evaluasi antar Rekan di kelas

Teknik ini bisa digunakan untuk presentasi kelompok di kelas (menggunakan video atau melalui peran langsung). Ketika dilakukan presentasi kelompok di depan kelas, guru bisa meminta tiga atau empat siswa yang bukan anggota dari kelompok kolaboratif melakukan presentasi, untuk mengevaluasi presentasi tersebut. Guru harus menetapkan standar bagi evaluasi tersebut, sehingga evaluator betul-betul memahaminya. Misalnya guru bisa meminta mereka untuk mengevaluasi poin-poin berikut pada sebuah skala dari 1 sampai 10: kelancaran, bahasa tubuh, struktur kalimat (grammar), kosakata, informasi, konfidensi, kerja tim. Guru bisa menyerahkan sebuah tabel dengan elemen-elemen tersebut (atau elemen-elemen lain) dan ruang yang cukup untuk memberikan nilai, dan yang sangat penting adalah memberikan justifikasi.

Justifikasi terhadap nilai dalam co-evaluasi merupakan hal yang sangat penting. Siswa tidak boleh melakukan penyimpangan dalam penilaian mereka dan mendasarkan penilaiannya pada kualitas presentasi, bukan pada orang yang memberikan presentasi.

Pembelajaran kolaboratif merupakan sebuah proses yang sangat baik bagi siswa maupun guru. Peran guru dalam kelompok pembelajaran kolaboratif adalah sebagai pembimbing, bukan sebagai penguasa otoriter (pengajaran tradisional). Dalam kelompok kolaboratif siswa akan merasa sangat dihargai karena siswa belajar sendiri, belajar lebih banyak, belajar ketrampilan interpersonal/sosial, merasa lebih terlibat, merasa lebih berguna, merasa lebih percaya diri, menikmati kelas, saling mengajar, mengajar guru, menjadi siswa independen, dan menjadi penduduk yang lebih baik di dunia ini.

Guru harus selalu memperkuat proses pembelajaran kolaboratif, jika tidak siswa akan cenderung kembali pada pembelajaran kooperatif, dan hanya melakukan apa yang bisa mereka lakukan untuk mendapatkan nilai yang bagus.

I. Interaksi dalam Pembelajaran Kolaboratif

Pada pembelajaran kolaboratif komunikasi berjalan melalui dua-arah yaitu berupa dialog. Tujuan utama bagi guru adalah mempertahankan dialog antar siswa.

Menurut *Tinzmann, dkk (1990)* dan *Wiersema (2000)*, guru yang mengajar pada kelas kolaboratif mempertahankan jenis pembicaraan tingkat-tinggi dan interaksi serupa ketika seluruh kelas terlibat dalam diskusi. Mereka menghindari presentasi yang biasanya terdiri dari pengkajian, latihan dan quiz, yaitu mengajukan pertanyaan yang jawabannya diketahui oleh guru dan hanya terdapat satu jawaban yang benar. Dalam diskusi yang sesungguhnya, siswa berbicara kepada teman-temannya dan juga kepada guru, menunjukkan berbagai sudut pandang, dan menerima pertanyaan tanpa memfokuskan pada aspek salah dan benar. Terkadang baik siswa maupun guru merubah pandangannya tentang sebuah ide, sehingga interaksi dalam diskusi kelompok utuh mencerminkan apa yang terjadi dalam kelompok-kelompok kecil.

Diskusi kelas yang dilakukan siswa dalam pembelajaran kolaboratif, mengakibatkan kelas cenderung menjadi ramai dan gaduh. Tetapi disisi lain siswa membutuhkan kesempatan untuk bergerak, berbicara, mengajukan pertanyaan, dsb. Sehingga *Tinzmann, dkk (1990)* berpendapat bahwa kegaduhan dalam sebuah kelas kolaboratif yang berjalan dengan lancar menunjukkan bahwa pembelajara yang aktif sedang berjalan. Namun siswa harus diajari tentang parameter yang mereka gunakan ketika menentukan pilihan, dimana aturan dan standar harus ditekankan semenjak awal, sebelum kolaborasi dilakukan dan dikaji pada seluruh rentang tahun sekolah.

Interaksi antar siswa akan memberikan banyak kesempatan pada siswa untuk bertindak, belajar, dan memahami perlunya bekerja dalam kelompok; sehingga membantu siswa untuk saling memahami satu sama lain. Selain itu dengan belajar kolaboratif, siswa belajar untuk bekerja berkolaborasi dalam suatu tim yang merupakan cara baru untuk bekerja bagi siswa.

Belajar dan Bekerja dalam Kelompok

Sebuah sistem pembelajaran kolaboratif memfokuskan pada perbaikan dan integrasi proses pembelajaran dan pengetahuan siswa dengan bantuan partner kolaboratif. Pembelajaran kolaboratif dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk melakukan pembelajaran melalui konteks pembelajaran yang realistis, memiliki motivasi dan konteks pembelajaran secara sosial. (*Kumar, 1996*). Mann (2005) menyatakan, bahwa bekerja atau belajar bersama adalah suatu proses kelompok yang didukung oleh anggota-anggota kelompok, dimana ada ketergantungan satu dengan yang lain untuk mencapai suatu tujuan yang disepakati.

Keberhasilan pembelajaran kolaboratif membutuhkan implementasi kelompok-kelompok siswa yang efektif dan tepat. Meskipun umumnya siswa menyukai ide tentang kelompok atau bekerja sama dengan orang lain, mereka mungkin pernah memiliki pengalaman buruk tentang bekerja sama dalam kelompok sehingga timbul penolakan dari dalam diri siswa. Tetapi hal ini harus diupayakan dapat diatasi dengan berbagai macam cara guru dalam pengelolaannya, untuk lebih mempermudah proses pembelajaran di kelas. Untuk itu (*Srinivas & NICE, 1997*) menawarkan tiga tipe kelompok yang perlu dicermati dan dapat digunakan dalam proses pembelajaran kolaboratif, yaitu diantaranya: kelompok informal, kelompok formal, dan kelompok dasar.

1. ***Kelompok-kelompok informal***, memiliki rentang hidup pendek dari beberapa menit sampai periode kelas, umumnya diterima secara cepat atau diterima begitu saja. Memiliki struktur atau format kecil, memiliki anggota-anggota kelompok baru dengan tiap waktu kelas baru, sangat bermanfaat selama tatap muka karena metode seperti ini bisa memecah tatap muka dalam pelajaran kedalam tatap muka-tatap muka kecil (mini-lectures), dan dapat mendorong pemeriksaan cepat terhadap pemahaman siswa.
2. ***Kelompok-kelompok formal***, berlangsung selama beberapa hari atau minggu membutuhkan ukuran dan komposisi kelompok yang lebih besar, struktur yang lebih besar, memiliki tujuan khusus (misalnya, tugas khusus yang harus dituntaskan), dan memiliki anggota-anggota kelompok yang sama dalam eksistensi kelompoknya.
3. ***Kelompok-kelompok dasar***, melayani tujuan yang lebih luas. Kelompok-kelompok ini berlangsung penuh dalam satu semester (atau bahkan dalam beberapa semester). Bertemu secara reguler, membutuhkan perencanaan dalam menetapkan ukuran dan komposisi kelompok, mempersonalisasikan tugas dengan memberikan dukungan, dorongan dan bantuan

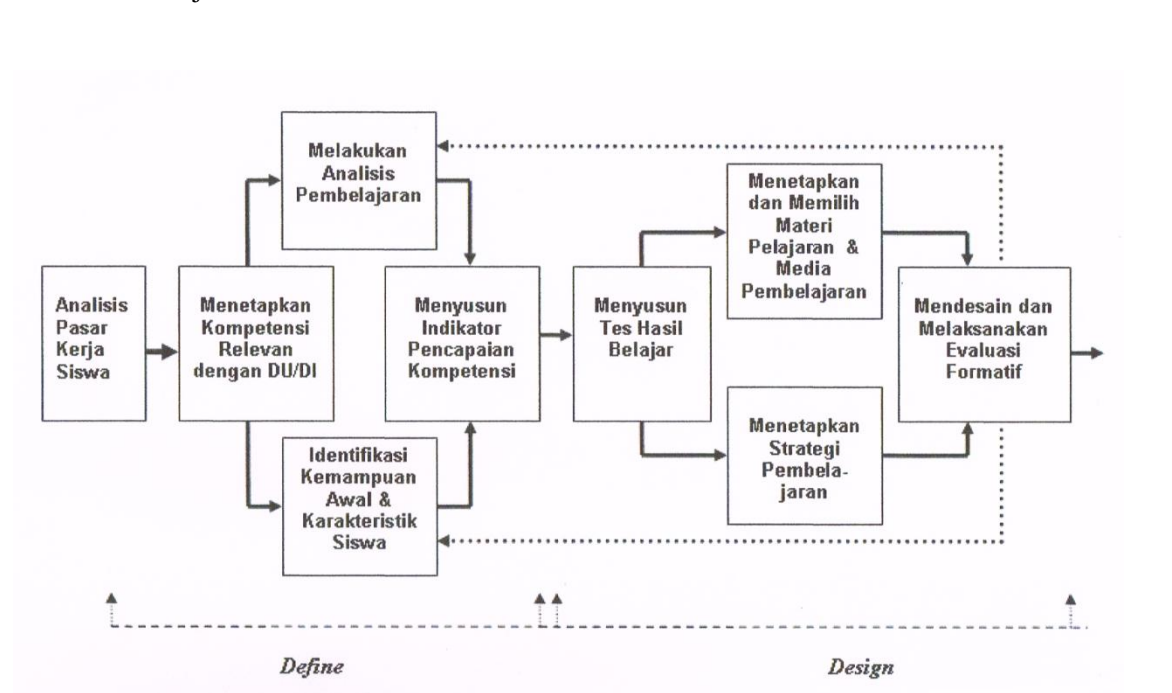
antar anggota-anggota kelompok yang memiliki sebuah tujuan khusus (misalnya, sebuah tugas tertentu yang harus dituntaskan), dan memiliki keanggotaan yang konstan.

Tiap tipe kelompok memiliki tujuannya sendiri-sendiri, memiliki kelebihan dan kekurangannya masing-masing. Dengan demikian seorang guru yang cakap akan memilih jenis kelompok yang tepat, bagi berlangsungnya keberhasilan proses pembelajaran.

Desain Model Pembelajaran Kolaboratif

Pada penulisan ini, desain model pembelajaran kolaboratif diadopsi dari desain Model Pembelajaran Conductive yang merupakan hasil penelitian penulis sendiri. Model pembelajaran Conductive lebih menekankan pada proses dan hasil belajar yang berbasis kompetensi, dimana produk yang dihasilkan lebih cenderung pada keterampilan-keterampilan yang relevan dengan pasar kerja peserta didik. Dengan demikian desain Model Pembelajaran Kolaboratif memiliki kesamaan dengan desain Model Pembelajaran Conductive.

Dalam pembelajaran fisika di SMK, materi yang diajarkan harus berorientasi pada keterampilan yang berbasis kompetensi, karena individu yang dihasilkan merupakan outcomes yang harus siap pakai. Pada pembelajaran kolaboratif diperkaya dengan diskusi kelompok siswa yang dapat menciptakan lingkungan interaktif dimana siswa memiliki tanggung jawab yang lebih besar terhadap pembelajarannya sendiri dan tema-temanya. Untuk keperluan tersebut diperlukan rancangan pengajaran yang tepat untuk digunakan dalam pembelajaran Fisika di SMK yaitu Model Pembelajaran Kolaboratif.



Gambar 1. Desain Model Pembelajaran Kolaboratif

Langkah-langkah Desain Pembelajaran Kolaboratif

Langkah-langkah perancangan model kolaboratif meliputi tahapan define dan desain. Langkah-langkahnya sebagai berikut:

Tahap Define

1. Analisis Pasar Kerja.Siswa

Pendataan jenis pekerjaan dapat dilakukan dengan cara: survei, kuestioner, data administratif, atau wawancara, dengan berbagai pihak yang berkaitan dengan bidang pekerjaan. Dari berbagai data yang telah terkumpul, selanjutnya dilakukan penataan dengan cara pengorganisasian jenis-jenis pekerjaannya.

2. Menetapkan Kompetensi Relevan dengan Dunia Usaha/Industri

Jenis-jenis pekerjaan yang telah diorganisasikan dianalisis secara umum, kemudian dianalisis lebih khusus yang tersusun secara logis dan sistematis. Dari analisis ini diperoleh jenis-jenis pekerjaan yang mempersyaratkan kompetensi tertentu. Selanjutnya dapat ditentukan kompetensi yang dipersyaratkan untuk mengerjakan jenis-jenis pekerjaan tersebut, sehingga perancang dapat menentukan tujuan umum tentang kompetensi yang harus dikuasai oleh peserta didik. Dalam menentukan tujuan pembelajaran Bloom, dkk (1956;1981) mengklasifikasikan tujuan belajar dibagi menjadi tiga domain (ranah) yaitu ranah kognitif, afektif, dan psikomotor.

3. Melakukan Analisis Pembelajaran

Analisis pembelajaran adalah proses menjabarkan perilaku umum dalam kompetensi menjadi perilaku khusus yang tersusun secara logis dan sistematis. (Suparman, 2001). Dari susunan tersebut tergambar kedudukan perilaku khusus yang dilakukan lebih dahulu dari perilaku lainnya. Perilaku lainnya misalkan perilaku prasyarat, perilaku yang menurut proses psikologis akan muncul lebih dahulu atau secara kronologis terjadi lebih awal. Dalam menganalisis pembelajaran ini berkaitan erat dengan perilaku sebagai hasil belajar peserta didik. Tiap materi yang dianalisis berkaitan dengan perilaku yang ingin dicapai.

4. Mengidentifikasi Kemampuan Awal dan Karakteristik Siswa

Salah satu unsur penting dalam proses pengembangan desain instruksional adalah pertimbangan tentang kemampuan awal dan karakteristik peserta didik. Program ini dikembangkan untuk peserta didik yang akan dilatih, dan salah satu ukuran keberhasilan rencana pengajaran yaitu pada tingkat pencapaian peserta didik yang terlibat. Populasi peserta didik terdiri dari berbagai macam pendidikan serta pengalaman yang berbeda-beda. Maka sangat penting untuk mengetahui kemampuan dan karakteristik awal peserta didik untuk dipertimbangkan dalam rancangan pengajaran.

5. Menyusun Indikator Pencapaian Kompetensi

Indikator pencapaian kompetensi ditandai dengan perubahan perilaku yang dapat diukur dan mencakup ranah pengetahuan, sikap, dan keterampilan. Indikator dirumuskan dalam kata kerja operasional yang terukur dan/atau dapat diobservasi, sehingga indikator dapat digunakan untuk menyusun alat evaluasi

Indikator disusun berdasarkan kompetensi dasar yang ingin dicapai, sehingga semua indikator yang telah disusun akan dijadikan patokan untuk menyusun tes sebagai hasil belajar. Oleh karena itu indikator harus memuat unsur-unsur yang memberikan petunjuk, bahwa tes yang akan dilakukan itu benar-benar dapat mengukur perilaku yang terkandung di dalam materi tersebut.

Agar indikator dapat benar-benar mengukur perilaku yang ada, maka dalam penyusunannya harus memperhatikan 4 unsur yang dikenal dengan nama ABCD:

A = Audience (siswa/peserta didik yang akan belajar)

B = Behavior (perilaku yang akan dimunculkan oleh siswa setelah menyelesaikan pelajaran)

C = Condition (kondisi yang dikenakan pada siswa, atau alat yang digunakan siswa pada saat tes. Misalnya: penggunaan rumus-rumus pada soal pilihan berganda)

D = Degree (tingkat keberhasilan siswa dalam mencapai perilaku) Tingkat keberhasilan ditunjukkan dengan batas minimal dari penampilan suatu perilaku yang dapat diterima. Misal: Dalam mengerjakan soal tes, siswa minimal dapat mengerjakan 80 % benar.

Tahap Desain

1. Menyusun Tes Hasil Belajar

Tes pada suatu program pembelajaran digunakan untuk menetapkan apakah peserta didik telah menguasai kompetensi tertentu yang dilatihkan. Tes yang biasa digunakan dikelompokkan menjadi dua kelompok, yaitu *tes* dan *nontes*. Instrumen *tes* digunakan untuk mengases kemampuan kognitif atau keterampilan, sedangkan instrumen *nontes* digunakan untuk mengases sikap/afektif.

Tes formal adalah tes yang dilakukan dalam waktu khusus, terpisah atau di luar waktu untuk kegiatan pembelajaran. Sedangkan tes non formal dilakukan bersamaan dengan kegiatan pembelajaran, atau dilaksanakan di luar suasana tes.

Pada pembelajaran kolaboratif tes formal dilakukan pada saat Ujian Tengah Semester (UTS) dan Ujian Akhir Semester (UAS). Sedangkan tes non formal dapat dilakukan pada saat kegiatan diskusi kelompok. Guru menyusun format penilaian untuk tes formal dan informal.

2. Menetapkan Strategi Pembelajaran

Pada pelaksanaan pembelajaran kolaboratif, strategi yang digunakan adalah diskusi kolaboratif dengan mengacu pada persyaratan-persyaratan pembelajaran kolaboratif. Siswa dalam satu kelas dibagi menjadi beberapa kelompok siswa yang heterogen, tiap kelompok terdiri dari 4-5 siswa. Tiap anggota dalam kelompok siswa diberi tugas dan tanggung jawab masing untuk mempertahankan keutuhan pengetahuan dan kerjasama dalam kelompoknya.

Dalam pembelajaran kolaboratif, selain diskusi kelompok dapat dikombinasikan dengan metode lainnya disesuaikan dengan kebutuhan materi pelajaran, misalnya dengan simulasi, demonstrasi, atau proyek.

Diskusi kolaborasi merupakan interaksi antar siswa dengan siswa, dan siswa dengan guru untuk menganalisis, menggali, atau memperdebatkan topik atau permasalahan tertentu. Siswa dapat memberikan pendapat-pendapatnya terhadap suatu masalah. Guru memotivasi dan menilai keberanian siswa atas pendapatnya. Setiap pendapat ditampung tidak ada yang ditolak.

3. Menetapkan dan Memilih Materi Pelajaran dan Media Pembelajaran

Pada saat menetapkan strategi pembelajaran, perancang menetapkan isi materi pelajaran yang akan diberikan, alat-alat yang dibutuhkan, dan media yang akan digunakan dalam pembelajaran. Pada saat memilih materi pelajaran hasil analisis indikator pencapaian tujuan pada tahap awal, akan menghasilkan perilaku-perilaku yang dibutuhkan oleh peserta didik. Perilaku-perilaku itu diorganisasikan berdasarkan strukturnya secara konseptual. Pengorganisasian perilaku ini akan menghasilkan suatu bahan kajian untuk disempurnakan sebagai bahan ajar.

Demikian pula pada pemilihan media pembelajaran guru harus mempertimbangkan media apa yang sebaiknya digunakan agar pembelajaran dapat berlangsung dengan efektif dan efisien. Artinya pembelajaran dapat meningkatkan pemahaman, pengetahuan, dan keterampilan siswa. Guru harus benar-benar cermat dalam pemilihan media pembelajaran yang akan digunakan.

4. Mendesain dan Melaksanakan Evaluasi Formatif

Evaluasi formatif dalam perancangan pengajaran bertujuan untuk menentukan dan merevisi produk pembelajaran yang telah dibuat. Evaluasi formatif dapat diartikan sebagai proses kegiatan penampungan informasi yang berkaitan dengan peningkatan kualitas pembelajaran.

Penutup

Pembelajaran kolaboratif merupakan sebuah definisi pembelajaran yang menganut paham kebersamaan dan ketergantungan positif antara individu siswa dalam kelompok. Kelompok siswa yang berinteraksi secara kolaboratif, memiliki keuntungan-keuntungan secara individu maupun kelompok, karena keduanya dapat saling memahami dan mendistribusikan pengetahuannya secara timbal-balik. Siswa yang 'lemah' akan mendapat dorongan dari siswa yang dianggap 'kuat' dalam pengetahuan.

Beberapa riset empiris telah membuktikan, bahwa siswa yang mengalami belajar secara kolaboratif akan mendapatkan peningkatan pengetahuan dan hasil belajar yang signifikan. Dengan demikian, pembelajaran kolaboratif perlu mendapatkan perhatian dari para pendidik, terutama dalam kajiannya yang tepat terhadap materi pelajaran yang akan diajarkannya.

Merancang (mendesain) suatu pembelajaran merupakan upaya untuk meningkatkan dan memperbaiki kualitas pembelajaran sebagaimana yang diharapkan. Oleh karena itu seorang guru sebagai agen pembelajaran diharapkan mampu merancang suatu pembelajaran, untuk mencapai hasil yang diinginkan sesuai dengan tujuan pembelajaran. Perancangan atau desain pembelajaran kolaboratif untuk fisika di SMK memerlukan perhatian khusus pada bidang kompetensi, karena kurikulum di SMK memiliki hubungan *link and match* dengan dunia kerja, maka tujuan

pembelajaran pada materi pelajaran fisika harus dapat mendukung kualitas lulusan di dunia kerja siswa

DAFTAR PUSTAKA

- Asrori. 2001. *Collaborative Teamwork Learning: Suatu Model Pembelajaran untuk Mengembangkan Kemampuan Mahasiswa Bekerja secara Kolaboratif dalam Tim*. BALITBANG DEPDIKNAS.
<http://www.depdiknas.go.id/Jurnal/40/COLLABORATIVE%20TEAMWORK..>
- EBizz Asia Tecknology. 2004. Bagaimana di Indonesia?. Jurnal: eBizz Asia Technology.
<http://ebizzasia.com/0221-204/fokus,0221,05.htm> Download 31-10-2005
- Degeng, Sudana. I Nyoman. 1998. *Pengorganisasian Pengajaran Berdasarkan Teori Elaborasi dan Pengaruhnya terhadap Perolehan Belajar Informasi Verbal dan Retensi*. Disertasi tidak diterbitkan. Malang: Program Pasca Sarjana, Universitas Negeri Malang.
- Fowler, Barbara. 2004. *Critical Thinking Across the Curriculum Project*. Jurnal: Longview Community College.
<http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/definitions.htm>
- Ismayati, E. 2009. *Pengembangan Model Pengajaran Conductive untuk Meningkatkan Kemampuan Siswa Berpikir Kritis dan Bekerja Berkolaborasi pada Pembelajaran Fisika di SMK (SMK Kelompok Teknologi dan Industri Bidang Keahlian Teknik Listrik)*. Disertasi tidak dipublikasikan. Universitas Negeri Malang.
- Karhami, S, K. 1997. *Kontribusi Pendidikan IPA dalam Pembentukan Kinerja Lulusan Sekolah: Suatu Kajian dari Kurikulum Kelompok Mata Pelajaran IPA di Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jurnal: Kajian Dikbud No. 010. Hal 22-28.
- Kirschner, Paul. 2004. *Design, Development, and Implementation of Electronic Learning Environments for Collaborative Learning*. Jurnal: ETR & D. Vol.52, No. 3. Hal 39-46.
- Malek, Zarina. A. 2004. *Kemampuan Mengajar Guru: Teori, Strategi dan Perkaedahan dalam Pendidikan Komputer*. Malaysia: Artikel Khusus Guru .
- Moallem, Mahnaz.. *An Interactive Online Course: A Collaborative Design Model*. Jurnal: ETR & D. 2003. Volume 51, No. 4.
- Nartani, Retno. 2005. *Bagaimana Profil Lulusan SMK menurut Industri?*. Info Profil. Dikmenjur. <http://www.dikmenjur.freehosting.net/profil.htm>
- Panitz, Ted. *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. Jurnal: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/instruct/intevm.html>. 1996.
- Pannen, Paulina. Dkk. 2001. *Konstruktivisme dalam Pembelajaran*. Ditjen Dikti: PAU.
- Poedjiadi, Anna. 2005. *Sains Teknologi Masyarakat*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sazally, A.A. Hussein. *Individu dalam Organisasi*. Artikel: Selangkah Di Hadapan. Institut Tadbiran Awam Negara Kampus Wilayah Utara Sungai Petani Kedah. Malaysia.
http://www.geocities.com/psmintura/artikel/individu_dalam_organisasi.htm
- Tinzmann, M B. et.all. *What Is the Collaborative Classroom ?*. Jurnal: NCREL. Oak Brook. 1990.
- Wiersema, Nico. *How does Collaborative Learning Actually Work in a Classroom and How do Students React to it ? A Brief reflection*. Jurnal:
http://www.law.byu.edu/Lawyering_Skills/Section_9/Mexico_City.2000.

Kajian Keberkesanan Penggunaan Multimedia Dalam Pengajaran Pendidikan Kemahiran Hidup (Mendobi) Bagi Murid Masalah Pembelajaran

Farizah Binti Buyong, Siti Salina Mustakim

Universiti Pendidikan Sulatan Idris

Tanjung Malim 35900

Perak, Malaysia

Corresponding author : irfarsya@yahoo.co.nz

Abstract: The development of fine motor skills and gross motor a child depends entirely on the development of brain, coordination and balance of body. But special education child is different from normal children or medium mental through sensory capabilities, characteristics of the nerves, muscles, physical, social or emotional behaviour, capabilities and lack of communication. Students need to adopt and train to interpret, to apply and implement the skills based on techniques that have been taught by teachers. Qualitative research aims to look at the effectiveness of multimedia in teaching and learning the life skills (**laundry**) for students aged 7 to 14 years old from various types of disability such as autism, cerebral palsy, down syndrome and slow learner at a school in Gombak district. The datas are obtained through questionnaires that were performed. Teachers can use a variety of methods to achieve the goal either through traditional method or multimedia by teaching and learning processes.

Keywords: Multimedia, student learning, teaching and learning processes.

Abstrak: Perkembangan kemahiran motor halus dan motor kasar seseorang kanak-kanak banyak bergantung kepada perkembangan otak, keseimbangan badan dan peningkatan koordinasi badan. Namun kanak-kanak pendidikan khas berbeza daripada kanak-kanak biasa ataupun sederhana dari segi mental, keupayaan deria, ciri-ciri saraf, otot, fizikal, tingkahlaku sosial atau pun emosi, keupayaan komunikasi dan pelbagai kekurangan. Murid juga perlu diterap dan dilatih untuk mentafsir, mengguna dan melaksanakan kemahiran berdasarkan teknik-teknik yang telah diajar oleh guru. Kajian kualitatif ini bertujuan untuk melihat keberkesanan multimedia di dalam pengajaran dan pembelajaran di dalam Kemahiran Hidup (Mendobi) bagi murid masalah pembelajaran yang berumur 7 hingga 14 tahun daripada pelbagai jenis kecacatan seperti autisme, cerebral palsy, sindrom down dan slow learner di sebuah sekolah daerah Gombak. Data diperolehi melalui borang soal selidik yang telah dijalankan. Guru boleh menggunakan pelbagai kaedah bagi mencapai matlamat samada menggunakan kaedah tradisional atau penggunaan multimedia dalam pengajaran dan pembelajaran.

Kata kunci: Multimedia, murid masalah pembelajaran, proses pengajaran dan pembelajaran.

PENGENALAN

Multimedia ialah gabungan persembahan satu atau lebih elemen seperti teks, grafik, audio, video dan animasi. Bahan multimedia juga boleh digabungkan dengan konsep interaktif. “Interaktif” bermakna pengguna boleh bertindak balas dan mengambil bahagian dalam aktiviti berkenaan. Kepentingan dan kesan ciri-ciri bahan multimedia membawa impak yang besar kepada semua orang pada masa kini. Tidak ketinggalan, golongan berkeperluan khas juga amat memerlukan ilmu dan bantuan dalam bidang teknologi dalam menjalani kehidupan seharian mereka. Banyak takrifan yang diberi terhadap golongan keperluan khas dalam masalah pembelajaran ini. Secara umumnya, masalah pembelajaran adalah mereka yang mengalami ketidakupayaan neurologikal yang memberi kesan terhadap kemampuan untuk memahami, mengingat atau menyampaikan maklumat. Pendidikan Kemahiran Hidup kerap menggunakan teknik meniru. Pelajar kerap diajar untuk melihat dan cuba meniru teknik yang ditunjukkan oleh guru. Cara atau prosedur yang khusus tidak dapat diterapkan kerana melihat dari teknik guru yang berbeza-beza. Penggunaan multimedia dalam PdP bermaksud menggunakan multimedia secara terancang dan bersesuaian untuk meningkatkan kecekapan proses dan keberkesanan PdP. Integrasi multimedia dalam PdP ini melibatkan guru dan pelajar.

Menurut Agnew, P.W & Killerman (1996), multimedia ialah kombinasi dua atau lebih jenis media untuk mewujudkan satu jujukan aturcara yang lebih berkesan dalam menyampaikan sesuatu idea. Lazimnya dengan bantuan kedua-dua bunyi dan visual. Secara tipikal, penerbitan multimedia dibangunkan dan dikawal oleh komputer. Kajian Perzylo pada tahun 1993 dalam Mohd. Arif dan Mohd. Jasmy (2002), multimedia mengintegrasikan corak terbaik di antara pelbagai corak pembelajaran. Antara kebaikan yang bermakna dalam penggunaan multimedia untuk pembelajaran termasuklah persembahan maklumat pelbagai gaya pembelajaran. Di samping itu, pembelajaran dengan kelajuan sendiri dan pelajar dapat menguasai setiap peringkat, selain dapat menambahkan capaian kepada pendidikan dalam subjek tertentu walaupun kekurangan tenaga pengajar dalam matapelajaran tertentu.

TUJUAN

Kajian ini bertujuan untuk melihat sejauh mana keberkesanan multimedia di dalam matapelajaran Kemahiran Hidup (Mendobi) bagi murid masalah pembelajaran. Apabila matapelajaran Kemahiran Hidup murid-murid bermasalah pembelajaran tidak minat untuk memberi perhatian dan fokus kerana mereka tidak memahami apa yang diajari. Cara pengajaran traditional tidak memberi kesan kepada murid masalah pembelajaran.

OBJEKTIF KAJIAN

Bagi mencapai tujuan kajian, pengkaji telah memilih 3 objektif kajian untuk digunakan. Antara objektif kajian ini adalah:

- i. Mengetahui sejauh manakah keberkesanan penggunaan multimedia dalam pengajaran dan pembelajaran murid khas.
- ii. Mengetahui penggunaan multimedia boleh membantu menyelesaikan masalah guru-guru dalam mengajar murid khas.
- iii. Mengetahui minat murid dalam pelajaran selepas menggunakan multimedia dalam pengajaran guru di dalam kelas.

PENYATAAN MASALAH

Masalah untuk menyediakan pendidikan berkualiti untuk murid masalah pembelajaran disebabkan oleh kurangnya bahan yang menarik dan interaktif untuk menarik minat murid dalam pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Sikap negatif serta latihan yang tidak mencukup bagi guru-guru Pendidikan Khas menyebabkan masalah ini timbul. Penggunaan multimedia dalam pendidikan banyak menarik minat pelajar dalam pembelajaran kerana ia menarik, senang

digunakan, malah pemahaman mereka menjadi lebih berkesan melalui penerangan melalui gambar-gambar dan tayangan secara langsung. Kemahiran Asas Mendobi adalah tajuk ke enam di dalam Sukatan Pelajaran Komponen Kemahiran Hidup Bermasalah Pembelajaran. Kemahiran ini memberi fokus kepada perkembangan motor kasar, motor halus dan pengamatan murid. Kemahiran mendobi ini akan menyediakan murid dengan kemahiran asas yang diperlukan dalam kehidupan seharian murid. Berdasarkan jadual 1.1 didapati isi Kandungan Dalam Huraian Sukatan Pelajaran dalam skop mendobi.

JADUAL 5.1: Kandungan Huraian Sukatan Pelajaran

Tajuk	Aktiviti Pengajaran	BBM
1. Alatan mendobi yang asas	Menamakan alatan yang digunakan	Mesin basuh , sabun
2. Fungsi alatan	Demonstrasi penggunaan dengan betul	Alatan mendobi
3. Keselamatan diri	Menerangkan peraturan keselamatan diri	Peraturan keselamatan diri
4. Keselamatan alatan	Menerangkan peraturan penggunaan alatan	Peraturan penggunaan alatan
5. Keselamatan tempat tinggal	Menerangkan peraturan keselamatan tempat kerja	Peraturan keselamatan tempat kerja
6. Cara mencuci pakaian	Mengasingkan pakaian. Merendam Mencuci pakaian Membilas Memerah Menyidai/menjemur	Pakaian, bahan pencuci, besen, air sabun
7. Cara menggosok pakaian	Melembapkan pakaian/merenjis Menggosok pakaian Menggantung pakaian	penyakut baju, ampaian, penyepit
8. Cara menyimpan pakaian	Melipat, menyusun dan menyimpan pakaian dengan betul	seterika, papan penggosok, penyakut pakaian, almari pakaian

Namun begitu dalam aktiviti mengenal alatan mendobi sukatan hanya berdasarkan gambar dan bahan yang guru jadikan contoh sahaja. Mengambil kira kepentingan mengenal alatan supaya murid tidak salah mengaplikasikan dalam kehidupan seharian. Pengajaran cara mencuci pakaian juga perlu di titik beratkan kerana guru boleh menukar gaya demotransi, maka tidak ada yang sama demotransi, oleh itu jika penggunaan multimedia digunakan murid akan melihat contoh dan demotransi yang selaras dan sama. Jadual 5.2 menerangkan cadangan tersebut.

JADUAL 5.2: Cadangan Kandungan Huraian Sukatan Pelajaran

Tajuk	Aktiviti Pengajaran	BBM
Bahan-bahan mendobi	Menamakan bahan yang digunakan	Sabun, pelembut fabrik nila (Menggunakan multimedia supaya pelbagai contoh nila, sabun, pelembut fabrik dapat di tunjukkan dengan jelas.)
Cara mencuci pakaian	Mengasingkan pakaian. Merendam Mencuci pakaian Membilas	Pakaian, bahan pencuci, besen, air sabun (Menggunakan multimedia supaya pelbagai demotransi)

Memerah
Menyidai/menjemur

yang ditunjukkan jelas, nyata dan tidak berubah-ubah langkahnya. Murid lebih fokus dan berminat apabila penggunaan multimedia digunakan.)

REKA BENTUK KAJIAN

Untuk mendapat maklumat yang diperlukan dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kaedah tinjauan dan kaedah kepustakaan. Melalui kaedah tinjauan, pengkaji telah membuat tinjauan di Sekolah Kebangsaan Taman Sri Gombak, Batu Caves, Selangor Darul Ehsan untuk mengenal pasti keberkesanan penggunaan multimedia untuk meningkatkan kemahiran mendobi dalam matapelajaran kemahiran hidup bagi murid bermasalah pembelajaran melalui ujian penilaian, senarai semak, tembuwal dan pemerhatian individu atau kumpulan yang terlibat. Chua (2006) menyatakan kajian kes atau tinjauan boleh dilaksanakan untuk menyelidik sesuatu permasalahan pada satu perspektif yang luas mengenai peristiwa, tingkah laku dan boleh difokuskan kepada latar belakang seseorang individu. Melalui kaedah kepustakaan, pengkaji membuat rujukan terhadap bahan-bahan bercetak dan elektronik seperti jurnal, buku rujukan, internet, akhbar dan artikel majalah yang relevan dengan bidang dan bahan kajian.

INSTRUMEN

Kajian ini akan menjalankan kajian menggunakan soal selidik yang dibina sendiri oleh pengkaji. Soal selidik ini terbahagi kepada dua bahagian:

- i) Bahagian 1 adalah soalan tertutup yang dibahagikan lagi kepada tiga aspek :
 - A) Demografi Respondan
 - B) Pencapaian Akademik
 - C) Kemahiran Bersosial
- ii) Bahagian 2 pula adalah soalan terbuka yang berkaitan dengan masalah yang dihadapi oleh murid semasa kemahiran mendobi dijalankan.

DEMOGRAFI RESPONDEN

Bahagian ini adalah berkaitan dengan maklumat responden mengenai umur, jantina, keturunan, maklumat keluarga dan minat. Kebanyakan maklumat ini hanya perlu ditanda pilhan yang diberikan kecuali bahagian umur dan maklumat keluarga.

PENCAPAIAN AKADEMIK

Ujian Kemahiran Mendobi diambil kira bagi mengukur tahap kefahaman murid dalam kemahiran yang diajar menggunakan multimedia.

JADUAL 6.1: Skala Rujukan Instrumen

Skala	Peringkat	Ciri-ciri
3	Baik	<ol style="list-style-type: none">i. Sebut nama bahan dengan betulii. Mendobi dengan betuliii. Mengenal fungsi bahan dengan betul

2	Sederhana	iv. Boleh sebut tetapi tidak jelas v. Mendobi kurang betul vi. Kurang mengenal fungsi bahan dengan betul
1	Lemah	vii. Tidak berupaya menyebut nama bahan viii. Tidak tahu mendobi ix. Tidak tahu fungsi bahan dengan betul

Jadual 6.1: menunjukkan skala rujukan bagi menggunakan instrumen senarai semak pemerhatian yang dijalankan oleh penguji.

KEMAHIRAN SOSIAL

Kemahiran sosial dibina untuk mengenal pasti keupayaan bersosial murid semasa pengajaran dan pembelajaran di jalankan dari aspek:

- i) Memerhatikan interaksi sosial murid ketika proses pengajaran dan pembelajaran berlaku.
- ii) Memerhatikan ketika aktiviti mendobi dijalankan.
- iii) Memerhatikan murid membuat aktiviti tanpa dibantu oleh guru.

JADUAL 6.2: Skala Rujukan Instrumen

Skala	Peringkat	Ciri-ciri
3	Baik	i. Boleh melakukan mendobi tanpa bantuan ii. Boleh menolong kawan iii. Boleh menjawab soalan yang diberikan
2	Sederhana	iv. Melakukan aktiviti mendobi dengan meniru v. Kurang menolong kawan vi. Menjawab soalan dengan teragak-agak
1	Lemah	vii. Aktiviti perlu bantuan daripada guru viii. Malu untuk bertanya ix. Tidak boleh menjawab soalan

Jadual 6.2 menunjukkan skala rujukan bagi menggunakan instrumen senarai semak pemerhatian yang dijalankan oleh penguji.

CARA PENGANALISAN DATA

Melalui maklumat yang diperolehi hasil daripada borang ujian dan soal selidik, dapatan data akan dianalisa mengikut bahagian-bahagian tertentu. Sebelum kajian dijalankan beberapa perkara perlu dilaksanakan untuk memastikan keberkesanan perlaksanaan kajian tersebut ialah menerangkan kepada guru Pendidikan Khas mengenai kajian yang dibuat. Instrumen perlu dijelaskan dengan teliti supaya sampel kajian dapat memberi maklumat yang berkesan dan dapat dikaji. Melalui sesi ini juga guru-guru atau penguji tidak menemui sebarang kesulitan untuk menjawab soalan-soalan yang dikemukakan. Tempoh masa yang sesuai ditetapkan agar sampel

dapat memberikan maklumat-maklumat yang dikehendaki. Selepas item dan ujian penilaian dijawab, proses pengumpulan ujian dan soal selidik dijalankan untuk dianalisa.

PROFIL RESPONDEN KAJIAN

Profil atau latar belakang responden adalah berdasarkan profil murid-murid bermasalah pembelajaran. Profil responden yang didapati dibahagikan kepada profil mengikut jantina dan profil mengikut minat responden dalam melakukan kerja-kerja rumah seperti mendobi. Sampel kajian ini terdiri daripada 20 orang murid bermasalah pembelajaran di SK Taman Seri Gombak, Batu Caves, Selangor Darul Ehsan.

PROFIL RESPONDEN MENGIKUT JANTINA

Jadual 7.1 menunjukkan profil responden mengikut jantina. Daripada 20 orang responden iaitu murid-murid bermasalah pembelajaran, seramai 13 orang (65 %) adalah murid lelaki manakala 7 orang (35%) adalah murid perempuan.

JADUAL 7.1: Profil responden mengikut jantina

Jantina	KEKERAPAN	PERATUS (%)
Lelaki	13	65%
Perempuan	7	35%
Jumlah	20	100%

PROFIL RESPONDEN MENGIKUT MINAT DALAM MELAKUKAN KERJA RUMAH

Profil responden mengikut penggunaan bahasa merujuk kepada minat responden melakukan kerja-kerja rumah seperti mendobi. Jadual 7.2 menunjukkan daripada 20 orang responden, 15 orang (75%) berminat melakukan kerja-kerja rumah manakala 5 orang (25%) tidak berminat dalam melakukan kerja-kerja rumah.

JADUAL 7.2: Profil responden minat melakukan kerja-kerja rumah.

Jantina	KEKERAPAN	PERATUS (%)
Ya	15	75%
Tidak	5	25%
Jumlah	20	100%

APATAN KAJIAN

Bahagian ini menjelaskan dapatan kajian melalui instrumen-instrumen kajian yang dilakukan iaitu (a) keberkesanan penggunaan multimedia didalam pengajaran dan pembelajaran kemahiran mendobi (b) murid minat untuk mempelajari kemahiran mendobi (c) masalah kemahiran mendobi yang dihadapi murid (d) kemahiran sosial berdasarkan senarai semak.

KEBERKESANAN PENGGUNAAN MULTIMEDIA DIDALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN

Analisi mengkaji keberkesanan penggunaan multimedia dapat dilihat dalam jadual 7.3

JADUAL 7.3: Keberkesanan penggunaan multimedia dalam pengajaran dan pembelajaran.

Jantina	KEKERAPAN	PERATUS (%)
Ya	15	75%
Tidak	5	25%
Jumlah	20	100%

Berdasarkan jadual 7.3 didapati peratus murid yang bersetuju dengan keberkesanan penggunaan multimedia dalam pengajaran dan pembelajaran ada sebanyak (75%) iaitu kekerapan sebanyak 15 orang murid menjawab “Ya”. Hal ini disebabkan oleh pada pendapat murid penggunaan multimedia menarik kerana dapat melihat animasi, warna, gambar dan video yang di tayangkan dalam sesi pembelajaran. Peratusan murid yang menjawab “Tidak” bagi soalan ini hanyalah (25%) iaitu kekerapan 5 kali.

MINAT MURID UNTUK MEMPELAJARI KEMAHIRAN MENDOBI

Analisi Minat Murid untuk mempelajari kemahiran mendobi dapat dilihat dalam jadual 7.4.

JADUAL 7.4: Minat Murid untuk mempelajari kemahiran mendobi

Jantina	KEKERAPAN	PERATUS (%)
Ya	11	55%
Tidak	9	45%
Jumlah	20	100%

Berdasarkan jadual 7.4 didapati peratus murid yang berminat dalam kemahiran mendobi iaitu sebanyak (45%) iaitu kekerapan sebanyak 9 orang murid menjawab “Ya”. Hal ini disebabkan oleh kurang pendedahan dan kurang pengetahuan mengenai kemahiran mendobi. Peratusan murid yang menjawab “Tidak” bagi soalan ini hanyalah (55%) iaitu kekerapan 11 kali.

MASALAH KEMAHIRAN MENDOBI YANG DIHADAPI MURID

Dalam masalah kemahiran mendobi ini terdapat tiga item yang diperhatikan ialah:

- Murid tidak tahu maksud mendobi
- Murid tidak tahu menggunakan alatan mendobi
- Murid tidak tahu kegunaan alatan mendobi

JADUAL 7.5: Masalah kemahiran mendobi yang dihadapi murid

Peringkat	KEKERAPAN	PERATUS (%)
-----------	-----------	---------------

Baik	3	15%
Sederhana	11	52%
Lemah	6	29%
Jumlah	20	100%

Berdasarkan jadual 7.5 didapati bahawa secara purata murid bermasalah pembelajaran mencapai peringkat sederhana bagi senarai semak item kemahiran mendobi dengan 11 orang (52%) murid, diikuti dengan murid mencapai peringkat lemah seramai 6 orang (29%) murid. Hanya seramai 3 orang murid (15%) sahaja mencapai peringkat baik. Setiap soalan senarai semak bagi item kemahiran mendobi dikaji dan dianalisis dengan kekerapan dan peratusan seperti ditunjukkan dalam jadual 7.6 di bawah.

JADUAL 7.6: Analisis soalan kemahiran mendobi

Soalan	Peringkat	Kekerapan	Peratusan (%)
1 (a)	Baik	7	35
	Sederhana	11	55
	Lemah	2	10
	Jumlah	20	100
1 (b)	Baik	6	30
	Sederhana	11	55
	Lemah	3	15
	Jumlah	20	100
1 (c)	Baik	4	30
	Sederhana	13	55
	Lemah	3	15
	Jumlah	20	100
1 (d)	Baik	2	10
	Sederhana	8	40
	Lemah	10	50
	Jumlah	20	100
1 (e)	Baik	-	-
	Sederhana	9	45
	Lemah	11	22
	Jumlah	20	100

Analisis soalan bagi item kemahiran mendobi menunjukkan soalan 1 (a) mencapai peringkat baik kerana paling tinggi dengan seramai 7 orang (35%) murid dan sederhana seramai 11 orang murid (55%). Soalan 1 (e) pula mencapai peringkat paling lemah yang terbanyak dengan seramai 11 orang (55 %) murid dan sederhana seramai 9 orang (45 %) murid. Tiada murid yang mencapai peringkat baik dalam menjawab soalan 1(e).

ANALISIS KEMAHIRAN SOSIAL

Kemahiran sosial dikaji dari segi penglibatan dan keupayaan murid bermasalah pembelajaran dalam aktiviti yang dilaksanakan. Tiga item yang diperhatikan ialah:

- i) Memerhatikan interaksi sosial murid ketika proses pengajaran dan pembelajaran.
- ii) Memerhatikan murid ketika aktiviti mendobi dijalankan.
- iii) Memerhatikan murid membuat aktiviti tanpa bantuan guru.

JADUAL 7.7: Analisis purata kemahiran sosial.

Peringkat	Kekerapan	Peratusan (%)
Baik	4	19
Sederhana	7	35
Lemah	8	46
Jumlah	20	100

Jadual 7.7 di atas menyatakan bahawa secara purata murid bermasalah pembelajaran didapati mencapai peringkat lemah bagi senarai semak item kemahiran sosial dengan 8 orang murid (46%), diikuti dengan murid mencapai peringkat sederhana seramai 6 orang (35%). Hanya seramai 4 orang murid (19%) sahaja mencapai peringkat baik.

Setiap soalan senarai semak bagi item kemahiran sosial dikaji dan dianalisis dengan kekerapan dan peratusan seperti ditunjukkan dalam jadual 7.8.

JADUAL 7.8: Analisis soalan kemahiran sosial

Soalan	Peringkat	Kekerapan	Peratusan (%)
2 (a)	Baik	2	10
	Sederhana	5	25
	Lemah	13	65
	Jumlah	20	100
2 (b)	Baik	4	20
	Sederhana	8	40
	Lemah	8	40
	Jumlah	20	100
2 (c)	Baik	5	25
	Sederhana	5	25
	Lemah	10	50
	Jumlah	20	100
2 (d)	Baik	5	25
	Sederhana	9	45
	Lemah	6	30
	Jumlah	20	100
2 (e)	Baik	3	15
	Sederhana	8	40
	Lemah	9	45
	Jumlah	20	100

Analisis soalan bagi item kemahiran sosial menunjukkan soalan 3 (d) mencapai peringkat baik paling tinggi dengan seramai 5 orang (25%) murid dan sederhana seramai 4 orang murid (45%). Soalan 3 (a) pula mencapai peringkat paling lemah yang terbanyak dengan seramai 13 orang murid (65%) murid dan sederhana seramai 5 orang murid (25%). Hanya 2 orang murid (10 %) mencapai peringkat baik dalam soalan 3 (a).

PENUTUP

Hasil daripada kajian ini, didapati terdapat kelemahan yang perlu diperbaiki bagi mendapati kualiti kajian yang tinggi, sistematik dan berkesan ke atas peningkatan tahap kemahiran mendobi. Kajian ini melibatkan sampel yang kecil dan terhad kepada murid-murid bermasalah pembelajaran di SK Taman Seri Gombak, Batu Caves, Selangor Darul Ehsan sahaja. Untuk mendapatkan kualiti kajian yang tinggi adalah dicadangkan bilangan sampel ditambah dan dipilih dari beberapa buah sekolah yang lain. Justeru itu, dikemukakan beberapa cadangan seperti berikut:-

- i) Sampel dipilih seharusnya daripada subjek berada pada tahap yang tinggi yaitu murid aliran perdana.
- ii) Mempertimbangkan pembolehubah-pembolehubah seperti bangsa, jantina, umur, persekitaran, aktiviti harian, sosio-ekonomi dan lain-lain lagi.

Untuk membolehkan usaha murni ini dicapai, semua pihak wajar mengembeling tenaga dalam mewujudkan suasana kolaboratif yang berkesan dalam satu kumpulan. Justeru beberapa cadangan yang perlu dilihat secara global telah diambil kira untuk dijadikan saranan kepada pengkaji akan datang dalam menjalankan kajian lanjutan.

RUJUKAN

- Agnew, P. W & Kellerman, A. S. 1996. Distributed multimedia, technologies, application and opportunities in the digital information industry.t.tp.:Addison- Wesley.
- Bahrudin Aris, Mohamad Bilal & Muhammad Kasim Basir (2001). Pembelajaran fizik secara kolaboratif menggunakan laman web dan internet. *Virtec Journal*, 1-1
- Bompa, T. O (1996). *Periodization of Strength: The New Wave in Strength Training*. Toronto,Veritas Publishing Inc.
- Bompa,T.O (1994).*Theory and Methodology of Training*.Dubuque,IO:Kendall/Hunt
- Bompa, T. O. 1994. *Theory and Methodology of Training: The Key to Athletic Performance*. Iowa: Kendal/Hunt Pub. Co.
- Boyle, T. 1997. *Design for multimedia learning*. London: Prentice Hall.
- Holmes, W. (1999). The transforming power of information technology. *Community College Journal*, 70(2), m.s. 10-15
- Kerlinger. (2002). *Data Analysis in Quantitative*. Toronto. Whisermen Publication and Publisher
- Kulik, C. and Kulik, J. 1991. Effectiveness of computer-based instruction: an updated analysis. *Computers and Human Behaviour* 7(1): 75-94.
- Mohd. Arif & Mohd. Jasmy. (2002). Implikasi teknologi maklumat dan komunikasi ke atas gaya pengajaran pendidikan jasmani. Fokus terhadap kemahiran permainan bola tampar.Prosiding Seminar Kebangsaan profesion perguruan 2002. Universiti Kebangsaan Malaysia: hlm. 375 – 391.
- Mohd Jasmy Abdul Rahman, Mohd Arif Ismail, Mohammed Sani Ibrahim. Promosi produk pendidikan sukan berasaskan multimedia. Prosiding Seminar Kebangsaan Pendidikan Sukan dan rekreasi. Fakulti Pendidikan, Uiversiti Kebangsaan Malaysia. 17-18 Julai 2004.
- Mohd. Majid Konting,(1994) *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, Kuala Lumpur.

- Mohd Sofian Omar Fauzee,(2002) Psikologi Sukan Daya Tahan Mental & Emosi Dikalangan Atlet, Siri Pengajaran dan Pendidikan Utusan, 2002.
- Pusat Perkembangan Kurikulum. Draf Garis Panduan Pelaksanaan Literasi Komputer Sekolah Menengah di bawah Program Teknologi Maklumat Dalam Pendidikan. Kuala Lumpur. Pusat Perkembangan Kurikulum. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Pusat Perkembangan Kurikulum. 2005. Laporan Tahunan Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Pusat Perkembangan Kurikulum. 2004. Laporan Kursus Jurulatih Utama PJ & PK Kebangsaan. KPM. Kuala Lumpur.
- Sharifah Alwiah Alsogoff.(1991) Ilmu Pendidikan Pedagogi. Kuala Lumpur: Heinemann Asia.
- Sulaiman Ngah Razali,(1997) Pedagogi, Teori dan Praktik, Dewan Bahasa dan Pustaka Kuala Lumpur.
- Wee Eng Hoe,(1994) Organisasi dan Pentadbiran Sukan dan Pendidikan Jasmani, Fajar Bakti Snd. Bhd.

BIODATA DAN ALAMAT PENGARANG



Farizah Binti Buyong sedang Scholar Master oleh Kementerian Pelajaran Malaysia, mengikuti beliau Sarjana Pendidikan di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau telah menjadi seorang guru yang mengajar Pendidikan Khas selama enam tahun di sekolah rendah sebelum melanjutkan pelajaran Sarjana Pendidikan. Beliau memiliki Diploma Kejuruteraan Elektronik dan Elektrik dari Institut Teknikal Jepun Malaysia, Sarjana Muda Kepujian Teknologi Maklumat dari Universiti Malaysia dan

Farizah Buyong
Sultan Idris Education University

Faculty of Education and Human Development
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
Email: irfarsya@yahoo.co.nz

Workstation Ergonomic Computer Untuk Kegiatan Belajar

Gempur Santoso

Dosen bidang Ergonomi, FTI, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya
Email: gempur_bohar@yahoo.com

Yoso Wiyarno

Dosen Kesehatan Lingkungan, Pascasarjana, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya
Email: yoso.wiyarno@gmail.com

Abstract: Currently very rapid development of computers. In the world of education was not free from the use of computers for education and administration activities in the classroom learning process. Computers connected to the equipment of information technology (IT) the other to simplify and speed up the store and get information. Stout incident if the station is not ergonomically designed computer it will cause slowness, fatigue, even pain. In this paper will discuss the ergonomic computer workstations in the classroom for learning activities that students and teachers do not have an accident. Additionally, it will also describe the incidence of accidents due to ergonomic display that does not impact cause slowness, fatigue, even illness or accident. Analysis and discussion in this paper presented in a descriptive or commonly called the study of literature. Based on the discussion can be concluded that an important factor in addition to the design of the workstation-related anthropometry students and teachers, are also factors that adequate lighting and no glare, radiation and glare on the monitor as much as possible avoided with anti-glare or use an LCD, the corresponding input devices, peripherals, and software performance and hardware. Suggestion: structuring computer display in the classroom should be ergonomic is designed to be comfortable and secure in teaching and learning activities.

Keywords: *ergonomic, computer, workstation, and learning activities.*

PENDAHULUAN

Ketika kita memiliki kemampuan dana, biasanya butuh pengadaan peralatan komputer di kelas untuk proses belajar mengajar. Komputer kurang berarti kalau menimbulkan kecelakaan bagi penggunaannya. Komputer seharusnya dapat meningkatkan kenyamanan, kemudahan dan mempercepat dalam proses belajar mengajar. Oleh karenanya perlu desain antarmuka komputer dengan penggunaannya secara ergonomis.

Banyak kejadian kecelakaan akibat dari desain dan tata letak komputer tidak ergonomis. Kecelakaan itu antara lain: *repetitive strain injuries* (RSI), *carpal tunnel syndrome*, ketegangan otot mata, dan nyeri pinggang. Menurut Feedburner (2011) “RSI merupakan jenis cedera pada tendon, otot, dan sistem saraf, sebagian besar disebabkan oleh tugas yang berulang. Pada pengguna komputer, RSI dapat disebabkan dengan melakukan tugas yang berulang seperti mengetik pada *keyboard* atau mengklik *mouse*”. Juga menurut Feedburner (2011) “*carpal tunnel syndrome* disebabkan oleh iritasi dan kompresi saraf median di pergelangan tangan”. Saraf di pergelangan tangan kita melewati terowongan kecil dan memberikan sensasi. Kompresi di pergelangan tangan kita bisa menekan saraf dan nyeri diciptakan, mati rasa, dan kesemutan. Sebagian besar kasus yang berkaitan dengan penggunaan komputer disebabkan oleh mengetik. Feedburner (2011) menyebutkan “penyebab umum untuk ketegangan mata pencahayaan tidak memadai, monitor yang buruk, dan penggunaan komputer yang berlebihan”.

Kecelakaan lain akibat komputer adalah nyeri punggung bawah (pinggang). Menurut Tri Heriyanto (2010) “nyeri punggung bawah merupakan salah satu penyakit akibat posisi duduk di depan komputer yang tidak ergonomis. Nyeri punggung bawah (pinggang) adalah perasaan nyeri di daerah lumbosakral dan sakroiliakal. Penyakit ini termasuk dalam jenis gangguan muskuloskeletal, yang ditimbulkan akibat penggunaan komputer mulai dari kelemahan otot dan tendon atau nyeri leher dan punggung sampai dengan trauma yang kumulatif”. Penyebab nyeri pinggang (*back pain*) yang paling sering adalah duduk terlalu lama, sikap duduk yang salah, aktivitas yang berlebihan. Masalah nyeri pinggang bawah yang timbul akibat duduk lama sering terjadi pada pengguna komputer. Menurut Safitri dll (2010) “otot-otot punggung biasanya mulai letih setelah duduk selama 15 – 20 menit”. Oleh karena itu kecelakaan akibat dari desain display komputer di kelas tidak ergonomis segera diselesaikan, agar peserta didik dan guru sebagai pengguna dapat terhindar dari kecelakaan.

Pendekatan ergonomis sangat memperhatikan interaksi keseimbangan manusia dengan peralatan dan lingkungan, sehingga menimbulkan gerak (aktivitas) yang alami. Aktivitas alami merupakan gerakan fisiologis yang tidak melelahkan, aman, nyaman, produktif, dan tidak mencelakakan.

METODOLOGI

Tulisan ini ingin memberikan alternatif penyelesaian masalah kejadian kelelahan bahkan kecelakaan yang ditimbulkan duduk beraktivitas di depan komputer. Kejadian itu terutama masalah yang terjadi di sekolah, sebab saat itu sedang booming di ruang kelas dalam proses belajar mengajar menggunakan media belajar dengan alat komputer.

Analisis dan pembahasan dalam tulisan ini menggunakan pendekatan deskriptif. Metode deskriptif yang dimaksud adalah ini menggambarkan dampak duduk tidak ergonomis, dan rancangan (desain) ruang kelas ergonomis berdasarkan temuan-temuan sebelumnya secara literatur (studi literatur).

ANALISIS DAN PEMBAHASAN

Kursi Ergonomis Untuk Posisi Duduk

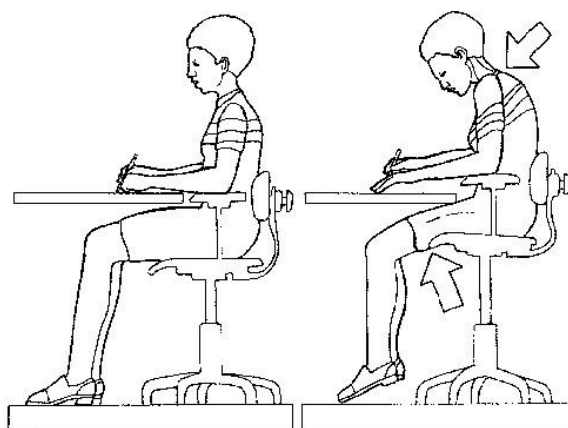
Saat mengoperasikan komputer di kelas biasanya dengan kerja posisi duduk. “Pada posisi duduk otot rangka (*musculoskeletal*) dan tulang belakang (*vertebral*) terutama bagian pinggang (*sacrum*, *lumbar*, dan *thoracic*) harus ditahan oleh sandaran kursi agar terhindar dari rasa nyeri (*back pain*), terhindar dari cepat lelah (*fatigue*)” (Gempur, 2004).

Menurut Gempur (2010) bahwa dalam duduk di kursi harus memperhatikan beberapa hal sebagai berikut:

- Kursi harus disesuaikan posisi kerja dan tinggi rendahnya alas kursi disesuaikan meja komputer.

- Idealnya tinggi reandah kursi harus dapat distel.
- Kursi untuk pengguna harus mudah digunakan dan mudah digeser (kursi roda)
- Kursi dan meja komputer ketika ditempati harus longgar sehingga kaki mudah bergerak.
- Ketika duduk di kursi kaki harus ditumpu sandaran kaki atau lantai, hal ini untuk mengurangi rasa lelah pada paha dan punggung.
- Kursi harus dapat sebagai tempat duduk yang nyaman dan dapat menumpu tubuh lelakang.
- Jangan menaruh kursi di tepi lantai, dikawatirkan terjatuh.
- Kursi idealnya ditumpu dengan lima kaki, agar stabil.
- Sandaran tangan di kursi harus ada, akan lebih nyaman bila bisa distel. Dengan demikian tangan menjadi nyaman, dan duduk pun nyaman.
- ketika duduk di kursi, bernafas pun harus bisa lega bahkan bisa tertidur di atas kursi bila diperlukan.

Selanjutnya posisi duduk dari desain kursi ergonomis dan tidak ergonomis lihat gambar 1 di bawah ini.



Gambar 1. Kerja posisi duduk nyaman, tangan dan kaki dalam posisi bisa improfisasi (longgar) biar tidak injuri. Gambar sebelah kanan, kursi terlalu tinggi, sandaran siku terlalu tinggi, sehingga kaki menggantung dan punggung membungkuk.

Rancangan Stasiun Kerja Ruang Kelas Komputer Ergonomis

Prinsip dalam desain stasiun kerja ergonomis terdapat banyak standar dan aturan yang bisa diterapkan. Desain stasiun kerja ergonomis terkait aspek antropometri dan lingkungan:

Rancangan ergonomis aspek antropometris:

- Tinggi meja sebaiknya 2” di bawah tinggi siku (duduk)
- Kaki ketika duduk harus membentuk sudut 90 ° (standar dalam ISO dan OSHA)
- Selalu sediakan pijakan kaki pada workstation
- Fleksibilitas pada rancangan dengan penyediaan setelan ketinggian
- Minimum workstation = 30 x 30 x 57.6 in

Rancangan ergonomis aspek lingkungan

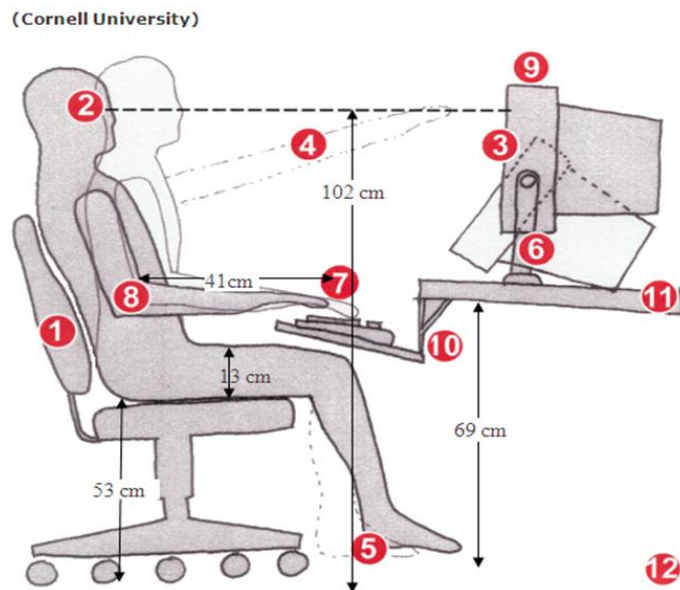
- Pencahayaan (nilai ambang batas membaca agak teliti minimal 200 lux)
- Suhu dan kelembaban (iklim) (bekerja 75 % istirahat 25 % kerja ringan selama 8 jam/hari di dalam ruang, nilai ambang batas ISBB = 30,6°)
- Kebisingan (nialai ambang batas 80- 85 dB untuk kerja 8 jam/hari)
- Tingkat getaran (terpapar getaran pada kaki dan tangan 4 jam dan kurang 4 jam, nilai ambang batas = 4 m/detik²).

(Gempur, 2004)

- Permenaker no.51/Men/1999, Nilai Ambang Batas (NAB) sinar ultra violet (UV) adalah $0.1 \mu\text{Wcm}^2$ untuk kerja 8 jam/hari dengan standar deviasi 0.2281

Selanjutnya tips untuk rancangan stasiun kerja ergonomis (lihat gambar 2), antara lain:

1. Gunakan kursi yang baik dengan kursi dinamis sandaran mengikuti tubuh belakang bergerak
2. Layar monitor bagian atas 2-3 "(5-8 cm) di atas pandangan mata
3. Layar tidak silau, gunakan gelas filter anti-silau
4. Duduklah di tengah-tengah computer lengan dapat menjangkau monitor
5. Kaki dapat berpijak di lantai atau di sandaran kaki
6. Tinggi rendah monitor dapat distel sesuai yang dibutuhkan.
7. Pergelangan datar dan lurus dengan lengan untuk menggunakan keyboard / mouse / perangkat input
8. Lengan dan siku rileks menutup untuk tubuh
9. Pusat monitor dan keyboard di depan Anda
10. Gunakan kemiringan bangku keyboard yang dapat distel sesuai kebutuhan
11. Gunakan bangku computer yang kokoh dan stabil.
12. Seringlah beristirahat



Gambar 2. Tips Untuk Stasiun Kerja Ergonomis

Gambar 3 berikut merupakan gambaran rancangan ruang kelas komputer ergonomis. Dalam satu meja dapat digunakan untuk 4 komputer dan antar komputer diberikan skat pendek. Rancangan seperti itu cocok untuk belajar/kerja kelompok, cocok pula untuk belajar secara individu. Tinggi kursi dan tinggi meja serta luas meja telah didesain sesuai prinsip ergonomis.

Di sebelah kiri monitor (atau laptop) terdapat bahan baku (kertas, polpen, untuk menulis, dan lain-lain). Di sebelah kanan monitor diletakan barang jadi (printer, hasil print-out, dan lain-lain). Tata letak demikian itu agar aliran kerja/produk belajar dari kiri ke kanan, tidak boros gerak yang berkaitan dengan biomekanika tubuh dan kines ensel/pergelangan tulang. Setelah itu diatur lingkungan fisik ruangan yang terkait tata letak pencahayaan, iklim ruang kelas (suhu, kelembaban, dan kecepatan angin), kebisingan, bau, warna ruang dan peralatan. Dengan demikian belajar dapat nyaman dan tidak melehkan.



Gambar 3. Image Desain Ruang Kelas Komputer Ergonomis

KESIMPULAN

Berdasarkan analisis dan pembahasan dapat disimpulkan bahwa rancangan stasiun kerja untuk kegiatan di kelas perlu memperhatikan faktor penting yang berhubungan antropometri siswa dan guru, juga faktor bahwa lingkungan kelas pencahayaan yang memadai dan tidak silau, radiasi dan silau pada monitor sebanyak mungkin dihindari dengan anti-silau atau menggunakan LCD, perangkat input yang sesuai, perangkat lain di sekitarnya, dan kemampuan perangkat lunak dan perangkat keras.

SARAN

Penataan komputer display di kelas harus dirancang secara ergonomis agar menjadi nyaman dan aman dalam kegiatan belajar mengajar di kelas.

DAFTAR PUSTAKA

- Feedburner, 2011, *Computer injuries*, Narmadi.Net
- Gempur Santoso, 2010, *Manajemen perawatan pabrik dengan pendekatan ergonomis*, Edisi pertama, Prestasi Pustaka Publisher, Jakarta.
- Gempur Santoso, 2004, *Ergonomi (manusia, peralatan, dan lingkungan)*, Edisi pertama, Prestasi Pustaka Publisher, Jakarta.
- Gempur Santoso, 2004, *Manajemen kesehatan & keselamatan kerja*, Edisi pertama, Prestasi Pustaka Publisher, Jakarta.
- Safitri, Ambar Ika, 2010, *Hubungan lama posisi duduk terhadap nyeri punggung bawah pada pegawai rental komputer di Ketingan Surakarta*, Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Tri Heriyanto, 2010, *Hubungan antara posisi bermain komputer dengan rasa nyeri punggung bawah (survei di pondokan wilayah kelurahan warungboto kecamatan Umbulharjo kota Yogyakarta)*, Program studi ilmu kesehatan masyarakat, Fakultas kesehatan masyarakat, Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta.

-----, Permenaker no.51/Men/1999, tentang **Nilai Ambang Batas**.

Pembinaan Modul Kemahiran Membaca Menggunakan Integrasi Deria Murid-Murid Disleksia Adaptasi Kaedah Orton Gillingham

¹Hafsania Jamian, ²Abdul Rahim Razalli

Universiti Pendidikan Sultan Idris

Tanjung Malim 35900

Perak, Malaysia

Email: hafsania77@gmail.com, rahim.r@upsi.fppm.edu.my

Abstract: Disleksia merupakan keadaan, bentuk kesukaran atau ketidaksempurnaan dalam belajar membaca. Masalah yang sering dihadapi oleh murid-murid disleksia adalah dalam menguasai kemahiran membaca dan mengeja. Di dalam sistem pengajaran dan pembelajaran yang pelbagai dari segi metod dan pendekatan, murid-murid disleksia memerlukan pelbagai teknik dan pendekatan yang lebih terperinci. Kajian mendapati bahawa murid-murid disleksia menghadapi kesukaran yang tinggi dalam membaca dan mengeja terutamanya dalam Bahasa Malaysia. Namun begitu ketidakupayaan menguasai kemahiran membaca murid-murid disleksia bukanlah disebabkan oleh faktor luar melainkan adanya gangguan deria pada saraf pusat. Kajian ini menyetengahkan isu kekurangan panduan berbentuk modul yang menggunakan pendekatan integrasi deria, kekurangan kemahiran guru dalam merangsang dan mengintegrasikan deria serta guru kurang melaksanakannya di dalam bilik darjah. Situasi ini menyebabkan murid-murid disleksia kurang dirangsang untuk menggunakan integrasi deria sehingga tidak dapat menguasai kemahiran membaca.

Kata Kunci: Disleksia, Integrasi Deria

1.0 Pengenalan

Isu membaca murid-murid pendidikan khas tidak pernah lapuk untuk diperkatakan. Falsafah Pendidikan Khas di Malaysia menekankan usaha yang berterusan untuk melahirkan insan yang berkemahiran, berhaluan, berupaya, beriman, berdikari, mampu merancang dan menguruskan kehidupan serta menyedari potensi diri sendiri sebagai seorang individu dan ahli masyarakat yang seimbang dan produktif selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Untuk mencapai usaha itu, kemahiran membaca amat perlu dikuasai oleh murid-murid pendidikan khas terutamanya murid-murid kategori masalah pembelajaran spesifik iaitu murid-murid disleksia.

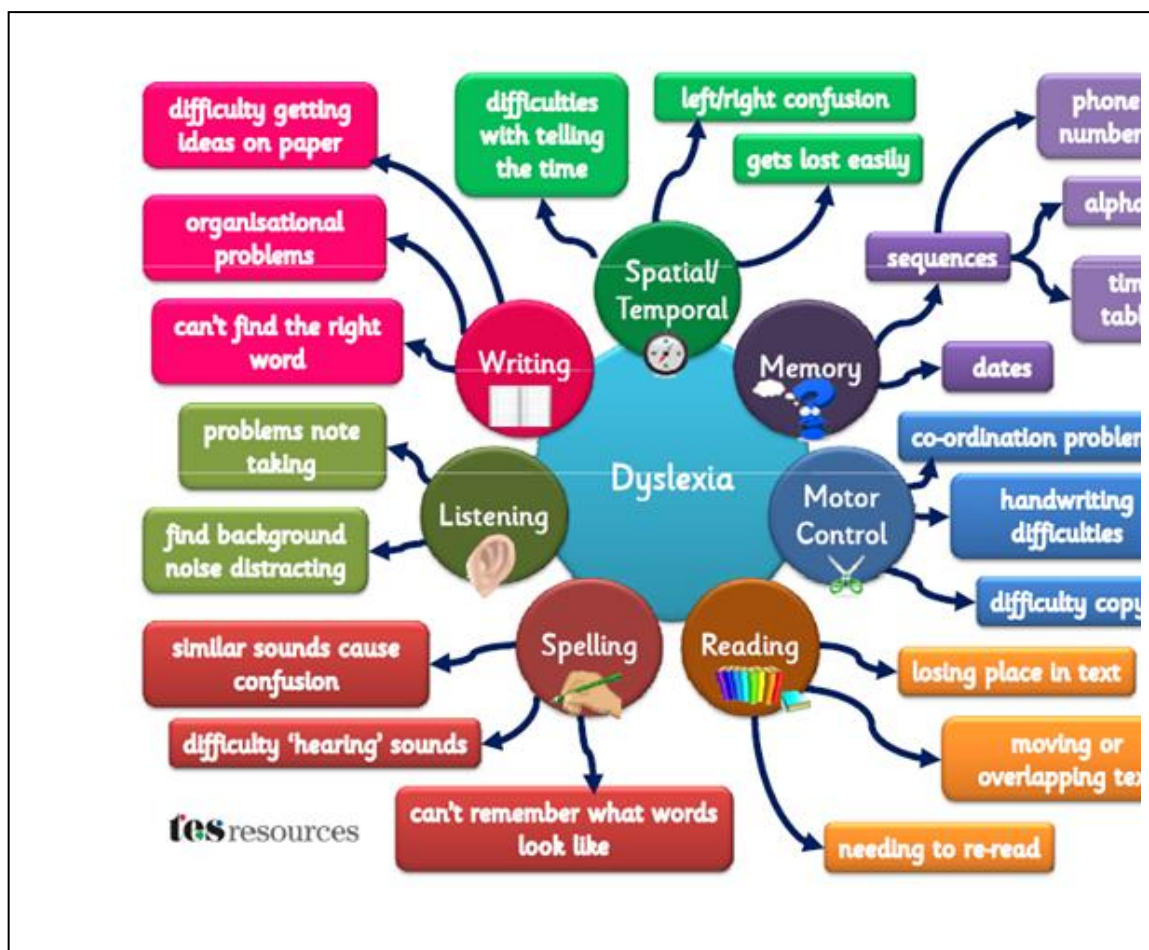
Murid-murid disleksia secara umumnya menurut Snowling, (2000); Lee, (2004); Lee, (2008) merujuk kepada murid-murid yang mempunyai masalah dalam membaca yang tidak boleh

diterangkan oleh faktor-faktor kecerdasan intelek yang rendah, ketidakupayaan deria, masalah emosi, kekurangan peluang pendidikan ataupun kekurangan dalam latar belakang sosioekonomi.

Kajian yang dijalankan oleh Blair (1999), mendapati murid bermasalah pembelajaran memerlukan bantuan bahan pengajaran yang mudah dan menyeronokkan supaya kemahiran membaca berkembang. Kajian yang dijalankan oleh Steven (1991) pula mendapati, dengan menerapkan pembelajaran menggunakan bantuan visual dan audio seperti komputer dapat memperbaiki pencapaian ejaan murid bermasalah pembelajaran. Dapatan kajian daripada Jimenez (2003) juga menunjukkan bahawa penggunaan bahan pengajaran seperti komputer yang merangsang integrasi deria memberi kebaikan kepada murid-murid disleksia.

Menurut Jennifer K. Slight (*Certified Dyslexia Specialist*) daripada Monmouth County, New Jersey, murid disleksia ini bukan sahaja mengalami masalah dalam membaca (kerap tertinggal perkataan dalam ayat, kerap menyalin perkataan berulang kali dan memerlukan pembacaan yang berulang-ulang) tetapi mereka juga mempunyai masalah untuk mengingat sesuatu yang berturutan (tarikh, nombor telefon, huruf), bermasalah dalam menulis (tiada idea, tidak dapat mencari perkataan yang sesuai), bermasalah dalam mendengar (sukar mendapatkan maklumat yang diperdengarkan, mudah terganggu dengan bunyi bising sekeliling), bermasalah dalam mengeja (mudah keliru dengan bunyi yang seakan-akan sama, sukar untuk mendengar bunyi dan tidak dapat mengingat perkataan), bermasalah dalam kawalan motor (masalah dalam koordinasi, kesulitan untuk menulis dan sukar untuk menyalin) serta bermasalah dalam uang/waktu (keliru kanan kiri, mudah sesat dan kesukaran untuk menerangkan masa/waktu). Ini dapat diterangkan seperti rajah di bawah.

Rajah 1: Ciri-ciri Murid Disleksia menurut Jennifer K. Slight (*Certified Dyslexia Specialist*).



Sumber: Jennifer K. Slight (*Certified Dyslexia Specialist*), 2012.

Drake (1989) menyatakan bahawa masalah disleksia dirujuk kepada beberapa ciri, antaranya: kesukaran belajar berbahasa, ketidakseimbangan dan kebolehan intelektual, tidak lancar membaca sesuatu bahan bercetak, tidak dapat menulis dengan lancar dan tepat (kesukaran meniru tulisan dari papan hitam atau buku), mata menjadi penat setelah beberapa minit menumpu pada tulisan, dan tumpuan yang terhad (pendengaran dan pengamatan visual). Menurut *US Department of Education* (2002), murid yang gagal menguasai kemahiran membaca di Gred Empat akan berhenti sekolah dan kurang berjaya semasa peringkat dewasa. Akibat daripada krisis literasi ini, Presiden George W. Bush telah menandatangani satu akta yang berbunyi "No Child Left Behind" pada 8 Januari 2002. Sebanyak lima bilion dolar telah diperuntukkan untuk memastikan setiap kanak-kanak di Amerika dapat menguasai kemahiran membaca pada akhir Gred Tiga (*US Department of Education*, 2002).

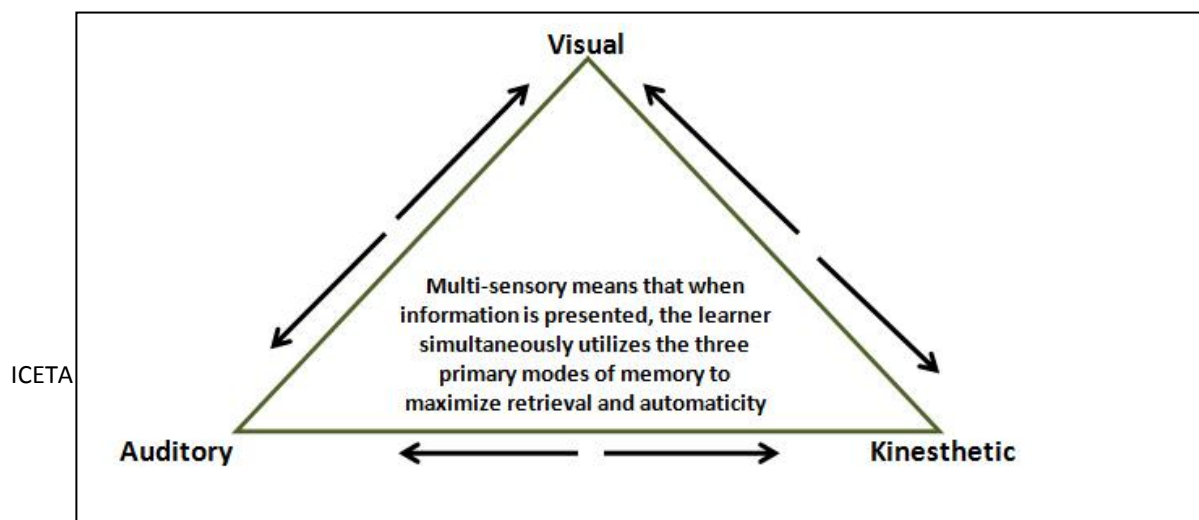
Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) pula menurut Haniz (2003), mencirikan murid-murid disleksia sebagai murid yang mempunyai kecerdasan mental yang searas atau melebihi murid-murid biasa tetapi menghadapi kesukaran yang tinggi dalam menguasai kemahiran mengeja, membaca dan menulis manakala *The British Psychological Society* (BPS), (1999) pula mendefinisikan disleksia sebagai masalah dalam membaca dan/atau mengeja dengan tepat dan lancar. Definisi ini menunjukkan bahawa kriteria yang paling utama untuk mengenal pasti disleksia adalah kriteria masalah dalam membaca dan/atau mengeja.

Dalam pengajaran dan pembelajaran (P&P) Bahasa Malaysia, terdapatnya tiga kemahiran yang perlu dikuasai oleh murid-murid sekolah rendah iaitu kemahiran membaca, kemahiran menulis dan juga kemahiran lisan. Kemahiran-kemahiran ini juga digunakan dalam P&P mata pelajaran lain (Zainora Mohd, 2005). Membaca merupakan "kunci" segala ilmu pengetahuan. Ia merupakan satu kemahiran yang sangat penting dalam semua mata pelajaran terutamanya mata pelajaran Bahasa Malaysia. Bacaan yang luas dapat membantu pengembangan kemahiran menulis dalam kalangan murid.

Di Amerika Syarikat terdapat satu program yang menjalankan latihan dengan menggunakan teknik *multi sensory*, dikendalikan oleh *Institute of Multi-Sensory Education* (IMSE) dan diperkenalkan oleh Orton Gillingham. Institut ini telah mereka bentuk satu program yang telah disesuaikan dengan kemahiran membaca dengan menggabungkan integrasi deria, fonik dan media pengajaran. Program ini adalah berpandukan kepada kaedah membaca Orton-Gillingham yang dibangunkan oleh ahli neorologis Dr. Samuel T. Orton dan Anna Gillingham. Kaedah *multi sensory* ini menggabungkan kesepaduan deria penglihatan (visual), pendengaran (auditory) dan deria sentuhan-pergerakan (tactile-kinesthetic). Sehubungan itu, Orton mencadangkan elemen visual dan auditory digunakan serentak dengan kaedah kinestetik untuk menzahirkan pendekatan *multisensory* (Gillingham & Stillman, 1997).

Penggunaan serentak tiga elemen ini akan dapat membantu kanak-kanak yang menghadapi masalah disleksia yang sering melakukan kesalahan seperti menulis huruf secara berlawanan atau terbalik. Apabila kanak-kanak menghadapi masalah ini dapat meningkatkan penguasaan perkataan, mereka juga mampu mengasimilasikan apa yang mereka lihat, dengan dan meluapkannya dalam bentuk bunyi yang ddizahirkan melalui pergerakan mulut. Seterusnya, huruf-huruf ini dicetak melalui pergerakan otot tangan dalam bentuk tulisan (Gillingham & Stillman, 1997). Penggunaan deria semasa proses belajar mengikut kaedah Orton Gillingham adalah seperti Rajah di bawah.

Rajah 2: Konsep Integrasi Deria Menggunakan Pendekatan Orton Gillingham



Sumber: Longleaf Academy, Southern Pines, New Carolina.

Dalam kajian yang di lakukan oleh Susan (2001) menjelaskan, bahawa tidak semua bahagian dalam sesi pengajaran menggunakan strategi pelbagai deria. Menurut beliau lagi, strategi pelbagai deria kelihatan seolah-olah teknik pengajaran tradisional kerana menekankan ciri-ciri pengulangan, menulis dan ulang membaca. Namun demikian, penerapan teknik seperti menulis berdasarkan *feel* melalui penggunaan deria rasa dan alatan seperti kertas pasir menjadikan kaedah pelbagai deria lebih berjaya membantu kanak-kanak disleksia. Melalui kaedah tradisional guru menyampaikan pengajarannya secara terus, sedangkan kaedah pelbagai deria lebih menekankan deria sampingan yang digunakan sebagai agen penyampai.

Kaedah mengajar dengan mengaitkan bunyi simbol huruf adalah amat digalakkan (Susan, 2001). Murid-murid ini juga akan menghubungkan bunyi dan bentuk huruf disamping membayangkan bentuk huruf berkenaan. Apabila murid-murid ini melalui proses awal mengenal huruf, mereka dengan berhati-hati akan menyurih, meniru, dan menulis huruf sambil menyebut bunyi huruf berkenaan. Guru mungkin boleh berperanan dengan menunjukkan huruf dan murid pula menyebut bunyinya. Bermula dari huruf, proses pengajaran dan pembelajaran seterusnya akan melibatkan pembentukan suku kata, perkataan dan ayat. Proses pengajaran dan pembelajaran sebenarnya akan melalui tiga elemen penting iaitu, visual, auditory dan kinestetik-tactile secara serentak. Prinsip pengajaran menggunakan kaedah Orton Gillingham pula adalah seperti berikut:

Komponen Kandungan	Penerangan
Pengajaran Serentak Pelbagai Deria	Pengajaran menggunakan pelbagai deria iaitu penglihatan, pendengaran dan kinestetik secara serentak akan menambah serta meningkatkan daya ingatan mengenai apa yang telah dipelajari terus ke dalam otak.
Sistematik dan Menyeluruh	Penggunaan kaedah pelbagai deria mestilah menggunakan arahan yang logik dan mudah. Bagi setiap peningkatan dan perubahan dalam proses pembelajaran haruslah berdasarkan sejauh manakah tahap pencapaian dalam topik yang telah dipelajari. Konsep mengulang secara sistematik yang diamalkan akan menambah daya ingatan kanak-kanak yang menghadapi masalah disleksia.
Arahan terus dan tepat	Pendekatan pelbagai deria menjurus kepada proses pengajaran terus dalam semua konsep berdasarkan interaksi murid dengan guru.
Pengajaran Diagnostik (mengesakan kelemahan secara individu)	Guru mestilah mahir dalam menjalankan sesi pengajaran individu dan menyediakan panduan atau ketetapan dalam pengajaran dan pembelajaran. Rancangan pengajaran guru yang menggunakan pendekatan pelbagai deria mestilah lengkap dan teliti serta dihubungkan dengan proses penilaian berdasarkan keperluan individu.
Sintesis dan Analitis	Pengajaran menggunakan pendekatan pelbagai deria mengandungi dua arahan iaitu sintesis dan analitis. Arahan sintesis menjurus kepada komponen-komponen yang dibentuk menjadi perkataan dan bagaimana pengajaran boleh bergerak secara serentak. Sementara arahan analitis pula menjurus kepada proses pengajaran satu

Jadual 1: Prinsip Pengajaran Menggunakan Kaedah Orton Gillingham
 Sumber: *Institute of Multi-Sensory Education (IMSE)*

Kaedah integrasi deria amat sesuai untuk digunakan bagi mengajar murid-murid disleksia. Dalam kaedah integrasi deria terdapat pula satu terapi yang berkaitan dengan deria iaitu terapi integrasi deria. Terapi sensori integrasi diasaskan oleh Dr. Jean Ayres. Kajian beliau telah banyak mempengaruhi ahli terapi untuk mengkaji neurosains dan pengaruh rangsangan alam sekeliling terhadap kanak-kanak yang sedang membesar.

Sistem rangsangan dipercayai bahagian yang paling awal dibentuk dalam otak bayi. Kita jarang memikir tentang kepentingan kelima-kelima jenis deria kita dalam menerima informasi dari luar kepada kita. Contohnya, deria kita akan memberitahu kita semasa serangga sedang merangkak pada kaki kita, terjatuh atau ada dalam asap dalam bilik. Jika kita tidak mempunyai penderiaan, kita seperti tinggal dalam pengasingan, tidak berupaya untuk merasa, kehilangan kebolehan untuk berfikir dan belajar disebabkan gagal mengumpul pengalaman untuk membentuk idea. Dalam integrasi deria kita perlu mengambil kira dua jenis penderiaan lagi, iaitu vestibular (tindak balas terhadap gerakan) dan proprioception (perasaan terhadap tubuh badan). Setiap sistem penderiaan mempunyai reseptor tertentu yang mengkhususkan untuk satu rasa yang khas.

Setiap deria akan bekerjasama dengan deria yang lain supaya menghasilkan satu gambaran gabungan tentang fizikal kita, dimanakah kita dan apakah yang sedang berlaku disekeliling kita. Integrasi deria merupakan satu fungsi yang penting dalam otak yang bertanggungjawab kepada penghasilan gambaran gabungan. Ia merupakan organisasi kepada informasi sensori untuk kegunaan yang berterusan. Untuk mendapat pencapaian yang memuaskan, murid-murid disleksia mesti mendapatkan input deria, memproses input itu, dan bertindakbalas dengan sewajarnya dalam beberapa saat.

Berbanding murid-murid yang normal, integrasi deria mereka akan dibentuk semasa mereka melakukan aktiviti biasa. Kemahiran motor, yang merupakan kebolehan untuk menyesuaikan diri kepada informasi deria yang diterima, adalah hasil semula jadi daripada proses ini tetapi kepada orang kelainan upaya, integrasi deria mereka tidak dikembang kepada bentuk yang sepatutnya. Proses penderiaan yang baik membolehkan semua impuls mengalir kepada matlamat mereka dengan cepat. Ketidak fungsian integrasi deria bagai kesesakan lalu lintas dalam otak. Sesetengah maklumat penderiaan telah tersangkut dalam kesesakan lalu lintas dan bahagian otak 'retenui' tidak mendapatkan maklumat yang diperlukan untuk berfungsi dengan baik. Kebolehan untuk melaksanakan sesuatu tugas bergantung kepada kebolehan untuk memeriksa atau menghalang maklumat penderiaan yang tidak diperlukan.

Brown dan Bjorklund (1998), Teori Perkembangan Kognitif (Neurosains) boleh dikaitkan dalam kajian ini yang memberikan satu gambaran yang lebih jelas dan tepat tentang perkembangan kognitif kanak-kanak serta cara pembelajaran yang sesuai untuk setiap kanak-kanak mengikut sifat peribadi mereka. Menurut DePorter dan Hernacki (1992) dalam Aminah Ayob (2005), otak manusia dibahagi kepada otak kiri dan otak kanan. Otak kiri mengawal proses pembelajaran bahasa, matematik, pemikiran logik, analitik, linear dan hafalan. Otak kanan pula mengawal aktiviti kreatif, irama, rima, muzik, visual, warna, gambar serta pemikiran metaforikal yang boleh menggambarkan analogi dan metafora, corak dan pola. Secara langsung atau tidak langsung, keseluruhan otak (kiri dan kanan) terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Oleh itu, apabila perkataan digabungkan dengan muzik atau gambar, ia akan lebih mudah diingati atau dipelajari. Cara pembelajaran dengan menggunakan audio lebih baik dalam menghasilkan ingatan jangka panjang daripada pembelajaran pasif. Teori Perkembangan Kognitif Neurosains dengan menggunakan pendekatan integrasi deria (visual, auditory dan kinesthetic) dipilih dalam membina modul untuk digunakan oleh guru-guru yang mengajar murid-murid disleksia.

Dalam konteks murid berkeperluan khas disleksia, harus sediakan persekitaran pembelajaran yang menyerupai persekitaran pembelajaran normal (*least restrictive environment*). Seterusnya, kenalpasti keupayaan murid-murid tersebut dan sediakan rancangan pendidikan individu. Gunakan pendekatan integrasi deria seperti mendengar, melihat, membuat berbincang dan mesra. Atas sebab itulah maka, satu model instruksional telah dipilih iaitu Model ASSURE bagi mendasari modul yang akan dibangunkan untuk membentuk pengajaran sekaligus

membantu murid-murid disleksia menguasai kemahiran membaca menggunakan pendekatan Orton Gillingham.

2.0 Masalah Membaca Murid-Murid Disleksia Di Malaysia.

Pada tahun 1983, sistem pendidikan Malaysia telah memperkenalkan Kurikulum Baru Sekolah Rendah (KBSR). Kurikulum baru ini merupakan satu usaha untuk kembali semula kepada asas pendidikan yang memberi fokus kepada penguasaan 3M dan penekanan kepada pendidikan pemulihan. Pada tahun 2010 pula, KPM juga telah melancarkan program LINUS (*Literacy and Numeracy Screening*) yang merupakan satu program pemulihan yang direka bentuk untuk memastikan murid menguasai kemahiran asas literasi (BM) dan numerasi selepas tiga tahun mengikuti pendidikan rendah pada akhir tahun 2012.

Kerajaan Malaysia mengharapkan rakyatnya akan dapat menguasai kecekapan literasi seratus peratus pada tahun 2020. Namun demikian, kemahiran asas membaca, menulis dan mengira (3M) mungkin sukar untuk diperolehi. Menurut Julina (2005), salah satu faktor penyumbang kepada masalah murid-murid tidak berkemampuan menguasai 3M di peringkat rendah disebabkan oleh murid yang menghadapi masalah kognitif yang berat seperti disleksia.

Disleksia di Malaysia kini dipelopori oleh pihak kerajaan melalui Jabatan Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Pada tahun 1999, Jabatan pendidikan Khas telah menghantar beberapa orang guru untuk program lawatan sambil belajar ke program disleksia di United Kingdom. Pada tahun 1998, satu persidangan di parlimen berkaitan masalah penguasaan kemahiran membaca, isu disleksia telah diperdebatkan. Berdasarkan daripada persidangan ini, KPM pada tahun 2000 melalui Jabatan Pendidikan Khas telah mula merancang bagi membekalkan perkhidmatan yang sesuai untuk kanak-kanak disleksia. Sebagai permulaan, Jabatan Pendidikan Khas merancang untuk menghasilkan instrumen saringan bagi menganal pasti murid-murid di kategori ini. Pengecaman awal murid-murid disleksia akan membolehkan guru dan ibu bapa menjalankan program intervensi bagi mengembangkan potensi dan prestasi akademik murid-murid tersebut.

Jabatan pendidikan Khas telah mensasarkan matlamat untuk memastikan 100 peratus murid tahap satu yang mengalami kebarangkalian disleksia dapat menyesuaikan diri dengan keterbatasan mereka agar dapat berusaha meningkatkan potensi diri yang sedia ada. Selain itu jabatan ini mengharapkan agar murid dapat meningkatkan kemampuan dan keupayaan melalui proses pengajaran dan pembelajaran khusus mengikut kemampuan sendiri.

Melalui Program ini juga murid tahap satu diharap dapat menguasai kemahiran literasi (membaca, mengeja dan menulis) berdasarkan rumusan ini, pada tahun 2004 seperti KPM telah menjalankan program disleksia pra rintis di SK Taman Tun Dr. Ismail. Program pra rintis ini disasarkan kepada murid-murid tahap satu yang mempunyai kecerdasan mental yang searas atau melebihi murid-murid biasa tetapi mempunyai kesukaran atau kelemahan yang tinggi dalam penguasaan kemahiran membaca, mengeja dan menulis.

Untuk menjalankan program rintis ini Jabatan Pendidikan Khas telah membuat beberapa perancangan awal agar ianya dapat dilaksanakan dengan tersusun dan terkawal. Lanjutan daripada itu, KPM telah menggariskan empat objektif utama dalam merialisasikan program disleksia ini iaitu:

- i. Melengkapkan aturan dan alat ukur untuk mengenalpasti murid yang berkemungkinan menghadapi disleksia.
- ii. Membantu murid yang menghadapi masalah disleksia menguasai kemahiran membaca, menulis dan mengeja.
- iii. Melengkapkan pengetahuan guru tentang teknik pengajaran yang efektif, kaedah dan teknik yang spesifik ketika berhadapan dengan murid-murid disleksia.
- iv. Meningkatkan pengetahuan dan kesedaran tentang disleksia terhadap masyarakat sekolah terutamanya guru-guru pendidikan khas.

Selain daripada itu, guru-guru yang terlibat dengan kajian rintis ini telah dihantar berkursus di Maktab Perguruan Ilmu Khas pada tahun 2003 selama 14 minggu untuk mempelajari teknik pengajaran dan pembelajaran murid-murid disleksia. Jabatan Pendidikan Khas juga telah menganjurkan program kesedaran tentang disleksia kepada ibu bapa yang selama ini kurang pendedahan untuk menguruskan anak-anak mereka yang menghadapi masalah

disleksia. Sehubungan itu program yang melibatkan disleksia telah dianggap sebagai program baru di Jabatan Pendidikan Khas.

3.0 Isu dan cabaran Dalam Menangani Masalah Membaca Murid-Murid Disleksia Menggunakan Pendekatan Integrasi Deria.

Penguasaan kemahiran membaca adalah penting dalam peringkat persekolahan. Apatah lagi dewasa ini slogan ‘pendidikan ialah hak semua’ dan kepada salah satu pernyataan dasar Bahagian Pendidikan Khas (BPK) iaitu semua murid berkeperluan khas berpeluang untuk menerima akses pendidikan yang relevan dan sesuai. Rentetan daripada pernyataan dasar BPK itu, pengajaran oleh guru juga perlu relevan dan sesuai dengan keperluan murid-muridnya dan tidak terkecuali juga guru yang mengajar murid-murid disleksia. Di Malaysia, kanak-kanak yang telah disahkan disleksia boleh mendaftar sebagai orang kurang upaya (OKU). Mereka mempunyai kad OKU daripada Jabatan Kebajikan Masyarakat (JKM) dan memperoleh bantuan RM150 sebulan daripada Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) kerana mengikuti kelas pemulihan di bawah seliaannya. Guru-guru yang mengajar murid-murid ini kekurangan panduan khusus untuk mengajar malah boleh dikatakan teknik yang digunakan adalah berdasarkan kepada konsep ‘try and error’. Justeru itu isu dan cabaran dalam kajian ini ialah:

3.1 Kekurangan panduan berupa ‘Teacher’s Guide’ untuk mengajar membaca untuk murid-murid disleksia.

Umum mengetahui bahawa terdapat banyak kajian yang telah dibuat untuk mengatasi masalah membaca murid-murid disleksia. Kebanyakannya adalah dalam penghasilan bahan atau media untuk digunakan oleh murid-murid. Namun begitu sehingga kini, modul yang berbentuk ‘Teacher’s Guide’ masih kurang dihasilkan. Isu ini boleh disokong Ke, A. (2002) yang menyatakan bahawa guru dan ibu bapa memerlukan panduan dan maklumat untuk digunakan secara praktikal.

3.2 Kekurangan panduan/cara/pendekatan untuk mengintegrasikan deria murid-murid disleksia

Berdasarkan kepada Data Program Pendidikan Khas Integrasi Spesifik Disleksia, Kementerian Pelajaran Malaysia, (2012) seramai 520 orang murid sekolah rendah telah ditempatkan di sekolah yang mempunyai Program Pendidikan Khas Integrasi Spesifik Disleksia dengan bilangan guru seramai 376 orang di 49 buah sekolah rendah di seluruh negara. Namun begitu murid yang lemah dalam pembelajaran seperti mengalami disleksia perkembangan adalah murid-murid yang membaca kurang baik berbanding dengan murid-murid yang lebih muda darinya kerap kali ditempatkan ke dalam kelas pemulihan khas. Kelas pemulihan khas diwujudkan bagi mengatasi kegagalan menguasai kemahiran 3M iaitu membaca, menulis dan mengira. Rentetan daripada situasi ini guru yang mengajar murid ini kurang mendapat latihan dan tidak didedahkan dengan teknik/pendekatan/cara yang sesuai digunakan sewaktu mengajar lebih-lebih lagi untuk mengintegrasikan deria agar merangsang proses pembelajaran terutamanya dalam membaca.

Isu ini disokong oleh Mortimore (2008) yang mengesahkan bahawa penyelidikan dan pengalaman mencadangkan bahawa murid-murid yang menghadapi disleksia berjaya apabila pembelajaran dijalankan secara *multi-sensori*. Menurut Olson (2002), yang mengemukakan pandangan bahawa kanak-kanak disleksia yang menghadapi masalah dalam membaca memerlukan pendekatan pelbagai deria sebagai proses pemerolehan dalam berbahasa. Kepelbagaian penggunaan deria secara serentak dalam aktiviti menulis, mendengar, kinestetik, melihat dan bertutur dapat membantu atau membentuk kod-kod arahan pembelajaran yang lebih mudah diikuti dan diingati oleh kanak-kanak disleksia. Pendekatan ini juga dikenali sebagai kaedah struktur atau arahan berbahasa yang sistematik.

3.3 Kekurangan idea oleh guru untuk mempelbagaikan aktiviti yang dapat merangsang pengintegrasian deria murid-murid disleksia.

Guru adalah pemangkin utama dalam meningkatkan perkembangan bahasa dan kemahiran membaca sesuai dengan keperluan murid disleksia. Kebanyakan mereka tidak dapat menguasai kemahiran membaca akan menghadapi masalah dalam pembelajaran dan seterusnya merencanakan tahap keintelektualan seseorang kanak-kanak.

Isu ini boleh disokong dengan kenyataan Udin (1998) bahawa pengajaran yang melibatkan interaksi secara serentak antara guru, bahan pengajaran dan murid sangat penting untuk murid-murid disleksia. Antara strategi yang telah dikenalpasti adalah dengan menggunakan bahan pengajaran yang bersesuaian yang boleh melatih tubi, memberi rangsangan dan menggunakan pendekatan multimedia. Data kajian yang diperolehi oleh Umar, R.S., Abdul Rahman, F., Mokhtar, F. & Alias, N.A. (2011) mendapati penggunaan animasi di dalam instruksi khas untuk kanak-kanak disleksia boleh membantu mencapai nilai pembelajaran yang positif. Menangani masalah membaca murid-murid disleksia, guru harus memilih strategi yang tepat untuk mencapai objektif pengajaran, mencipta suasana belajar yang sesuai dan menyenangkan juga tidak ketinggalan menggunakan teknik dan media yang menarik minat murid-murid disleksia untuk mengikuti pembelajaran dengan baik.

4.0 Cadangan

Modul yang ada dibuat di Malaysia pada ketika ini lebih terarah kepada murid. Terdapat beberapa cadangan untuk mengatasi isu dan cabaran yang dikemukakan di atas iaitu:

4.1 Pembinaan modul untuk memperkembangkan kemahiran guru mengajar membaca murid-murid disleksia dengan panduan berbentuk modul langkah demi langkah.

Memandangkan murid yang terlibat dalam program pendidikan inklusif ini adalah mereka yang dikategorikan sebagai murid berkeperluan khas, maka bahan bantu mengajar dan kemudahan pengajaran lain juga perlu selari dengan masalah yang dihadapi oleh murid berkeperluan khas. Contohnya seperti murid yang mengikuti Program LINUS yang mana guru perlu dibekalkan dengan modul pengajaran program LINUS. Namun begitu bagi murid-murid disleksia, guru tidak dibekalkan dengan sebarang bentuk panduan. Justeru, modul yang akan dibina ini diharapkan akan dijadikan panduan kepada guru semasa mengajar membaca murid-murid disleksia sekaligus masalah membaca murid-murid disleksia ini dapat diminimumkan. Modul yang akan dibina menggunakan *Intructional Design* (ID) model Dick dan Reiser (1989). Pemilihan model ini kerana ianya berfokus kepada perancangan P&P dalam bilik darjah dan berguna untuk guru menyediakan RPH.

Irwin (2000) turut bersetuju bahawa individu yang menghadapi masalah disleksia memerlukan satu program khusus untuk belajar membaca, menulis dan mengeja. Program pengajaran biasa tidak selalunya efektif untuk murid-murid ini. Beliau mencadangkan alternatif pengajaran yang perlu dititik beratkan oleh guru, melibatkan penggunaan integrasi deria dalam pengajaran dan pembelajaran.

4.2 Pembinaan modul untuk memberi panduan dan cadangan aktiviti kepada guru dalam mengintegrasikan deria dengan pendekatan Orton Gillingham.

Modul yang akan dibina ini diharapkan akan memberi panduan kepada guru semasa mengajar menggunakan pendekatan integrasi deria adaptasi daripada Orton Gillingham. Kajian daripada The National Institute of Child Health and Human Development menunjukkan bahawa kaedah pelbagai deria adalah pendekatan yang paling berkesan untuk murid-murid yang menghadapi masalah pembelajaran. Menggunakan kaedah ini bermaksud membantu murid-murid tersebut belajar melalui lebih daripada satu deria terutamanya melalui penglihatan (visual), pendengaran (auditory), sentuhan (touch) dan pergerakan (kinestetik). Kaedah ini dapat merangsang pembelajaran murid-murid disleksia dan menggalakkan mereka menggunakan sebahagian atau kesemua deria untuk :

- (a) mengumpul maklumat tentang sesuatu tugas;
- (b) menghubungkan maklumat kepada idea yang mereka telah sedia ketahui dan fahami;

- (c) melihat logik yang terlibat dalam menyelesaikan masalah;
- (d) 'tap into non-verbal reasoning skill';
- (e) memahami perhubungan di antara konsep;
- (f) mempelajari maklumat dan menyimpannya untuk diingati pada masa akan datang.

4.3 Pembinaan modul untuk memberi idea kepada guru dalam mempelbagaikan aktiviti untuk merangsang penggunaan deria murid.

Terdapat banyak kelebihan menggunakan kaedah pelbagai deria. Kaedah ini dapat membantu guru menyesuaikan gaya pembelajaran murid. Hasil kajian beberapa orang penyelidik mendapati ramai murid memiliki gaya pembelajaran mereka sendiri. Jika mereka diajar dengan menggunakan teknik yang konsisten dengan cara dan gaya pembelajaran mereka, maka persepsi dan pemprosesan rangsangan akan jadi lebih mantap dan berkesan. Justeru, mereka dapat belajar dengan lebih mudah, pantas dan boleh mengaplikasikan konsep matematik untuk pembelajaran yang seterusnya.

Kaedah integrasi deria juga dapat merangsang pembelajaran secara visual. Bahan visual yang mengandungi animasi yang menarik dan juga berwarna warni membolehkan murid memperolehi daya imaginasi yang tinggi sehingga dapat menggambarkan bentuk, ruang, saiz, warna dan garisan. Contoh penggunaan bahan visual adalah poster, model, computer, filem, video, "multi-image media", penggunaan warna untuk memaparkan nombor dan lain-lain bahan visual yang sesuai.

Teknik penggunaan bunyi (auditory techniques) yang terdapat di dalam kaedah integrasi deria juga dapat merangsang "verbal reasoning". Contoh penggunaan bahan audio adalah pembaca teks berkomputer (computerized text readers), video, filem, muzik, lagu dan lain-lain bahan audio yang sesuai. Deria sentuhan pula boleh dirangsang contohnya dengan menggunakan lakaran atas kertas pasir. Rangsangan sentuhan ini menjadikan kanak-kanak masalah ini boleh merasa perbezaan bentuk. Deria pendengaran pula boleh dirangsang menggunakan ritma atau bunyi perkataan/ huruf, memerlukan cara sebutan mulut yang jelas dan nyata. Sebaik-baiknya sebutir-butir agar mereka memahami cara dan sebutan yang betul, merasa pergerakan bibir, menulis huruf atau perkataan. Menggunakan tulisan besar agar mudah dilihat serta nyata di penglihatan. Supaya minda mereka dapat memperingatkan bentuk huruf serta membolehkan mereka menulis dengan betul. Lama kelamaan tulisan semakin kecil mengikut kesesuaian buku.

Selain itu, guru juga perlu bijaksana dalam menyediakan pelbagai bahan pengajaran mereka. Contohnya seperti mereka bentuk pelbagai bahan bantu mengajar yang bercirikan fizikal dan interaktif yang dapat digunakan oleh guru dan murid semasa melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Kebergantungan guru terhadap modul pengajaran yang disediakan oleh KPM akan menghadkan aktiviti pengajaran guru. Sebaliknya, kemahiran dan kebijaksanaan guru dalam menyediakan bahan bantu mengajar akan dapat membantu guru untuk mempelbagai bahan bantu mengajar mereka dan seterusnya akan dapat membantu meningkatkan kualiti pengajaran mereka. Ini juga akan mempengaruhi perkembangan akademik dalam kalangan murid berkeperluan khas.

5.0 Kesimpulan

Kepentingan guru untuk mengajar membaca tidak dapat dipertikaikan lagi terutamanya bagi murid-murid disleksia. Kaedah pengajaran tetap memainkan peranan penting dalam menentukan kejayaan murid-murid menguasai kemahiran membaca. Kajian yang dilakukan oleh setiap pengkaji sama ada di barat atau di timur tentang kaedah pengajaran membaca adalah bertujuan untuk memberikan panduan kepada guru-guru bagi memperbaiki proses pengajaran dan pembelajaran. Guru-guru yang mengajar murid-murid disleksia memerlukan panduan berupa modul dengan adaptasi kaedah Orton Gillingham. Kaedah dan teknik yang sesuai perlu terutamanya dalam mengintegrasikan deria bagi memastikan kemahiran membaca dapat dipertingkatkan oleh murid disleksia.

Rujukan

- Aminah Ayob (2005). *Kajian penilaian program Q-Dees gemilang*. Projek Kerajaan Negeri Terengganu yang tidak diterbitkan
- British Psychological Society (BPS). (1999). *Dyslexia, literacy and psychological assessment: Report by a Working Party of the Division of Educational and Child Psychology*. Leicester: BPS.
- Blair, R. J. R. (2003). *Neurobiological basis of psychopathy*. *The British Journal of Psychiatry*, 182(1), 5-7.
- David F. Bjorklund, (1998). *False-memory Creation in Children and Adults: Theory, Research, and Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, Inc., Publisher.
- De Porter, B. & Hernacki, M. (1992). *Quantum learning: Unleashing the genius in you*. New York: Dell Publishing
- Drake D. Duane (1989). *Dyslexia*. *Journal Of the American Medical Association (JAMA)*. December 15, 1989. [Vol 262, No. 23](#).
- Gillingham, A., & Stillman, B.W. (1997). *The Gillingham manual. Remedial training for students with specific disability in reading, spelling, and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.
- Haniz Ibrahim. (2003). *Program Bermasalah pembelajaran spesifik disleksia*. Kementerian Pendidikan Malaysia. Kertas Kerja seminar Pendidikan Khas Kebangsaan Kali ke 3, KL, 29 Sept – 2 Okt.
- Jiménez, J. E. (2003). *Do the Effects of Computer-Assisted Practice Differ for Children with Reading Disabilities With and Without IQ–Achievement Discrepancy?* *Journal Of Learning Disabilities* Volume 36, Number 1, January/February 2003, Pages 34–47
- Jennifer K. Slaughter. (2012). *Signs of Dyslexia. Certified Dyslexia Specialist*.
- Julina Johan (2005). *Kementerian Rujuk Aduan Masih Banyak Pelajar Gagal Kuasai 3M*, Utusan Malaysia
14 Februari:14
- Ke, A. (2002). *Dyslexia and Information and Communications Technology, A Guide for Teachers and Parents (2nd edition)*, London: David Fulton Publishers.
- Lee Lay Wah. (2004). *Understanding dyslexia in Malaysia from the parents' perspective*. *Proceedings of the Hawaii International Conference on Education 2004*, 3709–3722. University of Hawaii, West Oahu, 3–6 January.
- Lee, Lay Wah, Manisah Mohd Ali dan Norani Salleh (2008). *Pembinaan Dan Pengesahan Ujian Membaca Perkataan Dan Ujian Mengeja Untuk Tujuan Mengenal Pasti Disleksia: Satu Kajian Rintis*. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, Jil. 23, 151–162, 2008.
- Mortimore, Tilly (2008). *Dyslexia and learning style: a practitioner's handbook 2nd ed*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Olson, R. K. (2002), *Dyslexia: nature and nurture*. *Dyslexia*, 8: 143–159. Article first published online: 30 Jul 2002 doi: 10.1002/dys.228 copyright © 2002 John Wiley & Sons, Ltd.

Steven Hiller (1991). *SPELL: An Automated System For Computer-Aided Pronunciation Teaching*. Journal Of Speech Communication, Volume 13, Issues 3–4, Pages 257-486 (December 1993)

Snowling, M.J., & Bishop, D.V.M. (2000). *Is Preschool Language Impairment A Risk Factor For Dyslexia In Adolescence?* Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 41, 587-601.

Susan L.Jones. (2001). *Multisensory Structured Language* . Susan Jones, Resoures Room/Team Prairie. LLC

Udin, H. (1998). *Bimbingan Kanak-Kanak Luar Biasa*.Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.

Umar, R.S., Abdul Rahman, F., Mokhtar, F. & Alias, N.A. (2011). *Menggunakan Animasi di dalam Instruksi Khas untuk Kanak-Kanak Disleksia*. Jurnal Teknologi Pendidikan Malaysia, 1(2), 27-38.

U.S. Department of Education (2002), *Annual Plan, 2002-2003*. Department of Education

Zainora Mohd @ Man, & Institut Perguruan Bahasa-Bahasa Antarabangsa. (2005). *Meningkatkan Kemahiran Membaca Murid Tahun 5 Melalui Latih Tubi Bacaan Menggunakan Kad Suku Kata*. Kuala Lumpur: Institut Perguruan Bahasa-Bahasa Antarabangsa.

Remaja dan Pendidikan Masa Hadapan

**Hamidah Sulaiman
Saedah Siraj**

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

Abstract: This paper forms by the 21 st century education and the need for emotional intelligence skills in producing quality human capital. Discussion of the importance of emotional intelligence dimensions of social skills with the findings support the youth studied emotional intelligence. Focus discussion on the emotional intelligence is a core to produce individuals who are balanced physically, emotionally, spiritually and intellectually, and recommendations of the curriculum and the components of emotional intelligence skills can help improve your emotional intelligence skill set.

Key words: Emotional intelligence, 21 century education, quality human capital, social skills.

Abstrak: Kertas kerja ini membincangkan bentuk pendidikan menjelang abad ke 21 dan keperluan kepada kemahiran kecerdasan emosi dalam melahirkan modal insan berkualiti. Kepentingan kecerdasan emosi dibincangkan dari dimensi kemahiran sosial dengan sokongan dapatan kajian tahap kecerdasan emosi remaja yang dikaji Perbincangan mengenai dimensi kecerdasan emosi yang merupakan inti kepada melahirkan insan yang seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek, serta saranan bentuk kurikulum dan komponen kemahiran kecerdasan emosi yang dapat membantu meningkatkan kemahiran kecerdasan emosi dikemukakan.

Kata kunci: Kecerdasan emosi , pendidikan abad ke 21, insan berkualiti, kemahiran sosial.

Pendahuluan

Selama ini kejayaan dan kemewahan dianggap sebagai hanya milik individu yang mempunyai kecerdasan intelek sahaja. Individu yang memiliki kecerdasan intelek sering mendapat perhatian masyarakat dan menjadi ukuran bagi menentukan kejayaan dan kebahagiaan seseorang sama ada di tempat kerja, atau dalam kehidupan seharian. Namun begitu, dalam abad ke 21 ini perubahan telah berlaku di mana kecerdasan intelek bukanlah satu-satunya kayu ukur yang dapat menggambarkan kejayaan seseorang secara keseluruhan. Kajian-kajian lalu mendapati seseorang yang mempunyai kecerdasan intelek yang tinggi belum tentu mampu memecahkan permasalahan di dalam dunia pekerjaan atau konflik dalam kehidupan yang kompleks ini (Goleman, 2005). Konflik-konflik ini memerlukan kemahiran dalam kecerdasan yang lain yang dikenali sebagai kecerdasan emosi antaranya ialah keperluan memiliki kemampuan mentaakul (reasoning capacities) dan memberi perhatian kepada kreativiti, emosi, dan kemahiran interpersonal. Hal ini selaras dengan kenyataan Goleman yang menyatakan bahawa kecerdasan intelek semata-mata bukan lagi menjadi satu-satunya pengukur kejayaan individu kerana kecerdasan emosi, kecerdasan sosial, dan tuah juga memainkan peranan yang penting dalam kejayaan seseorang (Goleman, 1995).

Satu kajian dirasakan perlu dilakukan untuk mengenal pasti tahap kecerdasan emosi pelajar kaunseling tahun akhir bagi mengenal pasti sejauh mana bakal kaunselor ini mengurus emosi mereka. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk menjawab persoalan berikut:

- i.) Apakah tahap kecerdasan emosi kaunselor pelatih yang dikaji?
- ii.) Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kemahiran sosial mereka?

Metodologi Kajian

Reka bentuk kajian adalah kajian deskriptif jenis tinjauan. Kajian dilakukan untuk menyelidik tahap kecerdasan emosi dua puluh orang kaunselor pelatih kesan daripada menyertai program pertukaran pelajar di Universiti Islam Negeri, Yogyakarta. Responden diuji kecerdasan emosi mereka sebelum dan selepas menyertai program ini. Data dikumpul menggunakan borang soal selidik. Analisis deskriptif min dan sisihan piawai digunakan bagi menghurai tahap lima dimensi kecerdasan emosi yang telah ditentukan iaitu kesedaran sendiri, dimensi kerohanian, dimensi kemahiran sosial, dimensi empati, dan dimensi pengurusan emosi. Manakala analisis regresi digunakan bagi melihat pemboleh ubah yang meramal kepada dimensi kemahiran sosial.

Sampel kajian adalah terdiri daripada dua puluh orang pelajar kaunseling tahun akhir yang dipilih menyertai program pertukaran pelajar dengan Universitas Islam Negeri, Yogyakarta selama 10 hari. Satu set soal selidik kecerdasan Emosi yang diadaptasi (dengan kebenaran) daripada soal selidik kecerdasan emosi Tapia (2001). Soal selidik ini diberikan kepada responden sebelum berangkat ke Yogyakarta dan diberi sekali lagi apabila pulang dari Yogyakarta. Data dianalisis secara kuantitatif dengan menggunakan program SPSS Versi 17.0.

Dapatan kajian dan Perbincangan

Apakah tahap komponen dimensi kecerdasan emosi remaja sekolah yang dikaji?

Bagi menjawab soalan kajian pertama, terdapat lima pemboleh ubah yang diukur iaitu kesedaran sendiri, kerohanian, kemahiran sosial, empati, dan pengurusan emosi. Pengkaji telah menentukan skil kepada tiga tahap iaitu tahap rendah, tahap sederhana dan tahap tinggi mengikut nilai skor min seperti berikut:

- Nilai min 1 hingga 2.33 – tahap rendah
- Nilai min 2.34 hingga 3.67 – tahap sederhana
- Nilai min 3.6 hingga 5.00 – tahap tinggi

Jadual 1 menunjukkan skor min dan sisihan piawai bagi lima dimensi kecerdasan emosi iaitu Dimensi kesedaran sendiri, Dimensi Kemahiran sosial, Dimensi Pengurusan Emosi, Dimensi

Empati dan Dimensi Kerohanian. Keseluruhan remaja sekolah yang dikaji mendapat skor yang tinggi kecuali bagi dimensi kemahiran sosial yang berada pada tahap sederhana (min 3.30).

Jadual 1 :
Skor Min dan Sisihan Piawai Kecerdasan Emosi Pelajar sebelum menyertai Program

Dimensi Kecerdasan Emosi	Min	Sisihan Piawai	Tafsiran
Kerohanian	4.18	0.47	tinggi
Empati	4.12	0.48	tinggi
Pengurusan emosi	4.17	0.45	tinggi
Kesedaran sendiri	3.71	0.64	tinggi
Kemahiran sosial	3.30	0.47	sederhana

Skor Min dan Sisihan Piawai Kecerdasan Emosi Pelajar selepas menyertai program

Dimensi Kecerdasan Emosi	Min	Sisihan Piawai	Tafsiran
Kerohanian	4.30	0.42	tinggi
Empati	4.17	0.45	tinggi
Pengurusan emosi	4.17	0.45	tinggi
Kesedaran sendiri	4.33	0.42	tinggi
Kemahiran sosial	4.30	0.45	tinggi

ii. Apakah Pembolehubah yang menyumbang terhadap Dimensi

Kemahiran Sosial?

Bagi menjawab soalan kajian ini, pengkaji telah menggunakan analisis regresi langkah demi langkah yang melibatkan lima pembolehubah bebas terhadap pembolehubah bersandar iaitu kemahiran sosial ditunjukkan dalam Jadual 2 di bawah. Hasil analisis menunjukkan secara signifikan, kemahiran kepimpinan ($\beta = 0.505, p < 0.05$) sendiri menyumbang sebanyak 25.5% ($r=0.505$) kepada kemahiran sosial ($F(1,996) = 167.162, p<0.05$). Kombinasi kedua-dua pemboleh ubah kemahiran kepimpinan ($\beta = 0.372, p < 0.05$) serta penggunaan perasaan ($\beta = 0.206, p < 0.05$) menyumbang sebanyak 28.0% ($r=0.529$) terhadap perubahan varian dalam skor kemahiran sosial ($F(2,995)= 161.298, p<0.05$). Selain itu apabila pemboleh ubah mengendalikan hubungan ($\beta = 0.116, p < 0.05$) diambil kira bersama, ketiga-tiga pemboleh ubah peramal itu menyumbang sebanyak 29.3% ($r=0.541$) kepada perubahan varian dalam skor kemahiran sosial ($F(3,994)= 155.381, p<0.05$). Kombinasi antara pemboleh ubah peramal kemahiran kepimpinan ($\beta = 0.294, p < 0.05$) penggunaan perasaan ($\beta = 0.146, p < 0.05$), mengendalikan hubungan ($\beta = 0.123, p < 0.05$) dan penghargaan sendiri ($\beta = 0.168, p < 0.05$) secara signifikan

menyumbang sebanyak 30.4% ($r= 0.551$) terhadap perubahan varian dalam kemahiran sosial responden ($F(4,993)= 153.497$, $p<0.05$). **Jadual 2: Analisis Regresi Berganda Langkah Demi Langkah Bagi Pembolehubah Terpilih Yang Mempengaruhi Dimensi Kemahiran Sosial**

Medel	Pemboleh ubah bebas	B	Beta β	Nilai t	Sig	R	R ²
1	(Constant)	2.039		29.170	0.000		
	Kemahiran kepimpinan	0.351	0.505	18.476	0.000	0.505	0.255
2	(Constant)	1.846		24.187	0.000		
	Kemahiran kepimpinan						
	Penggunaan Perasaan	0.258	0.372	10.497	0.000		
		0.157	0.206	5.808	0.000	0.529	0.280
3	(Constant)	2.740		12.510	0.000		
	Kemahiran kepimpinan	0.258	0.371	10.576	0.000		
	Penggunaan perasaan	0.163	0.214	6.080	0.000		
	Mengendalikan hubungan	-0.253	-0.116	-4.350	0.000	0.541	0.293
4	(Constant)	2.735		12.573	0.000		
	Kemahiran kepimpinan	0.204	0.294	7.345	0.000		
	Penggunaan perasaan	0.111	0.146	3.745	0.000		
	Mengendalikan hubungan	-0.269	-0.123	-4.638	0.000		
	Penghargaan sendiri	0.118	0.168	3.924	0.000	0.551	0.304

Perbincangan

Kemahiran sosial merupakan kemahiran yang sangat penting kepada mereka dalam proses pembelajaran. Oleh itu kemahiran ini perlu dipertingkatkan dalam usaha melahirkan modal insan berkualiti. Hal ini pernah dikongsi oleh Goleman (1999), dengan menegaskan bahawa kecerdasan emosi mempunyai pengaruh yang sangat penting terhadap kejayaan individu dalam kehidupan, jika dibandingkan dengan kejayaan intelek. Beliau percaya bahawa kecerdasan emosi memberi sumbangan kepada beberapa aspek kehidupan khususnya dalam kemahiran sosial kemahiran kepimpinan, penggunaan perasaan, mengendalkan hubungan dan penghargaan sendiri.

Keputusan analisis data menunjukkan bahawa kemahiran kepimpinan penggunaan perasaan, mengendalkan hubungan dan penghargaan sendiri merupakan faktor peramal yang signifikan kepada dimensi kemahiran sosial. Keempat-empat kemahiran ini perlu diberi perhatian dalam proses penngajaran dan pembelajaran demi melahirkan modal insan berkualiti bertaraf kelas pertama. Tambahan pula kecerdasan emosi bukanlah satu kecerdasan yang dimiliki oleh seseorang sejak lahir, tetapi kecerdasan ini boleh dikembangkan dan ditingkatkan melalui proses pendidikan dan latihan (Mayer & Salovey, 1999).

Ibu bapa mempunyai peranan yang penting dalam perkembangan kemahiran sosial anak-anak. (Kolb & Hanley-Maxwell, 2003). Cara gaya asuhan ibu bapa dalam mendidik dan mengasuh anak-anak perlu diberi perhatian yang serius agar anak-anak mendapat didikan yang berkualiti dan dapat meningkatkan kemahiran sosial. Ibu bapa juga menjadi model yang dapat dicontohi oleh anak-anak sama ada dari segi perkataan dan perbuatan yang melibatkan emosi. Ibu bapa juga membantu membina penghargaan sendiri (*self-esteem*), kawalan sendiri, kesedaran sendiri dan keyakinan diri (Johnson, 2008). Hubungan ibu bapa dan anak yang mesra akan meningkatkan kemahiran anak-anak dalam membuat pilihan, berkomunikasi, dan mengendalikan hidup yang produktif (Baumrind, 1971, 1991).

Dapatan kajian ini menunjukkan pada umumnya kaunselor pelatih mempunyai tahap kecerdasan emosi yang baik dan masih ada ruang yang boleh dibaiki bagi meningkatkan kemahiran sosial. Perhatian yang sama rata perlu diberikan tanpa mengira jantina, bangsa dan lokasi tempat tinggal. Justeru pengkaji mencadangkan agar kaunselor pelatih ini perlu dibantu bagi meningkatkan tahap kecerdasan emosi mereka khususnya dalam dimensi kemahiran sosial ke tahap yang lebih baik.

Kajian ini memberi maklumat baru kepada dunia pendidikan di mana tahap kemahiran sosial kaunselor pelatih yang berada pada tahap sederhana menjadi petanda bahawa mereka berdepan dengan masalah menguasai kemahiran sosial. Ini bermakna mereka tidak mahir atau tidak berkebolehan dalam kepimpinan, penggunaan perasaan, mengendalikan hubungan dan penghargaan sendiri. Selain itu mereka juga perlu dibantu dalam kemahiran berempati, kemahiran memahami perasaan orang lain, dan keyakinan menguruskan diri dalam persekitaran yang mencabar. Kemahiran sosial juga melibatkan kemahiran berkomunikasi secara berkesan serta menjadi pengkritik yang membawa faedah. Pengkaji mencadangkan agar generasi muda hari ini dibantu meningkatkan kemahiran dalam kesedaran sosial dan silang budaya sebagai persediaan dalam bekerja dalam satu pasukan, bekerjasama, menghormati hak orang lain dalam kumpulan dan memahami secara mendalam tentang nilai dari perspektif orang lain.

Cadangan

Hasil dari kajian ini pengkaji mencadangkan kepada pihak Kementerian Pelajaran Malaysia, Kementerian Pengajian Tinggi, dan pihak yang bertanggungjawab dalam menggubal kurikulum di sekolah-sekolah untuk memasukkan aspek kecerdasan emosi sebagai satu perkara yang perlu dalam pendidikan guru-guru di Institut Perguruan Malaysia. Pemilihan calon gurudan kaunselor juga hendaklah menekankan kepada kompetensi kecerdasan emosi di samping kelayakan akademik mereka. Program latihan yang disediakan perlu responsif terhadap keperluan calon guru dan kaunselor tanpa meningkatkan kos, dapat mengesan latihan yang diberikan, menggunakan kemudahan latihan dengan optimum dan dapat membina imej positif institusi latihan guru. Perkara-perkara yang disebutkan ini penting bagi memastikan calon guru dan kaunselor mendapat kemahiran yang secukupnya bagi melaksanakan tugas dalam suasana sekolah yang kian mencabar.

Selain daripada kurikulum untuk guru-guru, kurikulum bagi pendidikan awal kanak-kanak juga perlu digubal agar pembinaan kemahiran sosio-emosi mereka tidak terabai. Adalah disarankan agar kurikulum pra sekolah perlu memperkenalkan mata pelajaran sains sendiri dan mengaplikasikan mata pelajaran tersebut kepada guru-guru dan murid-murid pada peringkat pra sekolah. Matlamat pengajaran mata pelajaran ini ialah untuk meningkatkan kepekaan kanak-kanak kepada diri dan meningkatkan hubungan mereka dengan orang lain. Kurikulum mata pelajaran sains sendiri ini terdiri daripada tiga belas komponen iaitu 1) kesedaran sendiri; 2) kemahiran membuat pilihan; 3) mengurus emosi; 4) mengendalikan tekanan; 5) empati; 6) komunikasi; 7) pendedahan sendiri; 8) celik akal; 9) penerimaan sendiri; 10) tanggungjawab personal; 11) tegas diri; 12) dinamik kelompok; dan 13) penyelesaian konflik.

Komponen kemahiran kecerdasan sosial yang menjadi asas kepada pembentukan kecerdasan emosi ini perlu dimasukkan dalam kurikulum pendidikan di peringkat prasekolah supaya anak-anak kecil ini belajar menjadi individu yang bertanggungjawab, peka kepada diri dan hubungan

mereka dengan orang lain. Selain itu juga elemen-elemen ini juga merupakan elemen yang sangat penting bagi menggambarkan kecerdasan emosi secara menyeluruh. Memandang kurikulum ini berjaya diaplikasikan di barat, maka kurikulum ini juga mungkin sesuai diaplikasikan di sekolah-sekolah di Malaysia.

Kesimpulan

Jatuh banggunya sesebuah negara pada masa ini bergantung kepada kekuatan generasi mudanya hari ini dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek. Justeru kecerdasan emosi merupakan kayu ukur yang meletakkan imej negara di persada antarabangsa.

Rujukan

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Goleman. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can be matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books
- Goleman. (2005). *Emotional intelligence* (10th anniversary ed.). New York, NY: Bantam.
- Johnson.**(2008) Emotionally Focused Therapy for Couples and Childhood Sexual Abuse Survivors. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34, 298-315.
- Kolb & Hanley-Maxwell, (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-79.
- Mayer & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Tapia, Martha, & Marsh, G. E. (2001). *Emotional intelligence: The effect of gender, GPA, and ethnicity*. Mexico City, Mexico.
- Tapia, Martha, & Marsh, G. E. (2003). *A validation of the Emotional Intelligence Inventory*. Mexico (Mexico City).

Identifikasi Miskonsepsi Siswa Terhadap Konsep-Konsep IPA Biologi Sekolah Dasar

Imas Srinana Wardani

Universitas PGRI Adibuana Surabaya
imassrinana@rocketmail.com

Abstrak: Tujuan penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi profil jenis kesalahan konsep pada siswa, karena salah satu faktor kesalahan dalam pembelajaran IPA adalah terjadinya miskonsepsi yang berasal dari siswa sendiri (konsepsi awal sebelum pelajaran, pengalaman, kemampuan, dan minat), dari guru yang juga punya salah. Rendahnya mutu pendidikan IPA yang secara umum diterima oleh para pendidik IPA adalah adanya miskonsepsi dan kondisi pembelajaran yang kurang memperhatikan prakonsepsi yang dimiliki siswa pengertian dan salah mengajar, serta dari buku yang digunakan. Penelitian dalam makalah ini adalah penelitian kualitatif. Subyek penelitian adalah siswa SD kelas V yang berada di wilayah Surabaya. Sekolah yang dipilih yaitu sekolah SDN 250 yang terletak di Sukolilo No. 31/32 Surabaya. Prosedur yang digunakan dalam penelitian ini adalah wawancara, inventarisasi

konsep, mengembangkan butir tes, memberikan tes, mendeskripsikan konsep-konsep biologi, memetakan 34 butir soal yang diujikan berdasarkan SK dan KD.

Kata kunci: Identifikasi, konsep IPA Biologi.

Pendahuluan

Salah satu ciri pendidikan sains adalah bahwa sains lebih dari sekedar kumpulan yang dinamakan fakta, sains merupakan kumpulan pengetahuan dan juga kumpulan proses. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22 Tahun 2006 menyatakan, pembelajaran IPA di Sekolah Dasar (SD) untuk menumbuhkan kemampuan berpikir, bekerja dan bersikap ilmiah.

Hasil penelitian menunjukkan sebagian besar siswa tidak berkembang dalam hal pemahaman konsep-konsep ilmiah dan prosesnya secara terintegrasi dan fleksibel. Sebagai contoh, mereka dapat menghafalkan berbagai konsep dan fakta, tetapi tidak dapat menggunakannya untuk menjelaskan fenomena dalam kehidupan yang berhubungan dengan konsep tersebut (Santa, 1991) IPA hanya dipahami sebagai jalan untuk mendapatkan pengetahuan (kognitif) belum sampai pada pembentukan pola pikir apalagi budi pekerti, sehingga dalam pembelajaran IPA masih terdapat kesalahan.

Beberapa faktor penyebab terjadinya kesalahan dalam pembelajaran IPA di SD diantaranya yaitu berawal dari masalah bahwa anak yang masih berada pada tahap operasional konkrit sudah harus mempelajari konsep-konsep abstrak, belum optimalnya guru dalam mengelola pembelajaran terutama dalam meningkatkan penguasaan konsep. Menurut Sumaji (2003) salah satu faktor kesalahan dalam pembelajaran IPA adalah terjadinya miskonsepsi dalam pembelajaran IPA yang berasal dari siswa sendiri (konsepsi awal sebelum pelajaran, pengalaman, kemampuan, dan minat), dari guru yang juga punya salah pengertian dan salah mengajar, serta dari buku yang digunakan.

Sadia (dalam Nirahua, 2009) mengemukakan bahwa penyebab universal atas rendahnya mutu pendidikan IPA yang secara umum diterima oleh para pendidik IPA adalah adanya miskonsepsi dan kondisi pembelajaran yang kurang memperhatikan prakonsepsi yang dimiliki siswa. Ini ditunjukkan dengan terdapat banyak kesalahan dalam konsep siswa maupun guru.

Dalam beberapa bahan pustaka kesalahan dapat disebabkan oleh penguasaan konsep siswa belum lengkap, sederhana, berbeda (Kardi, 1999).

Berdasarkan kenyataan di atas, perlu diupayakan untuk mengetahui profil miskonsepsi siswa SD. Karena dengan meminimalkan kesalahan konsep berarti menghindari kendala-kendala pembelajaran yang mengarah pada terjadinya miskonsepsi sehingga tujuan pembelajaran lebih mudah dicapai.

Berdasarkan uraian latar belakang, peneliti mengambil judul “Identifikasi miskonsepsi siswa terhadap konsep-konsep IPA biologi sekolah dasar”. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi profil jenis kesalahan konsep pada siswa, sehingga diharapkan dapat digunakan sebagai acuan dalam memperbaiki pendekatan guru kepada siswa dalam memberikan pengalaman belajar sehingga tidak terjadi kesalahan konsep.

METODE PENELITIAN

Penelitian dalam makalah ini adalah penelitian kualitatif. Subyek penelitian adalah siswa SD kelas V yang berada di wilayah Surabaya. sekolah yang dipilih yaitu sekolah SDN 250 yang terletak di Sukolilo No. 31/32 Surabaya.

Berdasarkan hasil tes yang diujikan dan hasil wawancara pada mereka, dipilih lima orang siswa kelas V SD yang dijadikan sebagai subyek wawancara penelitian. Prosedur yang digunakan dalam penelitian ini adalah 1) Melakukan wawancara dengan guru SD kelas V Wawancara

digunakan untuk mengetahui sejauh mana guru tersebut menyampaikan materi pelajaran di kelas V dan buku-buku yang digunakan sebagai acuan, 2) Melakukan inventarisasi konsep yang salah dari berbagai sumber seperti guru, siswa, dan buku-buku sumber yang digunakan di sekolah, 3) Mengembangkan butir tes untuk mengetahui apakah konsep-konsep yang salah tersebut juga terjadi pada siswa, 4) Memberikan tes. kepada siswa, yaitu berupa butir tes yang salah konsep yang sudah dikembangkan, 5) Mendeskripsikan konsep-konsep biologi yang mengalami salah konsep, 6) Memetakan 34 butir soal yang diujikan berdasarkan SK dan KD.

HASIL PENELITIAN

Dari data hasil penelitian di dua sekolah dengan menggunakan butir tes pilihan benar salah sebanyak 34 butir tes konsep IPA biologi, menunjukkan bahwa kesalahan konsep yang terjadi pada siswa SD kelas V relatif cukup tinggi bahkan persentase konsep yang teridentifikasi salah konsep sebesar 85%.

Kesalahan konsep terdapat pada konsep yang dijarang melalui butir tes nomer 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34.

Tabel 1 Persentase Kesalahan Konsep pada Siswa SD Kelas V

Jumlah Konsep yang Teridentifikasi	Jumlah Konsep Salah pada Siswa	Persentase Kesalahan Konsep
34	29	85%

Tabel 2 Persentase Siswa SD Kelas V yang Salah Konsep Per item Soal

No	Jumlah kesalahan konsep	Persentase
1	16	72,7%
2	17	77,3%
3	13	59,1%
4	16	72,7%
5	17	77,2%
6	11	50%
7	5	22,7%
8	14	63,6%
9	17	77,3%
10	13	59,1%
11	12	54,6%
12	15	68,2%

13	8	36,4%
14	13	59,1%
15	19	86,4%
16	16	72,7%
17	18	81,8%
18	13	59,1%
19	11	50%
20	20	90,9%
21	16	72,7%
22	8	36,4%
23	12	54,6%
24	2	9,1%
25	6	27,3%
26	19	86,4%
27	15	68,2%
28	2	9,1%
29	15	68,2%
30	17	77,3%
31	10	45,5%
32	8	36,4%
33	14	63,6%
34	11	50%

Berdasarkan hasil diagnosis kesalahan-kesalahan siswa terhadap konsep-konsep IPA biologi, berikut ini disajikan rangkuman temuan dan tolak ukur hasil-hasil penelitian

Matriks Temuan dan Tolak Ukur Hasil-Hasil Penelitian

Soal no: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34

Temuan: Siswa salah dalam menuliskan jawaban.

Tolak ukur

- Sebagian besar konsep yang diajarkan kepada siswa tidak benar-benar difahami siswa (Kardi,1997)
- konsep yang dipelajari siswa di sekolah tidak sama dengan konsepsi yang dipegang oleh para pakar sains (Berg,1991).

Soal no: 1, 2, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34

Temuan

- Siswa mengalami kesalahan konsep. Yaitu tidak menguasai konsep-konsep prasyarat materi pelajaran.

Tolak Ukur

- Siswa tidak menguasai konsep prasyarat, hal ini menyebabkan siswa mengalami miskonsepsi (Kardi,1997).
- Hasil penelitian Arnold dan Simpson (1980) menunjukkan bahwa karena tidak memahami konsep tentang benda hidup, gas, makanan, dan energi, siswa mengalami miskonsepsi mengenai konsep fotosintesis.

Soal no: 3, 4, 5, 6, 29,

Temuan:

Siswa mengalami kesalahan konsep. Yaitu siswa membentuk konsep dengan menggabungkan pengalaman yang sudah siswa pahami dengan pengalaman yang baru siswa alami.

Tolak Ukur:

- Tafsiran perorangan terhadap banyak konsep berbeda dari tafsiran guru atau buku (Berg,1991).

Soal no: 5, 6, 15, 19, 31.

Temuan

- Siswa mengalami kesalahan konsep. Yaitu siswa tidak bisa menghubungkan konsepnya dengan kehidupan sehari-hari.

Tolak Ukur

- Siswa tidak dapat menghubungkan konsep dengan kehidupan sehari-hari (Berg,1991).
- Siswa membentuk konsep sesuai dengan pengalamannya sehari-hari (Sumaji: dkk.,2003).

Soal no: 8, 9, 21.

Temuan

- Siswa mengalami kesalahan konsep. Yaitu istilah-istilah dalam biologi.

Tolak Ukur

- Istilah-istilah yang tidak tepat dan penggunaannya yang tidak konsisten, tidak membantu siswa dalam pembelajaran konsep (Gilbert et al,1982).

Soal no: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 33.

Temuan

- Siswa mengalami kesalahan konsep. Yaitu siswa tidak bisa membedakan atribut penentu dari atribut umum.

Tolak ukur

- Hasil penelitian menunjukkan bahwa salah satu penyebab terjadinya miskonsepsi ialah ketidak mampuan siswa membedakan atribut penentu dari atribut umum (Kardi,1997).

No soal: 20.

Temuan

- Siswa mengalami kesalahan konsep. Yaitu dalam mengajar, metode yang digunakan guru tidak menarik.

Tolak Ukur

- Penggunaan analogi dalam mengajarkan konsep adalah baik dan membantu memudahkan siswa menangkap konsep, tetapi kadang juga menimbulkan salah pengertian (Dupin dkk.,1987)

PENUTUP

Simpulan

Berdasarkan dengan tujuan yang ingin dicapai dalam penelitian, maka dirumuskan beberapa temuan-temuan yaitu, pada siswa SD kelas V khususnya SDN 250 Surabaya, terdapat miskonsepsi atau kesalahan konsep IPA biologi, hal ini dapat diketahui dari 34 butir soal (konsep), 85% butir soal (konsep) dijawab salah dan hanya 15% butir soal (konsep) yang dijawab benar. Setelah dilakukan wawancara diketahui faktor-faktor yang mempengaruhi kesalahan konsep, yaitu siswa tidak menguasai konsep materi IPA biologi, terdapat kesalahan konsep pada buku teks yang digunakan siswa dan guru. Faktor yang berasal dari siswa sendiri, yaitu siswa tidak mampu menemukan atribut penentu, tidak menguasai konsep prasyarat, banyak kata-kata dan istilah yang tidak tepat, dan siswa memiliki penafsiran sendiri berdasarkan pengalaman yang siswa alami.

DAFTAR PUSTAKA

- Berg, Enwe V.D. dkk. 1991. *Miskonsepsi, Fisiska dan Remediasi*, Salatiga: Universitas Kristen Staya Wacana.
- Campbell, Neil A., Jane B Reece, Lawrence G.Mitchell. 2003. *Biologi (2)*. Jakarta: Erlangga.
- Campbell, Neil A., Jane B Reece, Lawrence G.Mitchell. 2004. *Biologi (3)*. Jakarta: Erlangga
- Hinduan, A. A. 2005. *Meningkatkan profesionalisme guru IPA sekolah*. Makalah Seminar Himpunan Sarjana Pendidikan Ilmu Pendidikan Alam Indonesia (HISPIPAI), Bandung tanggal 22-23 Juli 2005.
- Kardi, Soeparman. 1997. *Miskonsepsi Terhadap Konsep-Konsep Biologi Kemungkinan Penyebab dan Cara Penanggulangannya*. Pidato pengukuhan dibaca pada peresmian penerimaan jabatan guru besar dalam bidang ilmu hayat pada jurusan pendidikan Biologi FPMIPA IKIP Surabaya, tanggal 4 Desember 1997.
- Kardi, S. Dkk. 1999. Konsep IPA Terpilih di Sekolah Dasar kesalahan yang Sering Dijumpai dan Saran Penyelesaiannya. *DIKDASMEN*. (p.1)
- Kimball, John W et al. 1988. *Biologi(1)*. Jakarta: PT. Gelora Aksara Pratama.
- Kimball, John W et al. 1988. *Biologi(2)*. Jakarta: PT. Gelora Aksara Pratama.
- Loveless, A.R.. 1987. *Prinsip-Prinsip Biologi Tumbuhan untuk Daerah Tropik (1)*. Jakarta: P.T Gramedia.
- Loveless, A.R.. 1987. *Prinsip-Prinsip Biologi Tumbuhan untuk Daerah Tropik (2)*. Jakarta: P.T Gramedia.
- Moyer, R., Daniel, L., Hackett, J., Baptiste, H.P., Stryker, P., Vasquez, J. 2002. *McGraw-Hill Science Grade3*. New York: McGraw-Hill. P. B14-B22.
- Salisbury, Frank B dan Cleon W Ross. 1995. *Fisiologi Tumbuhan (1)*. Bandung: ITB.
- Salisbury, Frank B dan Cleon W Ross. 1995. *Fisiologi Tumbuhan (2)*. Bandung: ITB.

Sumaji, dkk. 2003. *Pendidikan Sains yang Humanistis*. Yogyakarta: Kanisius.

Tjitrosoepomo, Gembong. 2007. *Morfologi Tumbuhan*. Yogyakarta: Gadjadara University Press.

Wulangi, Kartolo S. 1994. *Prinsip-Prinsip Fisiologi Hewan*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.

Penerapan Kooperatif Think Pair Share Berbantuan Kartu Klausa Sebagai Optimalisasi Pembelajaran Kalimat Majemuk Siswa Kelas XII IPA 5 SMA Negeri 11 Surabaya Tahun Pelajaran 2013 – 2014

Imro'atul Mufidah
Guru Bahasa dan Sastra Indonesia SMA Negeri 11 Surabaya
viemufidah@gmail.com

Abstrak: Rendahnya minat belajar siswa kelas XII IPA 5 SMA Negeri 11 Surabaya pada pembelajaran kalimat majemuk dikarenakan konsep penguasaan kalimat majemuk belum dikuasai siswa secara benar. Siswa kurang antusias dalam menerima pelajaran sehingga hasil belajar tidak sesuai dengan yang diharapkan. Oleh karena itu, guru berupaya menerapkan metode pembelajaran kalimat majemuk yang tepat, sehingga tercipta suasana belajar yang menyenangkan, menantang, dan hasil belajar optimal. Penerapan metode pembelajaran kooperatif *Think Pair Share* dan kartu klausa sebagai media pembelajaran kalimat majemuk bertujuan menciptakan kondisi belajar yang diharapkan. Melalui kegiatan kerja kelompok merangkai beberapa kartu klausa dengan kata penghubung yang tepat, siswa akan mendapatkan pengalaman secara langsung dalam menciptakan kalimat majemuk. Dengan demikian siswa akan dapat menguasai konsep kalimat majemuk dengan benar.

Kata kunci : kalimat majemuk, metode kooperatif, Think Pair Share, dan media kartu klausa

PENDAHULUAN

Mata pelajaran bahasa Indonesia ditingkat SMA atau sederajat memiliki ruang lingkup yang terbatas oleh komponen berbahasa dan komponen bersastra. Menurut Tarigan (1994:2) keterampilan berbahasa yang digunakan dalam kurikulum sekolah meliputi empat segi yaitu: a) keterampilan menyimak (*listening skill*), b) keterampilan berbicara (*speaking skill*), c)

keterampilan membaca (*reading skill*), dan d) *keterampilan menulis* (*writing skill*). Keempat keterampilan di atas memiliki hubungan yang sangat erat dan pada dasarnya merupakan satu kesatuan yang harus dikuasai siswa.

Keterampilan menulis merupakan wujud kemahiran berbahasa yang bermanfaat bagi siswa. Dengan menulis siswa dapat menuangkan segala keinginan hati, perasaan keadaan hati disaat susah dan senang, sindiran, kritikan dan lainnya. Akhaidah (1994: 2-3) menyatakan bahwa aktivitas menulis yang dimaksud adalah aktivitas untuk mengekspresikan ide, gagasan, pikiran atau perasaan ke dalam lambang-lambang kebahasaan.

Pembelajaran menulis untuk siswa SMA, difokuskan agar siswa mampu mengekspresikan berbagai pikiran, gagasan, pendapat dan perasaan dalam menyusun karangan, menulis surat pribadi, meringkas buku bacaan, membuat poster, dan menulis catatan dalam buku harian, serta menulis cerpen. Kegiatan menulis dapat diterapkan dalam berbagai hal, satu di antaranya ialah menulis kalimat majemuk. Kalimat majemuk adalah suatu bentuk kalimat luas hasil penggabungan dua klausa atau lebih (Kamus Besar Bahasa Indonesia, 2002:494).

Dalam dunia pendidikan, keterampilan menulis kurang mendapat perhatian bahkan sering menjadi keluhan siswa, sebagai pembelajaran yang membosankan. Siswa kurang tertarik terhadap keterampilan menulis. Terlebih dalam pembelajaran menulis kalimat majemuk. Dalam pembelajaran menulis kalimat majemuk, guru lebih sering mendominasi pengajaran dengan cara menjelaskan materi pelajaran dan menyuruh siswa mengerjakan soal-soal yang ada dalam buku pelajaran siswa. Guru kurang memperhatikan komponen-komponen yang menunjang keberhasilan siswa belajar, sehingga pembelajaran terkesan tidak menantang, siswa terlihat pasif, dan berdampak pada hasil belajar siswa kurang memuaskan.

Untuk itu proses pembelajaran perlu diselaraskan agar suasana belajar menyenangkan sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai serta dapat diperoleh hasil belajar seoptimal mungkin. Salah satu solusinya adalah penggunaan metode yang tepat, yaitu metode yang mampu membuat seluruh siswa terlibat dalam suasana pembelajaran. Satu di antara metode itu adalah metode *pembelajaran Kooperatif dengan teknik Think-Pair-Share (TPS)*.

Pembelajaran kooperatif *Think-Pair-Share* terdiri atas tiga tahap kegiatan siswa yang meliputi tahap berfikir (*Think*), tahap siswa berkelompok (*pair*) dengan teman sebangkunya dan mendiskusikan jawaban. Dan berikutnya adalah tahap berbagi (*share*). Selain itu, alternatif yang dapat dilakukan guru untuk merangsang minat siswa dalam belajar menulis kalimat majemuk adalah dengan memperhatikan komponen-komponen yang berpengaruh terhadap hasil pembelajaran. Menurut Sanjaya (2010:204) komponen-komponen pembelajaran meliputi unsur-unsur manusiawi, material, fasilitas, perlengkapan, dan prosedur yang saling berinteraksi untuk mencapai suatu tujuan. Unsur-unsur manusiawi dalam kegiatan belajar mengajar meliputi guru dan siswa. Sehingga dalam kegiatan belajar mengajar, guru lebih mempertimbangkan keberadaan siswa sebagai pembelajar. Guru memberi kesempatan kepada siswa untuk menemukan dan menciptakan gabungan kalimat. Serta menganalisis jenis kalimat gabung dan struktur gramatikal kalimat. Dengan demikian alur proses belajar tidak hanya berasal dari guru menuju siswa. Akan tetapi siswa bisa saling mengajar dengan sesama siswa lainnya atau yang dikenal dengan *peer teaching*.

Dalam hal ini, guru berperan sebagai perencana (*planer*) atau desainer pembelajaran, sebagai implementator atau keduanya. Sebagai perencana, guru dituntut untuk memahami secara benar kurikulum yang berlaku, karakteristik siswa, fasilitas, dan sumber daya yang ada. Sebagai implementator, guru bukan hanya sebagai model atau teladan bagi siswa tetapi juga sebagai pengelola pembelajaran. Oleh karena itu, peran guru adalah menciptakan suasana belajar yang kondusif dan menyenangkan sehingga siswa terhindar dari kebosanan dan dapat meningkatkan minat siswa dalam pembelajaran menulis kalimat majemuk.

Upaya mendukung keberhasilan pembelajaran menulis kalimat majemuk, perlu ditunjang sarana dan prasarana yang sesuai dengan pokok bahasan. Salah satu upaya yang dapat dilakukan guru adalah penyediaan media pembelajaran yang mendukung ketercapaian hasil belajar siswa. Penggunaan media pembelajaran ditujukan agar siswa dapat terlibat secara aktif dan kreatif dalam menggabungkan dan menciptakan kalimat majemuk.

Penggunaan media pembelajaran yang tepat, mampu mendorong terjadinya perubahan peranan guru dalam mengelola proses pembelajaran. Guru yang pada awalnya bertindak sebagai sumber belajar, berubah peran sebagai fasilitator dalam pembelajaran. Sebagai fasilitator, guru

berkewajiban menyediakan sarana dan prasarana yang menunjang keberhasilan belajar siswa. Dengan mempergunakan media pembelajaran yang sesuai dengan materi pembelajaran akan membuat siswa termotivasi dalam belajar. Berdasarkan latar belakang tersebut, penulis termotivasi melaksanakan penelitian yang berjudul “Penerapan Kooperatif Model Think Pair Share Berbantuan Kartu Klausa sebagai Optimalisasi Pelajaran Kalimat Majemuk Siswa Kelas XII IPA 5 SMAN 11 Surabaya Tahun Pembelajaran 2013-2014”.

Menulis

Secara harafiah kegiatan menulis dapat diartikan sebagai kegiatan yang menggambarkan bahasa dengan lambang-lambang yang dapat dipahami. Hal tersebut sesuai dengan pendapat Tarigan dalam Muchlisoh, dkk (1999: 233) yang mengatakan bahwa menulis ialah kegiatan menurunkan atau melukiskan lambang-lambang grafik yang menggambarkan suatu bahasa yang dipahami oleh seseorang, sehingga orang lain dapat membaca lambang-lambang grafik tersebut.

Berdasarkan sifatnya kegiatan menulis merupakan cara berkomunikasi secara tidak langsung, dalam arti kegiatan berkomunikasi dengan tidak bertatap muka. Selain itu menulis juga merupakan kegiatan yang produktif dan ekspresif. Menulis dapat diartikan menurunkan atau melukiskan lambang-lambang grafik yang menggambarkan suatu bahasa yang dipahami seseorang, sehingga orang lain dapat membaca lambang-lambang grafik tersebut jika mereka memahami bahasa dan gambaran grafik itu (Tarigan, 1994: 21).

Kemampuan menulis merupakan kemampuan berbahasa yang bersifat produktif, artinya kemampuan menulis merupakan kemampuan yang menghasilkan. Menulis sangat bermanfaat bagi kehidupan terutama sebagai alat berkomunikasi. Selain kegiatan menulis juga dapat melatih seseorang menjadi lebih disiplin dalam berbahasa dan menjadi lebih kreatif. Penulis yang baik harus dapat mengungkapkan dengan jelas tujuan yang dituliskannya sehingga penyampaian pesan kepada pembaca tercapai. Berkaitan dengan hal itu penulis dituntut untuk memusatkan perhatiannya pada hal yang akan dituliskannya sehingga menghasilkan tulisan yang baik.

Dalam kehidupan sehari-hari menulis mempunyai fungsi sebagai berikut: 1) sebagai alat komunikasi yang tidak langsung, 2) bagi pendidik, fungsi menulis adalah mempermudah pelajar berfikir, 3) dapat menolong berfikir kritis, 4) dapat memindah, merasakan, menikmati, menghubungkan, memperdalam daya tanggap atau persepsi memecahkan masalah dan membantu menjelaskan pikiran-pikiran (Tarigan, 1986: 22).

Kalimat

Kusno (1990:104) berpendapat bahwa kalimat adalah suatu bentuk ujar (tuturan) yang terdiri atas dua kata atau lebih, yang mengandung suatu makna yang lengkap dan diapit oleh kesenyapan awal dan kesenyapan akhir. Pendapat tersebut menunjukkan bahwa kalimat merupakan bagian terkecil dari ujaran yang mempunyai makna lengkap dan diapit oleh kesenyapan awal dan akhir. Dalam wujud tulisan (karangan), kesenyapan awal dan kesenyapan akhir suatu kalimat ditandai dengan pemakaian huruf kapital dan penggunaan intonasi akhir. Sebagaimana pendapat Kusno di atas kalimat dalam wujud tulisan juga harus mempunyai makna yang lengkap (utuh) sehingga gagasan yang diungkapkan dapat diterima pembaca dengan sempurna.

Berdasarkan unsur pembentuknya kalimat dibedakan jadi dua jenis, yaitu kalimat tunggal dan kalimat majemuk. Kalimat tunggal adalah kalimat yang hanya terdiri atas dua unsur inti dan boleh diperluas dengan satu atau lebih unsur tambahan, asal unsur-unsur tambahan itu tidak boleh membentuk pola yang baru (Keraf, 1980:151). Contoh kalimat tunggal:

Guru sedang memeeragakan cara membaca puisi yang benar.
S P O

Y.S Badudu berpendapat, bahwa kalimat tunggal dalam bahasa Indonesia, memiliki pola dasar kalimat, di antaranya adalah:

(1) Pola dasar S-P, contoh: Adik cantik.
S P

(2) Pola dasar S-P-O, contoh: Ibu membaca buku
S P O

- (3) Pola dasar S – P – K, contoh: Kakekku sakit sebulan.
S P K
- (4) Pola dasar S – P – Pel, contoh: Negara RI berlandaskan pancasila.
S P Pel
- (5) Pola dasar S – P – O - K, contoh: Ibu mengirimkan uang untuk kakak
S P O K
- (6) Pola dasar S – P – O – Pel, contoh: Mereka menganggap saya pengajar
S P O Pel
- (7) Pola dasar S – P – O – Pel- K, contoh: Ibu mengirimi kakak uang bulan lalu
S P O Pel K
- (8) Pola dasar S – P – O – K - Pel, contoh: Penyelesaiannya makan waktu setahun
S P Pel K (1997: 32)

Kalimat Majemuk

Kalimat majemuk adalah kalimat yang terdiri dari gabungan beberapa klausa (Kridalaksana : 1982). Kalimat yang berasal dari gabungan beberapa klausa yang dirangkai menjadi satu dan diberikan konjungsi disebut sebagai kalimat majemuk. Karena kalimat majemuk berasal dari gabungan beberapa klausa, maka kalimat majemuk membentuk suatu pola. Hal ini senada dengan pendapat yang disampaikan oleh Keraf (1980:166) yang mengatakan bahwa kalimat majemuk adalah kalimat yang mengandung dua pola kalimat atau lebih.

Dalam bahasa Indonesia, kalimat majemuk sering digunakan bersamaan dengan penggunaan kalimat tunggal atau kalimat monoklausa. Penggunaan kalimat majemuk dalam bahasa Indonesia digunakan untuk memperjelas hubungan antarbagian klausa dengan bagian klausa yang lainnya.

Berkenaan dengan sifat hubungan klausa-klausa di dalam kalimat majemuk, maka dalam hal ini kalimat majemuk dapat dibedakan dalam tiga macam, yaitu : kalimat majemuk setara, kalimat majemuk bertingkat dan kalimat majemuk campuran.

Kalimat Majemuk Setara

Kalimat majemuk setara adalah Kalimat gabung yang hubungan antarpola-pola kalimat di dalamnya sederajat atau seingkat. Dikatakan sederajat karena hubungan antara kalusa satu dengan yang lainnya tidak saling bergantung.

Jenis kalimat majemuk setara antara lain: 1) Kalimat majemuk setara sejalan (penambahan / penjumlahan) Contoh: Ibu menyapu lantai, Vivi mengelap perabotan, dan Ayah mencuci mobil di garasi. Kalimat tersebut terdiri dari tiga klausa yaitu (a) /ibu menyapu lantai/ yang berpola S-P-O; (b) /Vivi mengelap perabotan/ yang berpola S-P-O; dan (c) /Ayah mencuci mobil di garasi/ dengan pola SPOK. Konjungsi yang dipakai adalah [dan]. Jenis kalimat majemuk di atas adalah kalimat majemuk setara hubungan penjumlahan. Yang dimaksud dengan hubungan penjumlahan adalah hubungan yang menyatakan penjumlahan atau gabungan kegiatan, keadaan, peristiwa, atau proses. Hubungan tersebut ditandai oleh coordinator dan, serta, atau baik ... maupun. Jika diperhatikan konteksnya, hubungan penjumlahan dapat menyatakan 1) sebab-akibat, 2) urutan waktu, 3) pertentangan, 4) perluasan (Alwi, dkk, 2003:400). b) Kalimat majemuk setara memilih (pemilihan) Contoh: Kita akan melanjutkan perjalanan, atau kita beristirahat, c) Kalimat majemuk setara perlawanan, Yang dimaksud dengan hubungan perlawanan adalah hubungan yang menyatakan bahwa yang dinyatakan dalam klausa pertama berlawanan atau tidak sama dengan yang dikatakan dalam klausa kedua. Hubungan itu ditandai dengan coordinator *tetapi* dan *melainkan*. Hubungan perlawanan dibedakan atas hubungan yang menyatakan 1) penguatan, 2) implikasi, 3) perluasan (Alwi dkk, 2003:401). Contoh : Amir tidak pergi ke stasiun tetapi ke terminal. d) Kalimat majemuk setara sebab akibat, Contoh : Roy Martien ditahan, karena ia telah membawa sabu-sabu.

Kalimat Majemuk Bertingkat

Kalimat majemuk bertingkat ialah kalimat yang terjadi atas beberapa kalimat tunggal yang kedudukannya tidak setara/ sederajat, yakni yang satu menjadi bagian yang lain (Chaer, 1994 : 244). Klausa yang satu merupakan induk kalimat, dan klausa yang lain merupakan anak kalimat. Kedua klausa itu biasanya dihubungkan dengan konjungsi subordinatif, seperti *kalau, ketika, meskipun, supaya, jika, sehingga, dan karena*. Kalimat majemuk bertingkat sesungguhnya berasal dari sebuah kalimat tunggal. Bagian dari kalimat tunggal tersebut kemudian diganti atau diubah sehingga menjadi sebuah kalimat baru yang dapat berdiri sendiri. Bagian kalimat majemuk bertingkat yang berasal dari bagian kalimat tunggal yang tidak mengalami pergantian / perubahan dinamakan induk kalimat, sedang bagian kalimat majemuk yang berasal dari bagian kalimat tunggal yang sudah mengalami pergantian/ perubahan dinamakan anak kalimat. Contoh: “*Kakak datang kemarin*”. Kalimat tunggal tersebut mempunyai keterangan waktu: *kemarin*. Jika kata *kemarin* diganti / diubah menjadi kalimat yang dapat berdiri sendiri, misalnya: *ketika kami sedang makan*, maka kalimat tunggal tersebut berubah menjadi kalimat majemuk bertingkat sebagai berikut: “*Kakak datang, ketika kami sedang makan*”. Klausa *kakak datang* (yang tidak pernah mengalami perubahan / pergantian) dinamai induk kalimat, sedangkan klausa: *ketika kami sedang makan* (yang mengubah/ mengganti kata *kemarin*) dinamai anak kalimat.

Media Pembelajaran

Media adalah segala sesuatu yang dapat digunakan untuk menyalurkan pesan dari pengirim ke penerima sehingga dapat merangsang pikiran, perasaan, perhatian, dan minat serta perhatian siswa sedemikian rupa sehingga proses belajar mengajar terjadi dengan baik sesuai rencana. “Peran media dalam proses komunikasi adalah sebagai alat pengirim (transfer) yang mentransmisikan pesan dari pengirim (sender) kepada penerima pesan atau informasi (receiver)”, Kemp dan Dayton (1985:3). Berdasarkan pendapat di atas, pengertian media mengarah pada sesuatu yang mengantar/meneruskan informasi (pesan) atau sumber (pemberi pesan) dan penerima pesan.

Pemilihan media yang sesuai dengan karakteristik siswa akan lebih membantu keberhasilan pengajar dalam pembelajaran. Secara rinci fungsi media memungkinkan siswa menyaksikan objek yang ada tetapi sulit untuk dilihat dengan kasat mata melalui perantaraan gambar, potret, slide, dan sejenisnya mengakibatkan siswa memperoleh gambaran yang nyata (Degeng, 1999:19). Ada empat fungsi media diantaranya (1) Memperjelas pesan agar tidak terlalu verbalistis, (2) Mengatasi keterbatasan ruang, waktu dan daya indera, (3) Mengatasi sikap pasif siswa menjadi lebih bergairah, (4) Mengkondisikan munculnya persamaan persepsi dan pengalaman.

Jerold Kemp (1986) dalam Pribadi (2004: 1.4) mengemukakan beberapa factor yang merupakan karakteristik dari media, antara lain (1) Kemampuan dalam menyajikan gambar (presentation), (2) Faktor ukuran (size); besar atau kecil, (3) Faktor warna (color); hitam putih atau berwarna, (4) Faktor gerak; diam atau bergerak, (5) Faktor bahasa: tertulis atau lisan, (6) Faktor keterkaitan antara gambar dan suara, gambar saja, suara saja, atau gabungan antara gambar dan suara.

Selain itu Jerold Kemp dan Diane K. Dayton (dalam Pribadi, 2004:1.5) mengemukakan klasifikasi jenis media sebagai berikut (1) media cetak, (2) media yang dipamerkan (*displayed media*), (3) *overhead transparency*, (4) rekaman suara, (5) *slide* suara dan *film strip*, (6) presentasi multi gambar, (7) video dan film, (8) pembelajaran berbasis computer (*computer based learning*)

Ada beberapa fungsi media dilihat dari segi perkembangan media, di antaranya: sebagai alat bantu mengajar, memberikan pengalaman konkret pada siswa, alat penyalur pesan atau informasi belajar, bagian integral pembelajaran, mengurangi rasa pasif pada anak didik (Sadiman, 2008:17-18).

Menurut Arsyad (2005:25) merincikan fungsi media yaitu 1) meletakkan dasar-dasar yang konkret untuk berfikir, karena penggunaan media pembelajaran dapat mengurangi verbalisme siswa, 2) memperbesar perhatian siswa pada materi pelajaran, 3) meletakkan dasar-dasar yang penting untuk perkembangan belajar, 4) memberikan pengalaman nyata yang dapat menumbuhkan kegiatan berusaha sendiri di kalangan siswa.

Media yang digunakan guru dalam pembelajaran kalimat majemuk dengan menggunakan metode pembelajaran kooperatif teknik Think Pair Share adalah kartu klausa. Kartu

klausa adalah kartu permainan yang dibuat oleh guru dengan tujuan dapat merangsang siswa untuk aktif merangkai dan menciptakan kalimat gabung atau yang dikenal sebagai kalimat majemuk. Kartu klausa berukuran 9cm X 6.5cm. Masing-masing kartu klausa bertuliskan klausa (gabungan kata). Siswa dapat menggabung-gabungkan kartu klausa menjadi kalimat tunggal atau kalimat majemuk.

Pembelajaran Kooperatif

Pembelajaran kooperatif adalah Model pembelajaran dengan cara berkelompok untuk bekerja sama saling membantu mengkonstruksi konsep, menyelesaikan persoalan, atau inkuiri (Suyatno, 2009: 51). Model pembelajaran kooperatif merupakan pendekatan pembelajaran yang berfokus pada pemanfaatan kelompok-kelompok kecil siswa untuk dapat bekerja sama dalam memaksimalkan mencapai tujuan belajar.

Tujuan pembelajaran kooperatif adalah meningkatkan partisipasi siswa dalam kegiatan belajar mengajar. Guru memfasilitasi siswa pengalaman sikap kepemimpinan dan membuat keputusan dalam kelompok, serta memberikan kesempatan pada siswa untuk berinteraksi dan belajar bersama-sama dengan siswa yang memiliki perbedaan latar belakang. Sehingga dalam pembelajaran kooperatif siswa berperan ganda yaitu sebagai siswa ataupun sebagai guru. Dengan bekerja secara kolaboratif, diharapkan siswa dapat mencapai tujuan bersama yaitu memahami konsep pembelajaran. Rogger dan David Johnson (dalam Lie, 2007:31) mengatakan bahwa tidak semua kerja kelompok bisa dianggap cooperative learning. Untuk mencapai hasil yang maksimal, lima unsur model pembelajaran gotong royong yang harus diterapkan diantaranya adalah: a) saling ketergantungan positif; b). tanggung jawab perseorangan; c). tatap muka; d). komunikasi antar anggota; dan e). evaluasi proses kelompok.

Think - Pair - Share

Think Pair Share adalah suatu teknik pembelajaran kooperatif yang memberi siswa waktu untuk berfikir dan merespon serta saling bantu satu sama lain. Metode ini memperkenalkan ide “waktu berfikir atau waktu tunggu” yang menjadi faktor kuat dalam meningkatkan kemampuan siswa dalam merespon pertanyaan. Pembelajaran Kooperatif model *Think-Pair-Share* ini relatif lebih sederhana dan tidak menyita waktu lama hanya untuk mengatur tempat duduk ataupun mengelompokkan siswa. Dalam pembelajaran *Think-Pair-Share* tiap kelompok hanya berisi 2 sampai 3 siswa saja.

Model pembelajaran *Think Pair Share* (TPS) adalah strategi diskusi kooperatif yang dikembangkan oleh *Frank Lyman* dan kawan-kawannya dari Universitas Maryland pada tahun 1981. Model pembelajaran *Think Pair Share* memiliki prosedur yang secara eksplisit memberi siswa waktu untuk berpikir, menjawab, saling membantu satu sama lain. Dengan demikian diharapkan siswa mampu bekerja sama, saling membutuhkan, dan saling bergantung pada kelompok kecil secara kooperatif.

Tahapan-Tahapan Pelaksanaan *Think Pair Share*

Susilo, menyebutkan tahapan demi tahapan yang dilakukan pada pelaksanaan *Think Pair Share*, antara lain: Tahap satu, *think (berpikir)*. Pada tahap ini guru memberikan pertanyaan yang terkait dengan materi pelajaran kepada seluruh siswa. Pertanyaan guru berupa pertanyaan terbuka yang memungkinkan dijawab dengan berbagai macam jawaban. Tahap dua, *pair (berpasangan)*. Pada tahap ini siswa berpikir secara individu. Guru meminta kepada siswa untuk berpasangan dengan teman sebangkunya dan mulai memikirkan pertanyaan atau masalah yang diberikan guru tadi dalam waktu tertentu. Lamanya waktu ditetapkan oleh guru berdasarkan pemahaman guru terhadap siswanya, sifat pertanyaannya, dan skedul pembelajaran. Siswa disarankan untuk menulis jawaban atau pemecahan masalah hasil pemikirannya. Tahap 3, *share (berbagi)*. Pada tahap ini siswa secara individu mewakili kelompok atau berdua maju bersama untuk melaporkan hasil diskusinya ke seluruh kelas. Pada tahap terakhir ini siswa seluruh kelas akan memperoleh keuntungan dalam bentuk mendengarkan berbagai ungkapan mengenai konsep yang sama dinyatakan dengan cara yang berbeda oleh individu yang berbeda.

Penerapan Kooperatif Model Think Pair Share Berbantuan Kartu Klausa dalam Pelajaran Kalimat Majemuk Siswa Kelas XII IPA 5 SMAN 11 Surabaya Tahun Pembelajaran 2013-2014

Penelitian ini menggunakan rancangan penelitian deskriptif kualitatif, karena dalam penelitian ini dihasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis dari hasil belajar siswa (Moleong, 2003: 3). Karena penelitian ini berupa Penelitian Tindakan Kelas (PTK) maka pelaksanaan dalam penelitian ini akan dilakukan dalam siklus pembelajaran. Dalam tiap-tiap siklusnya akan mengikuti tahap atau proses yang lazim dilalui, yaitu (1) Perencanaan, (2) Pelaksanaan, (3) Pengamatan, dan (4) Refleksi.

Kegiatan penelitian tindakan kelas dimulai dari studi pendahuluan terhadap latar penelitian yang meliputi latar sekolah, guru, siswa, dan pembelajaran kalimat majemuk. Kegiatan ini bertujuan untuk memperoleh penyebab kegagalan pembelajaran menulis kalimat majemuk. Berdasarkan temuan tersebut disusunlah rencana umum tindakan yang dituangkan dalam bentuk Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang menerapkan metode kooperatif dengan model TPS (*Think Pair Share*) berbantuan media kartu klausa pada pembahasan kalimat majemuk.

Setelah itu peneliti melaksanakan pembelajaran kalimat majemuk dengan menerapkan pembelajaran kooperatif dengan metode TPS (*Think-Pair-Share*) dan penggunaan media kartu klausa. Peneliti (guru) membagikan kartu klausa yang telah dipersiapkan guru dari rumah. Setiap merangkai beberapa kartu klausa agar menjadi kalimat majemuk. Siswa menuliskan hasil kerja mandiri dalam lembar kerja. Kemudian siswa menganalisis unsur gramatikal kalimat majemuk hasil ciptaannya.

Setelah waktu yang ditentukan, guru meminta siswa untuk mendiskusikan hasil kerja mandiri dengan kelompoknya. Siswa berdiskusi dengan kelompoknya tentang ketepatan pilihan klausa pembentuk kalimat majemuk, pemakaian kata gabung, struktur gramatikal kalimat, dan jenis kalimat majemuk. Hasil diskusi kelompok dituliskan dalam lembar kerja kelompok.

Guru meminta perwakilan kelompok untuk mempresentasikan hasil kerja di depan kelas. Kelompok yang lain memperhatikan presentasi teman dan memberikan tanggapan yang berupa kritik atau saran dengan menggunakan bahasa yang santun. Pada akhir pembelajaran, guru membantu siswa menyimpulkan hasil kegiatan.

Kegiatan refleksi dilaksanakan pada tiap akhir siklus. Kegiatan refleksi dilaksanakan dengan cara: 1) Menganalisis tindakan yang telah dilakukan, 2) Mendiskusikan dan membahas kesesuaian tindakan dengan perencanaan yang telah dilaksanakan dan temuan lain yang muncul selama kegiatan pelaksanaan tindakan berlangsung. 3) Mendiskusikan dan mencari pemecahan masalah apabila terdapat kendala dan masalah dalam pelaksanaan kegiatan pembelajaran. 4) Membuat kesimpulan dari data yang telah diperoleh. Hasil refleksi digunakan sebagai masukan untuk menentukan perlu tidaknya tindakan pada siklus berikutnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Alwi, Hasan,dkk. 2003. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka
- Ardiana, Leo Indra dan Kisyani Laksana. 2004. *Penelitian Tindakan Kelas*. Jakarta : Departemen Pendidikan Nasional
- Arikunto, Suharsimi. 2002. *Prosedur Penelitian : Suatu Pendekatan Praktek*. Jakarta : Rineka Cipta
- Arsyad, Azhar. 2005. *Media Pembelajaran*. Jakarta: PT Raja Grafind Persada.
- Chaer, Abdul. 2005. *Tata Bahasa Praktis Bahasa Indonesia*. Jakarta: Rineka.
- Isjoni, H. 2007. *Cooperatif Learning*. Bandung: ALFABETA
- Hasnun, Anwar. 2006. *Pedoman Menulis untuk Siswa SMP dan SMA*. Yogyakarta: Andi Offset
- Indarti, Titik. 2008. *Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dan Penulisan Karya Ilmiah*. Surabaya : Unesa

University Press

- Tarigan, Henry Guntur. 1990. *Menulis sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung: Angkasa.
- Moleong, Lexy. 2008. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosda Karya.
- Nurgiantoro, Burhan. 1988. *Penilaian dalam Pengajaran Bahasa dan Sastra*. Yogyakarta: BPFE
- Ramlan, M. 2001. *Sintaksis*. Yogyakarta: Karyono.
- Sa'dijah, Cholis. 2006. *Penerapan Pembelajaran Kooperatif Think Pair Share TPS* Malang: Lembaga Penelitian UM
- Sadiman, Arif. 2008. *Media Pendidikan*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada

Struktur Kalimat Dasar Bahasa Indonesia Pada Anak ADHD (*Attention Deficit Hiperactiv Disorder*)

Indayani, Mimas Ardhianti
Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

indayani16a@gmail.com.
mimasardhianti@ymail.com.

Abstract: ADHD children need to communicate normally. However, the ADHD children's ability to gain the communication is very different. The achievement of word and sentence is totally different with most children. This study describes how the ADHD children could gain a basic sentence. The subject of this research is ADHD children. The analysis is done with classifying sentence's structure. The technique of data collection is using observation, note, and recording. The technique of data analysis uses transcription, code, interpretation, and conclusion. The result of this research is basic sentence and structure of basic sentence. The form of sentences is declarative sentence and imperative sentence. The structure of sentence is incomplete and inappropriate.

Key words: basic sentence, the structure of sentence, and ADHD children.

Abstrak: Anak ADHD perlu berkomunikasi sama seperti anak pada umumnya. Hanya saja kemampuan untuk memperolehnya sangat berbeda. Kalimatnya sangat berbeda dengan anak pada umumnya baik dari jenis maupun strukturnya. Penelitian ini mendeskripsikan bagaimana struktur kalimat dasar pada anak ADHD. Subjek penelitian ini adalah anak ADHD. Pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan teknik sadap, simak libat cakap, simak bebas libat cakap, rekam, dan catat. Analisis data penelitian ini dilakukan dengan menggunakan teknik deskriptif kualitatif dan deskriptif kuantitatif. Hasil penelitian ini berupa kalimat dasar dan struktur kalimat dasar.

Jenis kalimat yang dihasilkan anak ADHD berupa kalimat deklaratif dan kalimat imperatif. Struktur kalimat tidak lengkap dan terkadang posisi struktur tidak tepat.

Kata kunci: kalimat dasar, struktur kalimat, dan anak ADHD.

PENDAHULUAN

Anak ADHD (*Attention Deficit hiperactiv disorder*) perlu berkomunikasi sama seperti anak pada umumnya. Hanya saja kemampuan untuk memperolehnya sangat berbeda. Hiperaktif adalah pola perilaku seseorang yang menunjukkan sikap tidak mau diam, tidak terkendali, dan tidak menaruh perhatian. Skinner dalam Rafiek (2010:25) pengkondisian adalah pembiasaan terhadap ucapan yang didengar anak dan diasosiasikan dengan objek atau peristiwa yang terjadi. Sehingga kosa kata yang diperoleh anak berupa kata benda. Kognisi sosial menunjukkan anak atau seseorang telah memperoleh pemahaman terhadap kata serta kalimat. Karena secara teknis anak memahami tujuan seseorang untuk menghasilkan suatu makna kata melalui mekanisme atensi bersama.

Menurut Chaer (2007:163) kata merupakan bentuk yang, ke dalam mempunyai susunan fonologis yang stabil dan tidak berubah, dan keluar mempunyai kemungkinan mobilitas dalam kalimat. Kata yang diucapkan sebagai perwujudan kesatuan perasaan dan pikiran digunakan dalam berbahasa. Kata menjadi satuan terkecil dalam pemerolehan bahasa.

Kalimat adalah suatu bahasa berupa kata atau rangkaian kata yang dapat berdiri sendiri dan menyatakan makna yang lengkap. Kalimat bisa dikatakan sebagai satuan bahasa terkecil yang mengungkapkan pikiran yang utuh, baik dengan cara lisan maupun tulisan. Karena itu, kalimat dapat dilihat sebagai satuan dasar dalam suatu wacana atau tulisan. Jenis-jenis kalimat terdiri atas kalimat berita yang berfungsi menyampaikan berita atau pemberitahuan serta menyatakan sesuatu. Kalimat tanya digunakan untuk menanyakan sesuatu, dan kalimat perintah digunakan untuk menyatakan perintah, ajakan, permintaan dan permohonan.

Berlatar belakang dari penjelasan di atas, struktur kalimat anak sangat menarik untuk diteliti serta memang pantas dilakukan sebagai acuan penelitian bahasa untuk pembinaan bahasa anak bangsa. Struktur kalimat dasar pada anak ADHD inilah dijadikan fokus penelitian ini. Fokus penelitian tersebut dirumuskan menjadi pertanyaan penelitian, bagaimanakah struktur kalimat dasar pada anak ADHD?

ATTENTION DEFICIT HIPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

Pengertian Anak Hiperaktif

Menurut Taylor (dalam Suryana, 2004:133) menyatakan “kata hiperaktif adalah pola perilaku pada seseorang yang menunjukkan sikap tidak mandiri, tidak menaruh perhatian, dan impulsif”. Lebih lanjut, Lumbangtobing (2001:69) hiperaktif adalah kata yang digunakan untuk melukiskan perilaku motorik yang berlebihan, yakni batas gerak motor yang berlebihan. Upaya yang dapat dilakukan untuk memberi nilai dan mencatat gerak anak, misalnya dengan sinar foto elektrik atau melalui sejenis pencatat yang dililitkan pada pergelangan tangan yang dapat mencatat jumlah gerakan tangan.

Menurut Handojo (2003:18) hiperaktif adalah perilaku motorik yang berlebihan. Sedangkan menurut Flanagan (2005:1) hiperaktif adalah kesulitan memusatkan perhatian dan mempertahankan fokus pada kebanyakan tugas.

Dari berbagai definisi hiperaktif di atas, maka peneliti menyimpulkan bahwa hiperaktif adalah suatu pola perilaku yang menetap pada seorang anak yang menunjukkan sikap tidak mau diam, tidak bisa konsentrasi, tidak terkendali, tidak menaruh perhatian, dan bertindak sekehendak hati atau impulsif.

Karakteristik Anak Hiperaktif

Karakteristik anak hiperaktif memiliki kemampuan dan interaksi sosial yang baik, sering bermain dengan jari tangan, tidak bisa duduk diam pada saat anak lain duduk dengan manis. Semuanya ini bukan karena kemauannya sendiri, tetapi disebabkan oleh dorongan yang tidak diketahuinya. Akibatnya, akan menjadi lelah dan frustrasi dengan dirinya sendiri (Handojo, 2003:19).

Anak hiperaktif juga mempunyai karakteristik lain yakni seringkali kaki dan tangannya tidak dapat tenang dan berteriak-teriak di tempat duduknya, meninggalkan tempat duduknya sewaktu di dalam kelas atau di tempat-tempat lain yang seharusnya diharapkan untuk tetap duduk di tempat, berlari ke sana kemari atau memanjat-manjat dalam situasi yang tidak sesuai, tidak pernah merasakan asyiknya permainan atau mainan yang disukai oleh anak-anak lain sesuai mereka, seakan-akan tanpa henti mencari sesuatu yang menarik dan mengasyikkan namun kunjung datang, berbicara keras, mengacu pada ketiadaannya pengendalian diri, contohnya dalam mengambil keputusan atau simpulan tanpa memikirkan akibat-akibatnya terkena hukuman atau mengalami kecelakaan.

Menurut Handojo, (2003:20) anak hiperaktif mempunyai karakteristik sering menyela pembicaraan atau merusak pekerjaan orang lain. Akibatnya ia akan dijauhi oleh teman-temannya, keadaan ini dapat menyebabkan anak kehilangan percaya diri dan mengalami depresi. Di bidang akademis, anak hiperaktif sering berprestasi rendah, sekalipun mereka mempunyai intelegensi normal bahkan superior. Nilai pelajarannya naik turun. Hal ini terjadi karena rendahnya kemampuan pemusatan perhatian serta perilaku impulsif mereka sehingga menyebabkan kegagalan menyelesaikan tugas.

Menurut Lumbatobing (2001:73) anak hiperaktif tidak mampu memusatkan perhatiannya selama jangka waktu yang cukup lama, misalnya tidak dapat berkonsentrasi selama lebih dari beberapa menit, perhatian mudah teralih, rentang waktu pemusatan perhatian yang singkat, kemampuan menyimak yang rendah, tidak memerhatikan hal yang rinci (detail), sering membuat kesalahan karena tidak hati-hati dengan pekerjaan sekolah atau tugas lain, pekerjaannya sering berantakan, dan dilakukan tergesa-gesa tanpa dipikir dengan baik.

Penyebab Anak Hiperaktif

Beberapa penelitian memastikan penyebab anak hiperaktif antara lain:

- 1) keturunan atau faktor genetik, yakni banyak anak yang menderita hiperaktivitas mempunyai kerabat dekat yang tampaknya memiliki gejala yang serupa. Kerabat tersebut misalnya, orang tua, paman, bibi, dan saudara dekat lainnya (yang disebut lobus frontalis).
- 2) gangguan pada otak bagian depan (yang disebut lobus frontalis), yakni gangguan di otak bagian depan yang disebut lobus frontalis dan sekitarnya, yang mengontrol proses berpikir dan yang memengaruhi perilaku anak. Diduga terjadi kelainan struktural otak dan kemungkinan juga ada masalah biokimia pada otak mereka. Dengan pemeriksaan PET (positron emission tomography), SPECT (single photon emission computed tomography) dan MRI (Magnetic resonance imaging), didapatkan hipometabolisme (rendahnya metabolisme zat-zat kimia) dan hipoperfusi (rendahnya proses penyampaian zat-zat biokimia di otak) pada anterior kiri lobus frontalis dan nucleus caudatus. Faktor genetika juga diduga berpengaruh kuat karena 90% dari saudara kembar anak hiperaktif juga menyandang kelainan yang sama. Di samping itu faktor pemicu yang lain yaitu berat badan lahir yang kurang, gangguan pernafasan bayi waktu lahir, keracunan dalam rahim dan trauma kepala (Handojo, 2003:21). Menurut Flanagan (2005:3) kelambatan perkembangan sistem pembangkitan di otak adalah kelambatan pembangkitan yang membuat mereka tidak sensitif terhadap rangsangan yang datang. Jadi, hiperaktivitas yang mereka alami mungkin mencerminkan pencarian rangsangan dan bukan karena rangsangan berlebihan. Tidak berfungsinya lobus frontalis adalah area pada otak yang mengumpulkan *input auditory* dan visual yang berlebihan. Hal ini menunjukkan bahwa lobus ini di bombardir dengan banyak informasi yang tidak tersaring dan tidak sesuai.

Perilaku Hiperaktif

Perilaku *behavior* menurut Handojo (2003:53) kelakuan seseorang yang dapat dilihat, didengar, atau dirasakan oleh orang lain atau diri sendiri. Timbulnya suatu perilaku selalu (didahului) oleh suatu sebab atau *antecedent*. Kemudian suatu perilaku selalu didahului oleh suatu akibat atau konsekuensi. Menurut Haniman, (1999:2) perilaku hiperaktif mempunyai ciri khas muncul pada usia dini, terjadi pada setiap situasi dengan gejala utama dalam gangguan pemusatan perhatian dan overaktivitas dengan variasi luas, ceroboh, impulsif serta cenderung mengalami kecelakaan.

Mereka juga sering mendapat kesulitan terutama karena kecenderungan melanggar aturan-aturan tanpa memikirkan akibat-akibatnya bukan semata-mata merupakan tindakan kesengajaan.

Menurut Handoyo, (2003:19) indikator-indikator perilaku anak hiperaktif yang tercantum dalam DSM-IV tahun 1994 terdiri atas tiga gejala utama yaitu:

1. Inatensivitas atau tidak perhatian atau tidak menyimak terdiri atas a) gagal menyimak hal yang rinci, b) kesulitan bertahan pada satu aktivitas, c) tidak mendengarkan sewaktu diajak bicara, d) sering tidak mengikuti instruksi kesulitan mengatur jadwal tugas dan kegiatan, e) sering menghindar dari tugas yang memerlukan perhatian lama, f) sering kehilangan barang yang dibutuhkan untuk tugas, g) sering beralih perhatian oleh stimulus dari luar, h) sering lupa dalam kegiatan-kegiatan sehari-hari
2. Impulsivitas atau tidak sabar, bisa impulsif motorik dan impulsif verbal atau kognitif terdiri atas a) sering mendapat jawaban sebelum pertanyaan selesai, b) sering mengalami kesulitan menunggu giliran, c) sering memotong atau menyela pembicaraan orang lain, d) ceroboh, e) sering berteriak di kelas, f) tidak sabaran, g) suka mengganggu anak lain, h) permintaannya harus segera dipenuhi, i) mudah frustrasi dan putus asa.
3. Hiperaktivitas atau tidak bisa diam, terdiri atas a) sering menggerakkan kaki atau tangan dan sering menggeliat, b) sering meninggalkan tempat duduk di kelas, c) sering berlari dan memanjat, d) mengalami kesulitan melakukan kegiatan dengan tenang, f) sering bergerak seolah diatur oleh motor penggerak, dan sering berbicara berlebihan.

KALIMAT DASAR

Kalimat adalah satuan sintaksis yang terdiri atas konstituen dasar, yang biasanya berupa klausa, dilengkapi dengan konjungsi bila diperlukan dan disertai intonasi final (Chaer dalam Muliastuti, 2007:3.16). Lebih lanjut, Suhardi dan Setiawan (2007:2.35) menyatakan bahwa kalimat dapat didefinisikan sebagai satuan bentuk ujaran (satu kata atau beberapa kata) yang dibatasi oleh kesenyapan awal dan kesenyapan akhir yang menunjukkan bahwa ujaran itu sudah selesai.

Kalimat adalah suatu bahasa berupa kata atau rangkaian kata yang dapat berdiri sendiri dan menyatakan makna yang lengkap. Kalimat bisa dikatakan sebagai satuan bahasa terkecil yang mengungkapkan pikiran yang utuh, baik dengan cara lisan maupun tulisan. Karena itu, kalimat dapat dilihat sebagai satuan dasar dalam suatu wacana atau tulisan. Dalam wujud wacana, kalimat diucapkan dengan suara naik turun dan keras, lembut, terdapat sela jeda dan diakhiri dengan intonasi akhir. Dalam wujud tulisan, kalimat dimulai dengan huruf berkapital dan diakhiri dengan tanda titik (.), tanda tanya (?) dan tanda seru (!).

Kalimat yang digunakan sesungguhnya dapat dikembalikan ke dalam sejumlah kalimat dasar yang sangat terbatas. Dengan perkataan lain, semua kalimat yang digunakan berasal dari beberapa pola kalimat dasar saja. Sesuai dengan kebutuhan masing-masing, kalimat dasar tersebut dikembangkan, yang pengembangannya itu tentu saja harus didasarkan pada kaidah yang berlaku.

Berdasarkan keterangan sebelumnya, dapat ditarik simpulan bahwa kalimat dasar ialah kalimat yang berisi informasi pokok dalam struktur inti, belum mengalami perubahan. Perubahan itu dapat berupa penambahan unsur seperti penambahan keterangan kalimat ataupun keterangan subjek, predikat, objek, ataupun pelengkap.

Kalimat berdasarkan fungsinya

Jenis kalimat berdasarkan fungsinya yakni kalimat pernyataan, kalimat pertanyaan, kalimat perintah, dan kalimat seruan. Semua jenis kalimat itu dapat disajikan dalam bentuk positif dan negatif. Dalam bahasa lisan, intonasi yang khas menjelaskan kapan kita berhadapan dengan salah satu jenis itu. Dalam bahasa tulisan, perbedaannya dijelaskan oleh bermacam-macam tanda baca.

- 1) Kalimat pernyataan (Deklaratif) yaitu kalimat yang dipakai jika penutur ingin menyatakan sesuatu dengan lengkap pada waktu ia ingin menyampaikan informasi kepada lawan berbahasanya (biasanya, intonasi menurun; tanda baca titik).
- 2) Pertanyaan (Interogatif) yaitu kalimat yang dipakai jika penutur ingin memperoleh informasi atau reaksi (jawaban) yang diharapkan. (Biasanya, intonasi menurun; tanda baca tanda tanya).

- Pertanyaan sering menggunakan kata tanya seperti bagaimana, di mana, mengapa, berapa, dan kapan.
- 3) Kalimat Seruan yaitu kalimat yang dipakai jika penutur ingin mengungkapkan perasaan “yang kuat” atau yang mendadak. (Biasanya, ditandai oleh naiknya suara pada kalimat lisan dan dipakainya tanda seru atau tanda titik pada kalimat tulis).

METODE PENELITIAN

Subjek penelitian ini adalah anak hiperaktif di *Cita Hati*, Sidoarjo yang terdiri atas tiga siswa, yakni, L (4 tahun), F (5 tahun), dan D (6 tahun). Ketiga subjek memiliki usia yang berbeda, namun dalam kelas yang sama. Ketiga siswa tersebut memiliki diagnosis hiperaktif yang sama, yaitu komunikasi yang tidak lancar, struktur kalimat tidak tertata, dan tidak memiliki cacat fisik. Karakteristik ketiga siswa tersebut adalah:

- 1) anak hiperaktif laki-laki berumur empat, lima, dan enam tahun;
- 2) telah menempuh layanan modifikasi perilaku atau terapi minimal satu tahun;
- 3) memiliki intelegensi normal;
- 4) telah memasuki tahap komunikasi awal;
- 5) pola perkembangan bahasa reseptifnya telah sampai pada tahap praoperasional.

Peneliti menggunakan subjek tiga anak. Penggunaan subjek tersebut dengan pertimbangan agar dapat disesuaikan dengan metode pengumpulan data pemerolehan bahasa pertama. Hal itu sesuai dengan pendapat Ingram (1992:21) yang menyatakan bahwa penggunaan tiga orang subjek dapat menunjukkan angka minimal absolut dengan harapan dapat memperoleh gambaran yang lebih banyak dan rinci tentang kemampuan berbicara dengan struktur kalimat yang lengkap.

Pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan teknik sadap, simak libat cakap, simak bebas libat cakap, rekam, dan catat. Teknik sadap merupakan penyimakan yang diwujudkan terhadap penyadapan pembicaraan atau penggunaan bahasa. Teknik libat cakap adalah penyimakan dengan berpartisipasi dalam percakapan. Teknik rekam, yakni perekaman terhadap tuturan dengan *tape recorder* tertentu sebagai alat dengan syarat tidak mengganggu kewajaran proses kegiatan pembelajaran dan teknik catat adalah pencatatan pada kartu data dengan alat tulis tertentu.

Analisis data penelitian ini dilakukan dengan menggunakan teknik deskriptif kualitatif dan deskriptif kuantitatif. Lembar observasi digunakan untuk mengamati siswa dalam pembelajaran bercerita dianalisis dengan deskriptif kualitatif sedangkan soal tes siswa yang berisikan serentetan pertanyaan yang dilisankan oleh seorang guru (penerapis) dianalisis dengan menggunakan deskriptif kuantitatif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pada bagian ini akan disajikan hasil analisis data yang menunjukkan struktur kalimat dasar bahasa Indonesia pada anak ADHD. Berikut ini pembahasan hasil ketiga siswa yaitu Levin, Dedi, dan Fimas.

A. Levin

1. *pagi, Bu gulu*

Penggunaan S-P-O-K pada data di atas kurang lengkap.

2. *ya*

Perolehan data di atas tidak ada struktur kalimat yang tepat.

3. *Luna gogok gigi kalena bunda*

Perolehan data di atas untuk penempatan S-P-O-K tepat, tetapi hanya untuk pelafalannya saja yang kurang sesuai yaitu Luna untuk subjek, gosok untuk predikat, gigi untuk objek dan kalena bunda untuk keterangan.

B. Dedi

1. *Pagi, bu*

Perolehan data di atas untuk penskoran struktur S-P-O-K tidak sesuai atau salah. *Luna* gigi

Perolehan data di atas struktur S-P-O-K tidak sesuai.

C. Fimas

1. *Pagi*

Perolehan data di atas untuk kata pagi tidak ada struktur yang sesuai dengan kalimat.

2. *Luna*

Kata luna tidak adanya struktur kalimat yang tepat dalam satu kalimat, meskipun berfungsi sebagai subjek tetapi bukan termasuk kalimat karena sedikitnya kalimat terdiri atas subjek dan predikat.

Levin aktif dalam merespon memberikan ucapan: “*Selamat pagi anak-anak!*”, Levin dengan percaya diri menjawab *pagi, bu Gulu* meskipun jawaban Levin ada yang kurang tepat yaitu kata “*gulu*”, seharusnya guru. Levin kurang bisa melafalkan *r* dengan benar. Sintaks kalimat tersebut ialah K-S karena pagi merupakan keterangan, bu gulu adalah subjek, sebagai pelaku daripada pemain boneka. Akan tetapi, di dalam memori Levin cenderung menyapa bu gulu bukan boby karena dia begitu mengamati orang yang memainkan boneka tersebut.

Begitu pula dengan Dedi, tetapi sintaks kalimat yang diungkapkan Dedi kurang lengkap hanya pagi, bu, dan Fimas hanya sintaks kalimatnya berpola keterangan saja yaitu pagi. Levin menjawab ya, hal tersebut dihubungkan dengan kata terakhir dari pertanyaan boby, yaitu diakhiri dengan kata ya. Kedudukan kata ya menduduki fungsi keterangan, sedangkan untuk Dedi dan Fimas hanya berdiam diri memandangi Levin dan bu guru. Levin menjawab dengan sempurna untuk sintaksis kalimatnya yaitu luna gogok gigi karena bunda. Sintaks kalimat Levin berpola S-P-O-K, Luna sebagai subjek, gosok sebagai predikat, gigi sebagai objek, dan karena bunda sebagai keterangan. Pelafalan kata yang berfungsi sebagai subjek dan objek sudah benar. Akan tetapi, untuk pelafalan kata pada fungsi predikat kurang lengkap dan untuk keterangan ada kesalahan pelafalan. Kata gosok sebagai predikat seharusnya diungkapkan secara utuh yaitu sebagai kata turunan yang memperoleh tambahan awalan me- menjadi menggosok. Sedangkan untuk konjungsi keterangan yaitu karena dilafalkan dengan kalena, yaitu mengingat kemampuan anak hiperaktif yang cenderung mengganti kata *r* dengan kata *l*.

Sedangkan untuk Dedi hanya mengungkapkan kalimat Luna gigi, kalimat lina gigi menduduki fungsi subjek ganda. Seharusnya gigi luna sebagai subjek. Di sini Dedi hanya memperhatikan kata Luna dan mengulang kata gigi dari jawaban Levin. Dan Fimas memberikan jawaban Luna, kata Luna sebagai subjek di memori Fimas hanya ada kata Luna karena pelaku pada cerita cerita lebih berpihak pada sosok Luna dan kedua teman Fimas yaitu Levin dan Dedi juga menggunakan kata Luna sebagai subjek dari kalimat yang diungkapkan.

Jenis Kalimat

Kalimat yang dihasilkan oleh anak ADHD berupa kalimat berita dan kalimat imperatif.

1. **Kalimat Berita (Deklaratif)**

Luna gogok gigi kalena bunda

Kalimat tersebut merupakan kalimat deklaratif atau berita karena isinya menyampaikan pernyataan yang disampaikan kepada orang di sekitarnya.

2. **Kalimat Seru (Imperatif)**

a. *pagi, Bu gulu*

Kalimat di atas merupakan kalimat yang berisi pernyataan untuk menyapa seseorang. Dapat disimpulkan bahwa kalimat tersebut merupakan kalimat imperatif.

b. *Pagi, bu*

Kalimat di atas merupakan kalimat yang berisi pernyataan untuk menyapa seseorang. Dapat disimpulkan bahwa kalimat tersebut merupakan kalimat imperatif.

Struktur Kalimat

1. Kalimat *Luna* *gogok* *gigi* *kalena* *bunda*

Fungsi	subjek	predikat	objek	keterangan alasan/sebab	
Kategori	nomina	verba	nomina	konjungsi	nomina
Peran	pelaku	perbuatan	sasaran	konjungsi	sasaran

Kalimat di atas adalah kalimat mayor yakni kalimat yang unsurnya lengkap. *Luna* memiliki fungsi sebagai subjek, berkategori sebagai nomina, dan peran sebagai pelaku. *Gogok* memiliki fungsi sebagai predikat, berkategori sebagai verba, dan peran sebagai perbuatan. *Gigi* memiliki fungsi sebagai objek, berkategori nomina, dan peran sebagai perbuatan. *Kalena bunda* memiliki fungsi keterangan alasan/sebab, kategori sebagai konjungsi, dan peran sebagai konjungsi.

2. Kalimat: *pagi, Bu guru*

Fungsi	keterangan waktu	subjek
Kategori	adverbia	frasa nomina

Kalimat tersebut adalah kalimat minor yaitu kalimat yang unsurnya tidak lengkap. *Pagi* memiliki fungsi keterangan waktu dan *bu guru* sebagai subjek.

3. ya!

Kalimat di atas merupakan kalimat minor karena strukturnya tidak lengkap. Disebut kalimat karena berakhir dengan intonasi naik.

SIMPULAN

Hasil penelitian ini berupa kalimat dasar dan struktur kalimat dasar. Jenis kalimat yang dihasilkan anak ADHD berupa kalimat deklaratif dan kalimat imperatif. Struktur kalimat tidak lengkap dan terkadang posisi struktur tidak tepat.

Jenis kalimat yang dihasilkan anak ADHD adalah kalimat berita juga diproduksi oleh anak ADHD untuk menyampaikan sesuatu yang diperolehnya baik didengar atau dilihatnya. Kalimat seru dihasilkan untuk meminta bantuan dan melarang, sedangkan kalimat ekslamatif sangat jarang digunakannya.

3. Struktur kalimat yang dihasilkan anak autis sangat sederhana, berupa subjek dan predikat. Unsur-unsur kalimat masih tidak lengkap dan terkadang tidak beraturan atau tertukar fungsi. Partikel *ya*, *dong* dan *kan* banyak digunakan dalam kalimat yang dihasilkan anak autis.

DAFTAR PUSTAKA

- Chaer, Abdul. 2007. *Linguistik Umum*. Jakarta: Renika Cipta.
- Flanagan, R. 2005. *ADHD Kids*. Jakarta: Prestasi Pustaka Publisher.
- Handojo, Y. 2003. *Autisme*. Jakarta: Bhuana Ilmu Populer.
- Haniman, F. *Penatalaksanaan terhadap Anak dengan Hiperaktifitas*. Surabaya: Gramedia.
- Ingram, David. 1992. *First Language Acquisition: Method, Description, and Explanation*. Cambridge University Press.
- Muliastuti, Liliana dan Krisanjaya. 2007. *Linguistik Umum*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Lumbangtobing, S.M. 2001. *Anak Terbelakang Mental*. Jakarta: FKUI.

Rafiek, M. 2010. *Psikolinguistik: Kajian Bahasa Anak dan Gangguan Berbahasa*, Malang: UM PRESS
Suhari dan Teguh Setiawan. 2007. *Sintaksis Bahasa Indonesia*. Jakarta: Universitas Terbuka.

The Effect Of Using Stad And Nht Learning Models And Cognitive Style On Students' Achievements (Pengaruh Penggunaan Metode Pembelajaran Tipe Stad Dan Nht Dengan Gaya Kognitif Terhadap Hasil Belajar)

Lenny Marlina

SMA Katolik Santo Thomas Aquino Surabaya, East Java, Indonesia
lennymarlina2011@gmail.com

Nurmida Catherine Sitompul

University PGRI Adi Buana Surabaya, East Java, Indonesia
catherine_sitompul@yahoo.com

Abstract: The purpose of this study was to determine: (1) the significance of achievements of the students who were taught using STAD and NHT learning methods, (2) the significance of achievements of students who had cognitive style independent field and those with field dependent, (3) the significance of interaction between the use of methods of learning and cognitive styles of the students towards their learning outcomes of. Type of this research was quasi experimental design. The population was 163 students of class XI of St. Thomas Aquino Catholic High School Surabaya and Tamansiswa High School Mojokerto. The samples accounted for 130 students assigned by random technique. The data collection technique was tests comprising cognitive style and achievement tests. The collected data were then analyzed by using independent samples t test analysis to test the hypotheses and two-way ANOVA analysis to test the third hypothesis. Based on the results of this study it could be concluded: (1) There was a

significant difference between the achievements of the students who were taught using STAD and those by NHT methods, (2) There was a significant difference between the achievements of the students who had the cognitive style of field independent and field dependent, (3) There was an interaction between the use of methods of learning and cognitive styles of students on their learning achievements.

Key words: STAD, NHT, cognitive style, learning achievements, Biology

Biologi merupakan salah satu cabang ilmu pengetahuan alam yang mempelajari tentang makhluk hidup dan lingkungannya. Dalam proses pembelajaran biologi juga mencakup tiga ranah kemampuan yaitu kognitif, afektif dan psikomotor. Pembelajaran biologi yang menekankan pada aspek kognitif menuntut peserta didik harus belajar secara konstruktivisme untuk membangun konsep biologi secara mandiri. Konsep yang ditemukan secara mandiri akan membuat peserta didik lebih paham dan mengingat materi lebih lama dibandingkan dengan menghafal konsep. Menemukan konsep pada pembelajaran biologi membuat peserta didik lebih aktif tanpa harus bergantung pada pendidik. Pembelajaran yang seperti ini akan menghasilkan prestasi belajar yang lebih maksimal dan efektif dibandingkan pembelajaran biologi yang hanya mengacu pada aspek psikomotorik. Salah satu materi biologi pada kelas XI SMA semester ganjil yang sulit adalah struktur sel, karena menuntut banyak menghafal dan sulit dimengerti, apalagi dengan cara penyampaian materi yang lebih banyak melalui penjelasan pendidik dirasa sulit untuk dipahami.

Berdasarkan permasalahan pembelajaran biologi yang terjadi pada SMA Katolik Santo Thomas Aquino dan SMA Tamansiswa Kota Mojokerto ditemukan permasalahan antara lain: (1) 75% peserta didik belum tuntas dalam belajar biologi, (2) hanya 25% peserta didik yang memperhatikan penjelasan pendidik, (3) 60% peserta didik menyatakan belajar biologi sangat membosankan, (4) buku panduan peserta didik masih kurang, (5) peserta didik kurang berani bertanya, (6) peserta didik tidak antusias menjawab pertanyaan dari pendidik maupun teman lain, (7) peserta didik mendiskusikan topik lain saat pembelajaran, dan (8) peserta didik kurang aktif dan bekerjasama dengan kelompoknya. Berdasarkan permasalahan yang telah ditemukan ingin mengetahui keefektifan dan efisiensi suatu metode pembelajaran yang digunakan untuk memperbaiki kualitas belajar peserta didik sehingga hasil belajar peserta didik dapat meningkat. Metode pembelajaran kooperatif yang digunakan dalam pembelajaran biologi adalah penerapan metode pembelajaran tipe STAD dengan metode pembelajaran tipe NHT.

Pemilihan metode pembelajaran kooperatif tipe STAD karena memiliki kelebihan yaitu merupakan suatu metode pembelajaran yang melatih peserta didik untuk bekerjasama, meningkatkan kemampuan dalam berpendapat (Slavin, 2009). Menurut Slavin (2005) langkah-langkah dalam pembelajaran tipe STAD terdiri dari: (1) presentasi kelas; (2) kerja kelompok; (3) kuis; (4) peningkatan nilai individu; (5) penghargaan kelompok.

1. Presentasi Kelas: pendidik menyampaikan indikator yang harus dicapai dan memotivasi rasa ingin tahu peserta didik tentang materi yang akan dipelajari.
2. Kerja Kelompok/Tim: peserta didik saling bekerjasama untuk menyelesaikan tugas dari pendidik dengan memecahkan masalah bersama-sama dan saling berbagi tugas sedangkan peran pendidik sebagai fasilitator dan motivator.
3. Kuis: diadakan pada akhir pertemuan untuk mengetahui pengetahuan yang diperoleh peserta didik pada saat mereka bekerja kelompok.
4. Peningkatan Nilai Individu: membandingkan perolehan nilai antara skor awal dari hasil tes sebelumnya dengan skor akhir setelah bekerja kelompok.
5. Penghargaan Kelompok: kelompok akan mendapatkan penghargaan sertifikat atau bentuk penghargaan yang lain apabila skor rata-rata mereka mencapai kriteria tertentu.

Kelemahan metode pembelajaran kooperatif tipe STAD adalah peserta didik yang berprestasi tinggi akan mengarah pada kekecewaan karena peran anggota yang pandai lebih dominan sehingga untuk mencegah hal tersebut dapat digunakan pembelajaran tipe NHT. Ibrahim, dkk., (2000) menyatakan metode pembelajaran tipe NHT adalah metode pembelajaran yang dikembangkan dengan melibatkan banyak peserta didik dalam menelaah suatu materi yang tercakup dalam suatu pelajaran dan mengukur pemahaman mereka terhadap materi pelajaran tersebut. Kelebihan metode pembelajaran tipe NHT dapat meningkatkan prestasi belajar peserta

didik, meningkatkan rasa ingin tau. Nurhadi dan Senduk (2004) mengemukakan 4 langkah metode pembelajaran tipe NHT sebagai pengganti pendidik bertanya secara langsung kepada seluruh peserta didik dengan langkah sebagai berikut.

1. Penomoran (*Numbering*): pendidik membagi peserta didik menjadi beberapa kelompok yang beranggotakan 4-5 orang dan memberi nomor sehingga tiap peserta didik dalam satu kelompok mempunyai nomor yang berbeda.
2. Pengajuan pertanyaan (*Questioning*): pendidik mengajukan pertanyaan kepada peserta didik dan pertanyaan tersebut bisa dimulai dari yang spesifik ke yang umum.
3. Berpikir bersama (*Heads together*): semua peserta didik berpikir bersama untuk meyakinkan bahwa tiap anggota dalam kelompok mengetahui jawaban tersebut.
4. Pemberian jawaban (*Answering*): pendidik menyebut satu nomor dan para peserta didik dari tiap kelompok dengan nomor yang sama mengangkat dan menyiapkan jawaban untuk seluruh kelas.

Faktor lain yang mempengaruhi hasil belajar adalah gaya kognitif peserta didik. Gaya kognitif merupakan salah satu karakteristik si-belajar karena akan mempengaruhi pilihan peserta didik dalam bidang akademik, kelanjutan perkembangan akademik, bagaimana peserta didik belajar serta bagaimana peserta didik dan pendidik berinteraksi didalam maupun di luar kelas. Salah satu karakteristik peserta didik yang harus dipertimbangkan dalam menerapkan suatu metode pembelajaran dalam pencapaian hasil belajar adalah perbedaan gaya kognitif yang dimiliki peserta didik. Dalam gaya kognitif berhubungan dengan cara dan sikap peserta didik dalam belajar yang akan mempengaruhi hasil belajarnya.

Dalam suatu pembelajaran pendidik dituntut untuk dapat menilai tipe gaya kognitif yang dimiliki peserta didik sehingga dapat memilih dan menerapkan metode pembelajaran yang sesuai dengan perbedaan gaya kognitif tersebut.

Suchaini (2010) mengemukakan bahwa gaya kognitif adalah cara yang konsisten yang dilakukan oleh seorang peserta didik dalam menangkap stimulus atau informasi, cara mengingat, berpikir dan memecahkan masalah.

Suchaini (2010) menggolongkan gaya kognitif menjadi 2 yaitu *field dependent* dan *field independent*. Dimana orang yang bergaya kognitif *field dependent* cenderung memandang suatu pola sebagai keseluruhan dan kerap lebih berorientasi pada sesama manusia serta hubungan sosial, sedangkan orang yang bergaya kognitif *field independent* cenderung untuk lebih memperhatikan bagian dan komponen dalam suatu pola dan kerap pula lebih berorientasi pada penyelesaian tugas daripada hubungan sosial.

Penerapan metode pembelajaran tipe STAD dengan tipe NHT yang dipadukan dengan gaya kognitif peserta didik dalam pembelajaran biologi diharapkan dapat meningkatkan hasil belajar peserta didik. Dengan gaya kognitif peserta didik yang berbeda pendidik dapat menentukan metode pembelajaran yang tepat agar menghasilkan nilai hasil belajar yang memuaskan sesuai standart yang ada.

Sehubungan dengan latar belakang di atas maka perlu dilakukan penelitian dengan judul “ Pengaruh Penggunaan Metode Pembelajaran Tipe STAD dan Metode Pembelajaran NHT dengan Gaya Kognitif Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik”

Metode Penelitian

Rancangan Penelitian ini menggunakan *Quasi experimental design* karena penunjukkan subjek secara random kelas. Penelitian ini dilakukan pada peserta didik yang telah ditetapkan dalam kelas yang sudah tidak dapat diubah.

Penelitian ini melibatkan satu variabel bebas yaitu penerapan strategi pembelajaran kooperatif yaitu, metode pembelajaran tipe STAD dan NHT. Variabel moderator adalah gaya kognitif peserta didik yaitu, FI dan FD. Variabel terikat yaitu hasil belajar peserta didik. Desain eksperimen menggunakan desain faktorial 2 x 2 sebagai bentuk pemberian perlakuan. Faktor kolom adalah perlakuan metode pembelajaran tipe STAD dibandingkan dengan metode pembelajaran NHT. Faktor baris adalah gaya kognitif FI dibandingkan dengan gaya kognitif FD.

Populasi penelitian ini seluruh peserta didik kelas XI IPA SMA Katolik Santo Thomas Aquino dan SMA Tamansiswa Kota Mojokerto. Populasi penelitian terdiri dari 5 kelas sebesar

163 orang. Subjek Penelitian yaitu peserta didik SMA Katolik Santo Thomas Aquino sebanyak 2 kelas sejumlah 64 orang dan peserta didik SMA Tamansiswa sebanyak 2 kelas sebesar 66 orang.

Instrument yang digunakan dalam penelitian ini dikelompokkan menjadi dua jenis, yaitu (1) instrument untuk mengukur gaya kognitif dan (2) instrument untuk mengukur hasil belajar. Kedua instrument berupa tes.

Instrumen untuk mengukur gaya kognitif digunakan *Group Embedded Figures Test* (GEFT) yang dikembangkan oleh Witkin, et.al (1976).

Instrumen untuk mengukur hasil belajar berupa tes hasil belajar. Instrumen yang digunakan untuk mengukur hasil belajar adalah pilihan ganda.

Analisis data yang digunakan adalah uji-t dan uji Anova Dua Jalur dengan bantuan software *SPSS 20.0 for windows*. Nilai yang diuji dengan uji-t adalah hasil belajar peserta didik yang diajar menggunakan metode pembelajaran tipe STAD dengan NHT dan hasil belajar peserta didik yang memiliki gaya kognitif *field dependent* dan *field independent*. Sedangkan untuk interaksi antara metode pembelajaran dan gaya kognitif menggunakan uji Anova Dua Jalur. Sebelum melakukan uji hipotesis, data harus diuji homogenitas dan normalitas.

Hasil Penelitian

Uji Validitas dan Reliabilitas

1. Untuk hasil uji validitas tes gaya kognitif diketahui bahwa 18 soal gambar tersembunyi dikatakan valid dengan *Corrected Item-Total Correlation* lebih dari nilai tabel (0,334) sedangkan uji reliabilitas memiliki nilai 0,918 yang menunjukkan soal yang digunakan sangat reliabel.
2. Untuk hasil uji validitas tes hasil belajar diketahui bahwa dari 20 item soal, 20 item dikatakan valid dan 2 soal yang tidak valid diperbaiki lagi sehingga menghasilkan nilai *Corrected Item-Total Correlation* lebih dari nilai tabel (0,321) sedangkan uji reliabilitas soal memiliki nilai 0,928 yang menunjukkan soal yang digunakan sangat reliabel.

Uji Prasyarat

Dari hasil uji Normalitas diketahui bahwa p (p -value) hasil belajar menggunakan metode tipe STAD sebesar 0,060, hasil belajar menggunakan metode tipe NHT sebesar 0,149, hasil belajar gaya kognitif *field independent* sebesar 0,109, hasil belajar gaya kognitif *field dependent* sebesar 0,411 lebih besar dari 0,05 yang menunjukkan semua data berdistribusi normal. Sedangkan uji homogenitas diketahui bahwa nilai berdasarkan hasil belajar dengan metode pembelajaran sebesar 0,062, hasil belajar dengan gaya kognitif sebesar 0,511 lebih besar dari 0,05 yang menunjukkan semua data homogen.

Uji Hipotesis

1. Pengaruh Penggunaan Metode Pembelajaran Tipe STAD dengan NHT Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik

Pada hasil belajar menggunakan metode pembelajaran tipe STAD diperoleh nilai rata-rata sebesar 73,54 dan nilai hasil belajar menggunakan metode pembelajaran tipe NHT diperoleh rata-rata sebesar 67,46. Dari hasil uji-t diketahui bahwa nilai t hitung sebesar 4,398 lebih besar dari nilai t tabel sebesar 1,987 dan p (p -value) sebesar $0,000 \leq 0,05$ yang berarti Hipotesis nihil ditolak sedangkan Hipotesis alternatif diterima. Jadi ada perbedaan yang signifikan antara hasil belajar peserta didik yang diajar menggunakan metode tipe STAD dengan menggunakan metode tipe NHT.

2. Pengaruh Gaya Kognitif Peserta Didik *Field Independent* dengan *Field Dependent* Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik

Pada hasil belajar peserta didik yang memiliki gaya kognitif *Field Independent* diperoleh nilai rata-rata sebesar 72,64 dan nilai hasil belajar peserta didik yang memiliki gaya kognitif *Field Dependent* diperoleh rata-rata sebesar 65,51. Dari hasil uji-t diketahui bahwa nilai t hitung sebesar 4,782 lebih besar dari nilai t tabel sebesar 1,987 dan p (p -value) sebesar $0,000 \leq 0,05$ yang berarti Hipotesis nihil ditolak sedangkan Hipotesis alternatif diterima. Jadi ada perbedaan

yang signifikan antara hasil belajar peserta didik yang memiliki gaya kognitif *Field Independent* dengan yang memiliki gaya kognitif *Field Dependent*.

3. Pengaruh Interaksi antara Metode Pembelajaran Dan Gaya Kognitif Peserta Didik Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik

Diperoleh hasil uji Anova Dua Jalur diperoleh nilai Fhitung sebesar 4,574 lebih besar dari Ftabel sebesar 3,91 dan p (p -Value) sebesar $0,034 \leq 0,05$ yang berarti diterima, dimana Hipotesis nihil (H_0) ditolak sedangkan (H_a) diterima. Jadi ada interaksi yang signifikan antara penggunaan metode pembelajaran tipe STAD dengan NHT dan gaya kognitif peserta didik terhadap hasil belajar peserta didik.

PEMBAHASAN

1. Pengaruh Penggunaan Metode Pembelajaran Tipe STAD dengan NHT Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik

Berdasarkan hasil analisis data didapat bahwa rerata prestasi belajar siswa dalam pembelajaran materi struktur sel menunjukkan bahwa peserta didik yang diajar metode pembelajaran tipe STAD memberikan hasil yang lebih baik dibandingkan dengan peserta didik yang diajar metode pembelajaran tipe NHT. Hal ini menunjukkan bahwa metode pembelajaran tipe STAD lebih baik pengaruhnya dari pada metode pembelajaran tipe NHT terhadap hasil belajar biologi peserta didik. Hal ini sesuai dengan penelitian yang dilakukan Endah Setiyani (2009) yang salah satu kesimpulannya adalah bahwa metode STAD memberikan pengaruhnya yang lebih baik dari pada metode NHT terhadap prestasi belajar kimia. Penelitian Bambang Siwiharjo (2011) juga menyatakan dalam kesimpulannya prestasi belajar fisika peserta didik yang diberi pembelajaran dengan metode STAD lebih baik dari pada peserta didik yang diberi pembelajaran dengan metode NHT.

Sesuai dengan bunyi teori tentang metode pembelajaran yang mengatakan bahwa metode pembelajaran merupakan suatu hal yang sangat berpengaruh terhadap hasil belajar seseorang. Dalam dua metode pembelajaran dimana masing-masing mempunyai karakteristik yang berbeda akan memberikan pengaruh yang berbeda pula terhadap hasil belajar seseorang. Walaupun sama-sama pembelajaran kooperatif, akan tetapi dengan adanya metode yang berbeda akan memberikan pengaruh yang berbeda pula terhadap hasil belajarnya. Pada metode pembelajaran kooperatif STAD dan NHT pendidik memberikan informasi melalui demonstrasi di kelas agar peserta didik memahami materi pelajaran. Pembelajaran dengan menggunakan metode tipe STAD setiap peserta didik berdiskusi dalam kelompoknya untuk memecahkan semua masalah atau soal yang diberikan pada kelompok tersebut, sehingga setiap peserta didik dituntut untuk mampu memecahkan dan memahami masalah atau soal yang diberikan pendidik dalam kelompoknya. Sedangkan pada pembelajaran dengan menggunakan metode tipe NHT seorang siswa memecahkan dan memahami masalah atau soal sesuai dengan nomor kepalanya masing-masing. Jadi untuk peserta didik dengan nomor kepala 1 maka akan memecahkan dan memahami masalah atau soal nomor 1 saja, dan akan memberikan jawaban atas masalah atau soal tersebut setelah pendidik menunjuk nomornya dan didengarkan oleh semua peserta didik di kelas.

Dalam metode pembelajaran tipe STAD merupakan metode pembelajaran yang lengkap dimana dalam metode pembelajaran itu terjadi interaksi antara peserta didik dan pendidik serta peserta didik dengan peserta didik. Kegiatan dengan belajar kelompok bertujuan untuk meningkatkan kemampuan peserta didik yang memiliki nilai hasil belajar rendah dengan cara berdiskusi, membandingkan jawaban dan mengoreksinya jika terjadi perbedaan pendapat tentang materi pelajaran sehingga setelah proses pembelajaran diharapkan semua peserta didik akan mengerti tentang materi yang diajarkan. Dengan berdiskusi secara kelompok seorang peserta didik diharapkan mampu berpikir kritis, berkomunikasi antar individu, saling mengemukakan ide dan gagasan diantara peserta didik sehingga belajar menjadi dinamis, serta mampu memecahkan masalah bersama-sama sehingga peserta didik menjadi aktif selama proses pembelajaran berlangsung. Dan proses pembelajaran akan berpusat pada peserta didik (*student centered*) dan pendidik berperan sebagai fasilitator dan mediator selama proses pembelajaran berlangsung.

2. Pengaruh Gaya Kognitif Peserta Didik *Field Independent* dengan *Field Dependent* Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik

Berdasarkan hasil analisis data didapat bahwa rerata prestasi belajar siswa dalam pembelajaran materi struktur sel menunjukkan bahwa peserta didik yang memiliki gaya kognitif *field independent* memberikan hasil yang lebih baik dibandingkan dengan peserta didik yang memiliki gaya kognitif *field dependent*. Hal ini menunjukkan bahwa gaya kognitif *field independent* lebih baik pengaruhnya dari pada yang memiliki gaya kognitif *field dependent* terhadap hasil belajar biologi peserta didik. Temuan dalam penelitian ini konsisten dengan penelitian yang dilakukan Ardana (2008), Reta (2012), Abdul (2008), Ratumanan (2003), Rofi'i (2009), Lamba (2006) yang mengemukakan bahwa hasil belajar peserta didik dengan gaya kognitif *field independent* lebih baik pengaruhnya dari pada yang memiliki gaya kognitif *field dependent*.

Selain metode pembelajaran gaya kognitif juga mempengaruhi hasil belajar peserta didik. Rofi'i dalam Hall (200) mengatakan peserta didik bergaya kognitif FI memiliki karakteristik (1) mudah memahami bahan-bahan yang tidak terstruktur, (2) cenderung memiliki tujuan dan *reinforcement* sendiri, (3) lebih mampu memecahkan masalah tanpa dibimbing, dan (4) dapat menganalisis suatu situasi dan menyusunnya kembali. Peserta didik FI adalah pemroses informasi yang lebih efisien dengan mengkode terminal memori pendek lebih baik, memanggil kembali terminal memori panjang lebih baik, dan berprestasi lebih akurat pada pencarian tugas visual daripada individu FD. Menurut Witkin dalam Mahmud (1989), peserta didik bergaya kognitif FD memiliki karakteristik (1) sukar memahami bahan-bahan pelajaran yang tidak terstruktur, (2) cenderung menerima materi pelajaran yang telah tersusun rapi dan tidak mampu menyusun kembali, (3) perlu diajari memecahkan masalah, dan (4) mempunyai ingatan yang baik untuk informasi sosial.

Individu bergaya kognitif FI dan FD memiliki perbedaan dalam menerima atau merespon rangsangan yang diterima. Individu bergaya kognitif FI lebih teliti dan rinci dalam memaparkan dan menerima informasi atau rangsangan dibandingkan individu bergaya kognitif FD.

3. Pengaruh Interaksi antara Metode Pembelajaran Dan Gaya Kognitif Peserta Didik Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik

Hasil pengujian hipotesis menunjukkan dalam pencapaian hasil belajar peserta didik, metode pembelajaran tipe STAD dan tipe NHT dengan gaya kognitif berinteraksi secara signifikan.

Dalam penelitian ini menunjukkan bahwa keefektifan suatu metode pembelajaran dapat meningkatkan hasil belajar biologi peserta didik yang dikaitkan dengan karakteristik yang dimiliki peserta didik yaitu gaya kognitif *field independent* dan *field dependent*. Berdasarkan temuan tersebut, maka implikasi yang dapat diberikan adalah sebagai berikut. (1) keefektifan proses pembelajaran dalam meningkatkan hasil belajar peserta didik dapat dibantu dengan mempertimbangkan dan memperhatikan gaya kognitif peserta didik. (2) dalam materi struktur sel dengan menggunakan metode pembelajaran tipe STAD dapat meningkatkan hasil belajar peserta didik baik yang memiliki gaya kognitif *field independent* dan *field dependent*.

Penutup

Simpulan (1) perolehan hasil belajar biologi peserta didik yang diajar dengan menggunakan metode pembelajaran tipe STAD dan NHT menunjukkan adanya perbedaan, (2) perolehan hasil belajar biologi peserta didik yang mempunyai gaya kognitif *field independence* dan gaya kognitif *field dependence* menunjukkan adanya perbedaan, dan (3) metode pembelajaran yang berbeda dan gaya kognitif menunjukkan adanya pengaruh interaksi terhadap perolehan hasil belajar struktur sel.

Saran bagi peneliti berikutnya yang tertarik dengan substansi penelitian ini, disarankan untuk melakukan penelitian terhadap materi yang lain yang sangat sulit dan dilakukan terhadap sampel yang lebih banyak sehingga dapat digunakan untuk mengambil suatu kebijakan.

DAFTAR RUJUKAN

- Abdul Rahman. (2008). *Analisis hasil Belajar Matematika Berdasarkan Perbedaan Gaya Kognitif secara psikologis dan Konseptual Tempo Pada Siswa Kelas X SMA Negeri 3 Makasar*. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan. Nomer 072 Tahun 2008.
- Ardana, I Made. (2008). Peningkatan Kualitas Belajar siswa melalui Pengembangan Pembelajaran Matematika berorientasi Gaya Kognitif dan Berwawasan Konstruktivis. Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan 1(1), 1-14
- Bambang Siwiharjo. (2011). *Pembelajaran Fisika dengan Metode Student Teams Achievement Divission (STAD) dan Numbered Heads Together (NHT) dengan Memperhatikan Motivasi dan Interaksi sosial (Studi Kasus pada Materi Fisika Hukum-hukum Newton untuk Siswa Kelas X SMK Negeri Jenawi Semester I Tahun Pelajaran 2010/2011)*. Thesis. Tidak diterbitkan. Surakarta: Universitas Sebelas Maret.
- Endah Setiyani. (2009). *Pembelajaran kooperatif student teams achievement division (stad) dan number head together (nht) mata pelajaran kimia ditinjau dari orientasi bekerja sama dan kemampuan visual spasial (studi kasus di SMAN 5 Madiun kelas x semester ganjil)*. Tesis. Tidak diterbitkan. Surakarta: Universitas Negeri Surakarta.
- Hall, J.K. (2000). *Field Dependence-Independence and Computer-Based Instruction in Geography*. Dissertation. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lamba, H. A. (2006). *Pengaruh Pembelajaran Kooperatif Model STAD, Pembelajaran Klasikal, dan Gaya Kognitif terhadap Hasil Belajar Fisika Siswa Kelas Satu SMA GKST Imanuel Palu*. Tesis Tidak diterbitkan. Malang: Program Pascasarjana Universitas Negeri Malang.
- Muslimin Ibrahim. dkk. (2000). *Pembelajaran Kooperatif*. Surabaya: UNESA UNIPRESS.
- Nurhadi., Yasin, B & Senduk, A.G. (2004). *Pembelajaran Kontekstual dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Ratumanan, T.G. (2003). *Pengaruh Model Pembelajaran dan Gaya Kognitif terhadap Hasil Belajar Matematika Siswa SLTP Di Kota Ambon*. Jurnal Pendidikan dasar. Volume 5 Nomer 1: 1-10.
- Reta, I.Ketut. (2012). *Pengaruh Model Pembelajaran Berbasis Masalah Terhadap Ketrampilan Berpikir Kristis Ditinjau Dari Gaya Kognitif Siswa*. Thesis. Tidak Diterbitkan. Bali: Universitas Pendidikan Ganesha.
- Robert Slavin E. (2005). *Cooperative Learning: Theory Research and Practice*. London: Allyn and Bacon Publisher.
- Robert Slavin E. (2009). *Educational Psychology Theory and Practice*. Second Edition, Massachusetts: Allyn and Bacon Publishers.
- Rufi'i. (2010). *Pengaruh Strategi Pembelajaran dan Gaya Kognitif terhadap Perolehan Belajar Prosedur Statistika*. Thesis. Tidak diterbitkan. Surabaya: Universitas PGRI Adi Buana Surabaya.
- Suchaini. (2010). *Analisis Hasil Belajar Matematika Berdasarkan Gaya Kognitif Guru Dan Gaya Kognitif Siswa Pada Kelas II SMA*, Diunduh dari <http://suchaini.wordpress.com/tgl> 6 Mei 2013.
- Witkin, H.A. (1976). *Cognitive Style Academic Performance and Teacher Student Relation*. Dalam Messich, (ed). *Individually in Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

**ANALISIS KESALAHAN MAHASISWA UNIPA SURABAYA DALAM
MENYELESAIKAN SOAL LIMIT BARISAN**
**The Error Analysis of Students of UNIPA Surabaya
in Solving the Limit Sequence Question**

Liknin Nugraheni

FKIP, Unipa Surabaya

Email: nugraheni.liknin@gmail.com

Sri Rahayu

FKIP, Unipa Surabaya

Email: sri.rahayu.unipa@gmail.com

Abstract: Based on the observation of the researcher at students in the department of Mathematics Education, UNIPA Surabaya, the material of limit sequence in real analysis course is a difficult material to understand deeply and coherently. To find out the reason which makes the material of limit sequence difficult to understand and to improve the result of learning math is needed error analysis to be conducted. As for the analyzed error which include the position, type and cause error factor which done by the students in solving the matter of limit sequence After acknowledging the position, type and cause error factor which is done by the students in completing the question of limit sequence, we can determine the alternative solution . The research is descriptive qualitative. This research is conducted in UNIPA Surabaya. The core instrument in this research is the researcher itself and the other instruments are diagnosis test and interview. In this research, the data analysis technique used are through 3 steps: data reduction, data presenting, conclusion. The position of error done by the students of UNIPA Surabaya in solving the matter of limit sequence is less understanding in correlating the relationship among information as well as the matter completion that is the implementation of theorem and definition to solve the matter, and carelessness to check answer of question. The type of error done by the students of UNIPA Surabaya in solving the matter of limit sequence is included in principle error type and error of concept. The cause factor done by the students of UNIPA Surabaya in solving the matter of limit sequence generally is less attention and not having the deep understanding to the theories and definition to solve the problem. Based on the location, type, and error cause factor done by the students of UNIPA Surabaya in solving the matter of limit sequence so that the alternative model of learning which is proposed by the researcher is metacognitive model of learning.

Kata Kunci: Analisis Kesalahan, Limit Barisan

1. Pendahuluan

Mata pelajaran matematika merupakan salah satu mata pelajaran yang diajarkan pada hampir setiap jenis dan jenjang pendidikan, mulai dari pendidikan dasar sampai dengan pendidikan tinggi baik di sekolah umum (SMA) maupun sekolah kejuruan (SMK). Wujud dari mata pelajaran matematika menurut kurikulum pendidikan dasar dan menengah adalah berupa matematika sekolah. Matematika sekolah yaitu unsur-unsur atau bagian-bagian dari matematika yang dipilih berdasarkan atau berorientasi kepada kepentingan kependidikan dan pengembangan IPTEK (Soedjadi, 2000).

Dalam matematika sekolah, penyajian objek-objek tidak harus diawali dengan definisi atau teorema, melainkan harus disesuaikan antara lain dengan perkembangan intelektual peserta didik. Inilah salah satu hal yang membedakan antara matematika sekolah dengan matematika sebagai ilmu (Soedjadi, 2000). Hal lain yang membedakan matematika sekolah dengan matematika sebagai ilmu atau matematika di tingkat perguruan tinggi adalah tinggi rendahnya tingkat keabstrakannya.

Salah satu tujuan diberikannya mata pelajaran matematika seperti yang tercantum pada kurikulum adalah sebagai sarana penataan nalar peserta didik. Dengan mempelajari matematika, peserta didik diharapkan dapat bernalar dan berpikir secara logis, analitis, kritis, kreatif, dan dapat bekerja sama. Lebih jauh dari itu, dengan mempelajari matematika, peserta didik diharapkan dapat memecahkan segala persoalan yang dihadapi, baik masalah yang berkaitan dengan matematika itu sendiri maupun yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari.

Berdasarkan pengamatan peneliti pada mahasiswa di jurusan Pendidikan Matematika UNIPA Surabaya, materi limit barisan yang diajarkan di dalam mata kuliah Analisis Real adalah suatu materi yang sulit dipahami secara kuat dan menyeluruh. Hal ini ditunjukkan dengan rendahnya nilai mahasiswa pada setiap ujian mata kuliah Analisis Real. Hasil belajar mahasiswa yang tuntas mendapatkan nilai kelulusan minimal B kurang dari 50%. Hasil tersebut masih belum mencapai standar ketuntasan minimal yang sudah ditetapkan yakni 80%.

Untuk mengatasi permasalahan tersebut dan untuk mengetahui alasan yang menyebabkan materi limit barisan sulit dipahami, perlu dilakukan upaya perbaikan yaitu dengan menganalisis profil proses metakognisi mahasiswa kemudian dilakukan analisis kesalahan. Pada penelitian terdahulu telah diketahui hasil bahwa profil metakognisi mahasiswa UNIPA yang berkemampuan tinggi akan lebih mudah dalam menyelesaikan masalah matematika demikian juga sebaliknya. Untuk itu guna melengkapi perbaikan pembelajaran matematika khususnya pada mata kuliah Analisis Real perlu dilengkapi lagi dengan melakukan analisis kesalahan.

Adapun kesalahan yang dianalisis meliputi letak dan jenis serta faktor penyebab kesalahan yang dilakukan mahasiswa dalam menyelesaikan soal limit barisan. Setelah mengetahui letak dan jenis kesalahan serta faktor penyebab kesalahan yang dilakukan mahasiswa dalam menyelesaikan soal limit barisan kita dapat menentukan alternatif pemecahannya. Misalnya dengan membuat rancangan pembelajaran yang dapat digunakan untuk meminimalkan kesalahan tersebut. Terutama sekali dengan melakukan analisis kesalahan kita dapat mengetahui apakah pembelajaran yang telah dilaksanakan sudah sesuai dengan tujuan yang hendak dicapai. Sehingga diharapkan dengan melakukan analisis kesalahan kita dapat meningkatkan pemahaman terhadap persoalan limit barisan khususnya dan meningkatkan hasil belajar matematika pada umumnya.

Berangkat dari fenomena tersebut, peneliti merasa perlu untuk mengkaji lebih dalam lagi tentang Analisis Kesalahan mahasiswa S-1 Jurusan Pendidikan Matematika UNIPA Surabaya dalam menyelesaikan soal limit barisan melalui penelitian ilmiah.

Tujuan dari penelitian ini adalah: (1) Untuk menunjukkan letak kesalahan mahasiswa dalam menyelesaikan soal limit barisan. (2) Untuk mendeskripsikan jenis kesalahan dalam menyelesaikan soal limit barisan. (3) Untuk mendeskripsikan faktor-faktor apa yang menyebabkan kesalahan mahasiswa dalam menyelesaikan soal limit barisan. (4) Untuk merekomendasikan model pembelajaran alternatif yang tepat bagi Dosen dalam mengajarkan limit barisan pada mahasiswa S-1 Jurusan Pendidikan Matematika UNIPA Surabaya.

Kesalahan dapat diartikan sebagai sesuatu yang menyimpang dari yang sebenarnya. Berdasarkan pengertian di atas dapat dikatakan bahwa kesalahan dalam kaitannya dengan belajar matematika adalah suatu penyimpangan yang dilakukan dalam menjawab/ menyelesaikan permasalahan (soal) matematika.

Menurut Polya (1973) ada 4 (empat) langkah dalam pemecahan masalah (soal) matematika. Pertama, kita harus memahami masalah; kita harus mengetahui apa yang diperlukan. Kedua, kita harus mengetahui bagaimana berbagai materi dihubungkan, bagaimana yang tidak diketahui dihubungkan kepada data, dalam rangka memperoleh gagasan dari solusi, untuk membuat suatu rencana penyelesaian. Ketiga, kita menyelesaikan rencana. Keempat, kita periksa kembali proses dan hasil yang diperoleh.

Berikut ini penjelasan dari masing-masing langkah pemecahan masalah (soal) matematika menurut Polya (1973):

1. Memahami masalah (*understand the problem*) Pada langkah ini, siswa harus dapat menunjukkan bagian-bagian penting dari masalah, yaitu yang diketahui, yang ditanyakan, syarat yang terdapat dalam masalah. Oleh sebab itu pertanyaan guru kepada siswa, yaitu apa yang diketahui? apa yang ditanyakan? apa syaratnya?
2. Memikirkan rencana (*devise a plan*) Pada langkah ini, perlu dipikirkan gagasan dari rencana. Gagasan yang baik didasarkan pada pengalaman atau informasi sebelumnya.

Oleh sebab itu pertanyaan yang diajukan, yaitu apakah masalah ini berhubungan dengan sesuatu yang pernah anda kerjakan? Jika tidak berhasil, boleh mengubah bentuk masalah atau memodifikasi masalah, dengan bertanya bisakah Anda menyatakan masalah ini dengan cara lain?

3. Melaksanakan rencana (*carry out the plan*) Dalam melaksanakan rencana yang telah dirancang, guru harus meminta siswa untuk memeriksa masing-masing langkah dengan bertanya apakah Anda yakin bahwa langkah itu benar?
4. Melihat kembali (*look back*) Ketika penyelesaian ditemukan, maka perlu diperiksa kembali hasil yang telah diperoleh. Pertanyaan yang diajukan, yaitu dapatkah Anda memeriksa hasilnya? Dapatkah Anda memeriksa argumentasinya? Untuk memberikan tantangan dan kepuasan dalam memecahkan masalah dapat diajukan pertanyaan, yaitu dapatkah Anda memperoleh hasil dengan cara yang berbeda?.

2. Metode Penelitian

Jenis penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah penelitian deskriptif, karena dalam penelitian ini mendeskripsikan letak dan jenis serta faktor penyebab kesalahan mahasiswa dalam menyelesaikan soal limit barisan. Sedangkan pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini adalah pendekatan kualitatif karena data yang dikumpulkan dan dipaparkan dalam bentuk kata-kata yang dirangkai dalam sebuah kalimat, bukannya berupa angka atau nilai.

Subjek Penelitian ini adalah mahasiswa S-1 Jurusan pendidikan matematika UNIPA Surabaya yang sedang menempuh mata kuliah Analisis Real dengan Kriteria mahasiswa kelompok berkemampuan tinggi, sedang, dan rendah yang masing-masing kelompok diambil 2 subjek.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri, karena peneliti yang akan merencanakan, merancang, melaksanakan, mengumpulkan data, menganalisis data, menarik kesimpulan, dan membuat laporan hasil penelitian. Pelaksanaan penelitian ini menuntut kehadiran peneliti di lokasi penelitian. Kehadiran peneliti di tempat penelitian sangat diutamakan, karena pengumpulan data harus dilakukan dalam situasi sesungguhnya. Instrumen lain dalam penelitian ini adalah tes diagnostik dan wawancara.

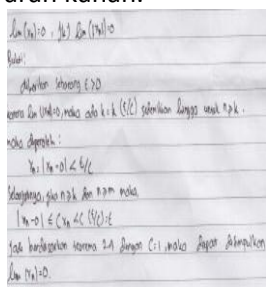
Analisis data dimulai sejak persiapan penelitian sampai dengan setelah proses pengumpulan data selesai. Dalam penelitian ini teknik menganalisa data dilakukan melalui 3 tahap, yaitu: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan.

3. Hasil Dan Pembahasan

Untuk mengetahui letak, jenis, dan faktor penyebab kesalahan dalam pemecahan masalah limit barisan subjek berkemampuan tinggi, sedang, dan rendah untuk penyelesaian tugas pemecahan masalah secara umum dapat kita liat pada table sebagai berikut.

Kemampuan tinggi	Kemampuan Sedang	Kemampuan Rendah
<p>Letak kesalahan</p> <p>1. Memahami masalah</p> <p>Subjek S-2 yang berkemampuan tinggi sudah mampu dalam memahami masalah dengan baik tetapi untuk Subjek S-1 yang berkemampuan tinggi kurang</p>	<p>Letak kesalahan</p> <p>1. Memahami masalah</p> <p>Subjek S-3 dan S-4 yang berkemampuan sedang sudah mampu memahami soal dalam kategori mudah, dan sedang tetapi kurang mampu dalam memahami soal dalam kategori sulit.</p> <p>2. Menyelesaian masalah</p>	<p>Letak kesalahan</p> <p>1. memahami masalah</p> <p>SubjekS-5 dan S-6 yang berkemampuan rendah masih kurang memahami permasalahan dalam kategori mudah maupun sedang. Dan tidak mampu memahami permasalahan</p>

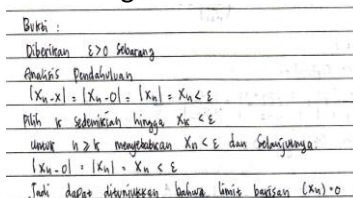
mampu dalam memahami masalah sehingga kurang tepat dalam membuat hubungan antara masalah dengan teorema atau definisi yang digunakan untuk menyelesaikan masalah yang seharusnya dibuktikan ke arah kiri dan ke



2. Meyelesaikan masalah

Subjek S1 sudah mampu menyelesaikan masalah dalam kategori mudah, dan kategori sedang tetapi untuk masalah dalam kategori sulit tidak mampu menyelesaikan dengan baik karena kekurangpahaman pada materi prasyarat sehingga tidak mampu menghubungkan informasi yang diperoleh dengan

Subjek S-3 yang berkemampuan sedang mampu menyelesaikan masalah dalam kategori mudah dan sedang tetapi untuk soal dalam kategori sulit tidak dapat diselesaikan dengan baik karena adanya kekurangtelitian.

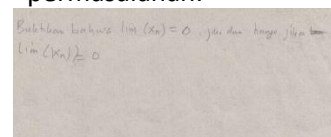


Subjek S-4 mampu menyelesaikan permasalahan dalam kategori mudah dan sedang tetapi kurang mampu dalam menyelesaikan permasalahan dalam kategori sulit karena kurang mampu membuat hubungan antar informasi sehingga terjadi kesalahan dalam menentukan teorema yang digunakan untuk menyelesaikan permasalahan dalam kategori sulit.

3. Melihat kembali

Subjek S-3 tidak mengecek kembali kebenaran dari pembuktian teorema yang sudah dikerjakan untuk permasalahan dalam kategori mudah. Subjek S-4 kurang teliti dalam

dalam kategori sulit. Hal ini ditunjukkan dengan ketidakmampuan mereka untuk mencoba menjawab permasalahan.

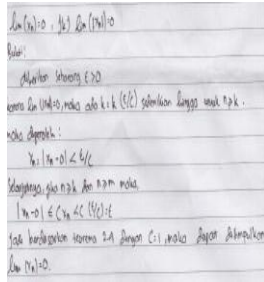


2. Menyelesaian masalah

Subjek S-5 dan S-6 yang berkemampuan rendah sudah mampu mencoba menjawab permasalahan dalam kategori mudah dan sedang tetapi tidak mampu menjawab dengan benar karena kekurangmampuan menghubungkan antara informasi yang berupa definisi yang dipakai untuk menyelesaikan permasalahan dengan syarat dari permasalahan yang diminta, sehingga terjadi kesalahan dalam menentukan pilihan k yang mengakibatkan kesalahan dalam pembuktian.

Pekerjaan S-5
Pekerjaan S-6

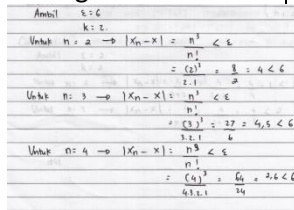
baik.



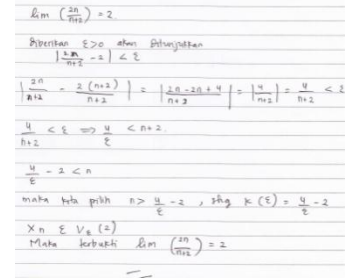
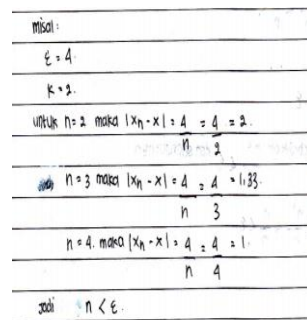
Subjek S-2 mampu menyelesaikan masalah dengan tepat, baik masalah dalam kategori mudah, ataupun sedang, tetapi untuk permasalahan dalam kategori sulit ada sedikit kekurangtelitian sehingga terjadi kekeliruan.

3. Melihat Kembali

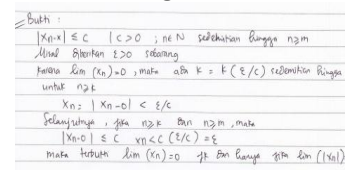
Subjek S-2 kurang teliti dalam mensubstitusikan an angka untuk mengecek kebenaran dari pembuktiannya untuk permasalahan dalam kategori sedang.



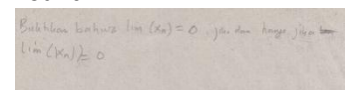
mensubstitusikan angka untuk mengecek kebenaran dari pembuktiannya untuk permasalahan dalam kategori mudah yang seharusnya menjadi $\frac{4}{n+2}$.



Kekurangmampuan subjek S-6 dalam mengaitkan hubungan anatar informasi sehingga mengakibatkan kesalahan dalam pemilihan teorema untuk menyelesaikan permasalahan soal dalam kategori sulit

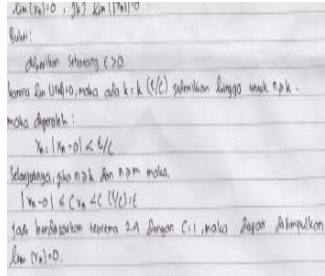
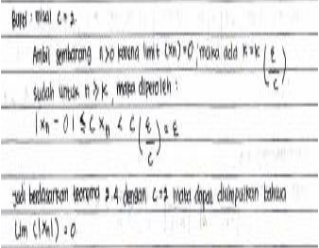
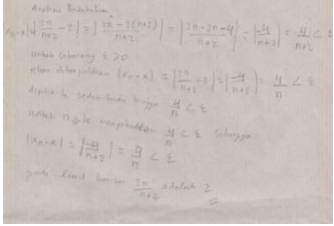
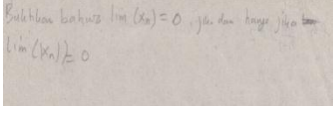


Begitu juga subjek S-5 tidak dapat menyelesaikan permasalahan dalam kategori sulit.



3. Melihat Kembali

Baik Subjek S-5 ataupun Subjek S-6 yang berkemampuan rendah tidak ada yang melihat kembali apakah hasil pekerja'annya sudah benar ataupun belum.

<p>Jenis kesalahan</p> <p>Jenis kesalahan yang dilakukan oleh subjek berkemampuan tinggi adalah kesalahan prinsip.</p>	<p>Jenis kesalahan</p> <p>Jenis kesalahan yang dilakukan oleh subjek berkemampuan sedang adalah kesalahan prinsip.</p>	<p>Jenis kesalahan</p> <p>Jenis kesalahan yang dilakukan oleh subjek berkemampuan rendah adalah kesalahan konsep dan prinsip.</p>
<p>Faktor penyebab.</p> <p>Subjek berkemampuan tinggi kurang teliti dalam mencari teorema ataupun definisi yang terkait sebagai jalan untuk menyelesaikan permasalahan dalam kategori sulit. Namun sudah berusaha untuk menyelesaikan semua soal termasuk tugas dalam kategori sulit.</p>  <p>Hal ini dikarenakan kurangnya pemahamannya secara utuh dan mendalam baik materi limit barisan maupun materi prasyaratnya.</p>	<p>Faktor Penyebab.</p> <p>Subjek berkemampuan sedang kurang teliti dan kurang mampu mengaitkan hubungan antar informasi untuk memilih teorema ataupun definisi sebagai jalan untuk menyelesaikan permasalahan dalam kategori sulit sehingga terjadi kesalahan dalam pemilihan teorema namun sudah berusaha untuk menyelesaikannya.</p>  <p>Hal ini dikarenakan kekurang telitian dan kurangnya pemahamannya secara utuh dan mendalam dalam memahami teorema dan permasalahan yang ada baik untuk materi limit barisan maupun prasyaratnya.</p>	<p>Faktor Penyebab</p> <p>Subjek berkemampuan rendah kurang teliti dalam menerapkan teorema untuk tugas dalam kategori mudah dan sedang,</p>  <p>dan untuk tugas dalam kategori sulit tidak dapat mengaitkan teorema-teorema yang terkait sehingga tidak dikerjakan sama sekali.</p>  <p>Hal ini dikarenakan kekurang telitian dan kurangnya pemahamannya secara utuh dan mendalam dalam</p>

		memahami teorema dan permasalahan yang ada baik materi limit barisan maupun materi prasyaratnya serta kurang kerasnya subjek dalam berusaha menyelesaikan permasalahan.
--	--	---

Letak kesalahan Subjek berkemampuan tinggi adalah terletak pada kemampuan memahami masalah, menyelesaikan masalah, dan melihat kembali yaitu kekurangtelitian penggunaan teorema hanya pada tugas dalam kategori sulit, sedang untuk subjek yang berkemampuan sedang juga terletak pada kemampuan memahami masalah, menyelesaikan masalah dan melihat kembali yaitu sudah berusaha menyelesaikan tugas dalam kategori sulit walaupun pekerja'annya kurang tepat, dan untuk subjek berkemampuan rendah letak kesalahannya pada pemahaman masalah, dan penyelesaian masalah, khususnya kekurangmampuan dalam mengaitkan hubungan antar informasi dan juga kurang mampuan dalam penyelesaian masalah baik itu untuk tugas dalam kategori mudah maupun tugas dalam kategori sedan. Dan kesalahan lainnya adalah tidak melihat kembali hasil pekerja'annya.

Jenis kesalahan yang dilakukan oleh subjek berkemampuan tinggi dan subjek berkemampuan sedang adalah termasuk kesalahan prinsip, sedangkan jenis kesalahan yang dilakukan oleh subjek berkemampuan rendah adalah termasuk jenis kjesalahan konsep dan prinsip.

Faktor penyebab dari kesalahan mahasiswa berkemampuan tinggi adalah kekurangtelitian dalam menerapkan teorema solusi untuk menyelesaikan tugas dalam kategori sulit, sedangkan untuk subjek berkemampuan sedang adalah karena kurang telitian dalam memilih teorema solusi untuk menyelesaikan tugas dalam kategori sulit, demikian juga untuk subjek berkemampuan rendah faktor penyebab kesalahannya adalah 1). Kekurang telitian dalam menerapkan teorema untuk menyelesaikan baik tugas dalam kategori mudah maupun tugas dalam kategori sedang, 2) kurang mampuan mengaitkan antar informasi atau teorema-teorema sebagai jalan untuk menyelesaikan tugas dalam kategori tugas dalam kategori sulit, 3)kurang berusaha untuk mencoba menyelesaikan suatu pesoalan. Namun dari ketiga subjek baik yang berkemampuan rendah, berkemampuan sedang, maupun yang berkemampuan tinggi faktor penyebab utama dari kesalahan yang mereka lakukan adalah karena kurang memiliki pemahaman yang secara utuh dan mendalam dalam memahami suatu teorema atau permasalahan yang ada.

Berdasarkan letak, jenis, dan faktor penyebab terjadinya kesalahan yang telah dilakukan subjek baik yang berkemampuan rendah, berkemampuan sedang, maupun yang berkemampuan tinggi, maka model pembelajaran alternative yang bisa digunakan untuk mengatasi kesalahan mahasiswa agar memiliki pemahaman secara utuh dan mandalam adalah model pembelajaran metakognitif, sedangkan untuk membimbing mahasiswa agar tidak melakukan kesalahan dengan cara mampu mengaitkan informasi-informasi yang berupa definisi maupun teorema sebagai jalan untuk menyelesaikan suatu permasalahan maka alternative model pembelajaran yang tepat adalah model pembelajaran metakognitif atau bisa juga model pembelajaran penemuan terbimbing.

Penulis memilih model pembelajaran metakognitif karena model pembelajaran metakognitif adalah salah satu model pembelajaran yang melibatkan proses metakognisi dalam pemecahan masalah matematika yang keuntungannya adalah terbangunnya pemahaman yang kuat dan menyeluruh terhadap masalah matematika khususnya tentang limit barisan yang merupakan salah satu materi yang diajarkan di dalam mata kuliah Analisis Real yang banyak mempelajari tentang teorema dan definisi sehingga membutuhkan proses mental yang kompleks yaitu visualisasi, imajinasi, manipulasi, analisis, abstraksi dan penyatuan ide, sehingga dengan model

pembelajaran ini, diharapkan dapat mengatasi kesalahan yang dilakukan oleh mahasiswa UNIPA Surabaya dalam mengatasi masalah limit barisan.

Temuan dalam penelitian ini adalah adalah kekurangpahaman materi prasyarat yang mengakibatkan terjadinya miskonsepsi yang dilakukan oleh baik subjek berkemampuan tinggi, sedang, maupun rendah yang diakibatkan oleh kesalahan dalam mengaitkan antar informasi karena ada informasi yang terputus. Sehingga dari temuan ini bisa dilakukan penelitian lebih lanjut.

4. Kesimpulan

Letak kesalahan yang dilakukan oleh mahasiswa UNIPA Surabaya dalam menyelesaikan permasalahan limit barisan adalah terletak pada pemahaman masalah yaitu kekurangmampuan dalam mengaitkan hubungan antar informasi, juga pada penyelesaian masalah yaitu pada penerapan teorema atau definisi untuk menyelesaikan masalah, serta pada kekurangtelitian dalam melihat kembali dengan mengecek hasil pekerja'annya.

Jenis kesalahan yang dilakukan oleh mahasiswa UNIPA Surabaya dalam menyelesaikan permasalahan limit barisan adalah termasuk jenis kesalahan prinsip karena terkait kesalahan pemahaman dan penerapan teorema-teorema maupun definisi dan juga kesalahan konsep karena kekurangtelitian dalam menuliskan suatu konsep.

Faktor penyebab kesalahan yang dilakukan oleh mahasiswa UNIPA Surabaya dalam menyelesaikan permasalahan limit barisan secara umum adalah kekurangtelitian dan belum memiliki pemahaman yang secara utuh dan mendalam dalam memahami teorema-teorema dan definisi untuk menyelesaikan suatu permasalahan.

Berdasarkan letak, jenis, dan faktor penyebab kesalahan yang dilakukan oleh mahasiswa UNIPA Surabaya dalam menyelesaikan permasalahan limit barisan maka alternative model pembelajaran yang penulis ajukan adalah model pembelajaran metakognitif.

5. Daftar Pustaka

- Djamarah, Syaiful Bahri. 2002. *Psikologi Belajar*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Desoete, Anne. 2001. *Off-line metacognition in children with mathematics learning disabilities*
- Gunawan, Tjandra Putra. 2005. *Analisis Kesalahan Mahasiswa Sekolah Tinggi Teknik Surabaya Dalam Menyelesaikan Soal Integral Untuk Menghitung Luas Bidang Datar*. Tesis. Surabaya : Unesa.
- Hudoyo, Herman. 1988. *Mengajar Belajar Matematika*. Jakarta : Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Pendidikan tinggi.
- Makmun, Abin Syamsuddin. 2004. *Psikologi Kependidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Moleong, Lexy J., 2005. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung : Remaja Rosdakarya.
- Polya, G. 1973. *How To Solve It : A New aspec of Mathematical Method*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press.
- Ratumanan, Tanwey Gerson.2002. *Belajar dan Pembelajaran*. Surabaya:Unesa University Press.
- Riyanto, Yatim. 2007. *Metode Penelitian Pendidikan Kualitatif dan Kuantitatif*. Surabaya: Unesa University Press.
- Ruseffendi, E.T. 1982. *Apakah Anda Sudah Mengetahui Bahwa Anda Sudah Menguasai Matematika SMP? Bila Belum, inilat Test Diagnostik-nya*. Bandung: Tarsito.
- Ruseffendi, E.T.1990. *Pengajaran Matematika Modern Untuk Orang Tua Murid, Guru dan SPG*. Bandung : Tarsito.

- Soedjadi. 2000. *Kiat Pendidikan Matematika Indonesia*. Jakarta: Dirjen Dikti-Departemen Pendidikan Nasional.
- Soejono. 1984. *Diagnosis Kesulitan Belajar Dan Pengajaran Remedial Matematika*. Jakarta: Departemen Pendidikan Dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan.
- Suherman, Erman. 1990. *Petunjuk Praktis untuk Pelaksanaan Evaluasi Pendidikan Matematika*. Bandung: Widyakusumah 157.
- Sunarto, 2001. *Metodologi Penelitian Ilmu-Ilmu Sosial dan Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif dan Kualitatif)*. Surabaya : Unesa university Press.
- Suranto, Edy.2006. *Matematika untuk Tingkat 3 SMK*. Wonogiri: Yudistira.
- Susanta, B. 1989. *Model Matematika*. Jakarta : Karunika.
- Upu, Hamzah. 2003. *Problem Posing dan Problem Solving dalam Pembelajaran Matematika*. Bandung: Pustaka Ramadhan.
-2004. *Kurikulum SMK Edisi 2004*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional

Pendekatan Pembelajaran Melalui Reka Bentuk Permainan Digital dalam Proses Pengajaran dan Pembelajaran Kanak-kanak: Isu dan Cabaran

Maizatul Hayati Mohamad Yatim¹, Md Nasir Masran², Laili Farhana Md Ibharm¹

maizatul@fskik.upsi.edu.my, m.nasir@fppm.upsi.edu.my, life_farhana@yahoo.com

Fakulti Seni, Komputeran dan Industri Kreatif¹, Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia²
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia

Abstrak: Kemajuan dan kepesatan penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) dalam masyarakat menunjukkan bahawa sistem pendidikan di rantau ini semakin memanfaatkan penggunaan TMK dalam mengendalikan banyak cabaran dalam sistem pendidikan di seluruh dunia. Tambahan pula, dengan adanya pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk (*learning by design*) berpotensi untuk menjadi salah satu pendekatan yang mendapat sambutan di kalangan guru-guru bagi mencapai objektif pembelajaran terutamanya terhadap kanak-kanak. Artikel ini membincangkan tiga isu dan cabaran dalam melaksanakan pendekatan ini iaitu; i) persepsi masyarakat terhadap permainan digital; ii) amalan guru dalam melaksanakan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital; dan iii) tahap kreativiti dan kemahiran kanak-kanak dalam mereka bentuk permainan digital untuk kegunaan pembelajaran dalam bilik darjah. Artikel ini turut membincangkan penyelesaian bagi setiap isu di atas agar proses pengajaran dan pembelajaran dapat dimantapkan bagi melahirkan generasi digital yang berdaya saing dan berkemahiran tinggi.

Kata Kunci: Kanak-kanak; Mereka Bentuk; Permainan Digital.

Pengenalan

Sistem pendidikan pada hari ini memperlihatkan pelbagai kaedah dan teknik pengajaran guru dipraktikan bagi mencapai objektif pengajaran dengan lebih berkesan dan bermakna. Antara kaedah yang sering digunakan oleh guru-guru adalah demonstrasi, syarahan, perbincangan

kumpulan dan tutorial. Pembelajaran yang berkesan dapat dicapai apabila guru-guru bijak dan kreatif dalam merancang strategi pengajaran yang dapat meningkatkan kesediaan dan motivasi pelajarannya (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003). Guru yang kreatif merupakan seorang yang dapat menyampaikan pengajarannya menggunakan pelbagai kaedah, teknik, bahan bantu mengajar dan pengalaman dalam memastikan ilmu yang disampaikan dapat diterima pelajar dengan baik dan berkesan. Guru yang kreatif mampu memperkembangkan daya intelek, rohani, jasmani dan emosi kepada para pelajarannya secara optimum sesuai dengan hasrat Falsafah Pendidikan Negara.

Guru yang kreatif bijak merancang strategi pengajaran dalam pemilihan pendekatan dan bahan yang digunakan bagi menarik perhatian pelajarannya. Pendekatan pengajaran yang berkesan dapat meningkatkan kemahiran pelajar untuk menerima, menganalisis dan mensintesis pelajaran bagi mencipta pengetahuan baharu. Kanak-kanak pada hari ini tidak lagi bergantung sepenuhnya pada guru. Kini, dengan adanya pembelajaran berpusatkan pelajar di mana guru-guru hanya berperanan sebagai pemudah cara menjadikan pendekatan pengajaran dan pembelajaran dapat dipelbagaikan. Hal ini turut dipersetujui oleh Roger dan Freiberg (1994) dalam bukunya yang menyatakan:

“when teachers as facilitators of learning rather than mere givers of information, students are challenged to think for themselves. When teachers respect students as source of knowledge rather than consumers, students become engaged in the learning process.”

Petikan tersebut menekankan proses pembelajaran menjadi lebih berkesan dengan komunikasi dua hala antara guru dan pelajar. Guru perlu memberi peluang kepada pelajar belajar secara sendiri dengan bimbingan guru. Pelbagai teknik dan kaedah dalam melaksanakan pembelajaran berpusatkan pelajar di dalam bilik darjah seperti pembelajaran berasaskan projek dan penyelesaian masalah.

Dalam era dunia digital hari ini, kanak-kanak merupakan generasi yang terdedah kepada kepesatan dan kemajuan teknologi. Generasi ini dilihat mempunyai kebolehan semula jadi dalam meneroka teknologi (Maizatul, 2009). Beberapa orang penyelidik mendapati bahawa salah satu teknik dan kaedah yang boleh dipraktikkan adalah dengan melakukan aktiviti mereka bentuk permainan digital untuk diintegrasikan ke dalam bilik darjah (Baytak, Land dan Smith, 2011; Kafai, 2006; Prensky, 2008). Melalui pembelajaran berpusatkan pelajar, guru-guru berperanan sebagai pemudah cara dalam memantau dan menilai permainan digital yang dihasilkan. Pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk (*learning by design*) merupakan pendekatan yang digunapakai dalam bidang pendidikan multimedia. Pendekatan ini dipercayai dapat memberi peluang kepada pelajar untuk meneroka ilmu secara sendiri dan seterusnya berkongsi pengalaman mereka bersama rakan-rakan, guru dan ibu bapa (Maizatul, 2009).

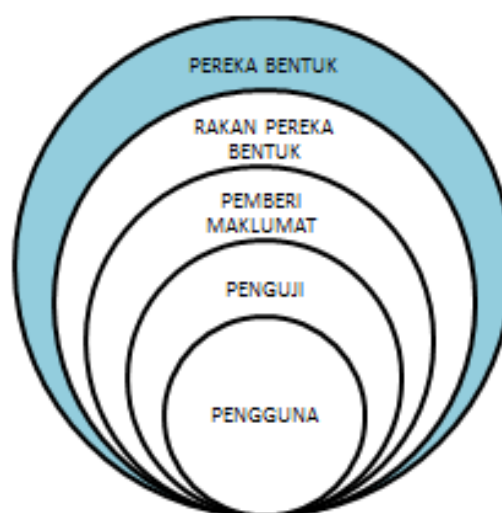
Mereka bentuk permainan digital adalah merupakan kaedah yang agak asing dalam persekitaran pengajaran dan pembelajaran kita pada masa ini. Melalui kertas kerja ini, penyelidik akan membincangkan tiga isu dan cabaran yang dihadapi dalam melaksanakan pendekatan ini iaitu:

- i) Persepsi masyarakat terhadap permainan digital;
- ii) amalan guru dalam melaksanakan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital; dan
- iii) tahap kreativiti dan kemahiran kanak-kanak dalam mereka bentuk permainan digital untuk kegunaan pembelajaran dalam bilik darjah.

Kanak-kanak sebagai pereka bentuk permainan digital

Aplikasi multimedia dalam pendidikan telah membuka lembaran baharu dalam mempelbagaikan kaedah dan alatan pengajaran dan pembelajaran yang boleh digunakan dalam bilik darjah. Pelajar yang terdiri daripada kanak-kanak berpotensi besar mengaplikasikan teknologi dan multimedia dalam membangunkan produk pembelajaran mereka. Dalam pembangunan sesuatu produk multimedia yang berteraskan teknologi baharu, Druin (2002) telah menetapkan empat peranan kanak-kanak iaitu sebagai pengguna, penguji, pemberi maklumat dan rakan pereka bentuk. Namun, ramai pengkaji telah mula mengembangkan peranan ini sehingga tercetusnya idea untuk melibatkan kanak-kanak sebagai pereka bentuk permainan digital. Kafai (2005), yang merupakan

penyelidik yang aktif menjalankan penyelidikan berkaitan teknologi dan kanak-kanak amat menggalakkan kanak-kanak berperanan sebagai pencipta berbanding hanya sebagai pemain permainan digital. Hal ini kerana beliau melihat potensi kanak-kanak yang cukup besar bagi menentukan arah tuju pembelajaran mereka mengikut keperluan dan jangkaan mereka. Oleh itu, dalam mengenal pasti potensi sebenar kanak-kanak dalam pembangunan sesuatu produk multimedia seperti permainan digital, peranan kanak-kanak sebagai pereka bentuk yang menghasilkan reka bentuk sendiri (tanpa penglibatan individu lain seperti pembangun, pengaturcara dan pereka bentuk profesional) haruslah diperhati dan dinilai terutamanya di dalam bidang pendidikan (Laili & Maizatul, 2013a).



Rajah 1. Adaptasi model peranan kanak-kanak dalam mereka bentuk teknologi baharu (Druin, 2002)

Dalam kertas kerja ini, penyelidik lebih menekankan peranan kanak-kanak sebagai seorang pereka bentuk yang dapat mereka permainan digital yang bersifat pendidikan. Penglibatan kanak-kanak sebagai pereka bentuk permainan digital menawarkan pelbagai manfaat terutamanya untuk tujuan pembelajaran seperti berikut:

- i) Kefahaman mendalam terhadap pelajaran yang dapat dikuasai melalui permainan yang di reka (Gershenfeld, 2011).
- ii) Kesediaan dan kefahaman pelajar untuk belajar lebih meningkat (Baytak, Land & Smith, 2011).
- iii) Kemahiran abad ke 21 dapat dipertingkatkan disamping dapat membina pengetahuan yang lebih mendalam (Kamisah & Nurul, 2013).
- iv) Pelajar bebas untuk menerokai proses pembelajaran secara sendiri atau kolaboratif (Robertson & Howells, 2008).
- v) Memberi peluang kepada pelajar untuk mengaplikasikan gaya pembelajaran yang berbeza (Lim, 2008).

Kanak-kanak dikategorikan sebagai pengguna novis yang tidak mempunyai pengetahuan teknikal dan pengaturcaraan dalam membina dan mereka bentuk permainan digital. Alatan pengarang seperti *Gamefroot*, *Scratch*, *Gamestar Mechanic* dan *Scratch* amat sesuai digunakan oleh kanak-kanak kerana mempunyai kebolegunaan yang tinggi dan bersifat interaktif (Laili & Maizatul, 2013). Alatan pengarangan ini mudah digunakan dan boleh dimuat turun secara percuma. Selain daripada dapat menonjolkan kreativiti, kemahiran kanak-kanak juga dapat dilatih selari dengan keperluan abad ke 21.

Pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital

Pendekatan, kaedah, teknik dan bahan pengajaran untuk kanak-kanak generasi digital hari ini perlu berbeza dengan generasi terdahulu. Menurut Prensky (2008), gaya generasi kini memproses maklumat dan berfikir jauh lebih ke hadapan. Hal ini menjadikan pendekatan

konvensional kurang sesuai dipraktikkan berikutan dengan kandungan pelajaran dan perkembangan teknologi yang pesat. Pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk merupakan salah satu kaedah dalam pembelajaran berpusatkan pelajar yang dilihat mampu memberi impak positif dalam pedagogi pengajaran guru (Kalantzis & Cope, 2010).

Definisi pembelajaran melalui reka bentuk daripada perspektif pendidikan multimedia adalah berasaskan teori konstruktivisme yang menekankan nilai pembelajaran melalui penciptaan, pengaturcaraan atau aktiviti lain yang melibatkan proses reka bentuk digital yang dapat menghasilkan pembelajaran yang bermakna kepada pelajar (Han & Bhattacharya, 2001). Dalam konteks kertas kerja ini, guru-guru boleh menggunakan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk dalam menyampaikan pengajaran mereka seterusnya pelajar dapat belajar melalui permainan digital yang direka. Hal ini diakui oleh Froebel yang menyatakan proses pembelajaran berlaku dengan berkesan dalam keadaan yang menyeronokkan di mana kanak-kanak boleh membina, mereka bentuk dan mencipta melalui bermain (Resnick, 2007). Tambahan pula, motivasi intrisik dan strategi pembelajaran yang mendalam juga dapat ditingkatkan dengan pendekatan ini.

Dalam piramid pembelajaran yang dirangka oleh National Training Laboratories, pelajar 75% akan lebih mudah menerima dan mengingat pelajaran apabila mereka melakukan sendiri proses pembelajaran (Alexandria, Virginia. Oblinger, 2004). Pendekatan ini turut disokong oleh teori pembelajaran konstruktivisme yang dipelopori oleh Papert (1991) yang menyatakan pembelajaran menjadi lebih bermakna apabila pelajar aktif membina artifak mereka sendiri dan boleh dikongsikan dengan orang lain. Selain itu, Piaget dalam Baytak, Land & Smith (2011) turut menyatakan pelajar dapat membina pengetahuan mereka sendiri semasa proses reka bentuk. Dalam Taksonomi Bloom Digital yang diadaptasi oleh Churches (2008) meletakkan aktiviti mereka bentuk dalam kategori penciptaan di mana merupakan aras tertinggi dalam kemahiran berfikir pelajar

Dalam mengintegrasikan permainan digital dalam bilik darjah, Mclester (2005) menekankan bahawa aktiviti mereka bentuk adalah kaedah terbaik. Hal ini disokong oleh Rieber (2005) dalam kajiannya yang menyatakan kebanyakan pembelajaran berlaku semasa proses reka bentuk berbanding bermain permainan digital. Guru dapat menggunakan kemudahan ini sebagai bahan bantu mengajar dengan menghubungkaitkan kandungan pengajaran ke dalam bentuk permainan (Ash, 2011). Guru juga memainkan peranan penting dalam menjalankan aktiviti ini dalam memastikan objektif pembelajaran dapat disampaikan dengan baik dan berkesan. Guru perlu memastikan keseimbangan daripada aspek kandungan, pedagogi, pengetahuan dan teknologi yang digunakan. Kamisah & Nurul (2013) telah menyenaraikan tiga peranan guru dalam menjayakan pendekatan ini iaitu:

- i) Guru sebagai pemudah cara dalam petukaran pengetahuan semasa proses pembelajaran.
- ii) Guru sebagai pemudah cara dalam pembelajaran merentasi kurikulum dan kemahiran pindah milik.
- iii) Guru sebagai penilai dalam hasil pembelajaran (Robertson & Howells, 2008).

Kajian yang dijalankan oleh Maizatul dan Masuch (2007) menunjukkan kebolehan kanak-kanak menonjolkan kreativiti, melaksanakan idea yang asli serta belajar berfikir secara logik dan berstruktur mengikut persekitaran mereka melalui aktiviti mereka bentuk permainan digital. Lim (2008) dan Prensky (2008) pula mendapati pendekatan ini dapat meningkatkan aspek sosiobudaya dalam bilik darjah. Kajian juga menunjukkan kanak-kanak berpeluang untuk lebih kreatif dan merasai sendiri pembelajaran yang menyeronokkan melalui penerokaan dan penciptaan sesuatu yang baharu (Kamisah & Nurul, 2013; Laili & Maizatul, 2013a). Persekitaran pembelajaran yang aktif serta melibatkan aspek pengalaman dapat menggalakkan pelajar minat dan bersedia untuk belajar. Melalui pendekatan ini, guru mestilah membimbing pelajar dalam memahami konsep dari pelbagai perspektif agar pemikiran mereka berkembang dan dinamik. Hal ini dapat membantu kanak-kanak sebagai persiapan dalam menghadapi cabaran masa hadapan yang lebih mencabar.

Isu dan cabaran dalam pelaksanaan pendekatan Pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital

Pembelajaran melalui reka bentuk dalam bilik darjah memerlukan perhatian yang khusus daripada guru-guru. Guru-guru perlu merancang strategi bersesuaian yang akan dilaksanakan serta teknologi yang akan digunakan bagi mencapai objektif pengajaran. Terdapat beberapa isu dan cabaran yang perlu dihadapi oleh para guru bagi melaksanakan pendekatan ini iaitu:

Perspektif masyarakat terhadap permainan digital

Apabila menyebut tentang permainan digital, ramai antara kita membayangkan permainan berbentuk aksi tembak menembak, perlumbaan dan pengembaraan yang menonjolkan watak yang ganas dan kasar. Perkara ini tidak menghairankan kerana masyarakat hanya disogokkan dengan implikasi negatif permainan digital. Persepsi negatif di kalangan guru dan ibu bapa terhadap penggunaan permainan digital sebagai salah satu bahan pembelajaran menjadikannya kurang digunakan di dalam bilik darjah (Rice, 2007). Malah terdapat sekolah yang tidak dapat menerima integrasi permainan digital ke dalam kurikulum pembelajaran dan mengharamkan penggunaannya sebagai sebuah bahan bantu mengajar kepada guru-guru. Hal ini berlaku kerana kandungan permainan digital yang terdapat di pasaran kebanyakannya tidak sesuai untuk tujuan pengajaran (Ertzberger, 2008). Pembangun permainan digital hanya mementingkan nilai komersil berbanding aspek kandungan dan pedagogi yang amat penting dalam sesuatu bahan berbentuk pendidikan. Selain itu, kekurangan elemen kognitif yang terkandung dalam permainan yang hanya menekankan elemen bermain (Hogle, 1996) serta hiburan yang berlebihan (Okan, 2003) menyebabkan pelajar sukar menumpukan perhatian dan lalai ketika belajar. Faktor ini akan menyukarkan proses pengajaran dan membantutkan proses pembelajaran.

Dalam usaha meningkatkan keberkesanan permainan digital dalam proses pengajaran dan pembelajaran, beberapa badan organisasi telah melakukan penyelidikan seperti yang dilakukan oleh Universiti Osaka dan *UK Department of Trade and Industry Technology*. Walau pun pendekatan pembelajaran berasaskan permainan (*game based learning*) telah diperkenalkan dalam sistem pendidikan di beberapa negara maju seperti di Eropah dan Amerika, namun ia tidak sesuai digunakan di negara Asean kerana isu budaya (Lim, 2008). Kandungan permainan digital yang bersifat terlalu terbuka tidak menepati norma adab dan kesopanan yang ditekankan masyarakat timur. Selain itu, struktur sosial dan budaya yang dipraktikan dalam sistem pendidikan di sekolah yang terikat dengan kaedah konvensional menyukarkan guru-guru untuk menerima pendekatan dan kaedah baharu dalam pengajaran mereka. Terdapat juga percubaan beberapa pembangun memperkenalkan permainan digital yang khusus untuk penggunaan pendidikan yang dikenali sebagai permainan pendidikan (*educational game*), namun ia kurang mendapat sambutan kerana pemain tidak merasakan perasaan yang sama seperti bermain permainan digital sedia ada dan ia membosankan. Ito (2008) dalam kajiannya menggambarkan permainan pendidikan ini sebahagian besarnya berbentuk latihan tubi yang terikat kepada matlamat kurikulum konvensional tetapi yang didigitalkan. Pelajar mungkin menggemari permainan ini buat pertama kali, namun mereka tidak akan dapat memberi perhatian dalam masa yang lama serta bermain kembali permainan kerana tiadanya faktor keasyikan. Kekangan-kekangan sebegini menjadi cabaran kepada pelaksanaan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital ini.

Amalan guru dalam pelaksanaan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital

Tanggapan negatif guru-guru terhadap penggunaan permainan digital dalam proses pengajaran dan pembelajaran turut mempengaruhi amalan guru dalam melaksanakan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital. Guru-guru merasakan aktiviti mereka bentuk permainan digital adalah sesuatu yang sukar dilakukan. Hal ini berlaku kerana guru-guru ini kurang memiliki pengetahuan berkenaan permainan digital, platform dan perisian yang digunakan untuk mereka bentuk permainan (William, 2009). Mereka menjangkakan mereka memerlukan ilmu dan kemahiran literasi komputer yang tinggi bagi melaksanakan pendekatan ini. Walau pun terdapat pelbagai alatan pengajaran yang dapat membantu pengguna novis dan kanak-kanak untuk mereka bentuk permainan digital, guru-guru memberi alasan mereka tidak

mempunyai waktu untuk menerokai dan belajar secara sendiri sebelum dapat dipraktikkan kepada pelajar mereka.

Terdapat juga guru mahu mengaplikasikan aktiviti mereka bentuk permainan yang mudah dalam pengajaran mereka. Namun, kekangan dari segi kemudahan infrastruktur yang disediakan oleh pihak sekolah seperti penggunaan makmal, komputer dan perisian membantutkan hasrat guru-guru kreatif ini (Ertzberger, 2008). Di Malaysia, pendekatan ini sukar untuk dilaksanakan kerana kekurangan matapelajaran yang relevan dengan kurikulum pendidikan kebangsaan (Kamisah & Nurul, 2013). Kebanyakan topik pelajaran kurang menekankan aspek penciptaan seperti topik Reka cipta dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup di sekolah rendah. Tambahan pula, waktu proses pengajaran dan pembelajaran yang tidak fleksibel membataskan pendekatan ini untuk dilaksanakan (Ertzberger, 2008; William, 2009). Waktu yang amat singkat iaitu selama 30 minit untuk setiap mata pelajaran tidak mencukupi untuk para guru menghabiskan silibus pengajarannya jika melaksanakan pendekatan ini. Oleh sebab itu, guru lebih selesa untuk menggunakan pendekatan dan kaedah yang biasa dilakukan asalkan objektif pengajaran tercapai dan silibus pengajaran dapat diselesaikan.

Tahap kreativiti dan kemahiran kanak-kanak dalam mereka bentuk permainan digital

Pendekatan yang digunakan oleh guru dalam proses pengajaran dapat mempengaruhi gaya pembelajaran pelajar mereka. Guru yang kreatif dan berkemahiran mampu untuk melahirkan generasi yang hebat dari aspek intelektual, emosi, jasmani dan rohani. Masyarakat selalu melihat dan menilai kreativiti dan kemahiran seseorang kanak-kanak itu melalui aktiviti seni seperti lukisan dan nyanyian. Dalam era digital dan globalisasi kini, pendekatan pembelajaran yang dapat menjana kreativiti dan meningkatkan kemahiran boleh diperluaskan dengan pelbagai teknik dan indikator yang selari dengan matlamat pendidikan negara. Bermain permainan digital sudah menjadi kebiasaan kepada kanak-kanak. Namun, mereka bentuk permainan adalah sesuatu yang baru bagi mereka. Kebanyakan mereka tidak pernah mereka bentuk permainan sendiri kerana tidak diberi peluang untuk menonjolkan kreativiti dan kemahiran mereka dalam cara sebegitu (Laili & Maizatul, 2013b). Jarang kita melihat sebuah permainan digital yang menggunakan kanak-kanak sebagai sumber utama penjaan idea dalam proses reka bentuk. Kebanyakan penyelidik meletakkan kanak-kanak hanya sebagai pemain sedangkan jika diberi peluang, kanak-kanak ini dipercayai dapat menunjukkan kemampuan mereka dalam mereka bentuk permainan mengikut idea mereka sendiri seterusnya membawa kepada pembelajaran yang lebih mendalam dan kemahiran yang boleh dipindah milik.

Terdapat pelbagai indikator yang digunakan untuk mengukur tahap kreativiti dan kemahiran dalam aktiviti seni dan sukan. Namun begitu, bagi mengukur tahap kreativiti dan kemahiran yang melibatkan penggunaan teknologi dalam pembelajaran, indikator piawai masih belum dapat dikenal pasti (Joint Research Centre-European Commission, 2010). Walau pun ramai penyelidik menggunakan penanda aras dan rubrik dalam penilaian kajian mereka, namun pengukuran yang digunakan tidak holistik dan hanya memberi fokus pada produk yang dihasilkan dan kepada pengguna tertentu sahaja. Hal ini menyebabkan guru sukar untuk menilai pendekatan yang digunakan mencapai objektif pengajaran di samping mendidik pelajar berfikiran kreatif dan berkemahiran.

Guru-guru perlu mengetahui tahap kreativiti dan kemahiran pelajarnya dalam proses mereka bentuk permainan digital supaya masa pengajaran dapat digunakan sepenuhnya tanpa diganggu masalah yang melibatkan teknikal dan pengetahuan asas mereka berkaitan reka bentuk permainan. Selain itu, hal ini dapat mengelakkan pembelajaran yang tidak seimbang antara pelajar yang lemah dan pintar. Jika guru-guru tidak dapat mengenal pasti potensi pelajarnya, pelajar yang lemah akan terus ketinggalan apabila pelajar yang pintar mendominasi aktiviti yang dijalankan. Perkara ini menyebabkan objektif pengajaran tidak dapat disampaikan secara menyeluruh dan berkesan.

Cadangan bagi pelaksanaan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital

Melihat kepada isu dan cabaran yang berlaku yang menyebabkan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital sukar dilaksanakan, penyelidik telah mencadangkan tiga alternatif yang mampu diusahakan iaitu:

Kawalan kandungan permainan digital bagi tujuan pendidikan

Permainan digital yang terdapat di pasaran berbeza dengan permainan digital pendidikan yang digunakan untuk pembelajaran dari segi kandungan dan pedagogi. Pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) di bawah tanggungjawab Bahagian Teknologi Pendidikan perlulah memantau dengan lebih teliti kandungan permainan digital yang sesuai digunakan di dalam bilik darjah. Ibrahim dan Jaafar (2009) menyatakan dua komponen yang perlu ada dalam permainan digital pendidikan adalah komponen pendidikan (aspek teori pembelajaran, gaya pembelajaran dan pedagogi) serta komponen permainan (aspek cabaran, ganjaran, matlamat, ruang dan mekanik). Tambahan pula, Prensky (2001) melalui kajiannya mencadangkan pembinaan kandungan dan konteks permainan diasingkan daripada pembelajaran supaya kanak-kanak dapat merasakan permainan digital pendidikan sama seperti permainan digital yang lain. Walau pun diasingkan, kedua-dua komponen ini perlulah diseimbangkan supaya proses pengajaran dan pembelajaran dapat berlaku dalam keadaan yang harmoni tanpa gangguan unsur negatif yang mempengaruhi pelajar.

Tanggapan negatif permainan digital harus diubah dengan adanya kawalan dan panduan dalam menilai kandungan permainan digital untuk tujuan pendidikan. Gabungan kepakaran daripada guru, penyelidik dan pengamal industri pembinaan digital dalam reka bentuk instruksional dan permainan dipercayai dapat menghasilkan sebuah permainan digital pendidikan yang sesuai digunakan di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Selain daripada kesesuaian kandungan silibus, kesesuaian dari segi budaya juga boleh dipraktikkan. Watak dan persekitaran permainan boleh disesuaikan mengikut ciri-ciri masyarakat tempatan yang lebih sopan dan dekat dengan pengalaman yang dilalui oleh pelajar. Faktor ini turut dapat meningkatkan kepercayaan masyarakat terutamanya ibu bapa dalam mengaplikasikan permainan digital untuk kegunaan dalam dan luar bilik darjah. Apabila masyarakat sudah mula memandang permainan digital sebagai satu medium yang positif, guru dapat mengembangkan aktiviti bermain kepada aktiviti mereka bentuk permainan digital.

Sokongan warga pendidik dalam melaksanakan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital dalam proses pengajaran dan pembelajaran

Guru abad ke 21 merupakan guru yang kaya dengan ciri-ciri pengetahuan maklumat terutamanya sains dan teknologi, berfikiran kreatif dan inovatif serta dapat menyemai nilai-nilai murni ke dalam diri pelajar dalam pengajarannya. Sebagai individu yang bertanggungjawab untuk melaksanakan pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital ini, guru-guru perlulah diberi pendedahan yang secukupnya dari segi pengetahuan asas berkaitan permainan digital, teknikal dan panduan pengajaran. KPM dan warga pendidik perlu mempertimbangkan pendekatan ini secara holistik sebagai kaedah pengajaran yang berkesan dalam melaksanakan integrasi TMK dalam pendidikan (Kamisah & Nurul, 2013). Kursus-kursus berbentuk latihan (*Training of Trainer*) yang dianjurkan oleh pihak sekolah dengan kerjasama pengamal industri pembinaan permainan digital mampu memberikan pendedahan yang lebih jitu dalam melaksanakan pendekatan ini.

Sokongan pihak sekolah dalam menyediakan kemudahan infrastruktur kepada guru-guru amat diperlukan dalam melaksanakan pendekatan ini. Kemudahan dari segi alatan, tempat dan perisian boleh dibincangkan oleh guru bersama pihak pentadbiran sekolah bagi mendapatkan peruntukan yang diperlukan. Perkara ini sepatutnya tidak menjadi masalah yang besar kerana

pendekatan ini bukan hanya boleh dilaksanakan terhadap matapelajaran TMK sahaja. Guru yang kreatif boleh melaksanakan pendekatan ini dalam subjek Matematik, Sains dan Bahasa asalkan aspek pedagogi dan matlamat pembelajaran yang disuntik di dalam aktiviti mereka bentuk permainan digital ini memenuhi keperluan kurikulum (Prensky, 2008). Penstrukturan semula silibus dan waktu pengajaran perlu disemak semula agar bersesuaian dengan keperluan pendidikan abad 21 yang merangkumi aspek pembelajaran sendiri dan konstruktivisme yang meletakkan guru sebagai pemudah cara. Pendedahan melalui kursus formal, media massa dan media elektronik dapat menarik perhatian guru dalam menggunakan pendekatan ini bagi mempelbagaikan lagi teknik dan bahan pengajaran.

Penilaian kreativiti dan kemahiran kanak-kanak dalam reka bentuk permainan digital

Guru perlu mengenal pasti kelemahan dan kelebihan setiap pelajarinya bagi memudahkan mereka merancang strategi pengajaran yang baik. Guru tidak sepatutnya terus menggunakan panduan yang dibekalkan dalam melaksanakan sesuatu pendekatan tanpa mengetahui tahap kompetensi pelajarinya. Sebelum guru melaksanakan aktiviti mereka bentuk permainan digital dalam pengajaran mereka, guru dicadangkan untuk melihat potensi pelajar dalam aspek kreativiti dan kemahiran proses reka bentuk. Guru boleh menggunakan pelbagai model instruksional yang bersesuaian seperti ADDIE dan ASSURE yang sering digunakan dalam integrasi teknologi dalam pendidikan (Jamalludin & Zaidatun, 2000) sebagai panduan dalam menjalankan aktiviti ini. Dalam model tersebut, guru perlu menetapkan indikator dalam menilai tahap kreativiti dan kemahiran pelajarinya dalam mereka bentuk permainan digital yang dapat memenuhi keperluan pembelajaran.

Kreativiti dan kanak-kanak ini dalam mereka bentuk dan membina permainan digital untuk kegunaan pembelajaran boleh dikaji secara empirikal untuk menguji kebolehlaksanaannya dan keberkesannya. Guru boleh merujuk indikator yang digunakan oleh tokoh dan penyelidik yang pakar dalam aspek kreativiti. Contohnya, Paul Torrance yang dikenali sebagai bapa kreativiti telah menghasilkan empat indikator iaitu keaslian, kelancaran, keluwesan dan kejelasan dalam set pengujiannya yang dikenali sebagai *Torrance Creative Thinking Test* (1987). Kementerian Pendidikan Malaysia juga telah menggariskan tiga tunjang utama kemahiran abad ke 21 iaitu i) kemahiran pembelajaran dan inovasi; ii) kemahiran maklumat, media dan teknologi; serta iii) kemahiran hidup dan kerjaya. Guru juga boleh merujuk set atau senarai semak pengukuran yang berbentuk rubrik dan skala yang berkaitan dengan reka bentuk permainan digital. Pengukuran ini boleh diperolehi daripada sumber Internet dan perlu disesuaikan dengan perancangan aktiviti yang guru hendak lakukan supaya objektif pengajaran dapat dilaksanakan dengan berkesan melalui pendekatan ini.

Kesimpulan

Pembelajaran bermakna dipengaruhi oleh persekitaran yang kondusif serta pengajaran yang berkesan. Guru memainkan peranan yang sangat penting dalam mengemudi proses pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah dalam memastikan objektif pengajaran dicapai dan seterusnya dapat meningkatkan pencapaian pelajar. Walau pun dalam pembelajaran berpusatkan pelajar meletakkan guru sebagai pemudah cara, namun guru perlu bijak merencana aktiviti yang perlu dilakukan supaya aktiviti dapat dilakukan secara sistematik dan menghasilkan suasana pembelajaran yang menyeronokkan. Salah satu pendekatan yang berpotensi dalam melatih pelajar belajar secara sendiri dan berdikari adalah pembelajaran melalui reka bentuk. Pendekatan menggunakan permainan digital dalam proses pengajaran dan pembelajaran tidak bererti tugas dan peranan guru sudah tidak penting dan tidak diperlukan lagi. Malah, peranan guru sebagai pemudah cara dilihat dapat memperkasakan lagi pendekatan yang masih baharu dalam persekitaran sistem pendidikan kita pada hari ini.

Cabaran dan isu yang membataskan perlaksanaan pendekatan ini dilaksanakan boleh diatasi dengan sokongan daripada pelbagai pihak terutamanya pihak Kementerian Pendidikan, pentadbiran sekolah, guru-guru, ibu bapa dan masyarakat. Suatu panduan khusus perlu dirangka dengan kerjasama antara pihak guru, penyelidik dan pengamal industri berkaitan tatacara

melaksanakan pendekatan ini bagi membolehkannya sesuai digunakan dalam kurikulum pendidikan negara kita. Penyelidik percaya, melalui pendekatan pembelajaran melalui reka bentuk permainan digital ini dapat memperkasakan lagi sistem pendidikan negara selari dengan kemajuan dan kepesatan teknologi berteraskan pendidikan abad 21.

Rujukan

Alexandria, Virginia. Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement, *Journal of Interactive Media in Education* (8).

Ash, K. (2011). Gaming goes academic. *Education Week*, 30 (25), 24–28.

Baytak, A., Land, S.M., & Smith, B.K. (2011). Children as educational computer game designers: An exploratory study. *TOJET*, 10(4).

Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1.

Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and Information Technology*, 21(1), 1-25.

Ertzberger, J. (2008). *An exploration of factors affecting teachers' use of video games as instructional tools*. (Disertasi Doktorat Tidak Diterbitkan). Pepperdine University. Malibu, CA.

Gershenfeld, A. (2011). From player to designer. *Educational Gaming*, 40(1), 55–59.

Han, S., & Bhattacharya, K. (2001). Constructionism, learning by design, and project based learning.

Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Diakses daripada <http://www.coe.uga.edu/epltt/LearningbyDesign.htm>.

Hogle, J. G. (1996). *Considering games as cognitive tools: In search of effective "edutainment"*. Diakses daripada <http://twinpinefarm.com/pdfs/games.pdf>.

Ito, M. (2008). *Education V. Entertainment: A Cultural History of Children's Software*, In Katie Salen (Ed.), *Ecology of Games*. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning.

Jamalludin Harun & Zaidatun Tasir (2000). *Multimedia Dalam Pendidikan*. Modul Pembelajaran. Tidak Diterbitkan.

Joint Research Centre-European Commission. (2010). *Assessing the Effects of ICT in Education Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons: Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons*. OECD Publishing.

Kafai, Y. B. (2005). *Minds in Play: Computer Game Design as a Context for Children's Learning*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Kafai, Y.B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture*, 1(1), 36–40.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). Learning by design. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 198-199.

Kamisah, O. & Nurul Aini, B. (2013). Teachers and students as game designers: designing games for classroom integration. Dalam S. de Freitas, M. Ott, M. Popescu, & I. Stanescu (Eds.), *New Pedagogical Approaches in Game Enhanced Learning: Curriculum Integration* (pp. 102-113). Hershey, PA: Information Science Reference.

Laili Farhana, M.I. & Maizatul Hayati, M.Y. (2013a). Kreativiti dan kemahiran kanak-kanak dalam mereka bentuk permainan digital bagi tujuan pembelajaran. Dalam *Prosiding Seminar Kebangsaan ICT Dalam Pendidikan*. Tanjong Malim: Malaysia.

Laili Farhana, M.I. & Maizatul Hayati, M.Y. (2013b). Heuristic evaluation of children's authoring tool for game making. *Journal of Education and Vocational Research*, 4(9), pp.259-264.

Lim, C.P. (2008). Spirit of the game: empowering students as designers in schools. *British Journal of Educational Technology*, 39 (6), pp. 996-1003.

Maizatul Hayati, M. Y. (2009). *Children, Computer and Creativity: Usability Guidelines for Designing A Game Authoring Tool for Children*. Disertasi PhD. University of Magdeburg, Germany.

Maizatul, H.M.Y. & Masuch, M. (2007). *Educating Children through Game Making Activity*. Diakses daripada http://www.learnit.org.gu.se/digitalAssets/862/862887_yatim_masuch.pdf.

McLester, S. (2005). Game plan. *Tech & Learning*, 26, 18.

Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255–264. doi:10.1111/1467-8535.00325

Papert, S. (1991). Situating Construction. In I. Harel, & S. Papert, *Constructionism* (pp.1-12). Norwood, NJ:Ablex Publishing.

Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging? *Digital game-based learning*, 1-31.

Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), pp. 1004-1019.

Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. Dalam *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity dan cognition* (pp. 1-6). ACM.

Rice, J. W. (2007). New media resistance: Barriers to implementation of computer video games in the classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 249–261.

Rieber, L. P. (2005). Multimedia learning in games, simulations, and microworlds. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 549-567.

Robertson, J., & Howells, C. (2008). Computer game design: Opportunities for successful learning. *Computers & Education*, 50, 559–578. doi:10.1016/j.compedu.2007.09.020

Rogers, C & Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. (3rd ed.). New York : Macmillan.

Ibrahim, R., & Jaafar, A. (2009). Educational games (EG) design framework: Combination of game design, pedagogy and content modeling. In *Electrical Engineering and Informatics, 2009. ICEEI'09. International Conference on* (Vol. 1, pp. 293-298). IEEE.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.

Williamson, B. (2009). *Computer games, schools and young people: A report for educators on using games for learning*. London, UK: Futurelab.

BIODATA penyelidik



Maizatul Hayati Mohamad Yatim yang kini bertugas di Fakulti Seni, Komputeran dan Industri Kreatif, Universiti Pendidikan Sultan Idris telah berpengalaman sebagai pendidik selama hampir 10 tahun. Beliau mempunyai pengalaman yang luas dalam bidang Interaksi Manusia Komputer (*Human Computer Interaction*), Teknologi Maklumat dan Permainan Digital dalam Pendidikan. Beliau kini menyandang jawatan sebagai Dekan di Fakulti Seni, Komputeran dan Industri Kreatif. Beliau memperolehi Ijazah Sarjana Muda Teknologi Maklumat (Teknologi Maklumat/Pengurusan Maklumat) dan, Ijazah Sarjana Sains (Teknologi Maklumat) daripada Universiti Utara Malaysia. Seterusnya, beliau memperolehi Ijazah Doktor Falsafah (Sains Komputer/Interaksi Manusia Komputer) daripada Otto-Von-Guericke, University of Magdeburg, Jerman.

Maizatul Hayati Mohamad Yatim
Jabatan Komputeran
Fakulti Seni, Komputeran dan Industri Kreatif
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900 Tanjong Malim, Perak
Malaysia
Email: maizatul@fskik.upsi.edu.my



Md Nasir Masran merupakan pensyarah kanan di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris. Beliau mempunyai kepakaran dalam bidang Pedagogi (Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Tinggi). Beliau telah berpengalaman dalam bidang pendidikan hampir selama 30 tahun di sekolah dan institut pengajian tinggi dan kini menjawat jawatan Professor Madya. Beliau memperolehi Sijil Perguruan (Pendidikan/Pengurusan, Pedagogi dan Kurikulum) daripada Institut Bahasa Malaysia, Sarjana Muda Pendidikan daripada Universiti Putra Malaysia, Sarjana Pendidikan (Pendidikan/Kurikulum dan Instruksional) daripada University of Houston dan Doktor Falsafah (Pendidikan/Pedagogi Pendidikan) daripada University of Iowa. Beliau berminat dalam penyelidikan berkaitan kognitif manusia, pedagogi pengajaran dan pengajian sosial.

Md Nasir Masran
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900 Tanjong Malim, Perak
Malaysia

Email:m.nasir@fppm.upsi.edu.my



Laili Farhana Md Ibharim kini sedang mengikuti pengajian Doktor Falsafah dalam bidang Pendidikan Multimedia di Fakulti Seni, Komputeran dan Industri Kreatif, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau sebelum ini telah memegang Ijazah Sarjana Muda dalam bidang Teknologi Maklumat (Multimedia) di Universiti Malaya, Malaysia dan juga memegang Ijazah Sarjana dalam bidang Pendidikan Multimedia di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau amat berminat dalam menjalankan kajian berkenaan teknologi untuk tujuan pembelajaran khususnya kepada kanak-kanak.

Laili Farhana Md Ibharim
Jabatan Komputeran
Fakulti Seni, Komputeran dan Industri Kreatif
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900 Tanjong Malim, Perak
Malaysia
Email: life_farhana@yahoo.com

Produktivitas Guru Sekolah Dasar Pasca Sertifikasi

M. Subandowo

Suryaman

Hari Karyono

Program Pascasarjana Studi Teknologi Pembelajaran

Universitas Adi Buana Surabaya

subandini@gmail.com, maman_surayaman@yahoo.co.id, harikaryana@yahoo.com

Abstract: certified teacher aims to determine the teacher's level in executing the assignment of teaching learning process at school and directly awards the certified teacher to them who fulfill the terms and the conditions and pass certified examination. The aims of this research is to describe elementary teacher's creativities after she/he did the certification. This research uses the qualitative approach with the design of multi-sites study. Based on this research we invent that: (1) set the materials or contents of teaching learning till the application of learning which do not display in increasing significantly, (2) the aims of the material's indicator which are set by them incompletely, (3) work time doesn't conclude to fulfill approximately 37,5/a week (24 hours meeting). Certified teachers who pass the certification show how they act well, the enforcement of teacher's motivation still increases significantly. Among them, many teachers did what the government's policy, specially how they integrate the values of character education in teaching learning activity. Based on this research and study, the researcher suggests that in PLPG activities must be raised on the services, both of the administration or structure that supports the activities.

Keywords: teacher's creativities, post graduated certified.

Guru sebagai agen pembelajaran di Indonesia diwajibkan memenuhi tiga persyaratan seperti dijelaskan oleh Samani (2006), yaitu kualifikasi pendidikan minimum, kompetensi, dan sertifikasi pendidik. Ketiga persyaratan untuk menjadi guru sesuai dengan Pasal 1 butir (12) UUGD yang menyebutkan bahwa sertifikat pendidik merupakan bukti formal sebagai pengakuan yang diberikan kepada guru dan dosen sebagai tenaga profesional. Sementara itu, pada Pasal 11 ayat (1) juga disebutkan bahwa sertifikat pendidik diberikan kepada guru yang telah memenuhi persyaratan. Untuk itu, guru dapat memperoleh sertifikat pendidik jika telah memenuhi dua syarat, yaitu kualifikasi pendidikan minimum yang ditentukan (diploma-D4/sarjana S1) dan terbukti telah menguasai kompetensi tertentu. Untuk itu, sebenarnya syarat untuk menjadi guru bila dicermati lebih dalam hanya ada dua, yaitu kualifikasi akademik minimum (ijazah D4/S1) dan penguasaan kompetensi minimal sebagai guru yang dibuktikan dengan sertifikat pendidik adalah bukti formal dari pemenuhan dua syarat di atas, yaitu kualifikasi akademik minimum dan penguasaan kompetensi minimal sebagai guru.

Guru memiliki peran yang strategis dalam bidang pendidikan, bahkan sumberdaya pendidikan lain yang memadai seringkali kurang berarti apabila tidak disertai dengan kualitas guru yang memadai. Begitu juga yang terjadi sebaliknya, apabila guru berkualitas kurang ditunjang oleh sumberdaya pendukung yang lain yang memadai, juga dapat menyebabkan kurang optimal kinerjanya. Dengan kata lain, guru merupakan ujung tombak dalam upaya peningkatan kualitas layanan dan hasil pendidikan. Dalam berbagai kasus, kualitas sistem pendidikan secara keseluruhan berkaitan dengan kualitas guru (Beeby, 1969). Untuk itu, peningkatan kualitas pendidikan harus dilakukan melalui upaya peningkatan kualitas guru. Namun, kenyataan menunjukkan bahwa kualitas guru di Indonesia masih tergolong relatif rendah. Hal ini antara lain disebabkan oleh tidak terpenuhinya kualitas pendidikan minimal. Data dari Direktorat Tenaga Kependidikan Dikdasmen Depdiknas pada tahun 2004 menunjukkan terdapat 991.243 (45,96%) guru SD, SMP dan SMA yang tidak memenuhi kualifikasi pendidikan minimal.

Sebagai gambaran rinci keadaan kualifikasi pendidikan minimal guru di Indonesia sebagai berikut: Guru TK yang tidak memenuhi kualifikasi pendidikan minimal sebesar 119.470 (78,1%) dengan sebagian besar 32.510 orang berijazah SLTA. Di tingkat SD, guru yang tidak

memenuhi kualifikasi pendidikan minimal sebesar 391.507 (34%) yang meliputi sebanyak 378.740 orang berijazah SMA dan sebanyak 12.767 orang berijazah D1. Di tingkat SMP, jumlah guru yang tidak memenuhi kualifikasi pendidikan minimal sebesar 317.112 (71,2%) yang terdiri atas 130.753 orang berijazah D1 dan 82.788 orang berijazah D2. Begitu juga di tingkat SMA, terdapat 87.133 (46,6%) guru yang belum memiliki kualifikasi pendidikan minimal, yakni sebanyak 164 orang berijazah D1, 15.589 orang berijazah D2, dan 71.380 orang berijazah D3.(Komara, 2006).

Gambaran jumlah guru yang tidak memenuhi kualifikasi pendidikan minimal tersebut akan semakin besar persentasenya bila dilihat dari persyaratan kualifikasi pendidikan minimal guru yang dituntut oleh PP No. 19/2005 tentang SNP. Di samping itu, pada Pasal 28 PP tersebut, juga mempersyaratkan seorang guru harus memenuhi kompetensi minimal sebagai agen pembelajaran pada jenjang pendidikan anak usia dini, dasar, dan menengah. Kompetensi sebagai agen pembelajaran ini meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi profesional, dan kompetensi sosial.

Isi Pasal 1 butir (11) UUGD menyebutkan bahwa sertifikasi adalah proses pemberian sertifikat pendidik kepada guru dan dosen. Tentu saja dengan logika bahwa yang bersangkutan terbukti telah menguasai kedua hal yang dipersyaratkan di atas (kualifikasi pendidikan minimum dan penguasaan kompetensi guru). Untuk kualifikasi pendidikan minimum, buktinya dapat diperoleh melalui ijazah (D4/S1). Namun sertifikat pendidik sebagai bukti penguasaan kompetensi minimal sebagai guru harus dilakukan melalui suatu evaluasi yang cermat dan komprehensif dari aspek-aspek pembentuk sosok guru yang kompeten dan profesional. Tuntutan evaluasi yang cermat dan komprehensif ini berlandaskan pada isi Pasal 11 ayat (3) UUGD yang menyebutkan bahwa sertifikasi pendidik dilaksanakan secara objektif, transparan, dan akuntabel. Jadi sertifikasi guru dari sisi proses akan berbentuk uji kompetensi yang cermat dan komprehensif. Jika seorang guru/calon guru dinyatakan lulus dalam uji kompetensi ini, maka dia berhak memperoleh sertifikat pendidik.

Sertifikasi guru bertujuan untuk menentukan tingkat kelayakan seorang guru dalam melaksanakan tugas sebagai agen pembelajaran di sekolah dan sekaligus memberikan sertifikat pendidik bagi guru yang telah memenuhi persyaratan dan lulus uji sertifikasi. Adapun manfaat uji sertifikasi sebagai berikut. *Pertama*, melindungi profesi guru dari praktik layanan pendidikan yang tidak kompeten sehingga dapat merusak citra profesi guru itu sendiri. *Kedua*, melindungi masyarakat dari praktik pendidikan yang tidak berkualitas dan profesional yang akan menghambat upaya peningkatan kualitas pendidikan dan penyiapan sumberdaya manusia di negeri ini. *Ketiga*, menjadi wahana penjamin mutu bagi LPTK yang bertugas mempersiapkan calon guru dan juga berfungsi sebagai kontrol mutu bagi pengguna layanan pendidikan. *Keempat*, menjaga lembaga penyelenggara pendidikan dari keinginan internal dan eksternal yang potensial dapat menyimpang dari ketentuan yang berlaku.

Bentuk uji kompetensi dalam pelaksanaan sertifikasi guru. Wacana yang berkembang dalam penyusunan Rencana Peraturan Pemerintah (RPP) Guru, uji kompetensi tersebut terdiri atas dua bagian, yaitu: (1) ujian tertulis dan (2) ujian kinerja. Untuk melengkapi kedua jenis tersebut, peserta sertifikasi juga akan diminta untuk menyusun *self appraisal* dan portofolio.

Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah. Profesional adalah pekerjaan atau kegiatan yang dilakukan oleh seseorang dan menjadi sumber penghasilan kehidupan yang memerlukan keahlian, kemahiran atau kecakapan yang memenuhi standar mutu atau norma tertentu serta memerlukan pendidikan profesi. Untuk meyakinkan bahwa guru sebagai pekerjaan profesional maka syarat pokok pekerjaan profesional menurut Sanjaya (2005): (1) pekerjaan profesional ditunjang oleh suatu ilmu tertentu secara mendalam yang hanya mungkin didapatkan dari lembaga pendidikan yang sesuai, sehingga kinerjanya didasarkan kepada keilmuan yang dimilikinya yang dapat dipertanggung jawabkan secara ilmiah; (2) suatu profesi menekankan kepada suatu keahlian dalam bidang tertentu yang spesifik sesuai dengan jenis profesinya, sehingga antara profesi yang satu dengan yang lainnya dapat dipisahkan secara tegas; (3) tingkat kemampuan dan keahlian suatu profesi didasarkan kepada latar belakang pendidikan yang dialaminya yang diakui oleh masyarakat, sehingga semakin tinggi latar belakang pendidikan akademik sesuai dengan profesinya, semakin tinggi pula tingkat keahliannya dengan

demikian semakin tinggi pula tingkat penghargaan yang diterimanya; (4) suatu profesi selain dibutuhkan oleh masyarakat juga memiliki dampak terhadap sosial kemasyarakatan, sehingga masyarakat memiliki kepekaan yang sangat tinggi terhadap efek yang ditimbulkan dari pekerjaan profesinya. Sebagai suatu profesi, kompetensi yang harus dimiliki oleh seorang guru, yaitu kompetensi pribadi, kompetensi profesional dan kompetensi sosial kemasyarakatan.

Melalui sertifikasi diharapkan dapat dipilah mana guru yang profesional mana yang tidak profesional, sehingga yang berhak menerima tunjangan profesi adalah guru profesional yang bercirikan berilmu pengetahuan, berlaku adil, berwibawa dan menguasai bidang yang ditekuninya. Permasalahannya adalah sejauh manakah profesionalisme guru tersebut, seperti dikemukakan oleh Elia (2004) Pertanyaan selanjutnya, sejauh manakah seorang guru yang profesional dapat memanfaatkan profesionalitasnya? Berbeda dengan pengacara atau dokter yang relatif mandiri dan dapat membuka praktik pribadi, guru mau tidak mau bergantung pada institusi pendidikan yang mempekerjakannya. Kalau demikian halnya, apa bedanya guru profesional dengan guru yang tidak mengambil program profesi?

Diharapkan dengan tunjangan profesi bagi guru profesional di atas, maka kualitas tenaga kependidikan (guru) dapat ditingkatkan. Disamping itu, aspek kesejahteraan guru juga dapat ditingkatkan. Hal ini sesuai dengan salah rekomendasi dari Pokja Dedpiknas dan Bapenas yang antara lain sebagaimana dirumuskan dalam Rekomendasi 1: gaji guru perlu ditingkatkan hingga mencapai standar yang wajar untuk hidup guru dan keluarganya, yakni paling tidak dua kali lipat dari keadaan sekarang. (Jalal dan Supriadi, 2001).

Berdasarkan latar belakang masalah di atas, maka dirumuskan judul penelitian ini, yaitu "Produktivitas Guru Sekolah Dasar Pasca Sertifikasi." Fokus utama penelitian ini adalah : produktivitas guru sekolah dasar pasca sertifikasi di UPTD Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang. Berdasarkan fokus masalah tersebut di atas, maka tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui: (1) tanggapan guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi, (2) kesulitan-kesulitan yang dihadapi guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi, (3) keuntungan-keuntungan yang diperoleh guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi, (4) bentuk-bentuk dukungan sekolah terhadap guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi, (5) bentuk-bentuk dukungan Dinas Pendidikan terhadap guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi, dan (6) dampak pelaksanaan program sertifikasi guru yang telah lulus sertifikasi.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan studi multi situs. Pelaksanaan penelitian studi multi-situs ini dilakukan di SD Negeri di UPTD Kecamatan Dau Kabupaten Malang. Sesuai dengan tujuan penelitian yang telah dirumuskan tersebut di muka, lokasi penelitian adalah SD Negeri di UPTD Kecamatan Dau Kabupaten Malang. Pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan tiga pendekatan, yaitu (1) wawancara mendalam (*indepth interiuw*), (2) pengamatan peran serta (*participant observation*), dan (3) dokumentasi. Analisis data yang dipergunakan dalam penelitian ini adalah kualitatif deskriptif. Pengecekan keabsahan temuan dengan metode kredibilitas dan dependabilitas. Penelitian ini dilaksanakan pentahapan sebagai berikut : (1) penelitian pendahuluan, (2) pengembangan desain, (3) penelitian sebenarnya, dan (4) penulisan laporan.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Hasil Penelitian

Setelah dilakukan pengumpulan data dan sesuai dengan tujuan penelitian atas, maka dapat dikemukakan temuan-temuan penelitian sebagai berikut:

1. Tanggapan guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi terhadap pelaksanaan program sertifikasi guru

Berdasarkan wawancara dengan para guru SD Negeri di UPTD TK. SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang, dapat dikemukakan temuan sebagai berikut; (a) guru setuju dan senang setelah disertifikasi, karena ada penghargaan berupa financial yakni tunjangan profesi yang memadai dan penghargaan non financial yang berupa pengakuan profesi sebagai tenaga pendidik yang professional, (b) guru sedang setelah disertifikasi karena tuntutan mengajar 24 jam perminggu tercukupi, jadi tidak usah mencari tambahan jam mengajar di luar sekolah, (c) guru senang setelah disertifikasi, karena dengan menerima tunjangan profesi yang memadai membuat guru tidak mencari tambahan pendapatan di luar, sehingga guru dapat berkonsentrasi penuh dalam menjalankan profesinya, (d) guru senang setelah disertifikasi, karena guru membutuhkan peningkatan profesi, membutuhkan peningkatan kesejahteraan, membutuhkan pengakuan dan perlindungan, baik dari masyarakat maupun pemerintah, dan (e) guru senang setelah disertifikasi, karena ingin meningkatkan kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi profesional dan kompetensi sosial.

2. Kesulitan-kesulitan yang dihadapi guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi dalam pelaksanaan program sertifikasi guru

Berdasarkan wawancara dengan para guru SD Negeri di UPTD TK. SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang, dapat dikemukakan temuan sebagai berikut; (a) guru mengeluh, guru tidak nyaman ketika mengikuti PLPG, karena tempatnya kurang bagus, menu makanan belum memenuhi faktor gizi dan unsure kesehatan, kamar tidur lembab dan kurang memadai, kamar mandi sudah tidak layak pakai, jarak antara kamar tidur dengan tempat kegiatan terlalu jauh, sehingga jika hujan tiba sangat mengganggu, (b) guru bingung selama mengikuti sertifikasi karena banyaknya tanda tangan berkas-berkas oleh kepala sekolah dan sulitnya mencari pengawas yang tidak selalu ada dikantornya, (c) setelah lulus sertifikasipun para guru masih kesian dengan adanya informasi atau instruksi yang masih berubah-ubah, salah satunya yang terjadi di lapangan adalah perintah untuk pemberkasan ulang. Misalnya informasi dari Dinas Pendidikan Kabupaten Malang menginstruksikan kepada para guru yang telah lulus sertifikasi supaya mengumpulkan berkas yang terdiri dari 12 poin, setelah dikumpulkan disuruh merubah 3 poin saja, (d) guru merasa tidak puas dengan hasil penilaian dari asesor tidak diumumkan secara transparan. Subyektifitas penilaian masih melekat pada asesor. Penilaian hanya mengejar target quota yang ada, dan (e) guru merasa ketidakadilan dalam sertifikasi karena ada sisi ketidakadilan dalam penentuan kuota peserta sertifikasi yang diberlakukan kepada setiap sekolah, karena antara sekolah satu dengan sekolah lainnya ada kesenjangan, khususnya masa kerja dan usia

3. Keuntungan yang diperoleh guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi

Berdasarkan wawancara dengan para guru SD sebagai informan penelitian, dapat dikemukakan temuan sebagai berikut: (a) guru merasa senang dan beruntung selama mengikuti proses pelaksanaan sertifikasi, karena guru tersebut masuk kriteria prioritas sebagai peserta sertifikasi (usia, masa kerja, pangkat/golongan (bagi PNS), beban tugas mengajar, tugas tambahan dan prestasi kerja), (b) dengan sertifikasi guru akan melaksanakan kewajiban sebagai guru professional yaitu membuat persiapan mengajar seperti yang diterima di PLPG, berusaha tidak terlambat masuk kelas, memperbaiki penampilan, dan bisa menunjukkan kepada sekolah dan masyarakat sebagai guru yang suah mendapatkan sertifikat pendidik, (c) dengan sertifikasi guru akan melakukan perubahan-perubahan baik secara fisik misalnya melengkapi fasilitas mengajar yang dilengkapi dengan merubah cara-cara mengajar yang lebih canggih dan modern, maupun secara psikis guru mengajar yang dilandasi dengan rasa ikhlas, penuh pengabdian, dan memberikan yang terbaik buah peserta didiknya, (d) dengan sertifikasi guru merasa memiliki beban moral, apalagi sudah menikmati tunjangan profesi, sehingga guru berusaha dapat menunjukkan kinerja baik, loyalitas, berdedikasi yang tinggi pada masyarakat, didukung dengan usaha untuk menghasilkan dan mencetak output, outcome dan benefit, dan (e) guru merasa memperoleh senang dan merasa beruntung karena selama mengikuti PLPG banyak materi pembekalan yang diberikan untuk menjadi guru yang professional, antara lain Pengembangan Profesionalitas Guru, Model-model Pembelajaran, Penggunaan Model Pembelajaran, Teknik Evaluasi Pembelajaran, PTK, dan sebagainya.

4. Bentuk dukungan sekolah terhadap guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi

Berdasarkan wawancara dengan para guru SD Negeri di UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang, dapat dikemukakan temuan sebagai berikut: (a) Kepala Sekolah memberikan dukungan sepenuhnya kepada para guru yang akan mengikuti sertifikasi guru dengan memberikan kesempatan sepenuhnya kepada para guru yang mengikuti sertifikasi guru sampai dengan selesai, (b) bentuk dukungan Kepala Sekolah lainnya terhadap para guru yang mengikuti sertifikasi adalah dengan memberikan dan menandatangani berkas-berkas yang diperlukan guru yang akan mengikuti program sertifikasi guru, dan (c) Pengawas Sekolah memberikan dukungan sepenuhnya kepada para guru yang mengikuti sertifikasi dengan memberikan pembekalan sebelum mereka mengikuti sertifikasi guru/PLPG.

5. Bentuk-bentuk dukungan Dinas Pendidikan terhadap guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi dalam pelaksanaan program sertifikasi guru

Berdasarkan wawancara dengan para guru SD Negeri di UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang, dapat dikemukakan temuan sebagai berikut: (a) bentuk dukungan Dinas Pendidikan, khususnya UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang sebagai atasan langsung setelah Kepala Sekolah dan Pengawas Sekolah, telah memberikan dukungan yang cukup optimal. Oleh karena proses penentuan selalu melewati UPTD setelah ada informasi dari Dinas Pendidikan Kabupaten Malang, (b) dukungan secara nyata dari Dinas Pendidikan adalah dengan penentuan kuota peserta sertifikasi guru, penyampaian informasi kepada peserta PLPG dan menerbitkan dokumen-dokumen/berkas-berkas yang dibutuhkan oleh peserta PLPG/sertifikasi guru, dan (c) Dinas Pendidikan Kabupaten Malang melaksanakan UKA (Uji Kompetensi Awal) dan UKA (Uji Kompetensi Akhir) sebagai salah satu rangkaian dalam pelaksanaan sertifikasi guru, dan (d) Dinas Pendidikan Kabupaten Malang menentukan kuota peserta yang akan mengikuti sertifikasi guru dengan berkoordinasi dengan Rayon PLPG yang sesuai yaitu UMM (Universitas Muhammadiyah Malang).

6. Dampak pelaksanaan program sertifikasi guru yang telah lulus sertifikasi terhadap peningkatan produktivitas guru

Berdasarkan wawancara, observasi dan studi dokumentasi terhadap para informan yang sudah ditentukan sebagai di lokasi penelitian dapat dikemukakan dampak pelaksanaan sertifikasi guru yang telah lulus sertifikasi sebagai berikut:

- a. Ada 16 (enam belas) orang guru yang telah tersertifikasi yang ditunjuk sebagai informan dalam penelitian ini: 1 (satu) orang informan guru sakit, tidak dapat disupervisi, 1 (satu) orang informan guru, karena sesuatu hal tidak disupervisi, dan 14 (empatbelas orang) informan guru tersebar di beberapa sekolah dasar negeri.
- b. Ditinjau dari produktivitas perangkat pembelajaran yang dibuat oleh guru, dapat dikemukakan sebagai berikut: berdasarkan studi observasi dan studi dokumentasi terhadap 14 orang guru yang ditunjuk sebagai informan dapat diperoleh data sebagai berikut: (1) 10 orang guru yang ditunjuk sebagai informan menunjukkan RPP yang diperoleh dengan fotocopy, (2) 2 orang guru yang ditunjuk sebagai informan menunjukkan RPP yang ditulis sendiri dengan rincian sebagai berikut: 1 orang guru hanya dapat menunjukkan 2 RPP saja, sedangkan 1 orang guru menunjukkan RPP yang lengkap, dan (3) 2 orang guru yang ditunjuk sebagai informan tidak dapat menunjukkan RPP dengan alasan belum diprint/dicetak.
- c. Perangkat Pembelajaran.
 - 1) RPP: pada kegiatan pendahuluan pembelajaran.
Apersepsi motivasi: (a) 5 orang guru ada apersepsi & motivasi (action lengkap), (b) 4 orang guru ada apersepsi (action lengkap), dan (c) 5 orang guru tanpa ada apersepsi dan motivasi.
 - 2) Variasi Metode Pembelajaran mengarah metode active learning/KTSP/KBK.
 - 9 orang guru masih menggunakan metode lama.

- 5 orang guru sudah menggunakan variasi metode pembelajaran.
- 3) Skenario Pembelajaran/Langkah-langkah Pembelajaran:
 - a) 8 orang guru sudah memproses pembelajaran mandiri, kreatif, aktif dan menantang.
 - b) 6 orang guru masih model lama itu-itu saja (action ceramah, Tanya jawab, LKS).
 - d. Pelaksanaan Kegiatan Pembelajaran
 - 1) Apersepsi
 - a) 5 orang guru menggunakan apersepsi,
 - b) 3 orang guru menggunakan apersepsi dan motivasi,
 - c) 5 orang guru tanpa apersepsi, dan
 - d) 1 orang guru tanpa apersepsi dan motivasi.
 - b) Pada Pendekatan/Strategi Pembelajaran/Metode/Model-Model Pembelajaran.
 - a) 10 orang guru: model lama (seperti Kurikulum 84/94: ceramah-tanya jawab/mengerjakan LKS).
 - b) 3 orang guru sudah menggunakan variasi metode pembelajaran (aktif, bekerjasama, mandiri), pendekatan sudah menyentuh CTL/Paikem, metode sudah variatif (misalnya: start with question, ceramah-tanya-jawab-diskusi).
 - c) 1 orang guru: sudah menggunakan variasi metode pembelajaran (aktif, kreatif, mandiri, bekerjasama, menyenangkan, dll.), metode lebih variatif (metode/model-model pembelajaran, pendekatan sudah ke CTL-Paikem).
 - c) Media Pembelajaran: (a) 10 orang guru tanpa media, dan (b) 4 orang guru menggunakan media (meskipun sederhana).
 - d) *Control Process*: (a) 9 orang guru: tanpa ada control process, dan (b) 5 orang guru: ada control process.
 - e) Refleksi/Kesimpulan (Penguatan Akhir): (a) 6 orang guru: ada refleksi/kesimpulan, dan (b) 8 orang guru: tidak menggunakan refleksi/kesimpulan.
 - f) Penugasan (PR) Siswa ke Depan: (a) 6 orang guru: ada penugasan, dan (b) 8 orang guru tidak ada penugasan.
 - 7) Pelaksanaan beban kerja (37,5 jam/minggu) pukul 07.00 – 14.30
 - a) 14 orang guru: jam minim 24 jam tatap muka (meskipun ditambah tugas tambahan atau jam di luar induk).
 - b) 14 orang guru: belum memenuhi 37,5 jam/minggu @ 60 menit meskipun ada tugas tambahan.
Setelah jam pelajaran habis guru ikut pulang tidak memenuhi 07.00-14.30 (06.30-14.00).
 - 8) Penilaian yang Digunakan Guru dalam Pelaksanaan Beban Kerja
 - a) 3 orang guru menggunakan penilaian non tes, misalnya: pengamatan, pengukuran sikap dan penilaian hasil karya.
 - b) 11 orang guru hanya penilaian kognitif (tulisan/lisan).
 - 9) Jurnal Beban Kerja: (a) 14 orang guru: tidak merekam tugas tambahan (tidak memiliki jurnal beban kerja), dan (b) 7 orang guru: memiliki jurnal mengajar (tatap muka) tidak punya jurnal beban kerja.
 - 10) Bank Soal: (a) 3 orang guru yang memiliki bank soal mata pelajaran yang diampu guru yang bersangkutan, (b) 7 orang guru: lembaga yang mempunyai bank soal bukan guru yang bersangkutan (soal semua mata pelajaran), dan (c) 4 orang guru: lembaga/guru yang bersangkutan tidak memiliki bank soal.
 - 11) Program Remidi: (a) 14 orang guru: mengadakan remidi setelah ujian semester, (b) 6 orang guru: mengadakan remidi setiap ulangan (remidinya diberi tugas/soal diuji lagi tanpa bimbingan dulu), dan (c) 8 orang guru: tanpa mengadakan remidi habis ulangan harian
 - 12) Buku Kumpulan Nilai: (a) 10 orang guru: kurang tertib, dan (b) 4 orang guru: tertib (Nilai Ulangan Harian, Nilai Tugas, Nilai Kuis, dll.)
Data Base Prestasi: 14 orang guru semuanya tidak memiliki data base prestasi/nilai.
 - e. Pendidikan Karakter

Disamping produktivitas tersebut di atas, setelah mengikuti program sertifikasi guru, para guru mempunyai motivasi yang tinggi dalam melaksanakan tugasnya, misalnya dalam mengimplementasikan kebijakan pemerintah seperti pendidikan karakter. Guru mengintegrasikan

nilai-nilai yang dikembangkan dalam pendidikan budaya dan karakter bangsa ke dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), Silabus dan Rencana Program Pembelajaran (RPP) yang sudah ada.

Pengintegrasian pendidikan karakter oleh guru dalam mata pelajaran dengan menerapkan langkah-langkah sebagai berikut ini: (1) mengkaji SK dan KD pada Standar Isi untuk menentukan apakah nilai-nilai budaya dan karakter bangsa; (2) menggunakan tabel yang memperlihatkan keterkaitan antara SK dan KD dengan nilai dan indikator untuk menentukan nilai yang akan dikembangkan; (3) mencantumkan nilai-nilai budaya dan karakter bangsa dalam tabel tersebut ke dalam silabus; (4) mencantumkan nilai-nilai yang sudah tertera dalam silabus ke dalam RPP; (5) mengembangkan proses pembelajaran peserta didik secara aktif yang memungkinkan peserta didik memiliki kesempatan melakukan internalisasi nilai dan menunjukkannya dalam perilaku yang sesuai; dan (6) memberikan bantuan kepada peserta didik, baik yang mengalami kesulitan untuk menginternalisasi nilai maupun untuk menunjukkannya dalam perilaku.

B. PEMBAHASAN

Berdasarkan temuan penelitian tersebut di atas, maka dapat dikemukakan bahwa berdasarkan pelaksanaan sertifikasi guru di SD Negeri di Lingkungan UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Dau Kabupaten Malang dapat didiskusikan sebagai berikut ini.

Produktivitas guru setelah mengikuti sertifikasi guru (PLPG) belum maksimal, karena berdasarkan temuan penelitian, mulai dari penyusunan perangkat pembelajaran sampai pelaksanaan pembelajaran belum menunjukkan peningkatan yang signifikan. Oleh karena berdasarkan indikator-indikator perangkat pembelajaran yang disusun oleh guru belum semuanya dikerjakan dengan tuntas. Demikian pula beban jam kerja (jam/minggu) masih belum memenuhi 37,5/minggu (24 jam tatap muka).

Namun demikian dari keuntungan-keuntungan yang diperoleh guru dari program sertifikasi menunjukkan sikap yang positif. Motivasi kerja guru meningkat dengan diperolehnya tunjangan sertifikasi guru. Sehingga para guru pasca sertifikasi banyak yang melaksanakan kebijakan pemerintah, seperti mengintegrasikan pendidikan karakter dalam penyusunan perencanaan pembelajaran mata pelajaran.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, dapat dikemukakan simpulan-simpulan sebagai berikut: (1) tanggapan guru yang telah lulus sertifikasi terhadap pelaksanaan program sertifikasi guru dapat meningkatkan martabat dan kesejahteraannya, terutama dengan diterimanya tunjangan sertifikasi guru, (2) kesulitan-kesulitan yang dihadapi guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi adalah diterima informasi/instruksi yang berubah-ubah serta fasilitas pada saat penyelenggaraan PLPG yang masih ada kekurangan dalam hal fasilitas akomodasi dan sarana-prasarana, (3) keuntungan-keuntungan yang diperoleh guru yang telah lulus sertifikasi antara lain diperolehnya sertifikat guru profesional, tunjangan sertifikasi guru dan pengetahuan tentang Pengembangan Profesionalitas Guru, Model-model Pembelajaran, Teknik Evaluasi Pembelajaran, PTK, dsbnya, (4) bentuk-bentuk dukungan sekolah terhadap guru yang telah lulus sertifikasi maupun yang masih dalam proses sertifikasi dalam pelaksanaan program sertifikasi guru adalah dengan diberikannya kemudahan bagi para bentuk dukungan Dinas Pendidikan antara lain dengan penentuan kuota, pengiriman guru untuk ikut PLPG, pelaksanaan UKA, (6) dampak pelaksanaan program sertifikasi guru yang telah lulus sertifikasi terhadap peningkatan produktivitas guru, belum menunjukkan peningkatan yang signifikan ditinjau dari indikator-indikator produktivitas seperti beban jam kerja (jam/minggu), penyusunan perangkat pembelajaran, pelaksanaan evaluasi, pelaksanaan remidi, buku kumpulan nilai dan data base nilai, dan (7) dampak produktivitas lainnya dari program sertifikasi guru adalah motivasi guru secara riil di lapangan (sekolah) adalah implementasi kebijakan pemerintah (Depdikbud) oleh guru, khususnya dalam menerapkan nilai-nilai pendidikan karakter dengan mengintegrasikannya pada mata pelajaran yang relevan.

Saran

Berdasarkan simpulan tersebut di atas, maka dapat dikemukakan saran-saran sebagai berikut: (1) Bagi para guru SD, temuan penelitian ini dapat dijadikan masukan yang positif baik bagi yang sudah telah mengikuti sertifikasi guru maupun bagi yang belum mengikuti sertifikasi guru, sehingga dapat dijadikan rujukan untuk langkah-langkah berikutnya demi suksesnya tujuan program sertifikasi guru, (2) bagi Para Kepala Sekolah SD, diharapkan memberikan peluang bagi para guru untuk membina dan mengembangkan produktivitasnya di sekolah dalam kaitannya dengan administrasi pembelajaran yang menjadi tanggungjawabnya. Sehingga pemberian tunjangan sertifikasi guru yang telah diterima oleh para guru benar-benar memberikan dampak-dampak yang signifikan serta dapat meningkatkan produktivitas guru dalam melaksanakan tugas-tugasnya di sekolah, (3) bagi Dinas Pendidikan, sebaiknya dalam memberikan informasi dan instruksi lebih jelas, sehingga calon peserta PLPG maupun yang sudah lulus PLPG tidak menjadi bingung karena informasi dan instruksi yang berubah-ubah, (4) bagi PSG (Panitia Sertifikasi Guru), temuan penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan sertifikasi guru perlu ada peningkatan, khususnya ditinjau dari fasilitas sertifikasi guru.

DAFTAR RUJUKAN

- Arifin, I.(Editor). 1996. *Penelitian Kualitatif Dalam Ilmu-Ilmu Sosial dan Keagamaan*. Diterbitkan atas kerjasama dengan Lembaga Penelitian Universitas Islam Malang dan Lembaga Pengkajian Agama dan Masyarakat. Malang: Penerbit Kalimasahada Press.
- Beeby, C.E. 1969. *Pendidikan di Indonesia-Penilaian dan Pedoman Perencanaan*. Jakarta: LP3ES.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. dan Taylor, S.J. 1993. *Kualitatif Dasar-Dasar Penelitian*. Terjemahan oleh A. Khozin Afandi. Surabaya: Usaha Nasional.
- Danim, S. 2002. *Agenda Pembaruan Sistem Pendidikan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Departemen Pendidikan Nasional. 2006. *Rencana Strategis, Departemen Pendidikan Nasional Tahun 2005-2009: Menuju Pembangunan Pendidikan Nasional Jangka Panjang 2025*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Departemen Pendidikan Nasional. 2007. *Pembinaan dan Pengembangan Profesi Guru: Sertifikasi Guru*. Jakarta: Direktorat Profesi Pendidik, Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan, Departemen Pendidikan Nasional.
- Direktorat P2TK dan KPT, Ditjen Dikti, Depdiknas R.I. 2004. *Standar Kompetensi Guru Pemula PGSMK*. Jakarta.
- Elia, H. 13 Desember 2004. *Mengangkat Harkat Guru dengan Sertifikasi Profesi*. (<http://www.kompas>, Senin, 13 Desember 2004), diakses tanggal 22 September 2008.
- Jalal, F. & Supriadi, D. 2001. *Reformasi Pendidikan dalam Konteks Otonomi Daerah*. Yogyakarta: Depdiknas-Bappenas-Adicita Karya Nusa.
- Komara, H.E. 2006. *Sertifikasi, Profesionalisme Guru*. (<http://www.sertifikasi>, profesionalisme guru.htm), diakses tanggal 22 September 2008.
- Kompas*, 13 Nopember 2004. Mengangkat Harkat Guru dengan Sertifikasi Profesi?
- Kompas*, 19 Nopember 2004.
- Moleong, L.J. 1996. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. 2007. *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Peraturan Pemerintah RI Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan*.
- Samani, M., dkk. 2006. *Mengenal Sertifikasi Guru di Indonesia*. Surabaya: Penerbit dan Asosiasi Peneliti Pendidikan Indonesia.
- Sanjaya, W. 2005. *Pembelajaran dalam Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Prenada Media.
- Sonhadji, A.K.H. 1996. *Teknik Pengumpulan dan Analisis Data Dalam Penelitian Kualitatif dalam Ilmu-Ilmu Sosial dan Keagamaan*. Malang: Penerbit Kalimasahada Press.
- Sugiyono. 1997. *Metode Penelitian Administrasi*. Bandung: Penerbit Alfabeta.

- Tilaar, H.A.R. 1995. *Pengembangan Sumber Daya Manusia dalam Era Globalisasi*. Jakarta: Gramedia.
- Tilaar, H.A.R. 2000. *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*. Jakarta: PT Rineka Cipta.
- Tilaar, H.A.R. 2002. *Membenahi Pendidikan Nasional*. Jakarta: PT Rineka Cipta.
- Tim Sertifikasi Guru dan Lulusan. 2006. *Bahan Sosialisasi Sertifikasi Guru*. Jakarta: Direktorat Ketenagaan, Ditjen Pendidikan Tinggi.
- Undang-Undang Dasar 1945 dengan Penjelasannya*. Surabaya: Penerbit Setiaji.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*.
- Yin, R.K. 1996. *Studi Kasus (Desain dan Metode)*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

KEPEMIMPINAN ULUL-ALBAB MENTRANSFORMASIKAN SISTEM PENDIDIKAN MRSM : SATU KAJIAN KES

Mohd Radzi Bin Taib

Institut Kepimpinan Pendidikan, Universiti Malaya Kuala Lumpur

Zuraidah Bt. Abdullah

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya Kuala Lumpur

Abstrak: Kajian ini adalah berbentuk kajian kes yang menggunakan kaedah campuran, iaitu kaedah kualitatif deskriptif dan kaedah kuantitatif bagi mendalami amalan kepimpinan pengetua sebagai pemimpin Ulul-Albab di tiga buah MRSM, iaitu MRSM Kepala Batas, MRSM Gemencheh dan MRSM Kota Putra. Objektif utama kajian ini adalah untuk memahami dan menghurai amalan kepimpinan Ulul-Albab pengetua serta mendalami bagaimana pengetua menggunakan strategi dalam meningkatkan pencapaian pengajaran dan pembelajaran di tiga buah MRSM Ulul-Albab. Kepimpinan Ulul-Albab adalah peranan yang terpenting dalam menggarap pencapaian dan kecemerlangan sistem pendidikan MRSM yang dijenamakan sebagai MRSM Ulul-Albab. Peranan kepimpinan Ulul-Albab ini berkait rapat khususnya dalam usaha untuk memajukan proses pengajaran dan pembelajaran di MRSM. Seringkali proses ini melibatkan pelaksanaan pelbagai inovasi program pendidikan yang bertujuan untuk meningkatkan kejayaan kurikulum dan ko-kurikulum pelajar. Dalam kajian ini, tiga orang pengetua dari tiga buah MRSM Ulul-Albab yang terdapat di Semenanjung Malaysia. Pengkaji akan mendalami ciri-ciri yang ada pada setiap pengetua MRSM tersebut dan seterusnya menghuraikan amalan kepimpinan Ulul-Albab mereka supaya dapat dikongsi bersama dalam memartabatkan Institusi Pendidikan MRSM sebagai sebuah Institusi Pendidikan yang terunggul di Malaysia. Data Kuantitatif akan dikutip dari semua guru-guru MRSM Ulul-Albab tersebut.

1.0: PENGENALAN

Program Ulul Albab ialah satu program pendidikan gabungan antara program pendidikan MRSM sedia ada (Sains Tulen) dengan program aliran agama termasuk tahfiz Al-Quran. Matlamat program ini ialah untuk melahirkan ahli profesional dan teknokrat yang mahir bukan sahaja dalam bidang pengkhususan mereka bahkan mereka jugalah yang mewarisi generasi ulul albab. Dalam tafsir Ibn Kathir (1997) perkataan ulul albab yang terdapat dalam ayat 190, surah Ali Imran dijelaskan sebagai golongan cerdik pandai yang berkemampuan mengetahui sesuatu perkara berdasarkan hakikatnya yang sebenar. Beliau menegaskan bahawa mereka ini dapat

memahami secara mendalam kejadian-kejadian di langit dan di bumi serta dapat menghubungkan kejadian-kejadian tersebut dengan keagungan Penciptanya, kudrat Allah dan rahmat Allah.

Sehubungan dengan itu program Ulul Albab diperkenalkan dalam sistem pendidikan MRSM bagi melahirkan pelajar yang mempunyai keupayaan mendepani dunia globalisasi serta menjadi katalis kepada perubahan ummah. Adalah diharapkan manifestasi dari program ini akan lahir generasi Ulul Albab yang berkebolehan menghafaz Al-Quran, mentadabbur serta melazimi segala tuntutan dalam segenap aspek kehidupan mereka. Menjadi satu harapan yang tinggi supaya generasi ini mampu bertindak sebagai pakar rujuk, menguasai pelbagai disiplin ilmu dan bahasa asing, memaksimumkan keupayaan berfikir secara kreatif dan inovatif serta berkeupayaan memberi pandangan dalam penyelesaian ummah (BPLM, MARA : 2010).

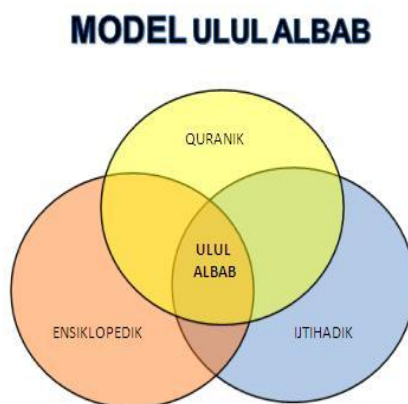
Kelangsungan dari itu pengetua adalah sebagai pemimpin sekolah telah dikenalpasti sebagai individu yang berpotensi dan pembolehubah yang paling kritikal dalam menyediakan ruang kepimpinan dengan daya usahanya mempengaruhi dan memajukan proses perubahan dan pembaharuan di sekolahnya (Burlingame, 1986; Sweeney 1982; Hallinger & Murphy 1987).

Cabaran kritikal yang dihadapi oleh sistem pendidikan mas kini ialah menyediakan perkhidmatan pendidikan yang cemerlang dan berkualiti untuk menghasilkan generasi cemerlang sejajar dengan kehendak dan aspirasi pembangunan negara serta membuktikan betapa sistem pendidikan menengah masih relevan di dalam sistem pendidikan negara. Untuk menangani cabaran ini, setiap sekolah menengah perlu mencapai tahap operasi yang berkesan yang mencapai tahap terbaik, bermutu, terunggul dan terbeza dalam semua bidang yang berkaitan dengan akademik, sahsiah, pengurusan dan yang lebih penting kepimpinan. Sesuatu sekolah itu tidak akan jadi berkesan sekiranya pengetua tidak berkemampuan untuk menggerak budaya cemerlang di dalam organisasi yang diterajunya (Abdul Shukur, 1998).

Kepimpinan dan kepimpinan Ulul-Albab yang akan dikaji adalah berfokus kepada tiga perkara asas iaitu (Rajah 1);

- i) **QURANIK** (kebolehan menghafaz 30 juzuk Al Quran serta memahaminya berdasarkan konsep baca, ingat, faham, fikir, amal dan sebar),
- ii) **ENSIKLOPEDIK** (berpengetahuan dan berkemahiran tinggi, menjadi sumber rujukan serta menguasai pelbagai bidang ilmu dan bahasa asing) dan;
- iii) **IJTIHADIK** (berkeupayaan memberikan pandangan dalam penyelesaian ummah, memaksimumkan keupayaan berfikir, berfikiran kreatif dan inovatif serta berteknologi tinggi),

(BPLM MARA: 2010)



Rajah 1: Model Asas Kepimpinan Ulul-Albab

2.0: KAJIAN LITERATUR

Konsep Kepimpinan dan Kepemimpinan Ulul-Albab

“Dan Dia lah yang menjadikan kamu khalifah di bumi dan meninggikan setengah kamu atas setengahnya yang lain beberapa darjat, kerana Ia hendak menguji kamu pada apa yang telah dikurniakanNya kepada kamu. Sesungguhnya Tuhanmu amatlah cepat azab seksaNya, dan sesungguhnya Ia Maha Pengampun, lagi Maha Mengasihani.” (Surah Al-An’am : 165)

“Kemudian Kami jadikan kamu (wahai umat Muhammad) khalifah-khalifah di bumi menggantikan mereka yang telah dibinasakan itu, supaya Kami melihat apa pula corak dan bentuk kelakuan yang kamu akan lakukan.” (Surah Yunus : 14)

Daripada Ibn Umar r.a., Rasulullah s.a.w bersabda, *“Tiap seorang daripada kamu adalah penjaga (pemimpin) dan kamu bertanggungjawab terhadap penjagaan kamu (orang yang dipimpin). Imam adalah penjaga (pemimpin) dan bertanggungjawab kepada pimpinannya, lelaki itu penjaga (pemimpin) dan bertanggungjawab kepada pimpinannya, orang perempuan adalah penjaga (pemimpin) dalam rumah suaminya dan bertanggungjawab kepada pimpinannya, hamba adalah penjaga harta tuannya dan bertanggungjawab kepada pimpinannya, dan setiap kamu adalah penjaga (pemimpin) dan bertanggungjawab kepada pimpinan kamu”.* (Riwayat Muslim)

Apa yang dapat disimpulkan setelah meneliti konsep kepimpinan Islam adalah apabila kita menterjemahkan maksud 'Kepimpinan', mahu atau tidak kita tidak dapat lari untuk mengaitkan 'kepimpinan' dengan individu yang dipanggil pemimpin. Apa yang pasti tingkah laku, kaedah serta pergerakan yang dibawa pemimpin dalam membawa halatuju organisasi menggambarkan corak 'kepimpinan' beliau.

Pengkaji ingin membawa pendekatan kepimpinan Islam berhubung dengan konsep Ulul Albab, iaitu istilah khusus yang dipakai dalam al-Qur'an untuk menyebut sekelompok manusia pilihan yang mempunyai nilai intelektual. Mengikut Kamus Dewan Edisi ke- empat (2010) intelektual ialah 1. orang (kaum, golongan) terpelajar, cerdik pandai, cendekiawan, 2. mempunyai kemampuan yg tinggi utk berfikir (menggunakan akal budi). Istilah Ulul Albab 16 kali disebut dalam al-Qur'an. Walaupun begitu, al-Quran sendiri tidak menjelaskan konsepnya secara definisi tentang Ulul Albab dengan menyebutkan kriterianya sahaja. Antara ayat yang menyebut perkataan Ulul Albab dalam al-Quran ialah Surah al-Baqarah; ayat 179, 197, 269, Surah az-Zumar; 9,18,21, Surah Ali Imran; 7,190, Surah ar-Ra'du:19, Surah Ibrahim: 52, Surah Sod; 29,43, Surah Ghafir: 54, Surah Yusuf; 111, Surah al-Maaidah; 100, dan Surah at-Talak; 10.

Daripada ayat-ayat yang menyebut tentang Ulul Albab diatas dapat disimpulkan bahawa kriteria Ulul Albab adalah seperti berikut; Orang-orang yang berakal fikiran (yang dapat memikir dan memahaminya), menggunakan akal fikirannya, berakal sempurna, beringat dan mengambil iktibar, yang berakal sempurna (supaya mereka juga bersikap sabar semasa ditimpa malang), orang-orang yang dapat mengambil pelajaran dan peringatan dan orang-orang yang mengingati Allah SWT sambil berdiri, duduk ataupun baring dan mereka banyak berfikir mengenai penciptaan langit dan bumi yang berakal sempurna dari kalangan orang yang beriman. Kebanyakan ayat yang menyebut tentang Ulul Albab seringkali disusuli dengan ayat “supaya kamu bertaqwa” dan “supaya kamu berjaya”. Kriteria Ulul Allab sebagaimana yang disebut dalam Ibnu Kathir (1988) ialah memanfaatkan peringatan, sihat, sedar dan sempurna akal. Menurut Ibn Kathir lagi kriteria Ulul Albab ialah selain mampu memahami fenomena alam dengan segenap hukumnya yang menunjukkan tanda-tanda keagungan, kemurahan dan rahmat tuhan, Ulul Albab juga seorang yang sentiasa berzikir dan berfikir, yang melahirkan kekuatan intelektual, kekayaan spiritual dan keluhuran akhlak dalam dirinya.

Ibnu Kathir (1988) ketika mentafsirkan ayat 269, al-Baqarah, yang dimaksudkan dengan hikmat ialah Allah SWT memberi ilmu hikmah iaitu pengertian terhadap al-Quran, nasakh

mansukhnya, muhkamat dan mutasyabihat, halal dan haram serta perumpamaannya. Seterusnya beliau menegaskan Ulul Albab ialah orang yang memanfaatkan peringatan, sihat, sedar dan sempurna akal. Wahbah al-Zuhaily (2007), dalam menghuraikan ayat 269, al-Baqarah, yang dimaksudkan dengan hikmah yang dimaksudkan bukanlah “*Nubuwwah*” iaitu kenabian akan tetapi menurut jumbuh ia merupakan ilmu, kefahaman dan al-Quran. Wahana hikmah ialah akal. Seterusnya beliau menegaskan Ulul Albab ialah orang yang mengetahui isi kandungan al-Quran yang merangkumi hukum hakam dan segala yang tersirat didalamnya.

Menurut Danial Zainal Abidin (2012), “Pada hari ini saintis yang bertakwa kepada Allah SWT dikategorikan sebagai Ulul Albab”. Pendapat tersebut selaras dengan misi MRSM iaitu “MRSM Berusaha Untuk Menyediakan Pelajar Bumiputera Yang Berpotensi Tinggi Dalam Bidang Sains Dan Teknologi” dan moto MRSM Kota Putra (MRSM pertama Ulul-Albab), “Ulul Albab Teras Ketamadunan Ummah”. Berdasarkan ayat 190 dalam surah Ali Imran berhubung Ulul Albab merangsang umat Islam supaya menjadi saintis yang dihasilkan mengikut kehendak al-Quran iaitu adalah saintis yang mengkaji tentang fenomena alam dengan menghubungkait dengan kebesaran dan keagungan Allah SWT.

Perkaitan tersebut selaras dengan visi dan misi MRSM iaitu “Menjadikan MRSM sebagai pusat kecemerlangan pendidikan yang inovatif dan bertaraf dunia” dan “Menyediakan pelajar bumiputera yang berpotensi tinggi dalam bidang sains dan teknologi” yang mempunyai integriti yang tinggi. Al-Quran menuntut umat Islam memiliki minda yang saintifik. Minda yang saintifik pula ialah minda yang kuat berfikir dengan betul, bersifat kritikal, mampu menganalisa data dan fakta, serta mampu membuat andaian dan konklusi kepada apa yang dicerap. Minda saintifik menolak sebarang laporan dan pandangan yang tidak berlapikkan dengan dalil. Dalam surah al-Isra’, ayat 36 Allah SWT menyatakan, “*Janganlah kamu mengikuti apa yang kamu tidak mempunyai pengetahuan mengenainya.*”

Menurut A. Khudori Soleh (2012), Ulul Albab adalah istilah khusus yang dipakai al-Quran untuk menyebut sekelompok manusia pilihan semacam intelektual. al-Quran tidak memberikan pengertian khusus tentang Ulul Albab. Justeru, para mufassir (pentafsir quran) memberikan pengertian yang berbeza-beza. Imam Nawawi, misalnya, menyebut bahwa Ulul Albab adalah mereka yang berpengetahuan suci, tidak hanyut dalam arus deras dan yang penting, mereka mengerti, menguasai dan mengamalkan ajaran Islam. Justeru, pengertian Ulul Albab dan kensepnya adalah selaras dengan objektif (Modul Ulul Albab, 2009) pelaksanaan kurikulum Ulul Albab dalam Sistem Pendidikan MARA iaitu ;

1. Melahirkan generasi al Quran yang beriman, bertaqwa, berilmu, berakhlak mulia, berketrampilan, bertanggungjawab dan dapat berbakti kepada agama, bangsa dan negara.
2. Melahirkan pelajar-pelajar yang berlatarbelakangkan Sains dan Tahfiz al-Quran yang dapat memenuhi syarat untuk mengikuti pengajian dalam bidang profesional dan teknikal di mana-mana universiti yang tersohor diseluruh dunia.
3. Melahirkan pelajar-pelajar yang dapat menghafaz al-Quran 30 Juzuk dalam tempoh 3 tahun pengajian di MRSM dan membina budaya Saintifik Al-Quran dengan pendekatan ICT sebagai pengupaya.

Kesimpulannya ialah pelaksanaan kurikulum Ulul Albab dalam Sistem Pendidikan MRSM dan sistem pendidikan negara amnya ialah menepati dan mengikuti perubahan dalam dunia pendidikan tanahair. BIFAS (Modul Ulul Albab, 2009) iaitu baca, ingat, faham, amal dan sebar merupakan konsep yang ingin diterapkan dalam pelaksanaan kurikulum Ulul Albab dan sinonim dengan konsep Ulul Albab sebenar. Justeru, pelaksanaan kurikulum Ulul Albab sebagai kurikulum tambahan dalam Sistem Pendidikan Negara merupakan satu nilai tambah komtemporari dan sepanjang zaman serta bertepatan dengan Falsafah Pendidikan Negara. Output yang hendak dicapai oleh MRSM ialah untuk melahirkan individu pelajar yang cemerlang akademik, sempurna sahsiah, cerdas fizikal dan berbudaya usahawan dengan nilai teras (SIKAP). Manakala output diperingkat institusi pula ialah menjadikan MRSM sebagai pusat kecemerlangan pendidikan terbeza, terbaik, inovatif dan bertaraf dunia melalui penghasilan *Nobel Laurette* dan usahawan yang berdaya saing, berdaya juang dan berdaya tahan.

Rumusannya konsep Ulul-Albab inilah yang akan dikaji oleh penyelidik khususnya pengetua sebagai pemimpin dan berkepipinan Ulul-Albab.

3.0: PERNYATAAN MASALAH

Pengurusan sekolah yang cekap dan sistematik akan dapat mewujudkan iklim organisasi yang sesuai serta kondusif dengan aktiviti pengajaran dan pembelajaran, dan ia semestinya bergantung kepada kualiti kepemimpinan, kewibawaan, kemampuan dan gelagat pengetua. Beliau adalah orang yang penting dan berpengaruh serta mempunyai tanggungjawab yang paling besar terhadap segala sesuatu yang berlaku di sekolah dan persekitarannya. Gelagat kepemimpinan pengetua adalah yang menentukan keadaan sesebuah sekolah, iklim pembelajaran, aras profesionalisme, semangat staf dan tahap keperihatinan mereka terhadap perkara yang berlaku, perkara yang tidak berlaku dan perkara yang sepatutnya berlaku kepada pelajar-pelajar.

Pengetua sebagai pemimpin di sekolah telah dikenalpasti sebagai individu yang berpotensi dan pembolehubah yang paling kritikal dalam menyediakan ruang kepimpinan dengan daya usahanya mempengaruhi dan memajukan proses perubahan dan pembaharuan di sekolahnya. Pengetua dapat bertindak dan membuat keputusan sebagai pemimpin pengajaran yang berkesan sekiranya beliau tidak hanya melaksanakan tugas pengurusan dan pentadbiran sekolah semata-mata.

Tanggungjawab pengetua terhadap tugas pengurusan dan pentadbiran terutama kewangan memerlukan lebih banyak masa, lebih berhati-hati dan berwaspada. Peluang kenaikan pangkat mungkin terjejas dan tindakan akan dikenakan jika membuat kesilapan dalam pengurusan kewangan. Sebaliknya tugas-tugas berunsurkan kurikulum dan pengajaran jarang sekali dapat dikesani dan mudah terlepas daripada tindakan tatatertib. Kebertanggungjawaban pengetua terhadap kurikulum dan pengajaran sukar dikenalpasti kerana bersifat subjektif berbanding dengan tugas pengurusan kewangan yang bersifat objektif.

Apa yang dimaksudkan dengan pemimpin Ulul-Albab adalah pengetua yang dapat menetapkan matlamat-matlamat, menyebarkan kepada guru-guru, menyelia kurikulum dan pengajaran di bilik darjah, menilai guru-guru, membentuk jangkaan-jangkaan akademik dan tingkahlaku pelajar untuk dipertingkatkan lagi prestasi sedia ada. Pengetua adalah guru kepada guru-guru yang lain di bawahnya, pakar pedagogi, membantu guru menambahbaik pengajaran, mengetahui kurikulum yang formal dan memastikan kurikulum itu diajar seperti yang diharapkan (Cuban, 1988).

Hussein Mahmood (1993), menyatakan bahawa pengetua perlu menunjuk ajar para guru dalam kurikulum dan pedagogi, menganalisis kelemahan pengajaran, memberi semangat dan dorongan yang memberangsangkan guru dan pelajar di bawah jagaannya supaya pelajar belajar dan belajar bersungguh-sungguh. Pengetua sendiri harus menunjukkan contoh dan teladan yang boleh diikuti dan disegani oleh para guru dan pelajar sekolahnya khususnya dalam konteks pendidikan Ulul Albab.

Oleh yang demikian maka dapatlah dirumuskan bahawa kepemimpinan pengetua adalah yang menjadi penggerak utama dalam mengepalai atau memimpin sekolah ke arah meningkatkan prestasi pengajaran dan pembelajaran guru dan pelajar. Perkara inilah yang akan dikaji tentang sejauhmana peranan dan kesinambungan pengetua Ulul-Albab tersebut berperanan sebagai pemimpin yang berkepemimpinan Ulul-Albab.

Lanjutan daripada itu pengkaji akan mengenalpasti manakah antara fungsi-fungsi kepimpinan Ulul-Albab pengetua ini yang sering menjadi amalan dalam gelagat kepemimpinannya. Antara fungsi-fungsi tersebut ialah; penentuan matlamat sekolah, penjelasan matlamat sekolah, pencerapan dan penilaian pengajaran, penyelarasan kurikulum, pengawasan kemajuan murid, penjagaan masa pengajaran, sokongan dalam aktiviti pengajaran, pemberian insentif kepada guru, penggalak perkembangan profesional, dan pemberian insentif untuk

pembelajaran. Selanjutnya yang paling penting sekali adalah adakah pengetua berperanan sebagai penggerak utama perkara asas pendidikan Ulul-Albab iaitu Quranik, Ensiklopedik dan Ijtihadik.

4.0: OBJEKTIF KAJIAN

Kajian yang akan dijalankan ini bertujuan untuk :

- i)Memahami dan menghurai amalan kepimpinan Ulul-Albab pengetua di MRSM Ulul-Albab.
- ii)Mendalami bagaimana pengetua menggunakan strategi dalam meningkatkan pencapaian pengajaran dan pembelajaran di MRSM Ulul-Albab tersebut.
- iii)Mendalami bagaimana pengetua memahami dan menjiwai konsep pendidikan Ulul-Albab.

5.0: PERSOALAN KAJIAN

- i)Apakah yang dimaksudkan dengan amalan Kepimpinan Ulul-Albab Pengetua MRSM yang terhebat?
 - Menyelidiki ciri-ciri amalan pengetua MRSM tersebut dalam Kepimpinan Pengajaran berlandaskan prinsip Ulul-Albab.
 - Menghuraikan setiap ciri-ciri amalan pengetua MRSM tersebut dalam aktiviti Kepimpinan Pengajaran Ulul-Albab Pengetua.
- ii)Apakah bentuk kaedah dan strategi yang digunakan oleh Pengetua MRSM tersebut dalam meningkatkan kecemerlangan Pengajaran dan Pembelajaran Ulul-Albab?
 - Bagaimanakah cara Pengetua menggunakan strategi meningkatkan pencapaian cemerlang dalam Pengajaran dan Pembelajaran?
 - Bagaimanakah Pengetua dapat meransang komitmen semua guru dalam usaha untuk meningkatkan Pencapaian tahap Ulul-Albab pelajar?

6.0: METODOLOGI KAJIAN

Pendahuluan

Tujuan utama kajian ini adalah untuk memahami amalan kepemimpinan Ulul-Albab pengetua di tiga buah MRSM Semenanjung Malaysia. Kajian ini berbentuk kajian kes, jadi pengkaji mungkin akan menghadapi masalah dalam mendapatkan maklumat seandainya tidak mendapat kerjasama yang baik daripada pihak yang terlibat dalam kajian ini. Justeru itu, pengkaji perlu mengatasi masalah ini dengan mewujudkan hubungan yang baik antara pengkaji dengan pengetua, penolong-penolong kanan dan guru-guru sekolah kajian. Bab ini akan membincangkan tentang reka bentuk kajian, kaedah kajian, sampel kajian, pemilihan tempat kajian, pengumpulan data, penganalisan data, Jangkamasa kajian, penulisan laporan serta kesahan dan kebolehpercayaan kajian.

Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian ini ialah penyelidikan jenis deskriptif. Ini bermakna kajian ini bertujuan untuk menerangkan fenomena yang telah dan sedang berlaku di MRSM Ulul-Albab tersebut. Kajian secara kualitatif dan kuantitatif ini dijalankan bagi meninjau kehebatan pengetua sebagai pemimpin Ulul-Albab yang memberi kesan kepada tahap pencapaian akademik yang cemerlang dan mencapai tahap Ulul-Albab yang cemerlang dan gemilang.

Kajian ini juga secara tidak langsung cuba meninjau tentang strategi kepemimpinan pengajaran Ulul-Albab pengetua terutama dalam melihat gelagat pengetua dalam menangani masalah-masalah semasa menjalankan tugas sebagai pemimpin Ulul-Albab. Maklumat atau data kajian akan dikutip melalui pemerhatian, temu bual (pengetua, guru penolong kanan dan guru biasa) serta pembuktian dokumen. Selain dari itu data kuantitatif juga akan dikutip melalui edaran borang soal-selidik untuk para guru.

Untuk memperolehi maklumat dan data, pengkaji sendiri menghubungi dan menemu bual responden, membuat pemerhatian dan menyemak dokumen-dokumen di sekolah kajian serta mengedarkan borang soal-selidik yang direkabentuk berasaskan *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) yang dibina oleh Hallinger dan Murphy (1987).

Kaedah Kajian

Kajian ini akan menggunakan kaedah penyelidikan kualitatif dan kuantitatif. Kajian kuantitatif akan menggunakan instrumen soal selidik *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) yang dibina oleh Hallinger dan Murphy (1987). Instrumen ini mengandungi 10 fungsi peranan berbanding 11 fungsi peranan pada versi terdahulu setelah ianya dikemaskinikan. Manakala penyelidikan kualitatif melibatkan teknik pengutipan dan pengumpulan data yang pelbagai seperti melalui proses temu bual, pemerhatian, tinjauan dan analisis dalaman serta semakan rekod-rekod. Mengikut Marohaini (2001), terdapat banyak kelebihan penggunaan pelbagai teknik pengutipan data dan satu kelebihan ketara ialah kepelbagaian ini memberi *triangulation* atau pengukuhan data. Bagi mendapat maklumat yang berkaitan dengan objektif kajian ini, beberapa kaedah akan digunakan iaitu, melalui:

i) Pemerhatian

Pemerhatian sepenuh dan langsung yang disebut oleh Spradley dalam Marohaini (2001), sebagai “*a bystander, spectator or loiterer*” untuk mendapatkan gambaran keseluruhan tentang sekolah, fenomena dan orang-orang yang berada di sekolah; pemerhatian peserta atau “*participant-observer*”, penglibatan dan pemerhatian adalah selari dengan apa yang berlaku di sekolah, dan pemerhatian berfokus kepada aspek yang berkaitan langsung dengan objektif kajian. Ini bermakna pemerhatian berfokus akan dijalankan terhadap pengetua bertujuan untuk melihat ciri-ciri pengurusan dan kepemimpinan yang dilaksanakannya. Ini melibatkan senarai semak seperti yang terdapat dalam Lampiran 1.

ii) Temu bual

Dua jenis temu bual diguna pakai iaitu temu bual formal dan temu bual tidak formal. Temu bual formal yang dijalankan ke atas pengetua adalah berpandukan kepada soalan-soalan seperti dalam Lampiran 2 yang bertujuan untuk mendapat gambaran mengenai idea-idea dan prinsip beliau tentang pengurusan dan kepemimpinan pengajaran. Manakala temu bual secara tidak formal dijalankan dari masa ke semasa bertujuan untuk mendapatkan lebih banyak maklumat yang membantu memperkukuhkan lagi dapatan kajian ini. Temu bual secara formal juga dijalankan ke atas seorang guru penolong kanan dan seorang guru biasa yang bertujuan membandingkan jawapan yang diberikan oleh pengetua dan menambah data (Lampiran 3).

iii) Pembuktian Dokumen

Pemeriksaan dokumen yang dijalankan juga bertujuan untuk mendapatkan maklumat yang boleh menyokong dapatan kajian ini. Dokumen yang dianggap penting seperti Minit Mesyuarat (Mesyuarat Guru/Staf, Mesyuarat Kurikulum, Mesyuarat Pentadbiran/Pengurusan dan sebagainya), Taklimat Guru, Buku Kehadiran, Takwim tahunan dan Perancangan Sekolah, Perancangan Strategik Sekolah serta lain-lain dokumen yang dianggap bersesuaian dengan tajuk kajian. (Lampiran 4)

Kesemua teknik pengutipan dan pengumpulan data seperti yang dinyatakan di atas akan menghasilkan banyak catatan bertulis atau catatan lapangan tentang sesuatu fenomena yang diperhatikan. Adalah diharapkan kepelbagaian teknik yang digunakan ini benar-benar menghasilkan dapatan yang tepat dan bernilai kebolehpercayaan yang tinggi.

Sampel Kajian

Bagi kajian kualitatif responden kajian terdiri daripada 3 orang pengetua dari setiap MRSM Ulul-Albab yang akan dikaitkan tentang gelagat dan strategi kepemimpinan Ulul-Albabnya. Di samping itu, kajian ini juga akan melibatkan tiga orang responden dari setiap MRSM tersebut yang terdiri daripada seorang Timbalan Pengetua Akademik (TP HEA), Timbalan Pengetua Hal-Ehwal Pelajar (TP HEP) dan Timbalan Pengetua Ko-kurikulum (TP KO).

Pemilihan peserta kajian ini tertakluk kepada kriteria seperti berikut:

- a) Peserta kajian mesti mempunyai kebolehan untuk berkomunikasi dengan baik dalam menyampaikan maksud dan pengalaman bagi menjelaskan bentuk amalan kepemimpinan pengajaran.
- b) Peserta kajian mesti sanggup meluangkan masa serta mempunyai komitmen yang tinggi untuk memberi kerjasama sepanjang kajian dijalankan.
- c) Peserta kajian mesti mempunyai pengalaman yang banyak mengenai pengurusan dan kepimpinan pengajaran mengikut sistem MRSM khususnya program Ulul-Albab.

Bagi kajian kuantitatif populasi kajian terdiri daripada semua guru-guru MRSM Ulul-Albab. Saiz sampel kajian ditetapkan menggunakan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970). Sebagai contoh bilangan populasi guru di MRSM Ulul-Albab Kepala Batas adalah seramai 75 orang. Maka berdasarkan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970), sampel boleh diambil seramai 63 orang. Bagi tiga buah MRSM bilangan sampel adalah dianggarkan seramai 189 orang.

Pemilihan tempat kajian

Pengkaji bercadang untuk memilih tiga buah MRSM Ulul-Albab yang terdapat di Semenanjung Malaysia. Tempat kajian ini mesti mempunyai kriteria seperti berikut:

- (a) Lokasi tempat kajian adalah mudah dari segi kemudahan perhubungan pengangkutan serta telekomunikasi. Ini memudahkan urusan pengkaji bagi meneruskan kajian.
- (b) Kebenaran untuk membuat kajian di lokasi tempat kajian mesti diperolehi kebenaran bertulis dari pihak ibu pejabat MARA di Kuala Lumpur. Surat kebenaran perlu ditulis kepada pihak Pengarah Bahagian Pendidikan dan Menengah MARA (BPM).
- (c) Lokasi tempat kajian mesti mempunyai individu yang ingin dikaji iaitu pengetua itu sendiri dan peserta kajian tidak keberatan untuk dikaji.

Pengumpulan dan analisis data

Pengkaji sendiri adalah sebagai instrumen kajian pada keseluruhan proses pengumpulan data dan analisis di mana pengkaji berpengaruh terhadap subjek yang meliputi konteks kajian, memilih teknik pengumpulan data yang berpadanan. Kajian ini akan melibatkan tiga orang pengetua dari tiga buah MRSM Ulul-Albab yang berbeza. Data akan diperolehi melalui pemerhatian pengkaji, sesi temubual, pemeriksaan dokumen dan melalui boring soal-selidik.

Dalam kaedah penyelidikan kualitatif, analisis data dilakukan serentak dengan proses pengumpulan data. Proses pengutipan data dimulakan dengan pemerhatian terlebih dahulu sebelum diikuti dengan temubual dan pemeriksaan dokumen. Aturan teknik ini sebenarnya untuk menjawab sebarang isu-isu yang timbul dari pemerhatian bagi memperolehi jawapan pada sesi temubual susulan. Sekiranya temubual dibuat terlebih dahulu dan diikuti dengan pemerhatian, maka pengkaji perlu membuat temubual sekali lagi bagi menjawab pelbagai isu-isu yang timbul. Dalam kata lain, keadaan ini akan menyebabkan pengkaji membuang masa dan kajian dijalankan secara tidak efisien. Pengutipan data ini dikutip mengikut beberapa pusingan sehingga data yang tepu diperolehi.

Dalam sesi pemerhatian, pengkaji akan memerhati segala aktiviti di MRSM tersebut dalam sela masa yang berlainan, iaitu dengan meneliti segala perlakuan dan kejadian dalam situasi yang dikaji. Peralatan kajian akan melibatkan pengguna pen, kertas, kamera dan perakam sahaja. Pemerhatian dilaksanakan dengan menulis *protocol of observation*.

Beberapa pertimbangan berikut perlu diberikan iaitu:

- (a) Fokus pemerhatian mestilah pada perlakuan pengetua MRSM tersebut serta aktiviti-aktiviti yang dijalankannya. Pengkaji perlu cuba memperolehi sebanyak mana maklumat yang berkaitan dengan gelagat pengetua seperti terhadap persekitaran sekolah, aktiviti kurikulum dan ko-kurikulum, aktiviti pengayaan, pengurusan guru dan pelajar serta lain-lain perkara yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran.
- (b) Penilaian ketika pemerhatian sedang dijalankan akan dihindarkan. Sekiranya pengkaji mempunyai pandangan, akan dicatatkan sebagai ulasan pengkaji. Ulasan pengkaji ini boleh disahkan oleh peserta kajian melalui temuduga susulan.
- (c) Merekodkan segala pemerhatian yang dapat diperhatikan dan didengari berdasarkan peristiwa atau aktiviti pengetua terhadap guru, pelajar dan peralatan pengajaran dan pembelajaran. Pemerhatian yang boleh diperhatikan adalah seperti aktiviti harian pengetua MRSM tersebut, perjalanan aktiviti kurikulum dan ko-kurikulum, aktiviti semasa pengetua sepanjang berada di dalam kawasan MRSM.
- (d) Cuba untuk menulis beberapa persoalan yang ingin diajukan semasa sesi temubual dengan peserta kajian setelah selesai pemerhatian untuk membantu mengesahkan data yang diperhatikan.

Pemerhatian yang telah selesai akan disusuli dengan penulisan *protocol for expanded fieldnote*. Penulisan *protocol for expanded fieldnote* merupakan penulisan semula data-data mentah yang diperolehi dalam penulisan *protocol of observation* dan ianya perlulah disusun supaya merangkumi keseluruhan bahagian semasa pemerhatian dijalankan beserta dengan isu-isu yang timbul. *Summary contact sheet* pula akan ditulis bagi membuat ringkasan gambaran kepada pemerhatian yang telah dibuat.

Dari segi temubual, ianya dilakukan secara mendalam atau *purposely conversations* (Dexter, 1970; Morgan, 1977) telah digunakan untuk mengumpul data yang subjektif dalam kajian ini. Seperti yang diketengahkan oleh Merriam (1998), kunci utama temubual sebenarnya untuk membuka kunci perspektif peserta kajian (*emic*) dan bukannya perspektif pengkaji (*etic*) terhadap isu-isu yang dikaji. Oleh yang demikian, temubual mendalam (*in-depth interview*) disifatkan sebagai teknik yang sangat bersesuaian untuk mengeksplorasi perasaan, pendapat dan persepsi peserta kajian (Patton, 1990).

Soalan-soalan temubual dibina secara berstruktur dan tidak berstruktur. Soalan berstruktur merangkumi soalan-soalan yang telah dirancang secara rapi dan teratur supaya respons yang spesifik diperolehi. Soalan tidak berstruktur pula merangkumi soalan yang merupakan suatu rangsangan umum, peserta kajian digalakkan memberi respons secara bebas, soalan-soalan lanjutan dirangka mengikut keperluan semasa. Bahkan soalan-soalan yang ditanya adalah berdasarkan pemerhatian yang memerlukan pengesahan data yang diperolehi semasa pemerhatian dijalankan. Temubual dijalankan dengan menggunakan rakaman suara untuk memudahkan penulisan transkrip. Satu transkripsi temubual akan ditulis setelah temubual dijalankan dan diikuti dengan membuat analisis awal temubual terhadap transkrip temubual. Sekiranya maklumat yang diperolehi tidak mencukupi, satu temubual yang kedua dilaksanakan bagi memperolehi maklumat yang mencapai tahap ketepuan (*saturated*). Satu *contact summary sheet* pula akan ditulis bagi membuat ringkasan kepada temubual yang telah dibuat.

Dalam pemeriksaan dokumen, bukti dokumen seperti rancangan tahunan MRSM, rekod pemeriksaan dan sebagainya diperolehi dari peserta kajian. Satu ringkasan bukti dokumen dibuat dengan menggunakan *contact summary sheet*.

Proses pengutipan data dilakukan mengikut beberapa pusingan sehingga data yang diperolehi mencapai tahap ketepuan (*saturated*). Pada setiap pusingan pengutipan data, penyelidik perlu membekalkan perkara berikut:

- (a) Pengumpulan data mentah daripada pemerhatian melalui penulisan *protocol of observation*.

- (b) Penulisan *protocol for expanded fieldnote* untuk menghuraikan data mentah yang diperolehi dari penulisan *protocol of observation*.
- (c) Penulisan *contact summary sheet* bagi membuat satu penceritaan mengenai penulisan *protocol for expanded fieldnote* berdasarkan persoalan kajian.
- (d) Pengumpulan data mentah daripada temubual melalui penulisan *protocol of interview*.
- (e) Penulisan transkrips temubual daripada rakaman suara yang dibuat.
- (f) Penulisan *contact summary sheet* bagi membuat satu penceritaan mengenai penulisan transkrip temubual berdasarkan persoalan kajian.
- (g) Bukti dokumen asal yang diperolehi dari peserta kajian.
- (h) Penulisan *contact summary sheet* bagi membuat satu penceritaan mengenai dokumen yang diperolehi.

Bagi menganalisis data kualitatif, kaedah analisis *constant comparative* sebagaimana yang disarankan oleh Glaser dan Strauss dalam Marohaini (2001), yang melibatkan kombinasi koleksi data dengan analisis akan digunakan oleh pengkaji. Bagaimanapun disebabkan kaedah kualitatif melibatkan pengumpulan data daripada pelbagai sumber dengan melibatkan pelbagai teknik pengumpulan, adalah dijangka pengkaji akan memiliki jumlah data yang agak besar dan tidak tersusun.

Penganalisan data akan dibuat secara manual iaitu semua data deskriptif yang diperolehi ditranskripkan menjadi satu. Transkrip yang terkumpul kemudiannya diteliti dan dibaca satu persatu serta diolah secara lebih berstruktur dalam sub-sub topik yang sesuai bagi menjawab persoalan-persoalan kajian. Pengkaji melakukan saringan terhadap data-data supaya hanya yang penting sahaja dilaporkan. Data-data yang kabur atau mengelirukan, tidak penting atau tidak berkaitan serta yang tidak dipersetujui oleh responden untuk dilaporkan akan dikeluarkan.

Jangkamasa Kajian

Kajian ini akan dimulakan dalam bentuk kertas cadangan dan perancangan bermula pada semester 2 sesi pengajian 2013/2014 melalui kursus YXHA 7105. Kajian yang sebenar akan bermula pada awal Mei 2015 dan dijangka akan tamat pada akhir Januari 2017. Pada tahap permulaan kajian, permohonan untuk mendapatkan kebenaran dan pengumpulan data awalan dilakukan. Pada awal Mei 2015 pengumpulan data akan dilaksanakan dengan kaedah pemerhatian, temu bual, semakan dokumen dan borang soal-selidik. Data-data akan diproses dan dianalisis pada pertengahan Mac 2016. Penyediaan Laporan dilakukan pada awal Jun dan di sepanjang tahun 2016 dan laporan lengkap diserahkan kepada penyelia pada minggu terakhir Januari 2017.

Penulisan laporan

Penulisan laporan kes bermula setelah semua data yang diperolehi dan dianalisis dari pemerhatian, temubual dan pemeriksaan dokumen disiapkan. Pelaporan dibuat dengan menggabungkan ketiga-tiga *summary contact sheet* yang diperolehi dari pemerhatian, temu bual dan pemeriksaan dokumen bagi melahirkan laporan tentang kajian yang dilakukan.

Akhir sekali, pengkaji akan menghubungkan kesemua dapatan kajian kualitatif dan kuantitatif serta akan dipersembahkan dalam bentuk penulisan naratif. Gambar foto, transkrip temu bual, transkrip ucapan dan sebagainya akan disertakan dalam bahagian lampiran dan juga bahagian laporan yang difikirkan paling sesuai.

Kesahan dan kebolehpercayaan

Kesahan juga turut diketahui sebagai penjelmaan baru sebagai yang boleh dipercayai (trustworthiness). Ia mengandungi empat aspek utama iaitu kredibiliti, kebolehpindahan (transferability), kebolehhergantungan (dependibility) dan kebolehpastian (confirmability). Dalam penyelidikan kualitatif, kesahan boleh dilakukan dengan penghuraian dan penjelasan dan sama

ada atau tidak, penjelasan tersebut benar-benar sesuai dengan penghuraian (Janesick, 2000). Apabila kesahan dan kepercayaan kajian dilakukan, ia bukan sahaja dapat mentafsirkan sesuatu fenomena secara teliti, tetapi turut membantu dalam meningkatkan pepadanan selepas memahami terhadap ruang kitaran kajian tersebut. Sebagai tambahan, kajian pengesahan dan kebolehpercayaan juga mendorong kepada pembentukan konsep yang mana boleh dipergunakan oleh penyelidik lain yang berminat mengkaji isu berkaitan dengan kajian ini.

Kesahan dan kebolehpercayaan data untuk kajian ditentukan melalui proses triangulasi, *member check* dan *peer examination*. Proses triangulasi dijalankan melalui dua pendekatan iaitu dalam teknik dan antara teknik. Triangulasi dalam teknik digunakan apabila sesuatu teknik itu diulang beberapa kali sehingga satu data tepu diperolehi. Untuk kajian ini, kaedah temubual dilihat merupakan satu kaedah yang melibatkan teknik triangulasi dalam teknik di mana temubual susulan dari temubual pertama dibuat sekiranya wujud beberapa isu yang perlukan pengesahan sehinggalah isu tersebut menemui penjelasan yang jelas.

Kaedah triangulasi antara teknik pula merupakan pengesahan data menggunakan dua atau lebih teknik yang berbeza. Dalam kajian ini, kaedah pemerhatian dan temubual sesuai dijalankan secara antara teknik. Ini adalah kerana isu atau persoalan yang timbul semasa pemerhatian di dalam kelas dijalankan, pengkaji boleh mengesahkan isu atau persoalan tersebut dengan mengadakan temubual susulan, sehinggalah satu kepastian diperolehi.

Member check merupakan maklum balas dari peserta kajian untuk membantu pengkaji meningkatkan ketepatan, kredibiliti, kesahan, dan pemindahan (juga dikenali sebagai pelaksanaan, kesahihan luaran, atau kewajaran). Ada banyak subkategori *member check*; pemeriksaan ketepatan narasi, tafsiran kesahihan, kesahihan penghuraian, dan kesahihan penilaian. Dalam *member check*, tafsiran dan laporan diberikan kepada peserta kajian untuk menyemak keaslian kajian.

Member check dilakukan semasa proses temubual untuk meningkatkan kredibiliti dan kesahihan data dari penelitian kualitatif. Pengkaji harus berusaha untuk membina hubungan dengan peserta kajian untuk mendapatkan tanggapan jujur dan terbuka. Dalam sebuah temubual, pengkaji akan menyajikan kembali atau meringkaskan maklumat dan kemudian menyoal peserta kajian untuk menentukan ketepatan.

Member check selesai selepas kajian selesai berdasarkan perkongsian semua penemuan dengan peserta kajian yang terlibat. Hal ini membolehkan peserta kajian menganalisis penemuan dan komentar pada mereka. Para peserta kajian juga menegaskan bahawa ringkasan mencerminkan pandangan mereka, perasaan, dan pengalaman, atau bahawa mereka tidak mencerminkan pengalaman ini. Jika para peserta kajian menegaskan ketepatan dan kelengkapan, maka kajian ini dikatakan memiliki kredibiliti. *Member check* adalah tanpa kesalahan, tetapi berfungsi untuk mengurangkan kejadian data benar dan salah penafsiran data. Objektif keseluruhan daripada proses ini adalah untuk memberikan hasil yang asli.

Peer examination merupakan dapatan maklum balas daripada pakar-pakar yang berkaitan dengan kajian yang sedang dilakukan. Untuk kajian ini, pengkaji memilih untuk mengadakan *peer examination* daripada pihak Bahagian Pelajaran Menengah MARA (BPM).

7.0: PENUTUP DAN IMPLIKASI KAJIAN

Amalan kepimpinan Ulul-Albab pengetua yang berkesan adalah penentu kepada kecemerlangan dan keberkesanan sesebuah MRSM Ulul-Albab. Pengkaji mengharapkan hasil dari kajian ini akan dapat memberi manfaat kepada semua pengetua MRSM Ulul-Albab khususnya, dalam usaha untuk meningkatkan pencapaian cemerlang dalam Pengajaran dan Pembelajaran. Kepimpinan Pengajaran pengetua berkonsepkan Ulul-Albab yang cemerlang adalah salah satu kriteria utama yang perlu ada untuk menjadi pengetua yang berkesan dan seterusnya menghasilkan MRSM Ulul-Albab yang berkesan. Pengkaji juga amat mengharapkan agar dapat dicungkil segala kehebatan pengetua tersebut sebagai pemimpin Ulul-Albab di MRSM Ulul-Albab tersebut. Semoga hasil Kajian ini akan dapat dijadikan panduan bersama oleh

seluruh pengetua MRSM se-Malaysia amnya dan pengetua MRSM Ulul-Albab khususnya dalam usaha untuk mempertingkatkan pencapaian yang cemerlang sebagai pemimpin pengajaran Ulul-Albab yang berkaliber.

RUJUKAN

- Al-Quran al-Karim.
- Abdul Shukor Abdullah. (1998). *Pengukuhan Sistem Kepengetuaan dan Persekolahan Menghadapi Cabaran Abad Ke-21*. Kertas Kerja dibentangkan Di Persidangan Pengetua-Pengetua Sekolah Menengah Malaysia Di Kuala Tahan, Pahang.
- Ahmad Zabidi Abdul Razak (2003).Jurnal Pendidikan 3(m/s 3-19),*Ciri-ciri Sekolah Berkesan: Implikasinya Terhadap Pengurusan Sekolah Agama*.
- Al Ramaiah.1999. *Kepimpinan pendidikan: cabaran masa kini*. Petaling Jaya: IBS Buku Sdn. Bhd.
- Andrews, R. L. & Soder, R. 1987. Principal instructional leadership and student achievement. *Educational Leadership* 44(6): 9-11.
- Azizah Md. Isa. 2001. Adakah pengetua-pengetua di Malaysia menjalankan tugas sebagai pemimpin pengajaran atau pemimpin pentadbiran atau kedua-duanya. *Jurnal Institut Pengetua Universiti Malaya* 1(1): 29-39.
- Bahagian Pendidikan dan Latihan Menengah MARA. 2010. *Cadangan Melaksanakan Program Ulul Albab di Maktab Rendah Sains MARA Kepala Batas Tahun 2011*. Kertas Kerja Mesyuarat Majlis MARA Bil. 353 (1/2010).
- Croft, J.C,(1968) The principal as supervisor; Some descriptive findings and important question.The Journal of Education Administration, Jilid 6(2), hlm. 162-172.
- Campbell,R.F.,Corbally,J.E.,& Nystrand,R.O.(1983).Introduction to Educational Administration.Edisi ke 6, Allyn & Bacon:Massachusetts.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.).
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.).
- Edmonds,R,(1979)"Effective School for Urban Poor."Educational Leadership, 37(1), hlm 15-27.
- Harun Mat Isa, Norihan Azizan & Junaidah Abdul Jamil. 2002. Kepimpinan instruksional di sekolah: Satu tinjauan empirikal. *Prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-11 2002*. hlm 157-164.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*, New York: The Collier Macmillan Co.
- Hallinger,P.& Murphy, J.F,(1987)."Assesing and Developing Principal Instructional Leadership."Educational Leadership, Jilid 45(1),hlm 54-61.
- Hussein Mahmood. (1991), Kepimpinan Pengajaran:Kekangan dan Implikasi.Jurnal Guru,Jilid 3, hlm. 193-208.
- Hussein Mahmood. (1993), Kepimpinan dan keberkesanan sekolah.Dewan Bahasa dan Pustaka:Kuala Lumpur.
- Sergiovanni, T.J,(1984),"Leadership and Excellent In Schooling"Educational Leadership.
- Sergiovanni, T.J,(1991), The Principalship:A Reflective Practice Perspective,Allyb & Bacon; Boston.
- Sharifah Abdul Gany. (2001). *Kepimpinan Pengajaran Pengetua di Sekolah Menengah: Kajian Terhadap Pelaksanaan di Sekolah Menengah Kebangsaan Perempuan St. George, Pulau Pinang*. Tesis Sarjana Pendidikan. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.
- Shahril @ Chairil Marzuki.(2001). Ciri-ciri kepimpinan pengetua/guru besar yang dapat menghadapi cabaran dan harapan pada abad ke 21 ini. *Jurnal Institut Pengetua Universiti Malaya* 1(1): 7-17.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A Summary of Theory and Research.*, New York: The Free Press.
- Ibn Kathir. 1997. *Tafsir al-Quran al-Azim*. Beirut: Dar al-Ihya' al-Turath al-Arabi.

- Latip bin Muhammad,(2007). Pelaksanaan Kepemimpinan Pengajaran di Kalangan Pengetua Sekolah, *Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang Tahun* . Hlm 1-7.
- Levin, H. M. & Lockhead, M. E. (1991). *Effective schools in developing countries*. The World Bank: Education and Employment Division, Population and Human Resource Department.
- Lipham,J.M(1981),Efective School,Efektif Principal.Reston, Va;National Association of secondary School Principals.
- Lipham,J.M,Rankin,R.E & Hoeh,J.A,Jr.(1985)The Principalship concepts Competencies And Cases,New York.
- Marohaini Yusoff. (2001). *Penyelidikan Kualitatif: Pengalaman Kerja Lapangan Kajian*.Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Mazlan Hashim. 2011. *Program MRSM (Agama) Ulul Albab*. Taklimat BPLM Kepada Guru-guru MRSM Kepala Batas.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.).
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*.
- Mortimore, P. (1995). *Key characteristic of effective schools*. Seminar Sekolah Berkesan. Kementerian Pendidikan, 13-14 Julai. Institut Aminuddin Baki.

Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Komitmen Guru di MRSM Pahang, Malaysia

Nik Mustafa Bin Mat Ail

Institut Kepimpinan Pendidikan, Universiti Malaya

Dr Zuraidah bt Abdullah

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

Abstrak: Kajian ini adalah kajian tentang kepimpinan instruksional pengetua dengan tahap komitmen guru di MRSM, Pahang Malaysia adalah berbentuk kajian tinjauan yang menggunakan kaedah kuantitatif. Persampelan rawak mudah digunakan terhadap seratus tiga belas orang guru dengan menggunakan Soal Selidik ‘*Principal Instruction Management Rating Scale*’ (PIMRS) dan Soal Selidik Komitmen Organisasi. Bagi melihat perkaitan kepimpinan instruksional dalam tiga dimensi iaitu menjelaskan matlamat sekolah, menguruskan program pengajaran dan membentuk iklim pembelajaran sekolah yang positif dengan tahap komitmen guru, analisis statistik deskriptif dan statistik inferensi berdasarkan min, mod, median, sisihan piawai, T- test, Anova Sehalu dan Korelasi Spearson telah digunakan. Dapatan menunjukkan bahawa hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan tahap komitmen guru adalah berada pada tahap tinggi. Terdapat hubungan signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang, Malaysia. Daripada segi implikasi kajian, pengetua seharusnya menggunakan kebijaksanaanya dalam kemahiran kepimpinan instruksional bagi membangunkan komitmen guru.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Wawasan 2020 merupakan hala tuju negara yang jelas, yang telah di ilhamkan oleh Mantan Perdana Menteri, Tun Dr Mahathir Mohamad pada tahun 1991 (Unit Perancang Ekonomi, 2012). Penekanan terhadap kemajuan bersepadu negara mengikut acuan sendiri di titik beratkan di dalam pembentukan negara maju. Aspek pembangunan modal insan yang berjiwa bebas, berperasaan tenteram, sentiasa bersikap terbuka, berkeyakinan diri, bangga dengan apa yang dicapai dan gagah menghadapi pelbagai masalah. Hasrat ini di gariskan di dalam hala tuju Wawasan 2020. Hasrat mencapai negara maju ini akan tercapai dengan penyediaan modal insan yang seimbang dan harmonis yang bermula di sekolah (Muhyiddin, 2011). Modal insan yang cemerlang dan berkualiti ini dapat memacu negara mencapai negara maju dan berpendapatan tinggi (Muhyiddin, 2011; Najib 2011).

Banyak kajian tentang komitmen guru ke atas kecemerlangan sekolah telah dijalankan oleh pelbagai pihak. Namun begitu, kajian tentang komitmen guru-guru khususnya di Maktab Rendah Sains MARA (MRSM) Malaysia masih terhad. Dalam banyak hal guru-guru MRSM masih kabur serta kurang faham akan fungsi dan tanggungjawab mereka semasa berada di sekolah. Tanpa perasaan komitmen yang tinggi terhadap bidang tugasnya, guru akan berhadapan dengan beban tugas yang semakin banyak dan mencabar (Nias, 1996).

Menurut kajian Ashley (2010), pengetua juga harus menjalankan aktiviti-aktiviti berkaitan dengan pembangunan dan perkembangan pelajar yang boleh meningkatkan pencapaian mereka, membina iklim sekolah yang positif, memberi motivasi dan membina semangat, memantau dan menilai guru-guru dan pelajar-pelajar dengan kerap kali untuk tujuan peningkatan akademik. Selain itu, guru-guru mengamalkan pengajaran yang gemilang sebab hanya pihak guru sahaja yang boleh berubah dan hendak berubah.

Oleh yang demikian, dapat dinyatakan bahawa kepimpinan instruksional bukanlah perkara mudah untuk dilaksanakan. Namun begitu ia bukan mustahil untuk dilaksanakan. Gaya kepimpinan ini dapat membentuk dan merangsang komitmen guru-guru terhadap tugas mereka dengan lebih tinggi. Oleh itu, kajian ini cuba melihat kepimpinan instruksional pengetua terhadap komitmen guru-guru di tiga buah MRSM, Pahang.

PERNYATAAN MASALAH

Kepimpinan instruksional mampu mempengaruhi pendekatan guru mengajar yang mana seterusnya berkait langsung dengan hasil pembelajaran murid, serta peningkatan potensi murid tersebut. Sudah semestinya cara pemimpin sekolah bertindak bergantung kepada analisis persekitaran sekolah. Oleh itu, pemimpin instruksional sepatutnya memahami masalah yang dihadapi oleh guru dan murid sekolahnya. Oleh itu, ramai tokoh pendidik mengesyorkan agar pemimpin pendidikan memahami dan mengaplikasi konsep kepimpinan instruksional dalam melaksanakan tugas dan tanggungjawab di sekolah (Hallinger, 2005).

Menurut Baharom, Mohamad Johdi & Che Noraini (2009), kepimpinan pengetua adalah faktor utama yang menentukan kecemerlangan sesebuah sekolah. Ini kerana sekolah yang cemerlang menghadapi pelbagai jenis cabaran seperti cabaran manusia, cabaran sumber, dan cabaran ekspektasi yang terlalu tinggi daripada pelbagai pihak. Oleh yang demikian, seorang pengetua hendaklah berjiwa waja dan dapat merangka strategi untuk mengekalkan pencapaian cemerlang dan mempunyai komitmen tinggi dalam melaksanakan setiap program dan projek yang dirancang. Selain faktor pengetua, faktor lain yang juga menyumbang kecemerlangan sekolah ialah faktor guru, kakitangan, murid dan masyarakat setempat (Baharom, Mohamad Johdi & Che Noraini, 2009).

Oleh itu, situasi komitmen yang terdapat dalam soroton kajian lepas menunjukkan guru-guru kurang komited dan bermotivasi rendah dalam menjalankan tugas di sekolah termasuklah guru MRSM. Perhubungan antara pengetua dan guru adalah gabungan yang mantap dalam menghasilkan pelajar yang boleh menambahkan kecemerlangan sekolah.

OBJEKTIF KAJIAN

Secara terperinci, objektif kajian ini adalah untuk :

1. Mengenal pasti tahap kepimpinan instruksional pengetua di tiga buah MRSM Pahang.
2. Mengenal pasti tahap komitmen guru-guru di tiga buah MRSM Pahang.
3. Adakah terdapat perbezaan terhadap tahap komitmen guru-guru MRSM Pahang berdasarkan ciri-ciri demografi di tiga buah MRSM Pahang
4. Sejauh mana hubungan kepimpinan instruksional pengetua dan komitmen guru di tiga buah MRSM Pahang?

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif. Kuantitatif biasanya dikaitkan dengan penyelidikan bersifat ujikaji yang melibatkan data numerik dan statistik (Baharrudin, 2007). Ia juga berfungsi sebagai panduan dalam membantu penyelidik dalam proses memungut, menganalisis dan membuat pentafsiran hasil daripada penyelidikan yang dijalankan. Reka bentuk penyelidikan juga menjadi model bagi membolehkan penyelidik membuat inferens berkenaan pemboleh ubah yang dikaji.

Penyelidikan yang dijalankan ini merupakan kajian deskriptif yang bermatlamat untuk meninjau dan meneroka sumber ralat dalam pengukuran. Bagi kajian ini, menggunakan kaedah kuantitatif berbentuk diskriptif yang menggunakan survei bagi mengumpul data dari populasi tertentu. Soalan kajian yang telah di ubah suai mengikut keadaan pendidikan di Malaysia dengan khidmat nasihat dari pakar telah menggunakan 3 bahagian utama iaitu A; Demografi Responden, B; Amalan Kepimpinan Insruksional Pengetua, dan C; Komitmen Guru. Ujian *Cronbach's Alpha* dijalankan bagi menentukan ketekalan dalaman (Churchill, 1979, Bryman & Cramer, 1999).

Kaedah ini mengandaikan bahawa setiap item dianggap sebagai satu ujian yang setara dan semua korelasi antara item yang diukur adalah sama. Nilai kebolehpercayaan *Cronbach's Alpha* yang melebihi 0.80 merupakan indicator bagi ukuran kebolehpercayaan sesuatu instrumen. Untuk menguji kebolehpercayaan dilakukan dengan menghitung nilai Cronbach's Alpha (α) yang disebut juga sebagai nilai r hitung dari ujian kebolehpercayaan pemboleh ubah. Jika nilai $\alpha \geq 0.60$ boleh disimpulkan bahawa soal selidik adalah memenuhi kriteria kebolehpercayaan (Purbayu, 2005). Seandainya nilai R menunjukkan nilai yang tinggi, maka instrumen yang digunakan adalah tinggi nilai kebolehpercayaannya (Ary, Jacob & Razavieeh, 1996).

Menurut Cohen & Swerdlik, (2002) kajian rintis adalah untuk memilih item yang baik. Kajian rintis telah dijalankan oleh pengkaji di sebuah sekolah menengah berasrama penuh di Pekan Pahang untuk mengukur kebolehpercayaan soal selidik yang digunakan. Kebolehpercayaan di dalam kajian merujuk kepada keupayaan suatu kajian untuk memperoleh nilai yang serupa apabila pengukuran yang sama diulangi. Daripada 35 soal selidik yang diedarkan, sebanyak 30 soal selidik telah dikembalikan. Hasil kajian rintis yang diedarkan, pengkaji menggunakan program *Statistical Package for Social Science versi 20* (SPSS) bagi menguji ketekalan dalaman instrumen dengan menggunakan pekali *alpha cronbach*.

DAPATAN KAJIAN

Pemilihan peserta kajian dibuat berdasarkan kaedah Persempelan Rawak Mudah (Kerlinger, 1973). Pemilihan juga mengambil kira pengalaman mengajar di MRSM tersebut di bawah pimpinan pengetua sedia ada. Pemilihan peserta kajian juga dibuat berdasarkan jarak lokasi kajian yang hampir dengan pengkaji bagi memudahkan kajian dilaksanakan. Semua peserta kajian adalah bertaraf tetap dan memiliki sekurang-kurangnya ijazah pertama.

Terdapat 113 orang peserta kajian dari MRSM Pahang yang telah menjawab soalan kajian. Sebanyak 120 soal selidik telah diedarkan dan hanya 113 borang soal selidik dapat dikembalikan.

Soalan kajian 1. Apakah tahap kepimpinan instruksional pengetua di MRSM Pahang?

Jadual 1 di bawah menunjukkan data kepimpinan instruksional mengikut dimensi di mana secara keseluruhannya skor min variabel kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap tertinggi iaitu 4.04 seperti mana ditunjukkan dalam jadual.

Kepimpinan Instruksional Pengetua Mengikut Dimensi

Dimensi	Minimum	Maksimum	Min
Menjelaskan Matlamat Sekolah	2.17	5.00	4.19
Menguruskan Program Pengajaran	2.25	5.00	3.97
Membentuk Iklim Pembelajaran Sekolah yang Positif	2.18	5.00	3.95
Min			4.04

N = 113, SD = Sisihan Piawai

Jadual 1 di atas menunjukkan tahap kepimpinan instruksional pengetua di tiga buah MRSM Pahang berada pada tahap yang tinggi bagi semua dimensi. Secara keseluruhannya, tahap kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap tertinggi bagi dimensi menjelaskan matlamat sekolah (min 4.19) dan sisihan piawainya ialah $SD=.54$. Manakala bagi dimensi menguruskan program pengajaran, tahap kepimpinan instruksional pengetua berada pada min 3.97 dan sisihan piawai ($SD= .54$). Ini diikuti oleh kepimpinan instruksional mengikut dimensi membentuk iklim pembelajaran sekolah yang positif, di mana minnya ialah 3.95 dan sisihan piawai ($SD = .55$). Ini menunjukkan pengetua melaksanakan peranannya sebagai pemimpin instruksional di dalam semua dimensi kerana sisihan piawainya hampir sama nilainya. Oleh itu, tahap kepimpinan instruksional pengetua daripada persepsi guru-guru di MRSM Pahang adalah tinggi.

Tahap Komitmen Guru

Soalan kajian 2. Apakah tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang?

Analisis deskriptif ini akan meneliti secara terperinci skor min, sisihan piawai, peratusan dan kekerapan peserta kajian di dalam memilih 15 item yang disoal di dalam bahagian C. Ianya akan memberi gambaran sebenar sejauhmanakah tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang.

Dapatan hasil kajian dapat dilihat dalam jadual 7 dibawah terhadap tahap komitmen guru-guru di tiga buah MRSM Pahang.

Jadual 2. Tahap Komitmen Guru-guru di MRSM Pahang

	Minimum	Maksimum	Min	SD
Komitmen guru di MRSM Pahang	2.27	5.00	4.08	.48

N = 113, SD = Sisihan piawai

Analisis menunjukkan bahawa tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang adalah tinggi iaitu nilai minnya 4.08 ($SD= .48$). Terdapat guru yang merasakan diri mereka sangat komited iaitu berada pada skala yang paling tinggi iaitu maksimum 5 dan ada juga guru-guru MRSM tersebut yang kurang komited kerana berada paras minimum 2.27.

Tahap komitmen Guru Mengikut Demografi Responden

Soalan kajian 3. Adakah terdapat perbezaan terhadap tahap komitmen guru-guru MRSM Pahang berdasarkan ciri-ciri demografi di tiga buah MRSM Pahang

Tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang dilihat berdasarkan kepada ciri-ciri demografi peserta kajian yang merangkumi 3 kumpulan iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar. Pengkaji telah menggunakan ujian T-Test dan Anova sehala bagi menentukan adakah wujudnya hubungan yang signifikan antara variabel-variabel tersebut.

Tahap Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang Mengikut Jantina

Tahap komitmen guru-guru juga boleh dilihat melalui perbezaan jantina iaitu antara guru lelaki dan guru perempuan. Perbezaan ini dapat dilihat di dalam jadual 8 dibawah.

Jadual 3. Tahap Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang Mengikut Jantina

Jantina	Bilangan	Min	Signifikan
Lelaki	47	4.14	.56
Perempuan	66	4.04	

Nota: signifikan pada aras $p < .05$

Berdasarkan jadual 3 di atas, nilai p melebihi .05 iaitu p .56 bagi tahap komitmen mengikut jantina lelaki dan perempuan. Ini menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara jantina lelaki dan perempuan. Manakala nilai min bagi tahap komitmen lelaki ialah 4.14 dan tahap komitmen perempuan ialah 4.04. Ini menunjukkan tidak ada perbezaan yang ketara antara tahap komitmen guru lelaki dan perempuan.

Tahap Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang Mengikut Umur

Tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang boleh dilihat mengikut kumpulan umur. Perbezaan tahap komitmen ini dapat dilihat dalam jadual 4 di bawah.

Jadual 4 Tahap Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang Mengikut Umur

Umur	Bilangan	Min	Signifikan
20 tahun hingga 30 tahun	50	4.08	.36
31 tahun hingga 40 tahun	46	4.02	
41 tahun hingga 50 tahun	9	4.30	
51 tahun hingga 60 tahun	8	4.21	
Jumlah	113		

Nota: signifikan pada aras $p < .05$

Ujian telah dibuat melalui ujian anova sehala bagi menunjukkan hubungan signifikan antara lebih dari dua kumpulan. Pengkaji menilai dari tahap signifikan $p < .05$, di mana didapati nilai signifikan dalam jadual di atas ialah .36 melebihi tahap $p < .05$. Ini menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara kumpulan umur terhadap tahap komitmen. Nilai min bagi kumpulan umur 20 tahun hingga 30 tahun ialah 4.08, umur 31 tahun hingga 40 tahun ialah 4.02, umur 41 tahun hingga 50 tahun ialah 4.30 dan umur 51 tahun hingga 60 tahun ialah 4.21. Ini menunjukkan tiada

perbezaan ketara antara kumpulan umur dan tiada perbezaan ketara terhadap tahap komitmen antara kumpulan. Ini menggambarkan tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang berada pada tahap yang tinggi dan hampir sama mengikut kumpulan umur.

Tahap Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang Mengikut Pengalaman Mengajar

Tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang juga boleh dilihat melalui kumpulan pengalaman mengajar yang berbeza-beza. Perbezaan ini dapat dilihat dalam jadual 9 di bawah.

Jadual 5. Tahap Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang Mengikut Pengalaman Mengajar

Pengalaman	Bilangan	Min	Signifikan
1 hingga 10 tahun	69	4.03	.38
11 hingga 20 tahun	33	4.15	
21 hingga 30 tahun	9	4.12	
Jumlah	113		

Nota: signifikan pada aras $p < .05$

Ujian telah dibuat melalui ujian anova sehalu bagi menunjukkan hubungan signifikan antara lebih dari dua kumpulan variabel. Tahap signifikan adalah pada aras $p < .05$. Dalam jadual di atas, menunjukkan nilai signifikan tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang mengikut pengalaman mengajar ialah pada tahap $p = .38$. Ini menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara kumpulan tahun pengalaman pengajaran guru. Nilai min pula mengikut kumpulan pengalaman ialah tempoh 1 hingga 10 tahun ialah 4.03, 11 hingga 20 tahun ialah 4.15, dan 21 hingga 30 tahun ialah 4.12. Tiada perbezaan ketara antara ketiga-tiga kumpulan tempoh pengalaman dan berada pada tahap yang tinggi iaitu melebihi nilai min 4.0. Ini menunjukkan tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang berada pada tahap yang tinggi dan tiada perbezaan yang ketara mengikut tempoh pengalaman mengajar.

Korelasi Kepimpinan Instruksional Pengetua dengan Komitmen Guru-guru di MRSM Pahang

Soalan kajian 4. Sejauh mana hubungan kepimpinan instruksional pengetua dan komitmen guru di MRSM Pahang?

Analisis ini bertujuan untuk mengenalpasti hubungan antara variabel bebas iaitu kepimpinan instruksional dengan variabel bersandar iaitu komitmen guru-guru di MRSM Pahang saling mempengaruhi antara satu sama lain atau tidak. Pengkaji telah menggunakan ujian korelasi *Spearson* bagi mengenalpasti hubungan atau korelasi antara variabel bebas dan variabel bersandar sama ada mempunyai hubungan atau tidak. Nilai $p < .05$ digunakan untuk menentukan sama ada signifikan atau tidak.

Jadual 10 di bawah menunjukkan korelasi di antara kepimpinan instruksional pengetua (variabel bebas) dengan komitmen guru-guru di MRSM Pahang (variabel bersandar).

Jadual 6. Korelasi Di Antara Kepimpinan Instruksional Pengetua Dengan Komitmen Guru-Guru Di MRSM Pahang

Tempoh Pengalaman	Kekerapan	Peratusan (%)
1 hingga 2 tahun	53	46.9
3 hingga 4 tahun	43	38.1

Nota:	lebih 4 tahun	17	15.0 **
	Jumlah	113	100.0

signifikan pada aras $p < .01$ (2- hujung)

Jadual 4.16, analisis ujian korelasi *spearson* menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang korelasi positif yang sederhana kuat antara kepimpinan instruksional pengetua dan komitmen guru ($r = .480^{**}$). Wujudnya hubungan korelasi yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dan komitmen guru dengan nilai $p = .000$ iaitu $p < .05$. Secara keseluruhannya, menggambarkan pengetua mengamalkan kepimpinan instruksional lebih kerap maka lebih tinggi tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang.

PERBINCANGAN

Secara keseluruhannya, nilai min bagi kepimpinan instruksional pengetua adalah pada tahap yang tinggi iaitu 4.04. Ini menunjukkan persepsi guru-guru di MRSM Pahang adalah tinggi bagi semua dimensi. Hal ini berlaku kerana pengetua-pengetua mendapat pendedahan dengan menyertai kursus-kursus yang di anjurkan oleh pihak Bahagian Pendidikan Menengah, Institut Antarabangsa Latihan Keguruan Mara dan Institut Latihan Keguruan Mara. Pihak ibupejabat MARA telah menetapkan setiap anggota MARA wajib menyertai sekurang-kurangnya tujuh hari berkursus setiap tahun. Kursus-kursus yang dianjurkan tersebut bukan sahaja merangkumi kursus pengurusan sekolah tetapi juga kursus kepimpinan instruksional. Oleh itu, ini dapat meningkatkan kepimpinan instruksional pengetua dari masa ke masa.

Menurut Leithwood (1999) dan Halingger (2005), kepimpinan instruksional diperlukan kerana ia merupakan tugas utama seorang pengetua di sekolah. Ini kerana, seorang pengetua menjadi tunggak utama dalam jatuh bangun sesebuah sekolah dari segi pencapaian akademik, ko kurikulum, sahsiah guru dan pelajar, dan sebagainya.

Secara khususnya, dimensi kepimpinan instruksional pengetua yang paling tinggi ialah dimensi menjelaskan matlamat sekolah dengan nilai minnya 4.19 dan nilai sisihan piawainya (SD) .54. Seorang pengetua adalah pemimpin instruksional, yang memimpin dengan tujuan (*lead with purpose*, Baldoni, 2012) perlu bukan sahaja mempunyai matlamat yang hendak dicapai oleh organisasi, malah perlu mengongsikannya dengan orang bawahannya.

Seterusnya, dalam dimensi menguruskan program pengajaran menunjukkan nilai min yang diperolehi adalah 3.97 dan $SD = .54$. Nilai min ini menunjukkan kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap yang tinggi. Nilai sisihan piawai dimensi mengurus program pengajaran adalah sama dengan dimensi menjelaskan matlamat sekolah. Begitu juga dengan dimensi membentuk iklim pembelajaran sekolah yang positif dengan nilai min 3.95 dan sisihan piawai .55. Ini menunjukkan tahap kepimpinan instruksional pengetua adalah berada pada tahap yang tinggi.

Secara keseluruhannya, tahap komitmen guru-guru di tiga buan MRSM Pahang berada pada aras yang tinggi iaitu dengan nilai min 4.08 dan sisihan piawai .48. Dari segi perbezaan jantina, tiada perbezaan tahap komitmen antara guru lelaki dengan guru perempuan dengan nilai minnya ialah guru lelaki 4.14, dan guru perempuan 4.04. Nilai signifikan pula ialah .56 melebihi nilai signifikan $p < .05$. Ini menunjukkan tiada perkaitan antara perbezaan yang signifikan antara tahap komitmen guru dengan kumpulan umur peserta kajian.

Dapatan ini selari dengan hasil kajian Noraini (2002) yang menyatakan tidak terdapat perbezaan signifikan mengikut jantina terhadap kajian komitmen di kalangan guru-guru. Yahadi (1998) juga mendapati dalam kajiannya, tidak terdapat perbezaan signifikan mengikut jantina terhadap tahap komitmen guru. Walau bagaimana pun, hasil kajian Mohamad Nawi (2002) mendapati terdapat hubungan yang signifikan tahap komitmen dengan jantina.

Hasil dapatan ini adalah selari dengan beberapa kajian terdahulu, di mana Mek Yam (1999) dan Noraini (2002) dalam kajian mereka mendapati bahawa tiada perkaitan yang signifikan antara tahap komitmen guru dengan kumpulan umur guru.

Keputusan juga menunjukkan tiada perkaitan signifikan antara pengalaman mengajar peserta kajian dengan tahap komitmen guru. Hasil dapatan mendapati nilai signifikan yang diperolehi ialah .38 iaitu melebihi tahap signifikan iaitu $p < .05$. Nilai min guru yang mempunyai pengalaman mengajar 1 hingga 10 tahun adalah 4.03, 11 hingga 20 tahun adalah 4.15 dan 21 tahun hingga 30 tahun ialah 4.12. Walaupun min tahap komitmen guru-guru yang mempunyai pengalaman mengajar 1 hingga 10 tahun adalah paling rendah diantara tiga kumpulan tersebut, namun ia masih berada pada tahap yang tinggi kerana nilainya melebihi nilai min 4.0. Ini selari dengan hasil dapatan oleh Mathieu & Zajac (1990) yang menyatakan komitmen lebih berkait rapat dengan pengalaman pekerja.

Hasil dapatan kajian menunjukkan wujudnya perkaitan hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan komitmen guru. Kepimpinan instruksional pengetua yang merangkumi tiga dimensi kepimpinan instruksional seperti dinyatakan di atas, menggambarkan persepsi yang positif oleh 113 peserta kajian. Korelasi positif di gambarkan antara hubungan kepimpinan instruksional pengetua dengan komitmen guru dengan nilai korelasi $r = .480^{**}$. Selain itu juga, tahap singnifikannya adalah tinggi kerana nilai sisihan piawainya ialah .000 iaitu $p < .05$. Secara keseluruhannya, tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi tahap komitmen guru-guru di MRSM Pahang.

CADANGAN

Memandangkan kajian ini hanya dibuat di MRSM Pahang sahaja, maka dicadangkan agar kajian seumpama ini diperluaskan lagi ke seluruh 52 buah MRSM seluruh Malaysia yang merangkumi pelbagai program pendidikan MRSM seperti Program Khas Pendidikan (PKP), Program Ulul Albab, Program Antarabangsa (IGCSE) dan MRSM-MRSM program biasa.

Kajian ini hanyalah melihat persepsi guru-guru terhadap kepimpinan instruksional pengetua. Adalah dicadangkan agar kajian ini diteruskan dengan melihat persepsi pelajar, kakitangan sekolah yang terlibat secara langsung dalam pengajaran dan pembelajaran seperti pembantu makmal, pembantu bengkel dan lain-lain berkaitan terhadap kepimpinan instruksional pengetua.

Dalam kajian ini, hanya dikaji dalam tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua iaitu menjelaskan matlamat sekolah, menguruskan program pengajaran dan membentuk iklim pembelajaran sekolah yang positif. Untuk menambahkan lagi hasil dapatan, pengkaji mencadangkan agar ianya diperluaskan dengan memasukkan satu lagi dimensi penting iaitu dimensi mengenalpasti visi dan misi pengetua dalam menerajui kepimpinan. Akhir sekali, penyelidikan kajian ini dibuat secara kuantitatif maka adalah dicadangkan agar kajian lanjutan menggunakan kajian kualitatif atau gabungan kedua-duanya (kuantitatif dan kualitatif) untuk mendapatkan data yang lebih tepat.

KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, hasil kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan instruksional pengetua dalam tiga dimensi yang telah dibincangkan dengan tahap komitmen guru-guru di tiga buah MRSM Pahang. Kejayaan sesebuah sekolah amat bergantung kepada keupayaan pemimpin sekolah tersebut bermula daripada pemimpin peringkat tinggi hingga kepada pemimpin peringkat rendah. Inilah perubahan yang berlaku di dalam kepimpinan instruksional masa kini iaitu berfokuskan kepada perkongsian kepimpinan instruksional atau *shared instructional leadership*. Oleh itu kejayaan sekolah bergantung kepada sejauh mana usaha dan komitmen yang diberi oleh setiap peringkat pemimpin sekolah di dalam menyelaras dan menyokong setiap aktiviti instruksional supaya berlaku kesinambungan antara satu peringkat ke

peringkat yang lain. Pemantauan dan kawalan perlu dilaksanakan secara berterusan supaya penambahbaikan dapat dilakukan.

Rujukan

Ashley Ng Yoon Mooi (2010). *Kepimpinan Instruksional dan Kepimpinan Transformasional Pengetua-pengetua Negeri Perak*. Pembentangan Kertas, 1-2

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Ed. Ke-6. London: RoutledgeFalmer.

Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away*. *Leadership & Policy in schools*, 4(3), 221-239.

Leithwood, K., Jantzi, D (1999). Transformational Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10): 451-479

Mek Yam Yusof. (1999). *Kesan Persekitaran kerja ke atas komitmen pekerja di organisasi*, Tesis sarjana yang tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.

Muhyiddin Yassin. (2011). Teks Ucapan Menteri Pelajaran Malaysia sempena sambutan Hari Guru 2011. Borneo Convention Centre, Kuching Sarawak, 16 Mei 2011

Najib Razak. (2011). Teks Pembentangan Belanjawan 2012. Dewan Rakyat, 7 Oktober 2011

Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol.26, 3, pp. 293-306.

Noraini Abdullah Sani. (2002). *Kualiti kehidupan bekerja dan hubungannya dengan komitmen terhadap organisasi*. Tesis sarjana yang tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.

Unit Perancangan Ekonomi. (2012). Misi Nasional. Dimuat turun daripada <http://www.epu.gov.my/html/themes/epu/html/rm9/bahasa/misi.pdf>

BIODATA

Nik Mustafa Bin Mat Ail, Berusia 39 tahun, Telah berkahwin. Pelajar tahun 2 Phd, Institut Kepimpinan Pendidikan Universiti Malaya, Kuala Lumpur. Merupakan seorang guru di sebuah sekolah berasrama penuh di negeri Pahang, Malaysia. Sedang menyiapkan tesis kajian berkaitan Kepimpinan Murabbi di Sekolah-sekolah Malaysia di bawah seliaan Dr Zuraidah Abdullah dan Dr Sathiamorthy Kannan

Model Standard Kompetensi Guru Kolej Vokasional, Kementerian Pelajaran Malaysia

Nor Hayati Ramlan¹, Zuraidah Abdullah¹ dan Rahimah Ahmad¹

¹Fakulti Pendidikan Universiti Malaya

Abstrak: Transformasional Sekolah Menengah Vokasional (SMV) kepada Kolej Vokasional (KV) adalah antara agenda utama Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, PPPM 2013-2025. Kolej ini menawarkan kurikulum yang ditambahbaik, direkabentuk khusus sebagai program peringkat Sijil dan Diploma Vokasional Malaysia (DVM). Implikasi secara langsung transformasional ini melibatkan aspek kesediaan guru, yang secara spesifiknya memerlukan peningkatan pengetahuan dan kemahiran. Objektif kajian ini, adalah untuk membina sebuah Model Standard Kompetensi (MSK) yang akan dijadikan penanda aras khusus sebagai panduan dan rujukan kepada bakal guru, guru, pendidik guru, agensi dan institusi latihan perguruan dalam usaha untuk melahirkan, melestari dan menambahbaik guru KV secara berterusan agar kualiti guru KV sesuai dengan peningkatan taraf dari sekolah kepada kolej. Perkara tunjang sebagai penanda aras dalam dokumen MSK adalah merangkumi, Tahap Kemahiran Teknikal (hands on skill), Tahap Kemahiran Insaniah (soft skill), Penguasaan Kompetensi Generik dan Penguasaan Kompetensi Khusus guru-guru BPTV di Malaysia. Selain daripada rangkuman holistik profil kemahiran akademik guru-guru BPTV di Malaysia, kajian ini juga dijangkakan dapat menyenaraikan faktor-faktor penggalak dan penghalang dalam pembentukan MSK Guru berkualiti PTV di Malaysia. Kajian akan dijalankan di semua KV Semenanjung Malaysia. Dapatan kajian primer (utama) dari soal selidik akan dianalisis secara statistik deskriptif dengan menggunakan Statistical Package For Social Science (Spss Version 16.0 For Windows). Manakala triangulasi dapatan kajian sekunder seperti temubual, pemerhatian dan dokumen pembuktian akan dianalisis secara kualitatif, menggunakan perisian ANOVA8 (Analysis of Variance 8). Hasil analisis kajian ini akan dapat membantu pihak terutamanya KPM, IPG dan IPT Awam mahupun Swasta dalam menyediakan sumber tenaga guru BPTV berkualiti, cemerlang, berdaya saing, berketrampilan dan berciri global bagi memperkasakan profesion Keguruan abad ke-21.

1.0 Pengenalan

Pembangunan sistem pendidikan bertaraf dunia mengikut acuan Malaysia adalah agenda utama Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM). Justeru itu, guru perlu memahami, menunjukkan

kesungguhan, dan mempunyai iltizam yang tinggi dalam melaksanakan daya usaha dan pendekatan baru ke arah usaha untuk meningkatkan kualiti pendidikan (Pelan Induk Pembangunan Pendidikan KPM 2007; hal. 106). Para pendidik di zaman melanium ini perlu meningkatkan kepekaan terhadap persiapan perancangan dan pengurusan serta tindakan yang lebih rapi untuk menghadapi situasi dan kemelut yang sedang dan bakal dihadapi. Malaysia memberi penekanan tinggi terhadap pembangunan modal insan berkualiti kelas pertama yang bergantung kepada pendidikan berkualiti. Pendidikan juga perlu membentuk modal insan yang mampu berfikiran kritis dan kreatif, berkemahiran menyelesaikan masalah, berkeupayaan mencipta peluang baru, mempunyai daya tahan serta kebolehan untuk berhadapan dengan persekitaran global yang sering berubah.

Menurut Wan Zahid, 1993 menyatakan bahawa sistem pendidikan negara seharusnya digubal selaras dengan kehendak negara untuk memantapkan ekonomi, sosial dan politik. Bahagian Pendidikan Guru (BPG) sebagai penggerak utama agar profesion perguruan dapat menangani isu tersebut, berbagai formula dicari dan dirumuskan sebagai langkah terbaik dan menepati kehendak reformasi (Samsuddin H, 2008). Sebuah negara yang maju mampu dilahirkan dengan memberi penekanan terhadap PTV. Maka, PTV perlu distruktur kembali agar pendidikan yang disampaikan dapat memberi hasil yang menguntungkan semua pihak. Justeru, PTV perlu melahirkan bakal pendidik yang berkaliber dan mahir agar dapat mewujudkan generasi yang berkemahiran tinggi dalam bidang kejuruteraan perindustrian. Maka langkah kerajaan menaik taraf Sekolah Menengah Vokasional kepada Kolej Vokasional merupakan satu cara untuk menaik tarafkan hidup. Ini adalah kerana bidang vokasional memiliki prospek baik bagi memenuhi keperluan guna tenaga sumber manusia terlatih yang semakin bertambah disebabkan perkembangan ekonomi negara.

Kementerian Pelajaran Malaysia telah melaksanakan pelbagai usaha untuk melahirkan guru yang berkualiti dan memastikan mereka yang berkualiti kekal dalam sistem pendidikan negara dan kekal berkualiti di sepanjang tempoh perkhidmatan, yang mana dapat dilihat di dalam Standard Guru Malaysia(SGM). SGM digubal dan digunapakai sebagai dokumen rujukan dan penanda aras. Antara langkah yang telah diusahakan termasuklah memantapkan latihan perguruan, menambah baik sistem pemilihan calon guru, melonjakkan kecemerlangan institusi latihan perguruan, dan menambah baik laluan kerjaya serta kebajikan guru. Bahagian Pendidikan Guru telah mengambil langkah proaktif dalam membangunkan standard guru sebagai panduan dan rujukan kepada guru, pendidik guru, agensi dan institusi latihan perguruan di Malaysia. Bahagian Pendidikan Guru (BPG), Kementerian Pelajaran Malaysia merupakan peneraju utama latihan perguruan di Malaysia. BPG bersama-sama Institut Pendidikan Guru (IPG) dan Institusi Pendidikan Tinggi Awam (IPTA) seperti Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional (FPTV), UTHM antara Pusat Pengajian Tinggi yang bertanggungjawab merancang dan melaksanakan latihan perguruan guru KV untuk memenuhi keperluan tenaga pengajar di institusi pendidikan seluruh negara. Bagi menjamin guru yang dihasilkan berkualiti tinggi, tiga aspek utama ditekankan iaitu amalan nilai profesionalisme keguruan, pengetahuan dan kefahaman, serta kemahiran pengajaran dan pembelajaran.

Transformasi Sekolah Menengah Teknik kepada Kolej Vokasional yang bakal melahirkan graduan berkemahiran secara langsung peranan dan fungsi guru dipandang tinggi dan diiktiraf. Maka dengan itu satu Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti Kolej Vokasional BPTV perlu dihasil dan diguna pakai sebagai dokumen rujukan. Menurut Noratiqah Suhaimi (2011), Guru secara amnya bukan setakat bertindak sebagai pencetus dan penggerak kepada proses transformasi sistem pendidikan negara dalam usaha melahirkan generasi masa depan yang intelek, berdaya saing, berjati diri kukuh dan berpegang teguh kepada ajaran agama serta nilai sejagat khususnya dalam bidang PTV, malah perkara yang teramat penting adalah guru itu sendiri perlu memiliki kemahiran tinggi mencapai tahap standard kompetensi yang telah ditetapkan.

Namun, Guru-guru di sekolah vokasional mempunyai sejarah latar belakang akademik yang berbeza, tidak semua guru-guru MPAV terutamanya di sekolah vokasional berpengalaman dalam bidang kemahiran.. Sesetengah daripada mereka datang daripada sekolah harian biasa dan

ada juga yang sememangnya bermula dari sekolah vokasional. Tenaga pengajar kolej vokasional, mestilah terdiri daripada mereka yang telah mempunyai pengtauliahan kepakaran dalam bidang masing-masing seperti mempunyai Sijil Kemahiran Malaysia (SKM) mahupun sijil-sijil kelayakan lain yang diiktiraf oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Namun, mungkin timbul kekusaran dalam kalangan guru vokasional kerana mereka masih kurang jelas dengan pelaksanaan KV dan mereka sendiri tidak yakin dengan kemahiran yang sedia ada sedangkan kerajaan menaruh harapan tinggi terhadap lulusan KV. Timbul persoalan adakah sistem Pengiktirafan Pencapaian Terdahulu (PPT) yang sedang berjalan di sekolah vokasional menunjukkan kemahiran sebenar yang perlu ada pada seorang guru. Maka, daripada rentetan masalah yang dinyatakan di atas, maka tercetusnya idea oleh pengkaji untuk menjalankan kajian terhadap kesediaan guru-guru vokasional terhadap pelaksanaan Kolej Vokasional KPM dari aspek kemahiran. Harapan pengkaji daripada dapatan kajian yang diperolehi nanti satu Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti Kolej Vokasional dapat didokumenkan.

2.0 Latar Belakang Kajian

Dalam era Wawasan negara (1996-2020) telah terbina teras yang menyatakan tentang pembinaan sebuah negara bangsa Malaysia yang progresif dan makmur dalam usaha terancang untuk mengubah dari sebuah negara membangun kepada sebuah negara maju. Oleh sebab itu, isu, cabaran dan harapan yang berkait rapat dengan pengurusan organisasi dan perkhidmatan di Malaysia telah menjadi salah satu topik perbincangan yang selalu diperbahaskan samada di peringkat Kebangsaan mahupun forum-forum anjuran pihak Kerajaan dan bukan Kerajaan. Pengurusan organisasi dan perkhidmatan di Malaysia ini sebenarnya berkait rapat dengan kemantapan dan kehebatan Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional (BPTV) di dalam negara. Ini kerana sumber manusia yang terlatih dan berkemahiran adalah nadi penggerak utama dan ianya adalah hasil dari sebuah sistem pendidikan yang mantap dan relavan. Secara tidak langsung kemampuan sumber manusia di dalam pengurusan organisasi dan perkhidmatan telah mengaitkan sistem Pendidikan Teknik dan Vokasional dengan corak kemajuan di dalam sistem pengurusan dan perkhidmatan bagi sesebuah organisasi atau negara khususnya di Malaysia. Satu daripada inisiatif Kementerian Pelajaran Malaysia untuk meningkatkan kualiti pendidikan negara ialah dengan menyediakan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia sebagai piawai bagi pentadbiran dan pengurusan sekolah serta institusi pendidikan (Dasar Pendidikan Kebangsaan 2004).

Oleh yang demikian, jika Malaysia ingin melihat kemajuan di dalam sistem pengurusan organisasi dan perkhidmatan maka perlulah ada satu gerakan secara tersusun dan bersepadu di semua peringkat untuk memperkasakan PTV sedia ada. PTV merupakan bahagian pendidikan yang bertanggungjawab memastikan murid yang berminat dalam bidang teknik dan vokasional terus berada dalam sistem persekolahan. Memastikan penyediaan lebih ramai tenaga kerja yang berkelayakan, fleksibel, berfikiran kreatif, mahir dan terlatih serta mempunyai nilai murni bagi memenuhi keperluan perindustrian dan pemodenan negara. Ia turut memainkan peranan dalam memastikan sistem PTV diperkukuh supaya relevan dengan pembangunan ekonomi semasa negara. Hala tuju pendidikan negara yang telah dirangka oleh Kementerian Pelajaran Malaysia telah menggariskan satu matlamat iaitu untuk menjadikan pendidikan di Malaysia sebagai pendidikan bertaraf dunia. Mampukah kita bergerak ke arah menjadikan sistem pendidikan di negara ini sedemikian? Apakah standard kompetensi Guru BPTV setaraf dengan aspirasi daripada pelan pembangunan pendidikan yang dirangka oleh negara

Sistem pendidikan negara memasuki fasa baru apabila Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 (PPPM 2013-2025) berasaskan 11 anjakan utama bagi memastikan transformasi pendidikan bersifat futuristik dan jangka panjang bagi menyediakan modal insan cemerlang untuk meningkatkan daya saing menghadapi cabaran termasuk arena antarabangsa. Rancangan yang dilaksanakan sepanjang tempoh 13 tahun membabitkan tiga fasa (gelombang) dijangkakan menjadi sistem pendidikan Malaysia setaraf di negara maju.

- i. Fasa pertama membabitkan penyediaan PPP 2013-2025 apabila keperluan guru diberi penekanan serta pelajar diberikan tumpuan dalam pembangunan kemahiran asas.
- ii. Fasa kedua pula memberi fokus rancangan pelaksanaan berasaskan perkembangan dan pencapaian semasa.
- iii. Fasa ketiga pula, bermula tahun 2020 hingga 2025, kuasa autonomi membabitkan pentadbiran sekolah akan diberikan.

Masyarakat yakin pelan pembangunan pendidikan ini begitu menyeluruh dengan memberi tumpuan kepada usaha melahirkan kapasiti guru berkualiti tinggi dan murid berkemahiran bagi menghadapi cabaran masa depan. Sebagai modal insan yang bakal mencorakkan negara pada masa hadapan, murid hari ini perlu memiliki pengetahuan luas, kemahiran berfikir, bakat kepimpinan, kebolehan bertutur pelbagai bahasa, beretika dan memberi penekanan terhadap identiti kebangsaan (Saedah Siraj, Mohammed Sani Ibrahim, 2013) Pelbagai pihak yakin anjakan baru sistem pendidikan bakal meletakkan sekolah sebagai institusi berdaya saing peringkat global, sekali gus memberi nilai tambah kepada generasi masa depan dan PPPM 2013-2025 akan mencapai matlamat selaras usaha meletakkan Malaysia negara maju pada 2020.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, PPPM 2013-2025 akan memperkenalkan satu Pakej Kerjaya Guru baru dalam usaha memartabatkan keguruan sebagai profesion pilihan termasuk kaedah memberi ganjaran sepanjang tempoh kerjaya sebagai guru. Menurut laporan awal PPPM 2013-2025, gelombang pertama (2013-2015) memberi fokus kepada meningkatkan standard profesionalisme guru. Bersandarkan inisiatif yang telah diperkenalkan bawah Bidang Keberhasilan Utama Negara, pelan pembangunan ini menggariskan perubahan besar yang kita hasratkan. Perubahan yang dimaksudkan merangkum aspek pendekatan pembelajaran murid, kaedah pemilihan guru, latihan guru, penyediaan ganjaran kepada guru dan pemimpin sekolah, dan pendekatan pengoperasian Kementerian. Pelan ini dengan jelas menggambarkan faktor penambahbaikan penting bagi setiap langkah dalam perjalanan transformasi yang bakal dilalui Malaysia.

3.0 Tujuan Kajian

Isu-isu memperkasakan Pendidikan Teknik Vokasional (PTV) adalah bermula daripada Pembangunan Sumber Manusia. Perkembangan pertumbuhan ekonomi Malaysia berjaya mencatatkan kadar pertumbuhan tinggi sejak tahun 1988, iaitu melebihi 7.5 peratus setahun dan telah member kesan tolakan besar ke atas permintaan tenaga manusia khususnya terhadap tenaga kerja profesional, mahir dan separa mahir (Rahmah & Ishak, 1995). Ini sememangnya dapat memberikan cabaran yang besar kepada sistem pendidikan Negara terutamanya untuk PTV dalam membekalkan tenaga kerja yang berkebolehan serta mahir yang disokong oleh Rancangan Malaysia ke-6 (RMK6) dari tahun 1991-1995 lagi. Sumbangan signifikan pendidikan berkualiti dalam proses pembangunan insan diiktiraf oleh semua negara di dunia, Saedah Siraj, Muhammad Sani (2012), Memandangkan tumpuan pembangunan negara adalah lebih ke arah perindustrian dan pembuatan, maka adalah perlu BPTV menyediakan satu bentuk sistem latihan pendidikan guru yang seiring dengan keperluan industri serta pasaran semasa.

Menurut Thomas R. Guskey (1995), beberapa garis panduan perlu diikuti untuk memastikan kejayaan dalam merancang dan melaksanakan pembangunan profesionalisme guru. Ia terdiri dari:

- i. Berfikiran besar, tetapi bermula secara kecilan
- ii. Bekerja dalam pasukan untuk mendapat sokongan dan bantuan
- iii. Menyediakan prosedur untuk mendapatkan maklumbalas tentang keputusan
- iv. Menyediakan tindakan susulan yang berterusan, sokongan dan tekanan

Proses ini bagi melahirkan sumber tenaga manusia (guru) yang berkebolehan, bermotivasi tinggi, cekap, punyai “soft skill” berkualiti, dan produktif di dalam pengurusan organisasi dan perkhidmatan perguruan di Malaysia. Marzita (2003) dalam rencananya menegaskan seorang guru cemerlang selalunya sentiasa peka terhadap perubahan yang berlaku di persekitarannya dan bertindak susulan akan berubah dari selari dengan desakan keadaan agar tidak ketinggalan dengan perkembangan semasa.

Merujuk kepada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP) (2006). Laporan Kajian Pelaksanaan Mata Pelajaran Vokasional Di Sekolah Menengah Harian. Kementerian Pelajaran Malaysia, berikut adalah strategi-starategi pelaksanaan BPTV iaitu

- i. memperkasakan kurikulum PTV supaya murid lepasan PTV mempunyai laluan kerjaya yang jelas, luas, nilai kebolehpasaran, menguasai kemahiran keusahawanan dan keboleherjaan.
- ii. Menawarkan lebih banyak peluang kepada murid mengikuti pendidikan dalam aliran vokasional dan aliran kemahiran.
- iii. Menambah bilangan sekolah dan bidang vokasional yang menjurus kepada keperluan sektor ekonomi, perkhidmatan dan industri.
- iv. Memupuk nilai murni dalam kalangan murid PTV ke arah melahirkan tenaga mahir yang berintegriti serta berakhlak mulia.
- v. Memperkenalkan program Pendidikan Asas Vokasional (PAV) kepada murid seawal Tingkatan Satu bagi membolehkan mereka mendapat peluang mengikuti aliran vokasional dan mendapatkan sijil kemahiran yang bersesuaian.
- vi. Meningkatkan penglibatan industri dan badan profesional supaya lulusan PTV mendapat pengiktirafan daripada badan bertauliah.
- vii. Memperkasakan Sekolah Niaga (School Enterprise) lepasan PTV mempunyai jati diri yang tinggi dan memiliki nilai-nilai keusahawanan.
- viii. Meningkatkan jalinan kerjasama dengan institusi pendidikan tinggi awam dan institusi pendidikan tinggi swasta dari dalam dan luar negara bagi mewujudkan laluan ke institusi pengajian tinggi di dalam dan di luar negara.
- ix. Mengarusperdanakan aliran PTV sebagai pilihan utama.

Laporan Awal PPPM (2013-2025), Pemantapan Pemilihan Bakal Guru, dimana akan mengambil calon guru daripada 30 peratus pelajar-pelajar yang cemerlang di peringkat Sijil Pelajaran Malaysia dan Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia. Ini adalah bagi memastikan calon guru yang diambil adalah berkualiti. Guru adalah pelaksana segala dasar dan matlamat kurikulum yang telah digariskan oleh pihak kerajaan. Tanpa penglibatan dan sokongan kaum guru, segala perancangan pendidikan yang telah disediakan akan terbengkalai begitu sahaja. Justeru itu, kependidikan dan perguruan adalah aspek yang signifikan bagi menjamin kegemilangan sesebuah negara, Saedah Siraj(2012). Untuk mendapat pelajar yang cemerlang, kritis dan kreatif, para guru atau pendidik perlulah meningkatkan kemahiran mereka terlebih dahulu, sama ada kemahiran teknikal (hands on skill) dan kemahiran lembut (*softs skill*). Pendekatan yang diamalkan dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang diamalkan di dalam sistem penyampaian PTV juga perlu diubahsuai agar ianya selari dengan kehendak organisasi dan perkhidmatan di Malaysia, khususnya di sektor perindustrian.

Timbalan Perdana Menteri Merangkap Menteri Pelajaran, Tan Sri Muhyiddin Yassin menyatakan bahawa kerajaan akan terus komited menjalankan transformasi pendidikan negara bagi tempoh 15 tahun akan datang bermatlamat melengkapkan setiap murid dengan kemahiran baru untuk merebut peluang di samping menangani cabaran abad ke-21, Laporan Awal PPPM (2013-2025). Transformasi ini juga bagi mewujudkan persaingan dengan negara termaju dunia, melahirkan generasi berpengetahuan tinggi dan berfikiran kritis serta kreatif di samping memupuk nilai dan rasa tanggungjawab terhadap negara. Kualiti pengajaran akan ditingkatkan dengan memperkukuh amalan terbaik sedia ada dan memberikan ganjaran kepada guru berkualiti dalam bentuk laluan kerjaya yang lebih baik untuk mereka.

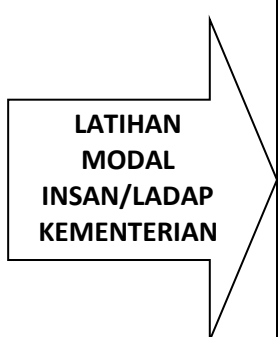
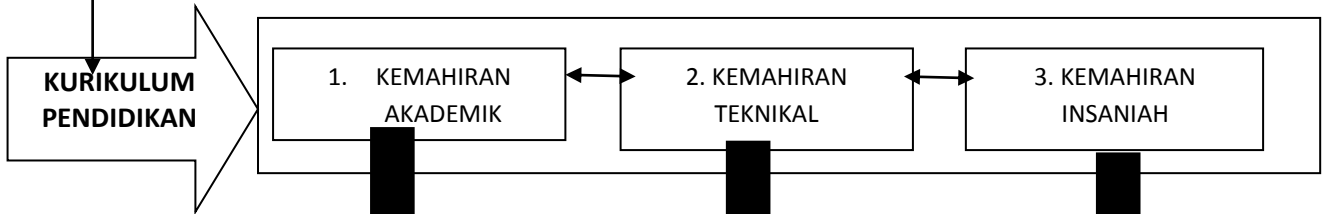
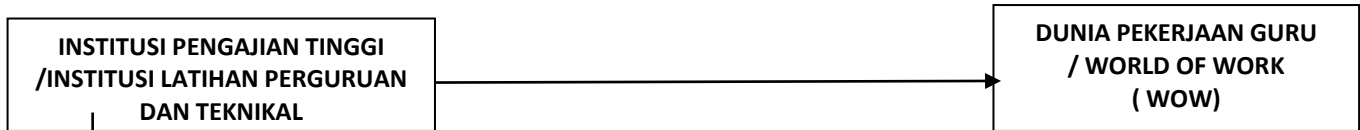
Oleh kerana tidak wujud satu standard kompetensi dalam bidang perguruan dan program pendidikan guru sebagai panduan di negara kita, maka telah timbul masalah perkhidmatan, tekanan kerja, konflik peranan, keaburan peranan, ketiadaan satu sistem sokongan sosial dari pengetua dan rakan sekerja, Saedah Siraj & Mohammed Sani Ibrahim (2012) Kesan daripada masalah tersebut telah menyebabkan ramai guru telah meletak jawatan atau bersara dengan awal, dan burnout dalam kalangan guru.

Idea penghasilan dokumen rujukan sebagai penanda aras, Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti Kolej Vokasional BPTV, perlu di hasilkan berdasarkan rasional yang berikut:

- i. Guru perlu mempunyai tahap amalan nilai profesionalisme keguruan, pengetahuan dan kefahaman, serta kemahiran pengajaran dan pembelajaran yang tinggi bagi membolehkan mereka berfungsi sebagai guru profesional dengan berkesan,
- ii. Agensi dan institusi latihan perguruan patut menyediakan keperluan yang jelas dan lengkap seperti dasar, kurikulum, infrastruktur, tenaga pengajar, sumber pengajaran dan pembelajaran, serta jaminan kualiti untuk membolehkan proses latihan dijalankan dengan lancar, berkesan dan bermutu tinggi,
- iii. KPM sedang berusaha untuk melonjakkan kecemerlangan institusi pendidikan guru yang dapat dijadikan showcase. Justeru itu, adalah wajar standard bagi institusi latihan perguruan diwujudkan, dan
- iv. Standard Guru Malaysia menggariskan kriteria dan standard am guru selaras dengan Malaysian Qualifications Framework (MQF) yang menggariskan kriteria dan standard am pendidikan tinggi.

4.0 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual kajian terdiri daripada kerangka yang dikenali sebagai Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti KV. Melalui kerangka konsep yang dibina berlandaskan teori modal pembangunan insan, kurikulum pendidikan institusi pengajian tinggi ataupun institusi yang setaraf, memainkan peranan penting di dalam menggabungkan ketiga-tiga kemahiran, iaitu kemahiran akademik, kemahiran teknikal, dan kemahiran insaniah. Ia adalah satu gabungan yang saling menyokong dan saling melengkapi antara satu sama lain. Model ini mantap apabila kurikulum pendidikan institusi pengajian tinggi digabungkan dengan latihan modal insan ataupun latihan dalam perkhidmatan (LADAP) Kementerian Pelajaran yang diiktiraf untuk membentuk satu Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti KV, yang amat relevan dalam dunia pekerjaan guru.



PERTAULIAHAN	KOMPETENSI GENERIK	KOMPETENSI KHUSUS
<ul style="list-style-type: none"> SARJANA SARJANA MUDA DVM, DIPLOMA SKM4 SKM3 SKM2 SKM1 	<p>1. KEMAHIRAN ASAS</p> <ul style="list-style-type: none"> BACAAN TULISAN MATEMATIK PENDENGARAN PERTUTURAN <p>2. KEMAHIRAN BERFIKIR</p> <ul style="list-style-type: none"> KREATIF/INOVATIF MEMBUAT KEPUTUSAN PENYELESAIAN MASALAH MELIHAT BENDA DENGAN MATA FIKIRAN KEMAHIRAN BELAJAR <p>3. KUALITI PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> PERCAYA DIRI KEMAMPUAN SOSIAL MENGELOLA DIRI INTERGRITI KECERMATAN KEMAMPUAN ADAPTASI/LUWES KEMAMPUAN BEKERJA TANPA PENYELIAAN KESELAMATAN KERJA 	<p>1. KEMAHIRAN SUMBER</p> <ul style="list-style-type: none"> PENGURUSAN MASA PENGURUSAN KEWANGAN PENGURUSAN BAHAN DAN FASILITI PENGURUSAN SUMBER MANUSIA <p>2. KEMAHIRAN INFORMASIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> MENDAPAT DAN MENILAI MAKLUMAT MENGATUR DAN MEMELIHARA MAKLUMAT MENTERJEMAH DAN MENYEBARKAN MAKLUMAT <p>3. KEMAHIRAN INTERPERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> PENGLIBATAN BIMBINGAN MELAYAN PELANGGAN KEUPAYAAN KEPIMPINAN KEUPAYAAN <p>4. KEMAHIRAN SISTEM & TEKNOLOGI</p> <ul style="list-style-type: none"> MEMAHAMI SISTEM MEMANTAU DAN MEMPERBAIKI PELAKSANAAN MEMILIH TEKNOLOGI MENGGUNAKAN TEKNOLOGI MENCARI PUNCA KEROSAKAN

Rajah 1: Kerangka Konseptual Kajian



5.0 Objektif Kajian

Objektif kajian ini adalah untuk membina Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti KV BPTV, Pendidikan Teknik dan Vokasional di Malaysia. Model ini akan memberi satu pendekatan pendekatan yang jelas dan jitu untuk melahirkan guru BPTV yang memenuhi Standard Kompetensi yang merangkumi:

- i. Tahap Kemahiran Akademik, Kemahiran Teknikal (*hands on skill*), Tahap Kemahiran Insaniah (*soft skills*) guru-guru PTV di Malaysia.
- ii. Penguasaan Kompetensi Generik dan Penguasaan Kompetensi Khusus guru-guru KV BPTV di Malaysia.
- iii. Faktor-faktor penggalak dan penghalang dalam pembentukan Model Standard Kompetensi Guru berkualiti KV di Malaysia.
- iv. Profil Latar Belakang Kemahiran Akademik guru-guru BPTV di Malaysia.
- v. Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti KV BPTV yang sepatutnya diguna pakai di Malaysia.

6.0 Persoalan Kajian

Secara khususnya kajian ini akan menjawab beberapa soalan kajian yang mempunyai hubungan dengan Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti PTV di Malaysia. Soalan-soalan kajian yang dikemukakan dalam penyelidikan ini juga adalah berkaitan dengan tujuan dan objektif penyelidikan ini dijalankan. Soalan-soalan kajian adalah seperti berikut;

- i. Tahap Kemahiran Akademik, Kemahiran Teknikal (*hands on skill*), Tahap Kemahiran Insaniah (*soft skills*) guru-guru PTV di Malaysia.
- ii. Sejauhmanakah Penguasaan Kompetensi Generik dan Penguasaan Kompetensi Khusus guru-guru KV BPTV di Malaysia?
- iii. Apakah faktor-faktor penggalak dan penghalang dalam pembentukan Model Standard Kompetensi Guru berkualiti KV di Malaysia?
- vi. Apakah Profil Latar Belakang Kemahiran Akademik guru-guru BPTV di Malaysia?
- vii. Apakah Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti KV BPTV yang sepatutnya diguna pakai di Malaysia?

7.0 Kepentingan Kajian

Kajian ini diharapkan dapat membantu;

- i. Menunjuk cara kaedah pembinaan Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti PTV
- ii. Pihak Kementerian Pengajian Tinggi atau Institusi Latihan Teknikal Guru, agar dapat melatih bakal pendidik PTV yang mampan dan berkualiti, berdasarkan Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti BPTV yang dicadangkan ini.
- iii. Pihak Kementerian Pelajaran Malaysia khususnya Unit EPRD, merancang dan membangunkan kapasiti guru dalam meningkatkan keberkesanan pembelajaran dan kemenjadian murid khususnya di sekolah atau kolej PTV.

- iv. Pihak Kementerian Sumber Manusia, menyediakan jumlah tenaga guru memenuhi Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti PTV, yang bertepatan dan mencukupi di Kolej Vokasional atau di Sekolah Menengah Teknik.
- v. Warga pendidik PTV melengkapkan diri secara professional memenuhi Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti PTV.
- vi. Pelajar BPTV melalui proses pembelajaran dan pengajaran yang terbimbing secara holistik dari guru berkualiti memenuhi Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti PTV.

8.0 Batasan Kajian

Kajian ini mempunyai batasan kajian seperti berikut;

- i. Kajian ini hanya akan dilaksanakan di SMK Teknik dan Kolej Vokasional yang telah dikenal pasti oleh Kementerian Pelajaran Malaysia, hanya di Semenanjung Malaysia sahaja.
- ii. Responden yang dipilih melibatkan sampel yang terdiri daripada guru-guru dalam kalangan pegawai perkhidmatan siswazah, guru bukan siswazah, guru cemerlang barisan kepimpinan sekolah, yang berkhidmat di SMK Teknik dan kolej Vokasional.
- iii. Kajian ini hanya melibatkan pembolehubah-pembolehubah tertentu iaitu 1) Kelayakan Kemahiran Akademik, 2) Kemahiran Teknikal (Hands On Skill), 3) Kemahiran Insaniah (Soft Skills), 4) Perolehan pertauliah Sijil Kemahiran Malaysia (SKM) atau Diploma yang diiktiraf, 5) Penguasaan Kompetensi Generik dan 6) Penguasaan Kompetensi Khusus.

9.0 Dapatan yang dijangkakan

9.1 Pendokumentasian Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti Kolej Vokasional

Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti Kolej Vokasional, menggariskan kompetensi profesional yang patut dicapai oleh guru Kolej Vokasional (KV), dan keperluan yang patut disediakan oleh agensi dan institusi latihan perguruan bagi membantu guru mencapai tahap kompetensi yang ditetapkan. Dokumen ini disediakan sebagai panduan dan rujukan kepada guru, pendidik guru, agensi dan institusi latihan perguruan dalam usaha untuk melahirkan dan meletakkan guru KV berkualiti. Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti (KV) ini bakal digubal untuk tujuan mengenalpasti:

- i. tahap kompetensi profesional guru KV dalam aspek amalan nilai profesionalisme keguruan, pengetahuan dan kefahaman, serta kemahiran pengajaran dan pembelajaran,
- ii. tahap penyediaan dan pelaksanaan keperluan latihan oleh agensi industri dan institusi latihan perguruan bagi menjamin tahap kompetensi guru KV yang ditetapkan tercapai.
- iii. dasar dan strategi pembangunan pendidikan guru KV yang patut ditambahbaik sejajar dengan perkembangan dan cabaran semasa dunia pendidikan.

9.2 Penggubalan Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti (KV) berasaskan kepada prinsip dan proses yang berikut:

- i. Pernyataan Standard Kompetensi Guru Berkualiti (KV) dan Keperluan jelas, tepat, relevan, praktikal, adil, dan realistik,

- ii. Standard Kompetensi Guru Berkualiti (KV) dan Keperluan yang dicadangkan adalah berasaskan kajian serta penandaarasan, dan
- iii. Proses penggubalan dilaksanakan secara kolaboratif, telus, terbuka dan persetujuan bersama dengan pihak-pihak berkepentingan

9.3 Penggunaan Model Standard Kompetensi Guru Berkualiti (KV) adalah dokumen rujukan yang patut diguna pakai oleh pihak yang berikut:

9.3.1 Guru Kolej Vokasional

- i. Membuat refleksi sendiri terhadap tahap pencapaian standard.
- ii. Mengenal pasti keperluan pembangunan profesionalisme diri.

9.3.2 Pendidik Guru BPTV di Institusi Latihan Perguruan

- i. Membuat refleksi sendiri terhadap tahap pencapaian standard kompetensi guru KV.
- ii. Mengenal pasti keperluan pembangunan profesionalisme diri.
- iii. Mengenal pasti tahap pencapaian standard oleh guru pelatih (guru praperkhidmatan) atau peserta kursus (guru dalam perkhidmatan).
- iv. Mengenal pasti strategi bagi membantu guru pelatih atau peserta kursus meningkatkan tahap pencapaian standard kompetensi guru berkualiti KV.

9.3.3 Pengurus dan Pentadbir Institusi Latihan Perguruan

- i. Mengenal pasti tahap pencapaian standard kompetensi oleh guru pelatih PTV dan peserta kursus.
- ii. Mengenal pasti tahap penyediaan dan pelaksanaan keperluan latihan oleh institusi.
- iii. Mengenal pasti strategi bagi meningkatkan tahap pencapaian standard dan keperluan.

9.3.4 Pengetua Kolej Vokasional

- i. Mengenal pasti tahap pencapaian standard kompetensi oleh guru PTV.
- ii. Menyediakan dan melaksanakan strategi bagi meningkatkan tahap pencapaian standard oleh guru PTV.

9.3.5 Agensi Latihan Perguruan

- i. Mengenal pasti tahap pencapaian standard kompetensi oleh guru pelatih PTV dan peserta kursus di institusi latihan perguruan.
- ii. Mengenal pasti tahap penyediaan dan pelaksanaan keperluan oleh agensi dan institusi latihan perguruan.
- iii. Mengenal pasti dasar dan strategi pembangunan pendidikan guru PTV yang boleh ditambahbaik.

9.3.6 Agensi Industri Luar

- i. Menjalinkan kolaborasi dengan Agensi Perguruan dalam Program Latihan Industri khusus untuk Guru
- ii. Memperkukuh tahap kemahiran teknikal (hands on skill guru PTV) secara praktikal sejajar dengan pendidikan kurikulum yang diperolehi di Agensi Latihan Guru

10. 0 Rumusan

Bertepatan dengan misi PPPM 2013-2025, Transformasional Pendidikan Vokasional serta usaha yang berterusan untuk membangunkan sistem pendidikan yang berkualiti dan bertaraf dunia, maka tumpuan kepada usaha meningkatkan mutu profesion perguruan adalah amat tepat sekali. Pelbagai usaha gigih yang dijalankan ke arah itu seperti mengadakan kursus-kursus dalam perkhidmatan, mengetatkan proses pengambilan bakal guru namun seperkara yang perlu diambilkira ialah mewujudkan satu standard kompetensi untuk para guru. Sehingga kini belum ada satu model standard kompetensi guru berkualiti kolej vokasional, BPTV yang digunapakai bagi menilai kompetensi guru kolej vokasional yang telah dua tahun dilaksanakan. Diharapkan dengan adanya kajian ini, dapatlah didokumenkan sebuah Model Standard Kompetensi (MSK) yang akan dijadikan penanda aras khusus sebagai panduan dan rujukan kepada bakal guru, guru, pendidik guru, agensi dan institusi latihan perguruan dalam usaha untuk melahirkan, melestari dan menambahbaik guru KV secara berterusan agar kualiti mereka sesuai dengan peningkatan taraf dari sekolah kepada kolej.

RUJUKAN

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP). 2006. Laporan Kajian Pelaksanaan Mata Pelajaran Vokasional Di Sekolah Menengah Harian. Kementerian Pelajaran Malaysia

Dasar Pendidikan Kebangsaan (2004). Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995) *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (New York, Teachers College Press).

Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*.

Laporan Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional. 2009. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Marzita Abdullah. 2003. Kualiti Guru perlu selari dengan perkembangan semasa. *Utusan Malaysia*. 20 Mei 2003

Malaysia. 2006. *Rancangan Malaysia Kesembilan 2006-2010*

Malaysia. 2011. *Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015*

Noratiqah Suhaimi (2011). Profesionalisme Guru PTV Dalam Membentuk Insan Sedar Kendiri (Self-Actualization)

Ringkasan Eksekutif Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025.

Rahmah, Yussof, Ishak (1995) *Analysis of Labour Requirements in the Malaysian Services Sector*, *International Journal of Business and Management Science*, Vol. 5, No. 1: 1 publication date: July 2012.

Samsuddin, H (2008). Tahap Perlaksanaan Pengurusan Bengkel Mata Pelajaran Vokasional Di Sekolah Menengah Akademik Harian Di Daerah Kuala Selangor, Klang Dan Kuala Langat, Selangor.

Saedah Siraj, Mohammad Sani Ibrahim (2012), *Standard Kompetensi Guru Malaysia*, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Tajul Ariffin Noordin dan Nor 'Aini Dan (2002). *Pendidikan dan Pembangunan Manusia: Pendekatan Bersepadu*. Bandar Baru Bangi: As-Syabab Media

Wan Mohd Zahid Mohd Nordin (1993). *Wawasan Pendidikan: Agenda Pengisian*. Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.

Penjaminan Kualiti Dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah

¹Noorzelianna Binti Idris, ²Norazilawati Binti Abdullah, ³Saniah Binti Sembak
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak, Malaysia

Abstrak: Pentaksiran berkualiti menghasilkan maklumat yang tepat dan menunjukkan keadaan sebenar tentang tahap pembelajaran murid. Maklumat tepat boleh membantu pembuat dan penentu dasar melakukan perubahan bagi tujuan meningkatkan pengajaran dan pembelajaran. Bagi menjamin kualiti dalam pentaksiran, Lembaga Peperiksaan (LP) telah mewujudkan satu piawaian untuk menentukan kualiti Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). Kertas ini mengetengahkan isu dan cabaran berkaitan pementoran, penyelarasan, pemantauan, dan pengesanan. Kajian ini mengetengahkan isu-isu berkaitan guru-guru yang kurang mendapat latihan dari mentor di sekolah, pentaksiran yang dilakukan juga kurang mendapat pemantauan dari pihak atasan, dan instrumen yang dibina oleh guru tidak diselaraskan serta skor yang diberi juga tidak kesian kesahan dan kebolehpercayaannya. Kajian ini telah mengemukakan beberapa cadangan bagi penambahbaikan penjaminan kualiti dalam pelaksanaan PBS.

KATA KUNCI: Penjaminan kualiti, Pentaksiran Berasaskan Sekolah

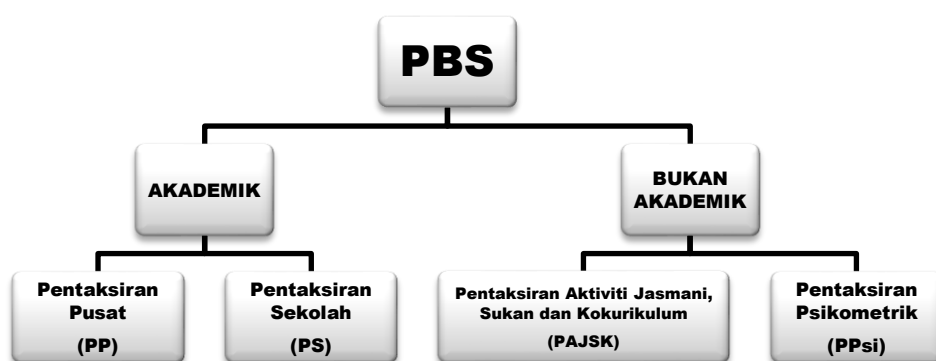
PENGENALAN

Sistem pendidikan berteraskan peperiksaan yang pernah dilaksanakan di Malaysia mendorong pelajar-pelajar belajar dan menghafal untuk lulus peperiksaan. Pengetahuan yang diterima dengan cara ini tidak akan kekal dan mereka boleh lupa apa yang dipelajari selepas peperiksaan. Ini bermakna kejayaan dalam peperiksaan tidak memberi gambaran sebenar tentang kejayaan penguasaan sesuatu kurikulum (Ruslina Omar 2001, Azman 1987). Maka Mesyuarat Jemaah Menteri bertarikh 17 Disember 2010 telah bersetuju supaya PBS dilaksanakan sebagai sebahagian daripada Program Transformasi Pendidikan. Ia bertepatan dengan visi dan aspirasi yang dinyatakan dalam Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM), di mana pihak kementerian sangat menekankan konsep 'kualiti' yang perlu ada pada setiap murid.

PBS dilaksanakan oleh guru-guru mata pelajaran secara berterusan semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Ia juga merupakan penilaian holistik yang menilai aspek kognitif (intelekt), afektif (emosi dan rohani) dan aspek-aspek psikomotor (fizikal) selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) atau Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM). Objektif utama pelaksanaan PBS adalah untuk:

- i) mendapatkan gambaran keseluruhan potensi individu
 - ii) memantau pembangunan individu dan membantu untuk meningkatkan potensi individu
 - iii) membuat laporan yang bermakna kepada pembelajaran individu
- (Lembaga Peperiksaan, 2012)

Komponen PBS terdiri daripada bidang akademik dan bukan akademik seperti Rajah 1. Bidang akademik terdiri daripada Pentaksiran Sekolah (PS) dan Pentaksiran Pusat (PP), manakala bidang bukan akademik terdiri daripada Pentaksiran Psiko metrik (PPsi) dan Pentaksiran Aktiviti Jasmani, Sukan dan Kokurikulum (PAJSK). Kedua-dua bidang ini memberi pengiktirafan dan autonomi kepada guru untuk melaksanakan pentaksiran formatif dan sumatif yang berasaskan sekolah (Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2012).



Rajah 1 Komponen PBS

PENJAMINAN KUALITI

Setiap program yang dirancang perlu dilaksanakan mengikut apa yang telah dirancang dengan sempurna bagi menjamin kualiti suatu program (Jaafar 2003). Definisi kualiti bagi MS ISO 9000 merupakan satu program yang dilihat sebagai sifat atau ciri keseluruhan bagi satu produk atau perkhidmatan bergantung pada keupayaannya bagi memenuhi keperluan yang ditetapkan. Jaminan kualiti pula merujuk kepada tindakan bersistem yang terancang untuk memberi keyakinan yang muktamad bahawa satu produk atau perkhidmatan akan memenuhi keperluan atau kualiti. Kriteria yang perlu ada di bawah penjaminan kualiti adalah amalan yang konsisten bagi menentukan proses yang disampaikan pada tahap kualiti yang optimum (John West 2009). Maka penjaminan kualiti yang telah ditetapkan oleh LP adalah pementoran, penyelarasan, pemantauan dan pengesanan.

PENJAMINAN KUALITI DALAM PELAKSANAAN PBS

Penjaminan kualiti dalam pelaksanaan PBS merupakan satu piawaian untuk menentukan kualiti pelaksanaan PBS mengikut garis panduan yang ditetapkan. Pentaksiran yang berkualiti sudah pasti akan menghasilkan maklumat yang tepat dan dapat menunjukkan keadaan yang sebenar tentang tahap pembelajaran murid di sekolah. Maklumat yang tepat ini akan membantu pembuat dan penentu dasar (KPM) melakukan perubahan bagi tujuan meningkatkan pengajaran dan pembelajaran guru-guru di sekolah. Indikator atau petunjuk utama bagi penjaminan kualiti dalam pentaksiran ialah kesahan dan kebolehpercayaan skor, kebolehtadbiran instrumen dan keadilan kepada calon. Penjaminan kualiti dalam pelaksanaan PBS dilakukan melalui: Pementoran, Penyelarasan, Pemantauan dan Pengesanan (Lembaga Peperiksaan 2012). Rajah 2 menunjukkan penjaminan kualiti secara menyeluruh.



Rajah 2 Penjaminan Kualiti
 Sumber : Lembaga Peperiksaan 201

Pementoran

Pementoran adalah proses membantu, mudah cara dan membimbing guru. Menurut Salhah & Ainon (2005) pementoran merupakan melatih dan membimbing individu. Pementoran dalam konteks PBS adalah satu proses yang dijalankan untuk penjaminan kualiti bagi membantu, mudah cara, membimbing, meningkatkan pengetahuan dan kefahaman guru dalam melaksanakan PBS mengikut prosedur dan garis panduan yang ditetapkan. Antara objektif pementoran dalam PBS adalah untuk

- i. memberi bimbingan, khidmat bantu dan nasihat mengenai pelaksanaan dan pengurusan PBS;
- ii. meningkatkan kemahiran pelaksanaan pentaksiran dalam kalangan guru yang dibimbing
- iii. meningkatkan kompetensi dan keyakinan guru yang dibimbing
- iv. membantu guru menyelesaikan masalah pelaksanaan PBS
- v. membina rangkaian kerja dan hubungan profesional antara mentor dan guru yang dibimbing.

(Lembaga Peperiksaan 2012)

Mentor yang baik akan mempunyai ciri-ciri seperti bertimbang rasa, boleh dianggap kawan dan mempunyai pengetahuan yang luas (Salhah & Ainon 2005). Oleh sebab itu mentor yang dilantik oleh sekolah perlu meyakinkan mentee mereka bahawa mereka berkelayakan untuk

membimbing. Mentor dalaman guru dalam melaksanakan PBS boleh diwakili oleh Ketua Bidang, Ketua Panitia, Guru Cemerlang, Jurulatih Utama, atau mana-mana guru yang dilantik oleh Pengetua/Guru Besar/JK PBS. Peranan mentor pula adalah untuk membimbing guru menggunakan standard prestasi, membantu guru menyediakan instrumen pentaksiran, memberi pendedahan pelbagai jenis instrumen pentaksiran, memastikan pelaksanaan pentaksiran seiring dengan PdP, mendapatkan maklum balas untuk penambahbaikan pengajaran, dan membantu menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh guru yang dibimbing (Lembaga Peperiksaan 2013).

Penyelarasan

Penyelarasan adalah satu proses penjaminan kualiti untuk memastikan keseragaman pelaksanaan tugas dan penskoran demi keadilan kepada calon serta kesahan dan kebolehpercayaan skor pentaksiran. Antara objektif penyelarasan adalah untuk

- i. menyeragamkan kefahaman terhadap kehendak tugas dan kriteria penskoran
- ii. menyeragamkan skor pentaksiran sekolah yang diberikan oleh guru berdasarkan pernyataan standard, deskriptor dan evidens dalam dokumen standard prestasi
- iii. menyeragamkan skor pentaksiran pusat yang diberikan oleh guru berdasarkan kriteria penskoran sesuatu tugas yang ditetapkan
- iv. menyeragamkan alat, bahan dan situasi mengikut kriteria yang telah ditetapkan untuk menghasilkan skor yang terlaras
- v. memastikan kesahan dan kebolehpercayaan skor dalam pelaksanaan PBS oleh guru di sekolah
- vi. memastikan skor yang diberikan menepati keupayaan dan prestasi murid dan memastikan skor yang diberikan adalah adil bagi semua murid.

(Lembaga Peperiksaan 2012)

Penyelaras dalaman boleh diwakili oleh Ketua Bidang, Guru Cemerlang, Ketua Panitia, Jurulatih Utama, Guru yang dilantik oleh Pengetua/Guru Besar/JK PBS.

Pemantauan

Pemantauan merupakan adalah satu lagi proses penjaminan kualiti bagi memastikan pelaksanaan PBS mengikut prosedur dan garis panduan yang ditetapkan oleh LP. Kekerapan aktiviti pemantauan adalah sepanjang tempoh pelaksanaan PBS dan mengikut jadual yang ditentukan oleh JK PBS. Antara objektif pemantauan adalah untuk

- i. memastikan arahan pelaksanaan PBS dipatuhi
- ii. mengenal pasti masalah pelaksanaan PBS oleh guru di sekolah
- iii. membantu menyelesaikan masalah pelaksanaan PBS oleh guru
- iv. mengelakkan berlakunya penyelewengan dan ketidakakuran
- v. menyediakan laporan pelaksanaan PBS untuk tujuan penambahbaikan

(Lembaga Peperiksaan 2012)

Pemantau dalaman dilaksanakan oleh pihak sekolah. Pemantau dalaman boleh terdiri daripada Pengetua/Guru Besar, Guru Penolong Kanan (GPK), Ketua Bidang, Guru Cemerlang, Ketua Panitia, JU, atau guru yang dilantik oleh Pengetua/ Guru Besar.

Pengesanan

Pengesanan ialah satu proses penjaminan kualiti bagi memastikan instrumen pentaksiran yang digunakan mampu menghasilkan skor yang sah dan boleh dipercayai. Oleh kerana PBS ialah satu proses pentaksiran yang dilakukan secara berterusan maka kekerapan aktiviti pengesanan adalah sepanjang tempoh pelaksanaan PBS. Objektif pengesanan adalah untuk

- i. mengenal pasti kekuatan, kelemahan dan kebolehlaksanaan instrumen pentaksiran

- ii. memastikan skor yang diperoleh mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi
- iii. mencadangkan penambahbaikan instrumen pentaksiran
- iv. mencadangkan kepelbagaian instrumen pentaksiran.

(Lembaga Peperiksaan 2012)

Pengesanan dalaman dijalankan bagi menilai kesesuaian, kekuatan dan kelemahan instrumen pentaksiran yang digunakan dalam pelaksanaan PS untuk mendapatkan evidens tentang penguasaan murid. Pegawai pengesanan dalaman terdiri daripada Ketua Bidang, Guru Cemerlang, Ketua Panitia, JU, guru yang dilantik oleh Pengetua /Guru besar /JK PBS.

Secara keseluruhannya, keempat-empat komponen dalam penjaminan kualiti ini adalah bagi memastikan PS mencapai tahap yang telus dan boleh dipercayai memandangkan pentaksiran dilakukan oleh guru. Maka ia perlu sentiasa dijamin kualiti secara menyeluruh

ISU DAN CABARAN PENJAMINAN KUALITI DALAM PELAKSANAAN PBS

Kurang latihan dari mentor

Setiap sekolah mempunyai sekurang-kurangnya seorang Jurulatih Utama Sekolah (JUS) yang telah mendapat latihan profesional di Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) masing-masing. JUS ini secara tidak langsung menjadi mentor kepada semua guru di sekolah. Selain itu mentor juga boleh terdiri daripada pentadbir sekolah dan setiausaha PBS juga telah mendapat latihan profesional di JPN. Walau bagaimana pun guru-guru di sekolah masih kurang mendapat latihan secara profesional dari mentor-mentor berkenaan memandangkan kekangan masa dan bebanan kerja sama ada dari mentor mahu pun guru itu sendiri. Pernyataan ini disokong oleh dapatan kajian Begum & Farooqui (2008) dan Abdul Zubir (2007) yang menyatakan bahawa kebanyakan guru di sekolah masih belum mendapat latihan secara profesional. Abdul Wahid & Yusnaida (2009) dalam kajiannya mendapati bahawa tahap pemahaman guru tentang PBS sangat tinggi tetapi tahap pelaksanaan tidak menunjukkan tahap pemahaman sebenar. Maka peranan mentor di sekolah sangat penting bagi membimbing guru-guru bukan saja faham malah boleh melaksanakan PBS mengikut piawaian yang telah ditetapkan kerana kajian di Institut pementoran (1995) di Australia mendapati 80% pekerja memerlukan mentor bagi menggalakkan proses pembelajaran tanpa sebarang tekanan.

Kesahan dan kebolehpercayaan pentaksiran

Indikator atau petunjuk utama bagi penjaminan kualiti dalam pentaksiran ialah kesahan dan kebolehpercayaan skor, kebolehtadbiran instrumen dan keadilan kepada calon. Maka penjaminan kualiti dari aspek penyelarasan diwujudkan bagi memastikan pelaksanaan tugas dan penskoran diseragamkan demi keadilan kepada calon serta memastikan kesahan dan kebolehpercayaan dalam skor pentaksiran. Antara objektif penyelarasan adalah untuk menyeragamkan kefahaman terhadap kehendak tugas dan kriteria penskoran. Memandangkan guru adalah pentaksir kepada pelajar, maka guru memainkan peranan yang penting dalam memastikan tugas pentaksiran selaras dengan skor yang diberikan. Skor yang diberikan perlu berdasarkan pernyataan standard, deskriptor dan evidens yang terdapat di dalam dokumen standard prestasi. Ketidaksungguhan guru memberi skor akan mengurangkan kesahan dan kebolehpercayaan pentaksiran. Kajian Tan Ai Mei (2010) mendapati antara sebab guru tidak bersungguh membuat pentaksiran adalah kerana kerenah birokrasi pentadbir yang mahukan pelajar-pelajar diberi gred yang baik untuk menjaga prestasi sekolah. Setakat ini belum ada kajian yang mengkaji pengesanan dalam pelaksanaan PBS.

Kurang pemantauan pelaksanaan PBS

Sistem pemantauan yang diwujudkan adalah untuk memastikan pelaksanaan pentaksiran mengikut prosedur seperti yang ditetapkan. Namun apa yang berlaku di kebanyakan sekolah adalah pemantauan tidak menyeluruh dan tidak konsisten. Pentaksiran yang dilakukan oleh guru

di sekolah kurang dipantau pelaksanaannya yang mengakibatkan pentaksiran yang dibuat boleh dipertikai dan dipersoalkan ketelusannya. Kajian Chan (2009) meyakinkan lagi pernyataan ini di mana 25% guru menyatakan tiada pemantauan dari pihak pentadbir. Namun kajian Tan Ai Mei (2010) pula mendapati pihak Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) mahupun Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) ada membuat pemantauan tetapi hanya secara bertulis iaitu memeriksa laporan-laporan yang telah pun difailkan. Menurut Tan lagi pemantauan secara amali atau semasa proses pelaksanaan PBS kurang dilakukan di sekolah-sekolah. Pemantauan secara amali ini penting bagi melihat sendiri pelaksanaan PBS oleh guru-guru dan mengkaji di mana cacat celanya. Ini kerana jadual pemantauan telah pun disediakan di awal tahun lagi namun pelaksanaannya tidak mengikut seperti mana yang dijadualkan.

Tugasan pentaksiran dan skor kurang diseragamkan

Tugasan dan skor pentaksiran perlu di seragamkan mengikut panitia masing-masing sebelum ia diberikan kepada pelajar. Oleh sebab itulah penjaminan kualiti dari aspek pengesanan diwujudkan bagi memastikan instrumen pentaksiran yang digunakan boleh menghasilkan skor yang sah dan boleh dipercayai. Dalam melaksanakan PBS, guru-guru perlu membina instrumen dan telah diselaraskan oleh pihak-pihak tertentu supaya skor yang akan diberi mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Tetapi kajian Azhar (2006) mendapati hanya 35% sahaja guru yang membina instrumen sendiri. Ini adalah kerana guru-guru tidak terdedah dengan ilmu pentaksiran yang dimiliki oleh LP untuk digunakan dalam proses pembinaan item, sebaliknya guru terpaksa membina item berdasarkan ilmu yang mereka perolehi daripada bahan-bahan rujukan peperiksaan atau dari pengalaman yang di dapati daripada maktab perguruan atau institusi pengajian tinggi yang dihadiri. Kajian secara online yang dibuat oleh LP mendapati guru sukar membina instrumen pelbagai bentuk kerana guru terikat dengan instrumen berbentuk 'pensel dan kertas'. Pengurusan eviden yang memakan banyak masa juga menjadi penyebab mengapa guru tidak membina instrumen sendiri. Maka disebabkan kekurangan ilmu dan kekangan masa inilah, guru hanya 'mencedok' instrumen yang terdapat di dalam buku-buku yang dijual di pasaran dan sudah tentu instrumen yang digunakan tidak selaras antara seorang guru dengan guru yang lain. Maka pemberian skor mudah untuk dipertikaikan dan secara tidak langsung kesahan dan kebolehpercayaan penskoran boleh dipertikaikan

CADANGAN PENGUKUHAN PELAKSANAAN PENJAMINAN KUALITI DALAM PBS

Bagi menjamin kualiti dalam pentaksiran dalam pelaksanaan PBS, maka beberapa cadangan dikemukakan. Antaranya;

Pelaksanaan perlu mengikut perancangan

Buku Panduan Pengurusan Pelaksanaan PBS yang dibina oleh Lembaga Peperiksaan 2012 lengkap menunjukkan panduan pengoperasian pelaksanaan PBS. Buku ini perlu benar-benar menjadi rujukan dan panduan semua pihak supaya pelaksanaan PBS berjalan dengan lancar. Ini adalah kerana semua pihak perlu mengikut segala perancangan pengoperasian yang telah ditetapkan. Kelancaran pelaksanaan PBS adalah berdasarkan sejauh mana pelaksanaan berdasarkan apa yang telah dirancangan. Maka semua pihak yang terlibat di dalam proses pelaksanaan PBS termasuklah KPM, JPN, PPD, pentadbir sekolah dan guru perlu memastikan dan melaksanakan mengikut perancangan.

Kurangkan bebanan guru

Setelah hampir empat tahun PBS dilaksanakan, guru-guru mula merungut tentang bebanan yang ditanggung seperti kerja-kerja pengkeranian, sistem fail, dan sebagainya. Guru akan lebih masa

untuk melaksanakan pentaksiran dan mendalami ilmu pentaksiran jika beban tugas guru dikurangkan. Pentaksiran akan lebih telus kerana tidak akan timbul ketidaksungguhan guru dalam membuat pentaksiran. Guru juga boleh membina instrumen sendiri tanpa mengambil instrumen dari pihak lain. Instrumen yang dibina sendiri pastinya akan memenuhi piawaian seperti LP kehendaki.

Pemantauan yang kerap dan lebih telus

Pihak JPN/PPD mahu pun pentadbir sekolah seharusnya memantau semasa proses pentaksiran berlaku dan bukan memantau guru-guru dari segi lisan yang bertulis. Ini adalah kerana laporan bertulis mungkin boleh direka dan bukan dalam keadaan sebenar. Maka sebaiknya pemantauan perlu dilihat sendiri oleh pegawai yang bertanggungjawab sejauh mana pelaksanaannya. Ia juga berguna untuk mengesan masalah yang dihadapi oleh guru semasa proses pentaksiran berlaku. Dengan itu penambahbaikan boleh segera dibuat bagi mengatasi segala permasalahan yang ditanggung oleh guru. Ke kerapannya pemantauan juga boleh menjamin kualiti sesuatu pentaksiran. Ini adalah kerana guru-guru perlu sentiasa bersedia dengan proses sebelum, semasa dan selepas pentaksiran. Kajian secara online yang dibuat oleh LP pada September 2012, mendapati 90% guru tahun 1, 2 dan 3 serta 83% guru tingkatan 1, tidak jelas tentang konsep pentaksiran. Guru-guru ini menyatakan pentaksiran dilakukan selepas pengajaran sedangkan pentaksiran boleh dilakukan semasa proses pengajaran dan pembelajaran (Stiggins 2005). Maka dengan adanya pemantauan, masalah sebegini boleh dikesan dan tunjuk ajar boleh diberikan secara langsung.

Penyampaian ilmu pentaksiran di sekolah-sekolah

Ilmu pentaksiran sangat penting kepada seseorang guru bagi melaksanakan pentaksiran yang telus. Dengan ilmu ini pentaksiran guru akan mempunyai kesahan dan kebolehppercayaan yang tinggi. Kajian Stiggins (2005) juga mendapati tidak ramai guru yang betul-betul bersedia dalam melakukan pentaksiran bilik darjah kerana mereka tidak berpeluang untuk mempelajari teknik-teknik dan amalan pentaksiran yang betul. Selama ini wakil setiap sekolah akan dihantar untuk mendapatkan ilmu tersebut dan akan menyampaikan semula kepada guru-guru sama ada secara formal atau tidak formal. Kesannya, maklumat yang disampaikan mungkin bukan sepenuhnya atau mungkin berlaku kesilapan penyampaian maklumat. Dengan dapatan kajian Tan (2010) yang mendapati guru kurang yakin melaksanakan PBS disebabkan kurang pengetahuan dan kemahiran, maka pihak JPN harus turun ke sekolah-sekolah secara berperingkat untuk memberi pendedahan yang secukupnya. Guru boleh bersoal jawab dan berkongsi masalah yang dihadapi serta mendapat maklum balas serta-merta. Penyampaian ilmu ini mungkin boleh dibuat dua kali setahun memandangkan masalah akan timbul setelah melalui proses pelaksanaan. Maka proses pentaksiran akan berjalan dengan lancar apabila semua permasalahan telah dapat diselesaikan, walaupun secara perlahan-lahan.

Kurangkan gangguan dalam pentaksiran

Program sekolah harus dikurangkan supaya tiada gangguan semasa pentaksiran dijalankan. Pihak pentadbir perlu memberi kerjasama dengan tidak terlalu membebankan guru dengan tugas yang bukan melibatkan pengajaran dan pembelajaran. Ini adalah kerana guru perlu lebih masa untuk yang melibatkan aktiviti pentaksiran di mana guru perlu merancang dengan teliti dan menepati objektif pengajaran yang telah ditetapkan di awal pengajaran dan pembelajaran. Program sekolah yang kerap diadakan di waktu persekolahan sedikit sebanyak mengganggu perancangan guru dalam melaksanakan pentaksiran. Kalau dilihat rasional kepada perlunya pelaksanaan PBS adalah (King & Brathwaite, 1991):

- i. ia menaksir sesuatu objektif yang tidak dapat ditaksir melalui ujian bertulis biasa.
- ii. ia memberi peluang kepada pelajar untuk menunjukkan kebolehan atau kemahiran yang mereka kuasai.

Maka dengan ini perlunya guru dan pelajar beri penumpuan penuh kepada aktiviti pengajaran dan pembelajaran untuk memastikan kualiti pentaksiran mencapai piawai yang ditetapkan.

RUMUSAN

Kualiti sangat penting bagi memastikan sesuatu program itu mencapai standard tertentu. Dalam pentaksiran empat aspek yang telah ditentukan oleh LP bagi menjamin kualiti yang terdiri daripada pementoran, penyelarasan, pemantauan, dan pengesanan. Semua aspek ini mempunyai cara-cara pengoperasian masing-masing. Semua pihak perlu menjalankan tugas masing-masing mengikut apa yang digubal dan dirancang. Guru sebagai pelaksana PBS merupakan golongan yang paling penting dalam menentukan keberkesanan dan kualiti dalam pentaksiran.

BIBLIOGRAFI:

- Abdul Zubir Abdul Ghani (2007). *Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan sekolah di Kalangan Guru Tingkatan 3*. Tesis Doktor Falsafah Universiti Malaya.
- Adul Wahid Bin Mukhari & Yusraida Binti Yusof, (2009) *Tahap Kefahaman Kriteria Dan Masalah Guru Terhadap Penilaian Dan Pentaksiran Kerja Kursus Kemahiran Hidup (KT) Di Daerah Segamat, Johor* Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.
- Azman Wan Chik (1987). *Kaedah Hayati Amali*. Kuala Lumpur: Karya Bistari.
- Begum, M., & Farooqui, S. (2008). School based assessment: Will it really change the education scenario in Bangladesh? *International Education Studies*, 1(2), 45-53.
- Chan Yuen Fook, Gurnam kaur Sidhu, Md Rizal Bin Md Yunus (2009). *School-based Assessment. Enhancing Knowledge and best Practices*. University Publication Centre UTM Shah Alam.
- <http://www.agc.gov.my/pdf/pekeliling/mentorti/KEMAHIRAN%20ASAS%20MENTOR.pdf>
(Diakses pada 29 April 2014)
- <http://www.slideshare.net/ideal90/pentaksiran-rbt-asimen-2>
- Jaafar Muhamad (2003) *Asas Pengurusan Fajar Bakti*, Selangor.
- [John West](#) (2009) *Rethinking Educational Leadership: From improvement to transformation*, New York, Continuum International Publishing Group
- Lembaga Peperiksaan (2012) *Panduan Pengurusan Pentaksiran Berasaskan Sekolah*
- Muhammad Azhar dan Ridzuan Mat Yusof (2006). Kesalahan Bahasa Pelajar Dalam Pentaksiran Berasaskan Sekolah Bahasa Arab Komunikasi PMR. *Prosiding Kuala Lumpur International on Assessment (KLICA)*, anjuran Lembaga Peperiksaan Malaysia. 16-19 Mei 2006, Sunway Lagoon Resort Hotel, Petaling Jaya.
- Ruslina Omar 2002. *Masalah-masalah dalam pelaksanaan pentaksiran kerja amali (PEKA) di sekolah-sekolah menengah di daerah Temerloh*. Kertas Projek Sarjana Pendidikan. UKM
- Salhah Abdullah & Ainon Mohd (2005) *Guru sebagai Mentor*. PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd. Bentong, Pahang
- Stiggins, R.J. Schafer & Hills 1991. *Assessment Literacy*, Phi Del Kappan (atas talian) assess. Htlm.at www.oise.on.ca (20 September 1998)
- Tan Ai Mei (2010) *Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) di Malaysia. Kediaan Guru, Isu dan Panduan Pelaksanaan*. Gerak Budaya Enterprise, Kuala Lumpur. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi

BIODATA DAN ALAMAT PENULIS



Noorzeliana IDRIS merupakan seorang pemegang biasiswa PhD Kementerian Pendidikan Malaysia yang sedang mengikuti Falsafah Kedoktoran dalam bidang Penilaian Pendidikan di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau merupakan guru Matematik yang berpengalaman selama 16 tahun di sekolah rendah dan menengah sebelum mengikuti PhD. Beliau juga memiliki Sijil Perguruan Asas (Sains & Matematik) di Maktab Perguruan Perempuan Melayu Melaka, Ijazah Sarjana Muda Pendidikan Matematik di Universiti Pendidikan Sultan Idris, dan Ijazah Sarjana Pendidikan Matematik di Universiti Kebangsaan Malaysia.



Norzilawati ABDULLAH merupakan pensyarah kanan di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Jabatan Pengajian Pendidikan Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau adalah seorang guru sebelum berkhidmat sebagai pensyarah di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak. Pendidikannya sebagai pelajar Sarjanamuda Sains Dengan Pendidikan iaitu Pendidikan (Sains) adalah di Universiti Kebangsaan Malaysia (2002), peringkat Sarjana Pendidikan (Sains) Universiti Kebangsaan Malaysia (2005) dan Doktor Falsafah (Ph.D) - Pendidikan (Sains) Universiti Kebangsaan Malaysia (2010). Kajian-kajian beliau banyak dibentangkan di peringkat kebangsaan dan antarabangsa sehingga mendapat beberapa anugerah antaranya Tokoh Perkhidmatan Cemerlang dan Pingat Perkhidmatan Am, KESATUAN WAWASAN NUSANTARA, 2013.

Norzilawati ABDULLAH
Universiti Pendidikan Sultan Idris
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: nora@fppm.upsi.edu.my



Saniah SEMBAK merupakan pelajar PhD secara sambilan dan berkhidmat sebagai guru di sekolah menengah di Melaka. Beliau adalah pelajar di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia dalam bidang Pengajian Kurikulum. Beliau telah berkhidmat sebagai seorang guru selama 16 tahun dan telah menamatkan Sarjana Muda Pendidikan Sains (Biologi) di Universiti Pendidikan Sultan Idris pada tahun 2004 serta Sarjana Pendidikan Sains 2011 di Universiti Kebangsaan Malaysia.

Saniah SEMBAK
Universiti Pendidikan Sultan Idris
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: sann_sanny6176@yahoo.com

Learning Programming: Going Beyond Issues and Challenges

Nor Masharah Husain¹, Modi Lakulu², Sulaiman Sarkawi³

Faculty of Art, Computing and Creative Industry
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900, Tanjong Malim, Perak
Malaysia

Email: masharah.husain@gmail.com, modi@fskik.upsi.edu.my, sulaiman@fskik.upsi.edu

Abstract: Programming is a new generation subject related to technology and valuable paradigm to learn, also crucial to the advancement of computer science. This field is very important to the progress of computer science involves the capability to produce a solution to a problem. Students' interests and abilities in understanding the structure of a programming language is considered as the basis element of mastering in programming. Teachers' effort to deliver teaching and learning of programming is a challenge that continues to test the skills of the programming educators. This study aims to explore the causes of the difficulties then provide some knowledge and exposure to issues and challenges in teaching and learning programs from reading the literature. A key question to be exposed in this knowledge is what and why the difficulty in implementing the teaching and learning of programming occurs. This paper will develops perspectives based on the formulation of the phenomena occurs in the implementation of programming teaching.

Keywords: Programming, teaching programming, learning programming, programming difficulty

INTRODUCTION

The developments in computer science are now so ubiquitous and growing rapidly. Computer science has become crucial in educational development and for the revolution in learning systems and brings different opportunities to the educational system. Application of present knowledge is to solve problems is the objective of teaching and learning any discipline of science, and computer science is no exclusion. This new discipline evolved along with the growth of computing technology with practical approaches to computation such as programming.

Programming is a new generation subject related to technology and also crucial to the advancement of computer science valuable paradigm to learn. This made programming subject is compulsory in computer science course. Unfortunately, they always have difficulties even in the basic concept. The basic programming is to solve practical problem that happened in real world. Every structure in a programming language has a specific form call syntax and a precise meaning which semantics (Zelle, 2004). Winslow research noted that students may know the syntax and semantics of individual statements, but they do not know how to combine these features into valid programs. Nevertheless, in the eventual situation we will identify whether students really know how to construct programming and able to handle various boundary cases of problem in programming. This is only a surface issue that faces on programming learning environment. Various aspects of learning will be to discover the actual problems in adapting programming difficulties faced by students.

Yet, the aim of this paper is to explore about issues and challenges that always happen in teaching and learning programming. All the classified previous literature will be deliberate for discovering what kind of concern that faced by all teachers and students in this subject. This paper is organized with specific sequence as follows: first, the introduction, which tells of the initial introduction to programming discipline; the second is an introduction to programming in educational environment; then, we follow the discussion of issues and challenges in teaching and learning programming oriented; further discussion to overcome the challenges; finally, the paper presents a proposal to develop a framework of teacher competency in programming for future studies.

PROGRAMMING EDUCATION

Programming education is essential to the progress of computer science and one of imperative topics in computer science which is involved student ability to create a solution to a problem. The word creating a solution here meaning that ability to solve problems and also, if the problem is a big problem, the ability to split the problem into sub problems and create a generalizable central solution. In addition, the student achieves the ability to create usable, readable and attractive solutions (Saeli, Perrenet, Jochems, & Zwaneveld, 2011).

Computer programming is a skill that is required in many fields such as engineering, medicine, the environment, education, mathematics, and so on (Maslin et al, 2003). Programming needs in these areas have made learning programming as a subject that should be inserted in most of the courses offered in higher education, especially in computer science courses. According to Mow, (2008) programming is one fundamental skill that all computer science students are required to learn. This subject also requires the student to be proficient in the use of the development environment, mastering the use of the compiler, and interpreting responses such as result codes, error and warning messages. Unfortunately, this is the most important element that often dreaded by students. Importance of programming languages and the ability to understand the structure of a programming language is a foundation for students for mastering this field (Md Jan Nordin & Erman Hamid, 2003).

Programming has develops many valuable skills such as problem-solving skills. This skill especially the ability to analyse complex systems by reducing them to the interactions of understandable subsystems (Zelle, 2004). This has made programming activities has become more important to learn. In the direction to guide students to learn toward effective approaches for the entire programming practice, teachers should teach the basis of a programming first. With this strategy students can be able to develop their early knowledge about programming education.

ISSUES AND CHALLENGES IN PROGRAMMING EDUCATION

Many research and discussion on the programming nature and types of challenges faced in teaching and learning programming has been clarified. The following section outlines the issues and challenges in programming education and the justifications to the all issues.

Difficulties of Learning Programming

Computer programming is generally considered a difficult and challenging course to learn (Pea & Kurland, 1984) and often have the highest dropout rates. Many research on this area have been done showing that programming is one fundamental that generally regarded. As difficult, and it takes about 10 years of experience to turn a novice into an expert (Winslow, 1996). Basically, many research have been done noted, concerning the programming concepts was most difficult concepts to learn are the ones that require understanding larger entities of the program instead of just the details (Ala-mutka & Lahtinen, 2005; Soloway & Bonar, 1985). According to Jenkins in 2002, programming also involves more than one distinct process. The specification must be transferred from the simplest level into an algorithm, then will be translated into program code. This process is the most difficult part which is converting the specification into the code.

In 1989, du Boulay have identify the issue learning programming that can be divided into five partly areas: (a) orientation; (b) the cognitive learning; (c) syntax and semantics; (d) the pragmatics; and (e) resource constraints. Table 1 shown a summary of these five main areas of difficulty in learning programming based on du Boulay's framework.

Table 1 Summary of the five main areas of difficulty in learning programming

Difficulty Area	Aspects Cognitive
Orientation	Finding out what programming
Cognitive learning	Understanding the problem and the ability to solve the problem
Syntax and semantics	Notation problem of syntax and semantics of learning of several languages.
The pragmatics	Using tools that available for dealing with the development environment.
Resource limitations	Lacking of quality instructional resources

A. Orientation

This first area refers to difficulties of student in finding out what definitions of programming. The student also faces difficulty in classifying what the actual process in programming activities. The student should get a primary introduction about programming subject and the difference between various programming languages.

B. Cognitive Learning

Learning to program is a cognitively demanding task (Blackwell, 2002; Robins, Rountree, & Rountree, 2003) Programming motivates student to assess their thinking process and good solutions. This cognitive process will transpire and allows students to change acquired problem solving skills to newly problem situations. Even though programming subject requires skill and places a heavy cognitive load of students, this subject still was taught primarily because of its assumed impact on higher cognitive skills (Pea & Kurland, 1984).

C. Syntax and Semantic

Student basically faces a notation problem which problem on learning and represent the syntax and semantics of formal languages. The student is required to learn about symbols and how to combine them became complete program.

D. The Pragmatics

This difficulty refers to how student dealing with a programming interface and using their skill to solve certain program. There are required to specify the problem, write the code, then testing the complete program using various software that's available.

E. Resource Limitation

The last difficulty on du Boulay framework is limitation of resources. Most the institution that offer programming subject must prepared good and quality on instructional part. This includes the teacher ability and competencies.

Student Ability on Learning Programming

According to over the previous research has exposed the identified abilities to do programming are problem solving and analytical skills (Henderson, 1986; Jenkins, 2002; Soloway & Bonar, 1985). Henderson in 1986 found that computer science student major weaknesses is the aptitude for problem solving and analytical thinking skills and should be emphasized on these skills. Maheshwari in 1997 indicate that, in programming students will be expose to clear thinking and problem solving in providing the practice of building representations and working in a methodical manner.

According to Jenkins, (2002) and Mccracken et al., (2001), many of students in the first year of study find programming is difficult to grasp. To address all the difficulty, the student needs to understand all basic concept of programming at the first year to get the fundamental knowledge into this complex subject. However, research by Dunican (2002) showed student faced a difficulty to enrol the computing course at university because of the subject that offer at secondary school do not apply any module related to problem solving. This situation puts students in a complicated position to face a new challenging at university.

Because of those gaps that found in primary research, the student will meet many problems in learning the basic fundamental of learning a program. As Ismail et al., (2010) in their research have identified four major of difficulty that student met in learning a programming. These problems are: (i) lacking on techniques for analyzing problems, (ii) do not know how to use several techniques to solve the problem (iii) ineffective teaching strategies to coding and problem solving (iv) low understanding on programming constructs and syntax. Students also have a problem in understanding a variable concept in programming languages and basic algorithmic structures which is an assignment statement, iteration structures, conditionals, and recursion (Kordaki, Tsonis, Palianopoulos, & Katis, 2000).

This all the challenges and problem that faced by student creates the programming skill development has not reached into a precise level. Yet, an effective educator also should support in generating a student who meets the requirements of industry expertise in computing especially programming. This paper will discovers this issue for next discussion in suggestion to the solution part.

Teacher Aptitude on Teaching Programming

Traditional approaches regularly including a blend of lectures, reading and practical sessions (Gray, Boyle & Smith, 1998). These approaches will minimize the communication between student and teacher. This situation also makes student become passive in receiving an information. To teach a complex subject such as programming, its need a long period for retaining the information. As this subject is abstract its will involves higher thinking and cognitive demand which is analysis the problem, do synthesis and run an evaluation.

Jenkins (2002) simplify that most teachers faces the struggles to grips the programming skill to first year students and as result, student will be careful to choose any programming subject. Most teachers in the area would agree that teaching programming logic is challenging because it requires students not only to know how basic instructions work but, more importantly, how to use them in an adequate and creative way to solve a specific problem.

One of the problems in teaching programming seems to be that the students overestimate their understanding. The teachers think that the course contents are more difficult for the students than the students themselves. The reason for the different perceptions can be that the students do not realize all the difficulties they have, but the teachers do, for example, when assessing exams. Also, the teachers know the concepts deeper and they are able to see that the students do not have a full understanding of the issues students themselves think they understand completely [5]. Thus the students and the teachers see the need for different kinds of learning situations and materials differently. This can be seen as a possible source of problems in students' motivation.

SUGGESTION FOR SOLUTIONS ON THE ISSUES

Effective Learning Environment

Many aspects should be considered in the direction to develop an efficient cognitive environment. This action is crucial to increase student skilfulness in practice computer programming. Noted that has four dimensions which constitute a learning environment which: content aspect, method in learning, sequence and sociology context (Collins, Brown, & Holum, 1991). Nevertheless, this paper will focus on content and the method aspect of the learning environment.

A. *Content*

This first dimension refers to current cognitive research have distinguish the knowledge types that essential of expertise. This cognitive research differentiates among four content knowledge types: (i) domain knowledge, (ii) heuristic strategies, (iii) control strategies, and (iv) learning strategies.

- i. Domain knowledge contains to the concepts, facts, and procedures with a particular subject matter; these are generally found in textbooks, class lectures, and demonstrations. This kind of knowledge provides inadequate hints for students about problems solving and complete tasks in a domain.
- ii. Heuristic Strategies or knowledge is usually effective techniques to complete the tasks. Heuristic are generally effective in solving problems and for accomplishing tasks.
- iii. Control Strategies is activity to control the process of carrying out a task. This activity gives knowledge that used when to choose between a range of possible strategies and to decide when to change strategies. For examples, how the students select among the

possible problem-solving strategies and how to decide when to change strategies, and so on.

- iv. Learning Strategies are strategies for learning any kinds of concept and fact. General learning strategies used in the proposed environment are collaborative learning, engaged learning, and situated learning. For example, students can learn better technique to solve a problem if they learn how to relate each step of problems worked.

Real Learning Approaches

Teaching and learning approaches is important because it involves student reactions which give the opportunity to get and observe the knowledge, facing the problem and conceive expert strategies. The blended learning solution for large class teaching of programming also one of method in learning a program. The using of technology tools can improve the student learning management. Azemi and D'Imperio (2011) verified the use of e-learning communication (email and chat) and student support cite (discussion forum) can support the learning engagement.

Many various programming tools have been designed to cover the problem in teaching programming. Using programs such as simulation and visualization tools are helping to demonstrate execution runtime and steps behaviour in program code (Rajala, Laakso, Kaila, & Salakoski, 2008). Collins, Brown, & Holum, (1991) also promote six teaching approaches which place modelling, coaching, scaffolding, articulation, reflection and exploration.

Learning methods using a mind mapping tool also can be used in computer science programming courses. Basically, mind mapping will direct the students' to plan, monitor, and evaluate their learning processes. This activity will help them to obtain metacognitive knowledge than using their understanding to answer problems and situations (Ismail et al., 2010). The result from this study exposed using mind mapping with cooperative learning approaches is very effective in students' programming performance and build their metacognitive knowledge. Therefore, mind mapping is one of cognitive tool that must be applied as a piece of the programming area.

Innovative Teaching Strategies

How to teach programming? This is the most question that appear in programming instructions. As we discuss in issue part, most teachers also agree that programming such a difficult subject and feel struggle to teach. Nevertheless, teachers hold an important responsibility to ensure the students will accept the suitable learning approach given. To teach a program, the teacher needs to guide students to learn about basic fundamental. Teachers must lead students to consolidate all the learning process in programming concept as they were prepared to meet the increasingly challenging of programming.

Teaching with effectively involves many learning methods such as reading and practical session. According to Robins et al., (2003) suggest that teacher has to concentrate more on use of that features. The survey showed, the practical session is the most useful methods chosen by the teacher. Students should be exposed to practical practice/class toward improving the understanding on programming concepts. These also help students construct the ability of student into many programming skills. Effective teacher were tolerated in teaching programming even though it's challenging. Based on this ability student will know about how basic instruction work and know how to practice them to solve the precise problem in a creative and adequate way (Moreno, 2012).

Mcgettrick et al., (2005) in Grand Challenges Education book has suggest educator to; (a) teach the right thing; (b) teach to right student; (c) use the right method; (d) teach at the right time; (e) teach in the right environment; (f) use the right teacher.

A. Teach the right thing

This first attributes is teachers must teach student with selecting the correct paradigms by use of right language, using the suitable approach in learning life cycle, developed a nominal semantic models, transform student from novice to expert by identify the required competency levels;

B. Teach to right student

Second attributes are taught to the right students based on their individual potential or skill range. This action is to clarify those students with an effective aptitude to become qualified programmers and identify those students with low ability to learn a program can be appropriately advised. As a result, we can improve the student capability to contribute in computing activities;

C. Teachers use the right method

Choosing the right method in teaching approaches is very important to improve the student understanding into learning programming. Teaching methods such as conventional lectures, practical lessons, informal description, collaborative learning and others suitable approaches.

D. Teach at the right time

This attribute required teachers to teach this complex subject at the right time. This is relative to circulation of computing changes which related to the development skills and knowledge.

E. Teach in the right environment

Teaching and learning programming also need a right environment by using the suitable tools which development and design environments.

F. Use the right teacher

This lastly attributes is use or provide the right educator to teach programming subject. As well-known this subject required teachers who have high expertise in theory and practical. The teacher will be a model or demonstrator who can convey knowledge and skills.

METHODOLOGY AND OBJECTIVE

The paper was conducted to explore the extant literature available. Resources include printed journals and articles, book chapters and information found on the Internet. The study was conducted by using a search engine such as Google Scholar, or by visiting the reference lists. Keywords that are used to search, the information is combined with each word, is: "Learning Programming", "Teaching Programming", "Difficulties in programming ", "Programming pedagogy", "Programming-problem solving", "Programming concept" and all that related to programming education.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Difficulty and complexity of programming are well-known. Many research, survey and observations have been done in this area to reveal the possible solution on this perception. Some of the issues and challenges have been discussed. Discussion of the issues and challenges in education programming has been noted. The way to learn the program must be changed to effective learning approaches. The teacher as a demonstrator best to educate our future leaders, must have ability and suitable competence in programming area. This difficulty in programming should be addressed from time to time. All negative perspective must be rejected for daring to produce a spirited generation to learn valuable discipline. Solutions to issues that are said to also be discussed. This study provides an initial overview of the situation that occurred in the programming area of this. That would be a decent start. Few indeed.

REFERENCES

- Ala-mutka, K., & Lahtinen, E. (2005). A Study of the Difficulties of Novice Programmers. *ITiCSE '05 Proceedings of the 10th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Volume 37*(Issue 3), 14–18.
- Azemi, A., & D'Imperio, N. (2011). New approach to teaching an introductory computer science course in Bati, T. B., Gelderblom, H., & van Biljon, J. (2014). A blended learning approach for teaching computer programming: design for large classes in Sub-Saharan Africa. *Computer Science Education, 24*(1), 71–99.
- Blackwell, A. F. (2002). What is Programming ?, (June). In J. Kuljis, L. Baldwin & R. Scoble (Eds). Proc. PPIG 14.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible, 1-18. Reprinted with permission from the Winter 1991 issue of the American Educator, the quarterly journal of the American Federation of Teachers.
- Dunican, E. (2002). Making The Analogy : Alternative Delivery Techniques for First Year Programming Courses, (June).
- Gray, J. et.al. (1998). Proceedings from ItiCSE '98: Integrating Technology into Computer Science Education in Ismail, M. N., Ngah, N. A., & Umar, I. N. (2010). Instructional Strategy In The Teaching Of Computer Programming : A Need Assessment Analyses, 9(2), 125–131.
- Henderson, P. B. (1986). Proceedings of the 17th SIGCSE '86: Technical symposium on Computer Science Education in Ismail, M. N., Ngah, N. A., & Umar, I. N. (2010). Instructional Strategy In The Teaching Of Computer Programming : A Need Assessment Analyses, 9(2), 125–131.
- Ismail, M. N., Ngah, N. A., & Umar, I. N. (2010). Instructional Strategy In The Teaching Of Computer Programming : A Need Assessment Analyses, 9(2), 125–131.
- Jenkins, T. (2002). On The Difficulty Of Learning To Program, Proceedings of ITiCSE 2002, pp 53-56.
- Kordaki, M., Tsonis, G., Palianopoulos, J., & Katis, A. (2000). Starting with Algorithmic Structures : A multi-representational , Real-life-activity learning environment for beginners.

- Mccracken, M., Almstrum, V., Diaz, D., Thomas, L., Guzdial, M., Utting, I., & Hagan, D. (2001). *Proceeding ITiCSE-WGR '01 Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education* (pp. 125 – 180).
- Mcgettrick, A., Boyle, R., Ibbett, R., Lloyd, J., Lovegrove, G., & Mander, K. (2005). *Grand Challenges Education. The Computer Journal* (Vol. 48).
- Md Jan Nordin; Erman Hamid. (2003). Pembangunan Prototaip Simulasi C Dalam Memudahkan Pembelajaran Pengaturcaraan, Prosiding Bengkel Sains Pengaturcaraan: Pembelajaran dan Pengajaran Pengaturcaraan di Malaysia.
- Moreno, J. (2012). Digital Competition Game to Improve Programming Skills. *Educational Technology & Society*, 15(3), 288–297.
- Mow, I. T. C. (2008). Issues and Difficulties in Teaching Novice Computer Programming, in *Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E-assessment, and Education 2008*, pp 199-204.
- Pea, R. O. Y. D., & Kurland, D. M. (1984). On The Cognitive Effects Of Learning Computer Programming, 2(2), 137–168.
- Rajala, T., Laakso, M. J., Kaila, E., & Salakoski, T. (2008). Effectiveness of program visualisation: A case study with the ViLLE tool in Bati, T. B., Gelderblom, H., & van Biljon, J. (2014). A blended learning approach for teaching computer programming: design for large classes in Sub-Saharan Africa. *Computer Science Education*, 24(1), 71–99.
- Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and Teaching Programming : A Review and Discussion, 13(2), 137–172.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G., & Zwaneveld, B. (2011). Teaching Programming in Secondary School : A Pedagogical Content Knowledge Perspective, 10(1), 73–88.
- Soloway, E., & Bonar, J. (1985). Preprogramming Knowledge : A Major Source of Misconceptions in Novice Programmers, 1.
- Winslow, L. E. (1996). Programming Pedagogy -- A Psychological Overview, 28(3), 17–23.
- Zelle, J. M. (2004). *Python Programming : An Introduction to Computer Science*. Franklin, Beedle & Associates, Inc.

BIODATA AND CONTACT ADDRESSES OF AUTHORS



Nor Masharah HUSAIN is currently a PhD Scholar by the Ministry of Education, pursuing her Philosophical Doctorate in the Faculty of Art, Computing and Creative Industry, Sultan Idris Education University, Malaysia. She holds a Master of Education (Information Technology Education) from Sultan Idris Education University, Malaysia, Bachelor of Information Technology (Hons.) from Malaysia University of National, and Diploma in Information Technology.

Nor Masharah HUSAIN
Sultan Idris Education University
Faculty of of Art, Computing and Creative Industry
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: masharah.husain@gmail.com



Modi LAKULU is currently teaching at the Faculty of of Art, Computing and Creative Industry, Sultan Idris Education University, Malaysia. He has been appointed Head of Computing Department at Faculty of of Art, Computing and Creative Industry, Sultan Idris Education University. His career as lecturer started when he joined Sultan Idris Education University in 2003. He earned his Bachelor Degree (Hons) from *Universiti Putra Malaysia* in majoring Computer Science, Master degrees in Software Engineering, from the University of Bradford, UK and his PhD degree in Computer Science (Information Management) from the Sultan Idris Education University. As a Senior Lecturer at the Faculty of Art, Computing and Creative Industry, he has been entrusted to teach undergraduate and graduate courses in his field of expertise.

Modi LAKULU
Sultan Idris Education University
Faculty of of Art, Computing and Creative Industry
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: modi@fskik.upsi.edu.my



Sulaiman SARKAWI is currently teaching at the Faculty of of Art, Computing and Creative Industry, Sultan Idris Education University, Malaysia. He earned his Bachelor Degree (Hons) from University Of Malaya in Malays Literature (Computing in Education), Master degrees in Computer Education (Computing in Education) also from University Of Malaya and his PhD degree in Education in Information Technology and Communication from the Sultan Idris Education University. As a Senior Lecturer at the Faculty of Art, Computing and Creative Industry, he has been entrusted to teach undergraduate and graduate courses in his field of expertise,; Technological Pedagogical Content Knowledge

Sulaiman SARKAWI
Sultan Idris Education University
Faculty of of Art, Computing and Creative Industry
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: sulaiman@fskik.upsi.edu.my

COOPERATIVE-CONTRASTIVE LEARNING MODEL IN TRANSLATION TEACHING FOR ENGLISH DEPARTMENT STUDENTS

Nunung Nurjati, Ferra Dian Andanty, Titah Kinasih

English Department, University PGRI Adi Buana Surabaya-Indonesia

nunung.nurjati@gmail.com, ferradian@gmail.com, titah@yahoo.com

Abstract: Number of students taking courses of Translation from year to year is always high. However, the number of students who pass the subject is still low. Class is always filled with students taking recourse of this subject. The tests results show that students have difficulty aligning the structure of English into Indonesian and vice versa, in terms of syntactic function, grammatical meaning, looking for the right diction. The subjects of this study are students of Semester VI English Language Study Program PGRI Adi Buana University courses Translation contracted academic year 2012/2013 both recourse and regular. When examined student failure factor is the difficulty experienced by students in translating English text into Indonesian and vice versa. From the test results was identified that students had difficulty in aligning the structure of the target language with the language of origin in terms of functionality syntactic, grammatical meaning, the use of proper diction, and cultural adjustment. This research applies Contrastive Cooperative Learning Model that aims to describe the efforts made in improving student teachers in formulating measures learning model, describing learning achievement, and describe the advantages and weaknesses of the model. To achieve the above objectives used quasi-experimental research methods that implement Cooperative Learning Model - Contrastive will be applied in the classroom to address the problem of translation.

Key words: *translation, teaching translation method, cooperative learning model, contrastive learning model*

I. INTRODUCTION

Translation is not simply replacing the activities of the source language text (ST) to the target language text (TT) but rather should be seen as an act of communication, not just a collection of words and sentences (Newmark, 1988b). Translators need to see the translation of the two approaches, namely the processes and products, as well as the need to be equipped with the intellectual tools (ability to source and target language, knowledge about the topic of translation, application of personal knowledge, and skills) and practical (use referral sources as well as directly and indirectly context recognition).

Theories in teaching translation encourage teachers to use the native language in lessons to influence the classroom dynamic and authenticate the learners' experiences. The actual usefulness of translation in English classes lies in exploiting it in order to compare grammar, vocabulary, word order and other language points in English and the student's mother tongue (W. Schweers in Newmark, 1988a). Schweers conducted a research in this context and found out that a high percentage (88.7%) of the student participants felt that the mother tongue should be used in their English classes in the first period of teaching. However, N. J. Ross in Colina (2003), says that if students are aware of the differences, language interference from their own language is likely to be reduced. Moreover, translation in the TL classroom offers a way to highlight similarities and differences between SL and TL forms. Translation at the final stage of language teaching, translation from SL to TL and TL to SL the most important social skill since it promotes communication and understanding between strangers. No matter how good the students are at comprehending authentic reading or listening materials, the majority keeps mentally translating from TL into SL and vice versa (Munday, 2001). This fact makes teachers of foreign languages conscious of the significance of translation in language classrooms. Students use their mother tongue in class. According to J. Harmer (2001), a principal cause of this SL use is provoked by the activity, i.e. if students are linguistically incapable of activating vocabulary for a chosen task.

Another reason is that translation is a natural thing to do in learning a language, and code-switching between SL and TL is regarded as naturally development.

Chomsky's theory (in Soedjatmiko, 2006) of surface and deep structure to explain the process of translation, i.e., analyzing the source text (ST) into kernel sentences, transferring the kernel sentences from ST to the target text (TT), and restructuring the TT kernel sentences into acceptable TT.

The purpose to conduct the study is to test the application of cooperative-contrastive learning model in the classroom Translation teaching to improve the ability to translate English text into Indonesian and vice versa by the students as well as individuals and as a whole class.

II. FRAMEWORK OF THEORIES

Cooperative learning system can be defined as a structured system of group work. Included in this structure are five basic elements namely positive interdependence, individual responsibility, personal interaction, and process expertise working in the same group. Cooperative learning method is also called collaborative learning method. According to Bannet (1991), cooperative learning is group work but not all group work is cooperative learning. The basic element of cooperative learning are: 1) positive dependence, 2) individual accountability, 3) face to face interaction, 4) social skills, and 5) processing. But not all work can be considered cooperative learning groups (Roger & David). To achieve maximum results, the five elements of mutual aid learning model should be applied: 1) positive interdependence, 2) individual responsibility, 3) face to face, 4) communicative among members, and 5) evaluation of the group process.

Nur (2005) states that in cooperative learning students also learn from their peers. Teachers act more as facilitators. Classroom management cooperative learning model aims to develop learners in fostering collaboration and tips as well as interact with other learners. There are three important things to note in cooperative learning model class that are grouping, cooperative spirit, and mapping class. Learning model is suitable for class groups by the number of students between 30-40 people per class as described by Hess (2001) that a large class is a class with a number between 30 to 40 students who meet as a large class. According to Hess, a large class requires extra personal attention and personal encouragement that can lead to increased learning. Classes are very likely to apply cooperative learning model.

Contrastive analysis is a study of the elements of language. According to Lado (1975), contrastive analysis is a way to describe the difficulty or ease of language learners in learning a second language and foreign language. Contrastive analysis does not only to compare the elements of language and linguistic systems in the language of the first (B1) with a second language (B2), but at the same time to compare and describe the cultural background of both languages so that the results can be used teaching a second language (B2) or foreign language. In particular understanding of contrastive analysis is to compare the structure activity native or first language (B1) with acquired or learned language after their mother tongue better known as a second language (B2) to identify differences in the two languages (Moeliono, 1988) . Someone who will be studying B2 itself would compare the B2 to B1. By comparing the two languages will be found equal factors, similarities and differences. Based on the theory of learning behavioral psychology that dominates contrastive analysis, language errors occurs only for the absence of negative transfer. The term is defined by the use of negative transfer system in use B1 B2, whereas two different linguistic systems. Errors of this kind cause B2 learning process fails. Therefore this kind of error should be eliminated in the process of studying B2. Thus, contrastive analysis can be defined as activities that try to compare the structure of B1 with B2 structure to identify the differences between the two languages.

Scope of contrastive analysis is to find or determine patterns and ease the difficulty in learning and self- learners acquire a second language. The pattern can be found or determined if performed (1) a description of the system 's first language and second language system, (2) the selection of a grain of rules and forms that exist in the first language and second language, (3) the contrast, namely: formulate patterns (maps) of the common linguistic system to something more specific; course, the results show the differences and similarities of each element are contrasted, and (4) prediction of difficulty and ease of acquiring and learning a second language.

III. RESEARCH METHODOLOGY

Stages to be carried out in the application of Cooperative Learning Model - Contrastive include the formulation of objectives, teacher observations, the formation of the group, the cooperative task completion, task cooperatively presentations, lectures describing the re-contrastive, and evaluation. In addition, it also used observational methods to look at the form of student difficulties and their response to the model is implemented. Data collection is using tests, questionnaires, and analysis of formatting difficulties.

IV. ANALYSIS AND FINDINGS

A series of activities in the translation process will be implemented through which it should be in teaching translation. A series of translation in the learning process in the classroom Translation English Education Study Program PGRI Adi Buana University Surabaya Semester of the academic year 2012/2013 this is going to be re-examined by applying a learning model to enhance the ability of individual students and the class in general in translating English text into language Indonesian and from Indonesian to English. Expected result at the end of the study that the number of students who take recourse of Translation subject will decrease. This will impact the overall student graduation rates.

1. Students' difficulties

From the observation of the task group worked cooperatively between the students was seen that they were experiencing some difficulties as described below. The description of the difficulty was followed by several attempts were made to overcome the lecturers. This work is done in the context of the course after the student group presents its work.

A. syntax changes

The students have difficulty in replacing English syntactic function syntactic function Indonesian equivalent. In translation, the source language syntactic function replacement language to the recipient, for example, replacing the object with the subject, predicate with information, and objects with information, a symptom that is commonly done. An element in the source language sentence that serves as the predicate should be replaced with information elements, as elements of the predicate in the language of the recipient has been replaced by elements of the sentence is added by the translator. Thus, the substitution was a substitution technique source language sentence element functions with other functions when the sentence was restructured in the language of the recipient, as occurred in the replacement predicate noun in the source language sentences are subject - predicate pattern.

The use of substitution technique - even the use of other techniques besides transfer techniques - the implications of the use of the translation method is to change. This occurs because the translator is not conveyed by the text, but its meaning. Meaning conveyed to the reader in order to be understood. To that end, sometimes the translator must perform addition, subtraction, mention of, or omission in the language of the recipient.

B. Finding the right diction

In general, students have difficulty in choosing the right vocabulary to express a concept contained in the source language. The words were chosen student did not consider compliance with the context, meaning that there are shades of difference, and pair words with other words in the sentence. The diction problems stem from one cause, namely the low mastery students will be Indonesian, but always requires a translation experts in order to master the language interpreter source and recipient language, even the language of the recipient should be more controlled than the source language. These requirements are more rigid after the elusive translation refined and improved with regard to word choice, and sentence length. This view is in line with research Kemper and Cheung (1992) who concludes that the complexity of the sentence is determined by three things: (a) the length of the sentence, (b) the amount contained in the embedded sentence, and (c) the form of the existing embedded in that sentence. This conclusion is stable after

researchers validate the findings with further research that examines the level of understanding of the reader over this complicated sentence and pronunciation accuracy. Therefore, Koda (1994) set after he examines the factors that affect the reader's understanding that the reader knowledge of orthography, vocabulary, and the discourse is very influential on his understanding.

Thus, the low student mastery of the language of the recipient resulting in low quality of the translation is marked by imprecision, sentence complexity, and less careful in choosing words. Syihabuddin (2000) concluded that according to the readers, the translation is easy to understand has some characteristics, namely (a) the use of sentence structure is simple, uncomplicated and straightforward, (b) attention to spelling, (c) the use a common vocabulary used, (d) describes the specific terms, and (e) save the use of vocabulary.

C. Understanding the grammatical meaning

Grammatical meaning is linguistic devices attached to a word or syntactic structure. Thus, the lecturer explained to the students that they describe and explain the meaning of words in the source language as the language of the recipient change words into phrases or simple phrases into complex phrases. This method is able to reveal the meaning of the source language in the language of the recipient.

D. Implications to teaching translation

Teaching translation aims to educate learners to have the ability to compare the two systems and the processing of language and culture, so that he is able to produce high quality translations. To achieve these objectives need to be developed three principal classes of material: (1) the source language and the language of the recipient following the culture, (2) translation theory and problems of translation, and (3) the practice of translation. Materials of the structure can be submitted through contrastive approach, while the vocabulary items can be presented by comparing the structure of the dam contrasts through context. Furthermore, the practice of translation can be delivered through group exercises. Then the learning success can be measured through a translation made by a student of a complete discourse. Assessment is focused on two main things: the accuracy and clarity of the translation with reference to the answer guide has been prepared. Furthermore, the material can be presented with a contrastive method. The use of this method is in line with the review of Emery (1985) about the similarities and differences between the English and the English language. He asserted that the contrastive analysis provides a framework for comparison applied in choosing the language of any of the information useful for specific purposes such as teaching, bilingual analysis, and translation.

Another is the subject vocabulary. The study findings suggest the importance of mastering the core interpreter of the meaning of a word, semantic components, the similarities and differences that are cognate vocabulary, and context of use. Therefore, the vocabulary can be taught through several methods as follows. First is by comparing a group of words that are cognate as proposed by Larson (1984:79-80). He contrasted a group of words that have similarities. Vocabulary grouped into one category. Then examined the characteristics of the similarities and differences in meaning between the two words are contrasted. The characteristics of the component - compensations in the form of meaning, so it transpired the main concepts of each word are compared. Secondly is through the context. The advantages of this method are corroborated by Fisher (1994) who performed experiments teaching vocabulary. He compares teaching vocabulary through context and through the dictionary. He concluded that learning new vocabulary through context more effectively than through the dictionary.

Substantially translate teaching aims to educate learners to have competences, i.e. the ability to compare and process the language and culture systems (Hewson and Martin, 1991:211). Operationally, this teaching aims to (1) provide students with knowledge of the theory of translation and (2) give them experience in translating the discourse of religion, science, literature, economics, and culture with various levels of language difficulties. In turn, learners are expected to have the skills to translate at the beginning level, the ability to express the meaning and intention of the source language in the recipient language correctly and clearly. At this level the student is not required to produce a reasonable translation with a relatively high rate of speed. The first discussion is the translation of theory and problems of translation. The subject is related to the delivery methods, procedures, and techniques that can compromise translation differences

and similarities between English and Indonesian. This material can be delivered to the lecture method, discussion, and question and answer. In addition, the most important is that the theory of translation must be submitted by displaying in resolving cases directly through the practice of translation. The second discussion is the practice of translation. Preferably the subject is done through groups led by students who have the ability to exceed his friends. Practice is focused on the application of a theory to a particular type of language. Furthermore, the results reported group work in class. Lecturer or other groups can repair, criticize, advise, and improve outcomes group renderer.

It is expected that in this way there will be an intensive learning interactions. Things are reluctant to ask the lecturer will be presented to her freely. What is meant here is the assessment measures a student's ability to master the problems of translation. Assessment of the ability to translate necessarily has to be done through translation. It is less appropriate if the ability is measured through mere theoretical knowledge. According to some experts (Larson, 1984; Nida, 1982, and Zukhrudin, 1982) is the focus of assessment translation are accuracy and clarity. This means that students who are well capable to translate the source language correctly and clearly.

Assessment materials given in the form of translation units that range from complete phrase, sentence, and discourse are intact. Assessment is based on the accuracy of the translation conformity with the basic idea of the source language or the mandate that has been prepared in advance. While the assessment is based on the clarity of translation complexity or simplicity of sentence structure, spelling usage accuracy, and vocabulary selection. Such traits are obvious translation as the study's findings. Once implemented cooperative learning model - contrastive in Translation courses, students argue as much as 61 %, want the use of cooperative learning and contrastive. Only 39 % of students who suggested that the above model is used after correcting the deficiency. Few students who suggested the use of lecture and question and answer 6.72%, and 7.12% which suggests the use of discussion method 9.33 % . It is enough to prove that they are more like the model of learning is done cooperatively. In addition, 37.6 % of students believe that professors are able to explain thoroughly the entire translation problems faced by the entire group , 31.78 % stated that the lecturer is able to provide a new understanding of translation and can provide translation problem-solving techniques. Only 9.4 % are students who perceive that are less able to describe all the problems facing the group.

2. The Implication of Cooperative-Contrastive Model to Students' Ability

Pre - test results showed the acquisition value indicated by scoring weights A, B, C, and D. Total of 40 students increased the score of D and E of 72.73 %. While score ranges B and C achieved by 15 students, or by 27.27%. No student has achieved score A. While score D and C are used as a grouping for students to take make-up courses in Translation. In classroom, pre-test and post-test are used as tools to measure the graduation of 40 students who did not pass or take make-up course. Post-test results showed the following values showed gains. A total of 23 students gained weight D and E was 41.8 %. While weight ranges B and C achieved by 30 students, or by 43.73 %. From the post-test results show as much as 2 students achieving A or weighting of 3.63 %. When the results of post-test used as a measure of student graduation then there are 32 students who passed and 23 students did not pass.

In Table 1 are shown the weight percentage of students who follow the detailed value of the pre - test and post - test .Of the 55 students taking the pre - test and post - test , after they received treatment and post-test done , it appears that the average score obtained by 62 students in a range of 10-100 . While the pre-test results showed an average score of 44 in the range of 10-100.

Table 1 Result of Pre-test and Post-test of Translation Subject

Score	Pre-test		Score	Post-test	
	No.of students	%		No.of students	%
A	-	-	A	2	3.63
B	4	7.27	B	6	10.9
C	11	20	C	24	43.63
D	27	49.09	D	17	30.9

There is an increase in the average value of the pre - test and post - test. The above data show that there is an increase of 30.89 % of students who successfully be passed through the treatment of this learning model that students who obtained grades A, B, and C after the post-test. Although when considering the level of graduation, it can be said that there are still high as 41.8 % of students who did not pass and repeat this course. But if you pay attention to the percentage that did not pass the pre-test was 72.72 %, the acquisition value of the post-test students still pretty good. The above description shows that the cooperative model - contrastive treatment is quite significant in improving the ability of individual students in translation.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATION

Conclusion

From the above it can be shared some conclusions as follows.

1. The students participating in the course Translation difficulties in substituting syntactic function, transposing function, overcoming the word implicit means, use appropriate word choice, and facilitate the grammatical meaning in the target language. Then the lecturer tries to teach the technique of substitution, transposition, description, reduction, and correspondence.
2. Cooperative-contrastive learning model - student quite able to overcome the difficulties of the kind described above to equalize the structure of English into Indonesian structure in Translation courses. This can be seen from the average graduation increased from 27.27 % to 72.72 %, so there are still 41.8 % of students who have graduated from the 55 students participating in Translation course.
3. Cooperative-contrastive learning is a model that includes formulation of objectives translation lectures, observation of the lecturer will be the possibility of implementing the model, the formation of groups with faculty guidance, each group completed the task cooperatively through peer tutoring, each group presented a cooperative task, reviewing faculty lectures are contrastive, and the last assessment.
4. In addition to the academic implications, cooperative-contrastive learning model also has psychological implications, namely the nature fosters cooperation, empathy, mutual respect, democratic, and discipline

Recommendations

English Language Study Program participants should divide the class into two classes. This is to avoid the uncomfortable atmosphere of the class, monotonous, and not dynamic, as well as to respond to the demands of the implementation of a learning model. In addition, English Study Program or the means necessary to check periodically instructional media, so that when necessary, the media can function properly.

Translation lecturer is expected to increase its presence in the lecture room and not leave the task to an assistant, preparing the material better, and modify creative learning models to be implemented in the lectures.

REFERENCES

- Catford, C.J. (1965). *A Linguistic Theori of Translation*. Oxford: Oxford University Press
- Cheung, H. dan Kemper, S. (1992). "*Competing Complexity Metrics and Adults' Production of Complex Sentences*". *Applied Psycholinguistics*, 13 (1), 53-76.
- Colina, Sonia. 2003. *Translation Teaching: From Research to Classroom: A Handbook for Teachers*. USA. McGraw-Hill
- Dollerup, Cay *The Emergence of the Teaching of Translation. From Teaching Transalation and Intrepreting 3. New Horizon*. Paper for the Third Language International Conference. Elsinore, Denmark 9-11 June 1995

- Fischer, U. (1994). *"Learning Words From Context and Dictionaries: An Experimental Comparison"*. Applied Linguistics, 14,325-341.
- Harmer J (2001), "The Practice of English Language Teaching" Oxford. Longman
- Hess, N. 2001. *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hewson, L. and Martin, J. (1991). *Redefining Translation: The Variational Approach*. London: Routledge.
- Kattsoff, L.O.(1987). *Pengantar Filsafat*. Penerjemah, Soejono Soemargono.
- Khadim H. Bakir & Hashim G. Lazim *Stylistic Problems Confronting Arab Students in Arabic-English Translation*
- Koda, K.(1994). *"Second Language Reading Research: Problems and Possibilities"*. Applied Psycholinguistics, 15 (1),1-28.
- Kridalaksana, H. (1984). *Kamus Linguistik*. Jakarta:PT Gramedia.
- Kridalaksana, H. (1994). *Kelas Kata dalam Bahasa Indonesia*. Jakarta: PT Gramedia.
- Larson, M.L. 1984. *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Boston: University Press of America
- Machali, Rochayah. 2000. *Pedoman bagi Penerjemah: Panduan Lengkap bagi Anda yang Ingin Menjadi Penerjemah Profesional, Bandung. Mizan.*
- Moeliono, A.M. 1989. *Kembara Bahasa*. Jakarta: Penerbit Gramedia
- Munday, Jeremy (2001) *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. New York: Routledge
- Newmark, P. (1988a). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- (1988b). *A Textbook Of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall
- Nida, E.A. and Taber, C. (1982). *The Theory and Practise of Translation*. Leiden: The United Bible Societies.
- Qassim, Abdul Hassan. Translation, Grammatical Viewed.
<http://www.uobaghdad.edu.iq/uploads.PDFsbook.pdf> Accesed on July 23rd, 2012
- Sadtono, E. *Pedoman Penerjemahan*. 1985. Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Departemen Pendidikan dan Kebudayaan
- Soedjatmiko, Wuri. Translation: *A Negotiation between Academe and Business*. Paper presented at The 52th TEFLIN International Conference. Hand-out: Translation and Teaching Translation: Compiled Materials for Classroom Discussion. English Education Department, Graduate School. Widya Mandala Surabaya Catholic University
- Suhartatik, The Problem of Translating Indonesian-English, Paradigma Tahun VIII, Nomor 26, Juli-Desember 2008
- Syihabuddin, (2004). *Analisis Kesalahan Penerjemahan Frase Preposisi Dilihat Dari Makna Leksikal, Gramatikal, Dan Kontekstual Sebagai Upaya Peningkatan Kualitas Pembelajaran Mata Kuliah Tarjamah I*. Bandung: LP. Laporan Penelitian, tidak diterbitkan.
- Syihabudin. 2007. *Penerapan Pendekatan Kooperatif-Konstrastif dalam Pembelajaran Bahasa Arab ke dalam Bahasa Indonesia*. Jurnal Bahasa dan Seni Tahun 35 No.1 Februari 2007.
- Widyamartaya, A. 1989. *Seni Menerjemahkan*. Yogyakarta: Kanisius

Learning the Application of Integer Multiplication Operations Using Crosshairs to Fourth Grade Elementary School Students

Abstract: The application of integer multiplication operation for elementary school students are expected to provide an integrated experience ranging from knowledge, skills and attitudes to students. Integrated experience will be achieved by students when they acquire the learning that engages students to think and do. During this learning with the conventional method to understand and master the basic operations of multiplication especially numbers 1 to 10 was carried out by the method of memorization / recitation. While the methods used for numbers over 10 only taught with methods berkalian double decker, double decker multiplication method is actually quite simple and straightforward, but in reality there are many elementary school students who have difficulty in doing so, because the composite method also requires students to still memorize (basic multiplication). Instructional media using the crosshairs will be giving lessons to students who require the ability to think and do, so it is expected that students will gain experience that is integrated from the knowledge, attitudes and skills.

Keywords : integer multiplication operations, cross-line method

Abstrak : Penerapan operasi perkalian bilangan bulat untuk siswa Sekolah Dasar diharapkan memberikan pengalaman yang terintegrasi mulai dari pengetahuan, ketrampilan dan sikap kepada siswa. Pengalaman yang terintegrasi akan dicapai oleh siswa apabila mereka memperoleh pembelajaran yang melibatkan siswa untuk berfikir dan melakukan. Selama ini pembelajaran dengan metode konvensional untuk memahami dan menguasai operasi perkalian terutama bilangan dasar 1 sampai 10 masih dilakukan dengan metode menghafal/hafalan. Sedangkan metode yang digunakan untuk angka yang lebih dari 10 hanya diajarkan dengan metode berkalian bersusun. Media pembelajaran dengan menggunakan garis silang akan dapat memberikan pembelajaran pada siswa yang menuntut kemampuan berfikir dan melakukan, sehingga diharapkan siswa akan memperoleh pengalaman yang terintegrasi mulai dari pengetahuan, sikap dan ketrampilan.

Kata kunci: Operasi hitung perkalian, bilangan bulat, media garis silang

I. PENDAHULUAN

a. Latar Belakang

Pembelajaran penerapan operasi hitung perkalian bilangan bulat di Sekolah Dasar sebagian besar didominasi oleh pemberian soal yang melibatkan operasi hitung campuran, salah satu contohnya adalah jika $p = -3$, $q = -4$, dan $r = -5$, Hitunglah nilai dari operasi $5(p - q) + 3(p + r)$ (Wagiyo, A. 2008 : 13). Dari contoh ini siswa diminta untuk menerapkan operasi hitung bilangan dengan menggunakan sifat distributive, operasi pengurangan, dan operasi penjumlahan yang sudah dipelajarinya, dan siswa tidak diajak untuk mengenal konteks nyata yang ada disekitarnya. Menurut Permendikbud no 65 tahun 2013 bahwa proses pembelajaran pada satuan pendidikan diselenggarakan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik. Dengan demikian pembelajaran matematika harus dilaksanakan secara interaktif, menyenangkan dan menantang.

Para matematikawan mencari berbagai cara atau pola, merumuskan konjektur baru dan membangun kebenaran melalui metode deduksi yang kaku dari aksioma-aksioma dan definisi-definisi yang bersesuaian.

Selama ini pengajaran dengan “metode konvensional” untuk memahami dan menguasai “Perkalian” terutama pada bilangan dasar 1 sampai 10 masih dilakukan dengan metode menghafal/hafalan. Sedangkan metode yang digunakan untuk angka yang lebih tinggi dari 10 umumnya diajarkan dengan metode Perkalian Bersusun.

Metode perkalian bersusun ini sebenarnya sudah cukup sederhana dan mudah, namun pada kenyataannya masih banyak juga siswa Sekolah Dasar yang mengalami kesulitan dalam melakukannya. Karena dengan metode perkalian bersusun juga mengharuskan siswa untuk tetap menghafal (perkalian dasar). Pada kenyataannya masih banyak siswa yang belum hafal juga dengan perkalian dasar ini (bahkan pada siswa yang sudah kelas VI Sekolah dasar).

Materi operasi hitung pada mata pelajaran matematika khususnya perkalian dapat menjadi monster atau suatu hal yang menyebalkan bagi siswa atau anak yang memiliki kemampuan oleh Tuhan yang kurang cepat menghafal atau dapat dikatakan yang belum menghafal perkalian dengan sempurna.

Perkalian berapapun akan menjadi teman atau sesuatu yang menyenangkan bagi siswa atau anak jika menyelesaikan perkalian dengan menggunakan garis silang. Hal tersebut dikarenakan metode tersebut tanpa perlu menggunakan memori otak ingatan dari hafalan bentuk perkalian, oleh karena itu kami membahas dan meneliti dengan judul “ Pembelajaran Penerapan Operasi Perkalian Bilangan Bulat dengan Menggunakan Metode Garis Silang Untuk Siswa Kelas IV Sekolah Dasar”.

b. Rumusan Masalah

Dari latar belakang yang dipaparkan diatas, maka dapat dirumuskan masalah-masalah yang akan dicari jawaban melalui Seminar ini, masalah tersebut adalah :

1. Bagaimana penyelesaian perkalian metode dengan menggunakan metode garis silang?
2. Bagaimana pembuatan alat peraga perkalian dengan metode garis silang?

c. Manfaat

Dari penelitian ini dapat diambil manfaatnya sebagai berikut :

1. Dapat memotivasi siswa Sekolah Dasar untuk terus belajar matematika
2. Dapat mengetahui dan memahami perkalian silang
3. Dapat menyelesaikan perkalian dengan menggunakan metode konvensional
4. Dapat menyelesaikan perkalian dengan menggunakan metode garis silang

d. Tujuan

Penelitian ini memiliki 2 tujuan, yaitu :

1. Tujuan Umum :
Untuk memotivasi siswa untuk tetap menyenangi atau menyukai dan ingin terus belajar matematika terkait operasi perkalian.
2. Tujuan Khusus :
Mempermudah dan meringankan siswa untuk menyelesaikan soal perkalian.

II. LANDASAN TEORI

a. Pengertian Perkalian

Menurut Ina Kulrniawati (2004:5), perkalian adalah suatu pendekatan mudah untuk menulis dan melakukan suatu penjumlahan. Perkalian adalah suatu penjumlahan yang ditulis secara singkat. Contoh tiga kali tujuh, berarti 7 ditambah 7 ditambah 7 ditambah 7 atau tiga buah angka tujuh dijumlahkan secara bersama. Tujuh dikali delapan berarti 8 ditambah 8 ditambah 8 ditambah 8 ditambah 8 ditambah 8 atau tujuh buah angka delapan dijumlahkan secara bersama-sama. Konsep ini harus dipahami oleh siswa Sekolah Dasar kelas IV.

Menurut Darmin (1991:294), Perkalian adalah operasi penjumlahan yang dilakukan secara berulang. Oleh karena itu untuk memahami konsep perkalian, maka harus menguasai konsep penjumlahan. Lambang yang dipergunakan dalam perkalian adalah tanda silang (\times). Operasi perkalian erat kaitannya dengan penjumlahan, pada dasarnya perkalian merupakan penjumlahan beruntun atau berulang dari suatu bilangan yang sama. Adapun sifat-sifat operasi perkalian adalah sebagai berikut :

1. Sifat komutatif (pertukaran)
Merupakan perkalian dua bilangan jika dipertukarkan letaknya hasilnya akan tetap sama.
 $a \times b = b \times a$
2. Sifat Asosiatif (pengelompokan)
Merupakan perkalian tiga bilangan yang dikelompokkan menjadi dua bagian, namun hasilnya tetap sama.
 $a \times (b \times c) = (a \times b) \times c$
3. Sifat distributif
Sifat ini berlaku apabila terdapat tiga bilangan a, b dan c yang berupa bilangan bulat maka berlaku :
 $a \times (b + c) = (a \times b) + (a \times c)$
4. Sifat Identitas
Sifat ini berlaku apabila suatu bilangan dikalikan dengan bilangan I, maka hasilnya adalah bilangan tersebut.
 $a \times I = I \times a = a$
5. Perkalian dengan bilangan nol
Sifat ini berlaku apabila suatu bilangan dikalikan dengan bilangan 0:
 $a \times 0 = 0 \times a = 0$

b. Metode Perkalian Konvensional

Metode dalam menyelesaikan soal perkalian yang sering digunakan guru adalah cara memperoleh hasil penyelesaian soal perkalian yang tergantung pada penguasaan daftar perkalian. Dalam proses belajarnya siswa hanya diminta untuk menghafal dan menguasai daftar perkalian, yaitu perkalian dasar dari perkalian 1 sampai dengan perkalian 10. Metode atau cara ini dapat dikatakan metode konvensional karena dalam prosesnya hanya menekankan pada tuntutan kurikulum dengan tidak menumbuhkembangkan aspek kemampuan siswa. Dalam proses belajar, guru tidak memberikan bimbingan secara individu bagi siswa yang mengalami kesulitan menyelesaikan soal, karena guru sudah berfikir bahwa siswa sudah menghafal dan menguasai daftar perkalian dasar. Jadi yang dimaksud metode konvensional dalam penyelesaian soal perkalian adalah cara penyelesaian soal perkalian yang bergantung pada penguasaan daftar perkalian dasar.

Contoh : Tentukan 12×13

- Langkah pertama tentukan bilangan yang akan dikalikan 12
- Selanjutnya tentukan bilangan pengalinya $\underline{13} \times$
- Kemudian kalikan 12 dengan satuan pengali, yaitu 3 36
- Selanjutnya kalikan 12 dengan puluhan pengali, yaitu 1 $\underline{12} +$

c. Metode garis silang pada perkalian

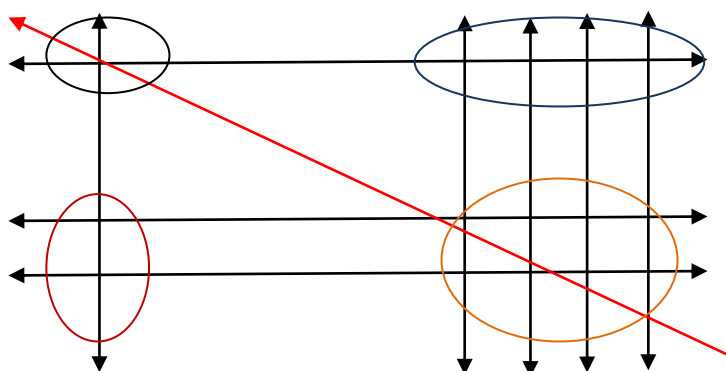
Metode perkalian dengan garis silang adalah metode dalam perkalian dengan memisalkan bilangan yang akan dikalikan dengan garis. Metode ini menekankan pada definisi perkalian yaitu penjumlahan yang berulang. Jadi perkalian menggunakan metode garis silang ini tidak menekankan siswa untuk menghafalkan daftar perkalian seperti yang digunakan pada perkalian menggunakan metode konvensional. Dengan metode garis silang ini “sepertinya” tidak akan memberikan kesulitan yang cukup berarti bagi siswa pada jenjang pendidikan dasar. Metode perkalian garis silang ini bisa dianggap mudah karena :

- Anak tidak perlu lagi menghafal, meski hafalan perkalian dasar
- Metode ini menggunakan “cara visual” yang dapat dengan mudah dilihat dan difahami
- Metode ini hanya “mengharuskan” anak untuk menghitung saja.

Metode perkalian garis silang pada dasarnya adalah “mewakili” angka yang akan dikalikan dengan garis. Satu satuan dengan satu garis. Jadi untuk angka 1 akan diwakili dengan 1 garis.. Angka 2 diwakili dengan 2 garis, dan seterusnya. Kemudian garis yang mewakili disusun mendatar (horizontal) secara terpisah untuk angka perkalian pertama dan garis membujur (vertikal) terpisah untuk angka perkalian kedua. Hasil dari perkalian tersebut didapat dengan cara menghitung jumlah persilangan garis horizontal dan vertikal pada setiap pokok-pojoknya. Jumlah persilangan garis di bagian pokok kanan bawah mewakili angka terendah yaitu satuan. Selanjutnya geser ke arah kiri atas adalah angka yang lebih tinggi. Selanjutnya sampai dengan persilangan pada pokok kiri atas adalah angka tertinggi.

Untuk lebih jelasnya dapat dilihat pada contoh dibawah ini :

- Misal untuk menghitung perkalian 13 x 24 dengan metode perkalian garis silang
- Untuk mewakili angka 13, maka dibuat 1 garis horizontal dibagian atas dan 3 garis horizontal yang sedikit terpisah dibagian bawah.
- Untuk mewakili angka 24, maka dibuat 2 garis vertikal disebelah kiri dan 4 garis vertikal agak terpisah disebelah kanannya. Perhatikan gambar berikut :



- Untuk menghitung hasil perkalian 13 x 24
- Jumlah satuan dilihat pada persilangan garis pojok kanan bawah = 12.
Ditulis 2 satuan menyimpan 1 puluhan yang akan ditambahkan ke hasil puluhan
- Jumlah puluhan dilihat pada persilangan garis pojok kiri bawah = 6

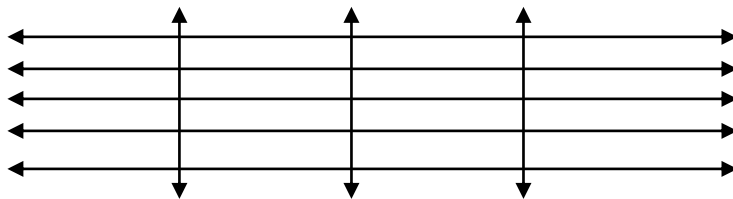
- ditambah dengan persilangan garis dipojok kanan atas 4, dijumlah $4 + 6 = 10$ lalu ditambah dengan 1 puluhan dari hasil penjumlahan bilangan satuan $= 10 + 1 = 11$, dan ditulis 1 menyimpan 1 ratusan
- Jumlah ratusan dilihat dilihat dari jumlah persilangan garis pada pojok kiri atas $= 2$ lalu ditambah dengan 1 ratusan, dari hasil penjumlahan puluhan $2 + 1 = 3$
 - Jadi hasil perkaliannya $= 3$ ratusan, 1 puluhan dan 2 satuan $= 312$
 - Maka hasil perkalian dari $13 \times 24 = 312$
 -

III. PEMBAHASAN

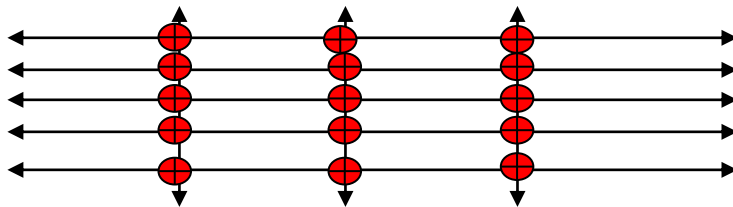
Untuk memahami tentang penggunaan metode garis silang yang digunakan dalam perkalian, maka perhatikanlah contoh perkalian berikut beserta cara penyelesaiannya dengan menggunakan metode garis silang.

Soal 1. Tentukan hasil dari 3×5 adalah :

Jawab : kita buat 5 garis dan 3 garis yang saling bersilangan



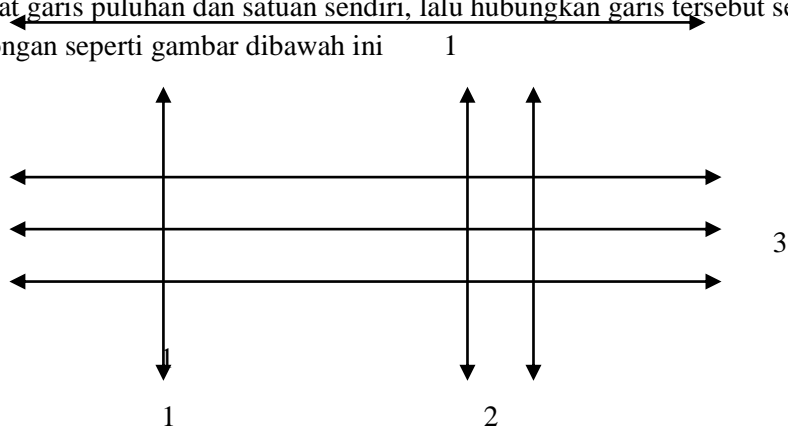
Setiap garis tersebut berpotongan pada satu titik yang disimbolkan dengan titik merah



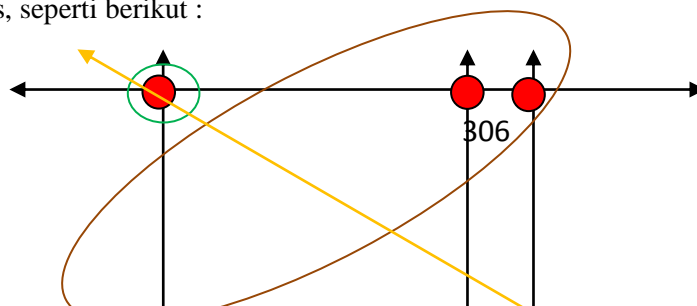
Lalu hitunglah banyaknya titik, jumlah titik merah ada 15. Maka hasil dari 3×5 adalah 15.

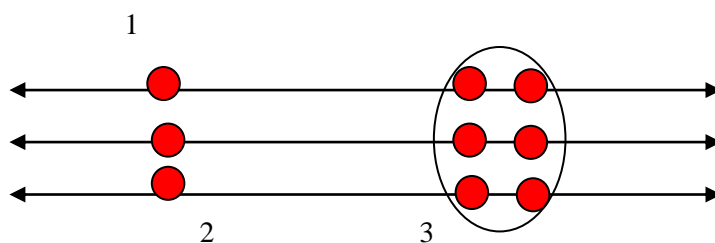
Soal 2. Tentukan hasil dari 13×12 adalah :

Kita buat garis puluhan dan satuan sendiri, lalu hubungkan garis tersebut sehingga saling berpotongan seperti gambar dibawah ini



Lalu untuk menentukan banyaknya titik dimulai dari area pojok kanan bawah serong ke pojok kiri atas, seperti berikut :





Pada area 1 merupakan satuan ada 6 titik, area 2 merupakan puluhan ada 5 titik, area 3 merupakan ratusan ada 1 titik. Maka hasil dari 13×12 adalah 156

IV. SIMPULAN DAN SARAN

a. Simpulan :

1. Perkalian dengan metode garis silang lebih tepat digunakan untuk operasi perkalian dengan nominal angka kurang dari 5, karena pada metode ini setiap angka diwakili oleh garis. Dengan demikian, semakin besar nominal angka maka semakin banyak garisnya.
2. Metode garis silang ini tidak menekankan anak untuk menghafal tabel perkalian. Karena metode perkalian ini berlandaskan pada definisi umum perkalian yaitu penjumlahan yang berulang.
3. Jika terdapat angka nol, maka diwakili oleh garis putus-putus, dimana garis-garis lain yang berpotongan dengan garis itu dihitung nol.

b. Saran

1. Perkalian dengan metode garis silang ini dapat dikembangkan lagi melalui penelitian tentang keefektifannya dibandingkan dengan metode lain oleh peneliti selanjutnya.
2. Pertanyaan tentang perkalian pada metode garis silang sebaiknya menggunakan angka yang nominalnya kurang dari 5, agar lebih mudah dan cepat dalam menyelesaikannya.

V. DAFTAR PUSTAKA

- C, M, Bunga, *Metode silang dan indeks* pada operasi perkalian. Aneka Ilmu, Semarang
- C, M, Bunga. 2010. *Perkalian matematika* secara cepat dan tepat. PT. Bengawan Ilmu, Semarang
- Evilina, Deni. 2010. *Berhitung cepat dengan metode horizontal (metris)*. Aneka Ilmu, Semarang

Pengaruh Penerapan Metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan Jigsaw Serta Motivasi Belajar terhadap Hasil Belajar Siswa di Kompetensi Keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan dan SMK PSM 2 Kawedanan Tahun Pelajaran 2013/2014

Riful Hamidah

SMK Negeri 1 Magetan, Jl. Kartini 6 Magetan
(E-mail: riful.hamidah@yahoo.com)

Abstract: The aims of this study were to know: (1) the differences of the student's learning outcomes between who are taught by Student Teams Achievement Divisions (STAD) and Jigsaw methods, (2) the differences of the student's learning outcomes between who have a high learning motivation and a low learning motivation, and (3) the interaction between the application of Student Teams Achievement Divisions (STAD) and Jigsaw methods and motivation toward the student's learning outcomes. The results of data analysis are (1) the testing of hypothesis 1 used t-test samples independent showed value obtained t-count > t-table is $3.632 > 2.000$ and the significance level (α) of 0.001 or $\alpha < 0.05$, so H_0 is rejected, (2) the testing of hypothesis 2 used independent samples t-test showed value obtained t count > t table is $3.966 > 2.000$ and the significance level (α) of 0.000 or $\alpha < 0.05$, so H_0 is rejected, (3) the testing of hypothesis 3 used Anova-two lanes, value obtained Fcount equal to 7.598 while the value of F table of significance level 5% (0.05) is 4.000. So F count > F table. Additionally, it is acquired a significance level (α) $0.008 < 0.05$, so H_0 is rejected. Based on the results of the data analysis and discussion, it was concluded (1) there are differences in the student's learning outcomes between students who are taught by STAD method and Jigsaw method, (2) there are differences in the student's learning outcomes between the students who have a high motivation to learn and the low motivation to learn, and (3) there is an interaction between the application of STAD and Jigsaw methods and motivation toward the student's learning outcomes.

Kata Kunci: STAD dan Jigsaw, motivasi, hasil belajar

PENDAHULUAN

Terwujudnya suatu kegiatan pembelajaran yang berkualitas adalah tujuan dari paradigma baru dalam bidang pendidikan yaitu pembelajaran yang berpusat pada siswa (*student centered learning*). Berkualitas atau tidaknya suatu pembelajaran, dapat dilihat dari segi proses dan segi hasil. Namun, pada kenyataannya kualitas pembelajaran sebagaimana yang dimaksud pada pernyataan tersebut tidak mudah diwujudkan. Permasalahan yang sedang dihadapi oleh guru adalah rendahnya hasil belajar siswa yang disebabkan oleh perilaku siswa yang tidak termotivasi untuk belajar serta pengelolaan pembelajaran, khususnya pembelajaran dengan mengelompokkan siswa tidak dapat berjalan dengan efektif. Sesuai dengan hasil pengamatan yang dilakukan penulis pada bulan Januari minggu pertama memasuki semester dua tahun pelajaran 2013/2014 di kelas XII kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan, diperoleh data bahwa pada saat mengikuti pelajaran dengan kompetensi dasar "Melaksanakan Tata Persurutan dan Kearsipan", jika guru mengelompokkan siswa dengan masing-masing kelompok beranggotakan lima orang, maka yang aktif dalam kegiatan kelompok hanya sekitar dua atau tiga orang, bahkan ada kelompok yang didominasi oleh satu orang saja. Hal ini mengakibatkan siswa tidak memahami materi pelajaran sehingga ketika diadakan tes diperoleh data bahwa persentase jumlah siswa yang tuntas belajar atau mencapai Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang ditetapkan sebesar 75 dalam satu kelas rata-rata hanya sebesar 52.63 % atau belum mencapai 75 % dan nilai rerata kelas hanya sebesar 64.45 atau belum mencapai 75.00 atau lebih.

Permasalahan rendahnya hasil belajar siswa adalah hal yang memprihatinkan bagi guru. Hal ini tidak hanya terjadi di kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan, tetapi juga dialami oleh guru di kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK PSM 2 Kawedanan. Hasil dari diskusi di kalangan guru di kedua sekolah tersebut, salah satu penyebab rendahnya hasil belajar siswa, khususnya pada mata pelajaran produktif Administrasi Perkantoran adalah pengelolaan pembelajaran dengan mengelompokkan siswa yang terkadang mengalami kendala dan tidak terlaksana sesuai dengan harapan. Pengelompokan siswa yang selama ini telah dilakukan, terkadang menimbulkan permasalahan bagi guru. Ketika guru memberikan tugas kelompok, ternyata siswa tidak dapat bekerja sama secara efektif dalam

kelompok. Siswa cenderung mengerjakan tugas dengan tidak bersungguh-sungguh, memboroskan waktu dengan berbicara di luar materi pelajaran, bergurau, bahkan beberapa siswa diam saja dan tidak peduli dengan kegiatan kelompoknya. Selain itu pada saat guru memberi tugas kelompok yang beranggotakan lima orang, maka yang aktif untuk mengerjakan tugas kelompok hanya sekitar dua orang. Bahkan ada juga kelompok yang didominasi oleh satu orang saja.

Djamarah (2006:3) berpendapat bahwa untuk menciptakan suasana yang menumbuhkan gairah belajar, meningkatkan prestasi belajar siswa, mereka memerlukan pengorganisasian proses belajar mengajar yang baik. Terkait dengan kegiatan pembelajaran yang diharapkan dapat meningkatkan hasil belajar menurut Slavin (2005) terdapat dasar teoritis yang kuat untuk memprediksi bahwa metode-metode pembelajaran kooperatif yang menggunakan tujuan kelompok dan tanggung jawab individual akan meningkatkan hasil belajar siswa. Slavin (dalam Sanjaya, 2010:309) mengemukakan dua alasan, pertama beberapa hasil penulisan membuktikan bahwa penggunaan pembelajaran kooperatif dapat meningkatkan prestasi belajar siswa sekaligus dapat meningkatkan kemampuan hubungan sosial, menumbuhkan sikap menerima kekurangan diri dan orang lain serta dapat meningkatkan harga diri. Kedua, pembelajaran kooperatif dapat merealisasikan kebutuhan siswa dalam belajar berpikir, memecahkan masalah, dan mengintegrasikan pengetahuan dengan keterampilan. Ada berbagai macam strategi pembelajaran kelompok berupa pembelajaran kooperatif yang dapat diterapkan oleh guru, dua di antaranya adalah metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw. Hal ini dilakukan dengan harapan dapat mengatasi permasalahan rendahnya hasil belajar siswa yang diakibatkan oleh situasi pengelolaan pembelajaran kelompok yang kurang mendukung.

Berdasar latar belakang yang ada, maka permasalahan dalam penelitian ini dirumuskan sebagai berikut: (1) Apakah terdapat perbedaan hasil belajar antara siswa yang diajar dengan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan siswa yang diajar dengan metode Jigsaw, (2) Apakah terdapat perbedaan hasil belajar antara siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah, dan (3) Apakah terdapat interaksi antara penerapan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar siswa. Dengan demikian tujuan penelitian yang ingin dicapai adalah untuk mengetahui: (1) perbedaan hasil belajar antara siswa yang diajar dengan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan siswa yang diajar dengan metode Jigsaw, (2) perbedaan hasil belajar antara siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah, dan (3) interaksi antara penerapan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar siswa.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dikategorikan sebagai penelitian komparatif. Prosedur yang ditempuh adalah membagi sampel penelitian menjadi dua kelompok yaitu kelompok yang diajar dengan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan kelompok yang diajar dengan metode Jigsaw. Kemudian masing-masing kelompok tersebut dikelompokkan lagi menjadi kelompok siswa dengan motivasi belajar tinggi dan kelompok siswa dengan motivasi belajar rendah berdasarkan perolehan skor angket motivasi belajar. Setelah diperoleh data hasil belajar maka dilakukan analisis dengan Uji *T-test sample Independent* untuk mengetahui perbedaan dari masing-masing kelompok dengan menggunakan program komputer *SPSS for Windows Versi 16.0*. Selain itu juga dilakukan analisis dengan ANOVA dua jalur menggunakan program komputer *SPSS for Windows Versi 16.0* untuk mengetahui interaksi antara penerapan metode STAD dan Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar.

Rancangan analisis data tampak pada table berikut:

Tabel 1. Rancangan Analisis Data Penelitian

Motivasi Belajar	Metode Pembelajaran	
	A-1	A-2
B-1	Hasil Belajar A-1/B-1	Hasil Belajar A-2/B-1
B-2	Hasil Belajar A-1/B-2	Hasil Belajar A-2/B-2

Sumber: Arikunto (2005:406)

Keterangan:

A-1 : Metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD)

A-2 : Metode Jigsaw

B-1 : Motivasi belajar tinggi

B-2 : Motivasi belajar rendah

A-1/B-1 : Penerapan Metode STAD pada siswa yang motivasi belajarnya Tinggi

A-2/B-1 : Penerapan Metode Jigsaw pada siswa yang motivasi belajarnya Tinggi

A-1/B-2 : Penerapan Metode STAD pada siswa yang motivasi belajarnya Rendah

A-2/B-2 : Penerapan Metode Jigsaw pada siswa yang motivasi belajarnya Rendah

Populasi dalam penelitian ini adalah siswa kelas XII kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan sebanyak tiga kelas dengan jumlah 116 orang dan siswa kelas XII kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK PSM 2 Kawedanan sebanyak dua kelas dengan jumlah 64 orang. Jadi jumlah seluruh populasi adalah sebanyak 180 orang. Kedua SMK tersebut diambil sebagai populasi penelitian karena memiliki kesejajaran dalam status akreditasi kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran yaitu terakreditasi A dan guru yang menguasai mata pelajaran Administrasi Perkantoran memiliki tingkat pendidikan jenjang S-1 serta memiliki pengalaman mengajar minimal 10 tahun.

Pengambilan sampel dalam penelitian ini diawali dengan mengadakan tes awal untuk mendapatkan dua kelas yang dijadikan sebagai subyek penelitian berdasarkan kesejajaran rerata nilai hasil belajar. Setelah itu dua kelas yang terpilih diundi untuk menentukan kelas yang diajar dengan metode STAD dan kelas yang diajar dengan metode Jigsaw. Adapun teknik pengambilan sampel penelitian menggunakan teknik *simple random sampling* dan besaran sampel yang ditetapkan dalam penelitian sebanyak 60 siswa dengan rincian 30 siswa dari kelas yang diajar dengan metode STAD dan 30 siswa dari kelas yang diajar dengan metode Jigsaw.

Metode Penelitian menggunakan metode tes dan metode kuesioner. Sedangkan instrumennya adalah tes dan angket. Tes digunakan untuk mengumpulkan data hasil belajar dan angket digunakan untuk mengumpulkan data motivasi belajar. Bentuk tes yang dipilih adalah tes obyektif pilihan ganda dengan lima pilihan jawaban. Pemberian skor untuk jawaban benar adalah 1 dan skor jawaban salah adalah 0. Angket yang digunakan dalam penelitian ini adalah angket tertutup berbentuk skala Likert, dengan lima skala jawaban yaitu sangat tidak setuju (STS), tidak setuju (TS), netral (N), setuju (S), dan sangat setuju (SS). Penentuan skornya adalah:

Tabel 2. Ketentuan Skor Jawaban Angket Motivasi Belajar

Skor Jawaban	SS	S	N	TS	STS
Pernyataan Positif	5	4	3	2	1
Pernyataan Negatif	1	2	3	4	5

Sumber: Mulyatiningsih (2013:29)

pedoman penskoran untuk menentukan kriteria motivasi belajar tinggi dan motivasi belajar rendah adalah berdasarkan skor maksimum dan skor minimum yang diperoleh responden, kemudian dibagi menjadi dua kelompok. Misal Skor maksimum 80 dan skor minimum 60, maka responden yang memperoleh skor 71–80 tergolong memiliki motivasi belajar tinggi dan responden yang memperoleh skor 60 – 70 tergolong memiliki motivasi belajar rendah. Sebelum digunakan untuk mengumpulkan data maka instrumen tes dan angket diuji coba terlebih dahulu. Kemudian hasilnya dianalisis dengan uji validitas dan uji reliabilitas.

Setelah data terkumpul maka terlebih dahulu dianalisis dengan menggunakan uji normalitas dan uji homogenitas sebagai persyaratan sebelum dilakukan uji hipotesis. Uji normalitas menggunakan uji Kolmogorov-Smirnov bertujuan mengetahui apakah data sampel berasal dari populasi yang berdistribusi normal dan uji homogenitas menggunakan uji *Levene Statistic* bertujuan untuk mengetahui apakah variansi data dari kelompok-kelompok yang homogen.

Untuk menguji hipotesis penelitian menggunakan uji T-tes sampel independen dan ANOVA dua jalur dengan penjelasan sebagai berikut : (1) “Untuk mengetahui perbedaan hasil belajar antara siswa yang diajar dengan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan siswa yang diajar dengan metode Jigsaw” diuji dengan T-test sampel independen; (2) Tujuan penelitian 2: “Untuk mengetahui perbedaan hasil belajar antara siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah” diuji dengan T-test sampel independen ; dan (3) “Untuk mengetahui interaksi antara penerapan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar siswa” diuji dengan ANOVA dua jalur.

HASIL PENELITIAN

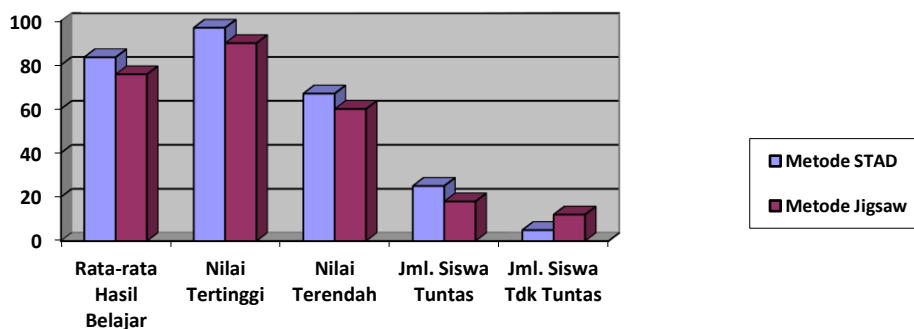
Sebelum dilakukan kegiatan pengumpulan data, dilakukan uji coba instrumen tes dan angket. Tes hasil belajar yang diuji coba sebanyak 38 soal dan yang dinyatakan valid dan reliabel sebanyak 30 soal. Sedangkan angket motivasi belajar yang diuji coba sebanyak 26 butir dan yang dinyatakan valid serta reliabel sebanyak 20 butir.

Kegiatan pengumpulan data dilakukan bersamaan dengan kegiatan pembelajaran. Setelah data dikumpulkan kemudian direkapitulasi dan dianalisis dengan hasil sebagai berikut:

Tabel 3. Distribusi Data Hasil Belajar Siswa

No	Uraian	Metode STAD	Metode Jigsaw
1	Rata-rata Nilai Hasil Belajar	83,50	75,87
2	Nilai Tertinggi	97	90
3	Nilai Terendah	67	60
4	Jumlah Siswa Tuntas Belajar	25	18
5	Jumlah Siswa Tidak Tuntas Belajar	5	12

Jika disajikan dalam bentuk gambar histogram tampak sebagai berikut:



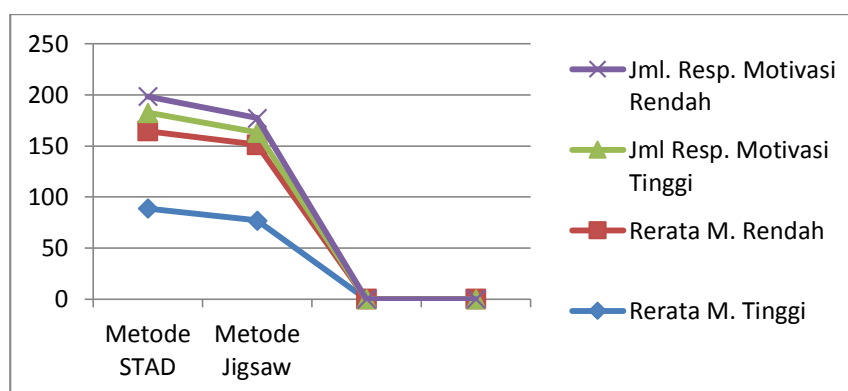
Dari data di atas diketahui bahwa rata-rata hasil belajar siswa yang diajar dengan metode STAD sebesar 83,50 dan yang diajar dengan metode Jigsaw sebesar 75,87. Nilai

Tertinggi dari siswa yang diajar dengan metode STAD sebesar 97 dan nilai terendah sebesar 67. Sedangkan nilai tertinggi siswa yang diajar dengan metode Jigsaw sebesar 90 dan nilai terendah sebesar 60. Jumlah siswa yang tuntas belajar pada pembelajaran dengan metode STAD sebanyak 25 orang dan siswa yang tidak tuntas sebanyak 5 orang. Jumlah siswa yang tuntas belajar pada pembelajaran dengan metode Jigsaw sebanyak 18 orang dan siswa yang tidak tuntas sebanyak 12 orang.

Tabel 4. Distribusi Data Motivasi Belajar

No	Uraian	Metode Pembelajaran	
		STAD	Jigsaw
1	Rata-rata Hasil Belajar Siswa dengan Motivasi Tinggi	88,7	77,06
2	Rata-rata hasil belajar dengan motivasi rendah	75,83	74,31
3	Jumlah responden dengan motivasi belajar tinggi	18	16
4	Jumlah responden dengan motivasi belajar rendah	12	14

Jika disajikan dalam bentuk diagram tampak sebagai berikut:



Dari data di atas diketahui bahwa rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi pada pembelajaran dengan metode STAD sebesar 88,7 dan rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah sebesar 75,83. Rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi pada pembelajaran dengan metode Jigsaw sebesar 77,06 dan rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah sebesar 74,31. Jumlah siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi pada pembelajaran dengan metode STAD sebanyak 18 siswa dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah sebanyak 12 siswa. Jumlah siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi pada pembelajaran dengan metode Jigsaw sebanyak 16 siswa dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah sebanyak 14 siswa.

Sebelum dilakukan uji hipotesis penelitian maka dilakukan uji persyaratan dengan menggunakan uji normalitas dan uji homogenitas. Dari hasil Uji Normalitas data dengan penerapan metode STAD diperoleh nilai K-S Z sebesar 0,779 dengan taraf signifikansi (α) sebesar 0,579 atau $\alpha > 0,05$ maka H_0 diterima berarti data berasal dari populasi yang berdistribusi normal. Adapun hasil uji Normalitas data dengan penerapan metode Jigsaw diperoleh nilai K-S Z sebesar 0,851 dengan taraf signifikansi (α) sebesar 0,464 atau $\alpha > 0,05$ maka H_0 diterima berarti data berasal dari populasi yang berdistribusi normal.

Setelah uji normalitas maka dilakukan uji homogenitas dengan hasil diperoleh taraf signifikansi (α) sebesar 0,899 atau $\alpha > 0,05$ sehingga H_0 diterima dan berarti variansi-variannya dari populasi yang homogen.

Uji hipotesis dilakukan untuk tujuan penelitian 1: “ Untuk mengetahui perbedaan hasil belajar antara siswa yang diajar dengan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan siswa yang diajar dengan metode Jigsaw” diuji dengan *T-test sampel independent* . Hasilnya disajikan dalam bentuk tabel berikut ini:

Tabel 5. *Group Statistic* Metode Pembelajaran

		Group Statistics			
Metode_Pembelajaran		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HASIL_BELAJAR	Metode Pembelajaran A-1 (STAD)	30	83.50	8.131	1.485
	Metode Pembelajaran A-2 (Jigsaw)	30	75.87	8.148	1.488

Pada tabel *Group Statistics* di atas terlihat rata-rata (*mean*) untuk kelas yang diajar dengan metode STAD adalah 83,50 dan untuk kelas yang diajar dengan metode Jigsaw adalah 75,87 artinya bahwa rata-rata nilai hasil belajar kelas yang diajar dengan metode STAD lebih tinggi daripada rata-rata nilai hasil belajar kelas yang diajar dengan metode Jigsaw. Perbedaan rata-rata (*mean difference*) sebesar 7,63 dan perbedaan berkisar antara 3,43 sampai 11,84. Untuk mengetahui taraf signifikansi perbedaan tersebut, dilakukan uji t-tes sampel independen dengan hasil sebagai berikut:

Tabel 6. Hasil Uji T-tes Sampel Independen Metode Pembelajaran

		HASIL_BELAJAR	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	.016	
	Sig.	.899	
t-test for Equality of Means	t	3.632	3.632
	df	58	58.000
	Sig. (2-tailed)	.001	.001
	Mean Difference	7.633	7.633
	Std. Error Difference	2.102	2.102
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	3.426	3.426
	Upper	11.840	11.840

Berdasarkan tabel di atas diketahui harga t hitung > t tabel yaitu $3,632 > 2,000$ dan taraf signifikansi (α) sebesar 0,001 atau $\alpha < 0,05$ maka H_0 ditolak, artinya bahwa ada perbedaan antara rata-rata nilai hasil belajar siswa yang diajar metode STAD dengan rata-rata nilai hasil belajar siswa yang diajar dengan metode Jigsaw.

Uji hipotesis untuk tujuan penelitian 2: "Untuk mengetahui perbedaan hasil belajar antara siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah" diuji dengan T-tes sampel independen.

Tabel 7. *Group Statistic* Motivasi Belajar

		Group Statistics			
Motivasi_Belajar		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hasil_Belajar	B-1 (Motivasi Belajar Tinggi)	34	82.09	9.931	1.703
	B-2 (Motivasi Belajar Rendah)	26	76.54	6.351	1.246

Pada tabel *Group Statistics* di atas terlihat rata-rata (*mean*) untuk siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi adalah 82,09 dan untuk siswa yang memiliki motivasi belajar rendah adalah 76,54, artinya bahwa rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi lebih tinggi daripada rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah. Perbedaan rata-rata (*mean difference*) sebesar 5,55 dan perbedaan tersebut berkisar antara 1,08 sampai 10,02. Untuk mengetahui taraf signifikansi perbedaan tersebut, dilakukan uji t-tes sampel independen dengan hasil sebagai berikut:

Tabel 8. Hasil Uji T –tes Sampel Independen Motivasi Belajar
Independent Samples Test

		Hasil_Belajar	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	1.965	
	Sig.	.166	
t-test for Equality of Means	t	3.966	4.133
	df	58	57.911
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	Mean Difference	8.265	8.265
	Std. Error Difference	2.084	2.000
95% Confidence Interval of the Difference	Lower	4.094	4.261
	Upper	12.436	12.268

Berdasar pada tabel di atas diketahui bahwa harga t hitung > t tabel yaitu 3,966 > 2,000 dan taraf signifikansi (α) sebesar 0,000 atau $\alpha < 0,05$ maka H_0 ditolak, artinya bahwa ada perbedaan antara rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dengan rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah.

Uji hipotesis untuk tujuan penelitian 3 “Untuk mengetahui interaksi antara penerapan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar siswa “ diuji dengan ANOVA dua jalur. Hasilnya disajikan dalam bentuk tabel di bawah ini:

Tabel 9. Hasil Uji ANOVA Dua Jalur

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: Hasil_Belajar						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Corrected Model	2115.182 ^a	3	705.061	15.175	.000	
Intercept	365971.667	1	365971.667	7.877E3	.000	
Metode	610.794	1	610.794	13.146	.001	
Motivasi	908.346	1	908.346	19.551	.000	
Metode * Motivasi	353.000	1	353.000	7.598	.008	
Error	2601.802	56	46.461			
Total	385683.000	60				
Corrected Total	4716.983	59				

a. R Squared = .448 (Adjusted R Squared = .419)

Berdasarkan pengujian Anova dua jalur di atas diperoleh nilai F hitung sebesar 7,598 sedangkan nilai F tabel pada taraf signifikansi 5% (0,05) adalah 4,000. Jadi F hitung > F tabel. Selain itu diperoleh taraf signifikansi sebesar 0,008 < 0,05. Dengan demikian H_0 ditolak. Hal ini berarti terdapat interaksi antara metode STAD dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar

Dari hasil analisis dan interpretasi data maka dilakukan pembahasan sebagai berikut:

1. Perbedaan Hasil Belajar Siswa yang Diajar dengan Metode *Student Teams achievement Divisions* (STAD) dan Metode Jigsaw

Dari hasil uji T-tes sampel independen diketahui bahwa terdapat perbedaan rata-rata nilai hasil belajar antara responden yang diajar dengan metode *Student Teams achievement Divisions* (STAD) dengan responden yang diajar dengan metode Jigsaw. Rata-rata nilai hasil belajar responden yang diajar dengan metode STAD sebesar 83,50 lebih tinggi dari pada rata-rata nilai

hasil belajar responden yang diajar dengan metode Jigsaw sebesar 75,87. Selain itu dari perhitungan persentase jumlah responden yang tuntas belajar di kelas yang diajar dengan metode STAD sebesar 83% lebih tinggi dari pada persentase jumlah responden yang tuntas belajar di kelas yang diajar dengan metode Jigsaw sebesar 60%. Hal ini berarti pembelajaran kooperatif dengan metode STAD dan metode Jigsaw yang diterapkan dalam penelitian ini menunjukkan hasil belajar yang berbeda, di mana hasil belajar siswa yang diajar dengan metode STAD lebih tinggi dibanding dengan hasil belajar siswa yang diajar dengan metode Jigsaw.

Kondisi tersebut dapat dideskripsikan bahwa pada kegiatan pembelajaran dengan menerapkan metode STAD menurut Slavin (2005) diawali dengan kegiatan guru menyampaikan pembelajaran (presentasi kelas). Kemudian siswa membentuk kelompok sebanyak empat orang (tim) untuk mengerjakan serta membahas bersama-sama tugas dari guru yang berupa soal-soal. Ketika kelompok mengerjakan tugas, di antara anggota kelompok bisa langsung saling membantu dan memastikan bahwa semua anggota kelompok memahami materi tugas kelompok sehingga mereka dapat mengerjakan kuis atau tes yang diberikan oleh guru (kuis). Dalam hal ini setiap anggota kelompok merasa memiliki tanggung jawab terhadap keberhasilan kelompoknya sehingga setiap individu akan berusaha meraih skor yang setinggi-tingginya. Tujuannya adalah untuk memperoleh skor kelompok dan penghargaan kelompok secara maksimal (rekognisi tim). Hal ini sejalan dengan pendapat Ibrahim, et al. (2000) yang mengemukakan kelebihan penggunaan metode STAD dalam pembelajaran yaitu (1) dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk bekerja sama dengan siswa lain; (2) siswa dapat menguasai pelajaran yang disampaikan; (3) dalam proses belajar mengajar siswa saling ketergantungan positif, dan (4) setiap siswa dapat saling mengisi satu sama lain.

Kondisi di atas tentu berbeda jika dibanding dengan kondisi siswa yang diajar dengan metode Jigsaw, di mana parasiswa dalam kelompok *home teams* (kelompok asal) mendapat bagian materi yang berbeda. Kemudian mereka membahas dan mendiskusikan materi tersebut dalam *experts group* (kelompok ahli). Setelah itu mereka kembali ke kelompok asal untuk saling menularkan hasilnya. Karena kemampuan setiap siswa dalam menguasai maupun menyampaikan materi tidak sama, maka hal ini berakibat pada pemahaman materi oleh seluruh anggota kelompok *home teams* menjadi kurang optimal. Akibatnya, ketika mereka mengerjakan tes, hasilnya kurang memuaskan. Dengan demikian, penerapan metode STAD lebih efektif dalam pencapaian hasil belajar kompetensi dasar Tata Persurutan dan Kearsipan dibanding dengan metode Jigsaw, karena hasil belajar yang diperoleh siswa yang diajar dengan metode STAD lebih tinggi dari siswa yang diajar dengan metode Jigsaw.

2. Perbedaan Hasil Belajar antara Siswa yang Memiliki Motivasi Belajar Tinggi dan Siswa yang Memiliki Motivasi Belajar Rendah

Dari hasil uji T-tes sampel independen diketahui bahwa terdapat perbedaan rata-rata nilai hasil belajar antara siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dengan rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah. Rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi sebesar 82,09 lebih tinggi jika dibanding dengan rata-rata nilai hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah yaitu sebesar 76,54. Hal ini berarti siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah dalam penelitian ini menunjukkan hasil belajar yang berbeda, di mana hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi lebih tinggi dibanding dengan hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah.

Kondisi tersebut dapat dideskripsikan bahwa siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi menunjukkan ketekunan dalam mempelajari materi atau mengerjakan tugas-tugas yang diterimanya, ulet dalam menghadapi kesulitan-kesulitan yang ditemui pada saat belajar, menunjukkan minat yang tinggi dan antusias dalam mengikuti pelajaran, senang bekerja mandiri, serta gigih dalam mempertahankan suatu pendapat atau keyakinan. Hal ini sesuai dengan teori yang disampaikan oleh para ahli. Menurut Sanjaya (2010:249) keberhasilan belajar siswa dapat ditentukan oleh motivasi belajar yang dimilikinya. Siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi cenderung prestasinya pun akan tinggi pula; sebaliknya siswa yang motivasi belajarnya rendah, akan rendah pula prestasi belajarnya. Adapun pendapat Sardiman dalam Iskandar (2012:192) menyatakan bahwa hasil belajar akan menjadi optimal, kalau ada motivasi. Makin tepat motivasi yang diberikan, akan makin berhasil pula pelajaran yang dipelajarinya. Jadi motivasi akan

menentukan intensitas usaha belajar bagi para siswa (peserta didik). Jadi motivasi belajar adalah proses yang memberi semangat belajar, arah, dan kegigihan perilaku. Artinya perilaku termotivasi adalah perilaku yang penuh energi, terarah, dan bertahan lama (Suprijono, 2013:163).

Penjelasan di atas tentu berbeda jika dibanding dengan kondisi yang ditunjukkan oleh siswa yang memiliki motivasi belajar rendah. Mereka cenderung melakukan hal-hal yang sebaliknya sehingga pemahaman mereka terhadap materi pembelajaran menjadi kurang maksimal. Akibatnya, ketika diadakan tes, hasilnya kurang optimal. Untuk itu berdasarkan penjelasan di atas, dapat dikatakan bahwa motivasi belajar yang dimiliki oleh siswa berpengaruh pada hasil belajarnya. Semakin tinggi motivasi belajar maka semakin tinggi pula hasil belajar yang diperoleh.

3. Interaksi antara Penerapan Metode *Student Teams Achievement Division* (STAD) dan Metode Jigsaw serta Motivasi Belajar terhadap Hasil Belajar

Berdasarkan hasil pengujian Anova dua jalur diketahui nilai F hitung sebesar 7,598 sedangkan nilai F tabel pada taraf signifikansi 5% (0,05) adalah 4,000. Jadi F hitung > F tabel. Selain itu diperoleh taraf signifikansi sebesar $0,008 < 0,005$. Dengan demikian H_0 ditolak. Hal ini berarti terdapat interaksi antara metode *Student Teams Achievement Division* (STAD) dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar.

Berdasarkan hal tersebut, selanjutnya dideskripsikan bahwa penerapan metode STAD dan metode Jigsaw dalam penelitian ini berpengaruh terhadap perolehan hasil belajar siswa. Pada awal pembelajaran, siswa memiliki kemampuan yang sama, tetapi setelah diberikan perlakuan dengan menggunakan metode STAD dan metode Jigsaw, menunjukkan peningkatan hasil belajar. Terkait dengan kegiatan pembelajaran yang diharapkan dapat meningkatkan hasil belajar menurut Slavin (2005) terdapat dasar teoritis yang kuat untuk memprediksi bahwa metode-metode pembelajaran kooperatif yang menggunakan tujuan kelompok dan tanggung jawab individual akan meningkatkan hasil belajar siswa.

Selain itu dalam penelitian ini juga diketahui bahwa siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi memperoleh rata-rata nilai hasil belajar yang tinggi pula. Sedangkan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah memperoleh rata-rata nilai hasil belajar yang rendah pula. Pada penerapan metode STAD dan Jigsaw siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi menunjukkan aktivitas belajar yang tinggi pula. Perilaku mereka penuh energi, terarah, dan bersemangat. Hal ini semakin terlihat pada penerapan metode STAD, di mana siswa berusaha untuk mengerjakan kuis dengan bersungguh-sungguh agar skor perolehannya menambah skor tim sehingga tim mereka mendapat penghargaan. Tanpa mereka sadari usaha mereka ini juga berpengaruh terhadap hasil belajar yang diperoleh.

Sesuai dengan teori yang dikemukakan para ahli, bahwa tinggi rendahnya hasil belajar siswa dipengaruhi oleh faktor yang berasal dari dalam diri siswa (faktor internal) dan faktor yang berasal dari luar diri siswa (faktor eksternal). Sudjana (2005:39-40) berpendapat bahwa faktor internal yang memengaruhi hasil belajar adalah motivasi belajar, minat dan perhatian, sikap dan kebiasaan belajar, ketekunan, sosial ekonomi, faktor fisik dan psikis. Sedangkan faktor eksternal adalah "Salah satu lingkungan belajar yang paling dominan memengaruhi hasil belajar di sekolah, ialah kualitas pengajaran". Penjelasan ini menunjukkan bahwa metode STAD dan Jigsaw serta motivasi belajar berpengaruh terhadap perolehan hasil belajar, sehingga hal ini juga membuktikan bahwa terdapat interaksi antara penerapan metode STAD dan Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar siswa.

SIMPULAN DAN SARAN

Memperhatikan hasil analisis data dan pembahasan maka simpulan dari penelitian ini adalah: (1) Terdapat perbedaan hasil belajar antara siswa yang diajar dengan metode *Student Teams Achievement Division* (STAD) dengan siswa yang diajar dengan metode Jigsaw di kelas XII kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan dan SMK PSM 2 Kawedanan Tahun Pelajaran 2013/2014. Dalam pembelajaran dengan metode STAD, hasil belajar siswa lebih baik yaitu mencapai 52,39% dibanding dengan metode Jigsaw yang hanya mencapai 47,61%. Perbedaan tersebut didasarkan pada rata-rata hasil belajar siswa yang diajar dengan metode STAD sebesar 83.50 dan rata-rata hasil belajar siswa yang diajar dengan metode

Jigsaw sebesar 75,87; (2) Terdapat perbedaan hasil belajar antara siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi dengan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah di kelas XII kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan dan SMK PSM 2 Kawedanan Tahun Pelajaran 2013/2014. Hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi lebih baik, yaitu mencapai 51,75%, dibandingkan dengan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah yang hanya mencapai 48,25%. Perbedaan tersebut didasarkan pada rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi sebesar 82,09 dan siswa yang memiliki motivasi belajar rendah sebesar 76,54; dan (3) Terdapat interaksi antara penerapan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw serta motivasi belajar terhadap hasil belajar siswa di kompetensi keahlian Administrasi Perkantoran SMK Negeri 1 Magetan dan SMK PSM 2 Kawedanan Tahun Pelajaran 2013/2014. Dalam pembelajaran dengan menerapkan metode STAD dan Jigsaw, rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar tinggi, lebih baik dibandingkan dengan rata-rata hasil belajar siswa yang memiliki motivasi belajar rendah. Artinya, penerapan metode pembelajaran yang tepat dan didukung oleh motivasi belajar yang tinggi akan berpengaruh terhadap hasil belajar yang tinggi pula.

Adapun saran yang disampaikan adalah : (1) Perlu pengetahuan dan kemauan bagi para guru untuk senantiasa menerapkan pembelajaran yang bervariasi, khususnya pembelajaran kooperatif yang memiliki banyak metode di antaranya metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw sebagai upaya untuk menumbuhkan motivasi belajar siswa serta memaksimalkan hasil belajar siswa sehingga kualitas pembelajaran dapat tercapai dan (2) Perlu adanya penelitian lebih lanjut yang bertujuan untuk mengetahui pengaruh penerapan pembelajaran kooperatif dengan metode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) dan metode Jigsaw terhadap hasil belajar dengan memperhatikan variabel moderator yang lain dengan sampel yang lebih besar pada mata pelajaran dan sekolah yang lain sehingga hasilnya dapat digeneralisasikan lebih luas.

DAFTAR PUSTAKA

- Amri, Sofan. 2013. *Pengembangan & Model Pembelajaran dalam Kurikulum 2013*. Jakarta: Prestasi Pustaka
- Arikunto, Suharsimi. 2005. *Manajemen Penelitian*. Jakarta: Rineka Cipta
- Baharudin, H. dan Esa Nur Wahyuni. 2010. *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media
- Budiyono. 2004. *Statistik Untuk Penelitian*. Surakarta: UNS Press
- Departemen Pendidikan Nasional. 2004. *Kurikulum SMK Edisi 2004 Bidang Keahlian Bisnis dan Manajemen Program Keahlian Administrasi Perkantoran*, Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan
- Dimiyati dan Mudjiono. 2010. *Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: Rineka Cipta
- Djamarah, Syaiful Bahri & Aswan Zain. 2006. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rineka Cipta
- Hamdani. 2011. *Strategi Belajar Mengajar*. Bandung: Pustaka Setia
- Huda, Miftahul. 2012. *Cooperative Learning, Metode, Teknik, Struktur, dan Model Penerapan*. Yogyakarta: Pustaka Belajar
- Ibrahim, M, dkk. 2000. *Pembelajaran Kooperatif*. Surabaya: University Press
- Iskandar. 2012. *Psikologi Pendidikan, Sebuah Orientasi Baru*. Jakarta: Referensi
- Laksono, Ibut Priono dan Purwowidodo, Agus. 2012. *Konsep Teori dan Strategi Teknologi Pendidikan dalam Pemecahan Masalah Pembelajaran*. Tulungagung: Acima Publishing
- Lie, Anita. 2007. *Cooperative Learning, Mempraktikkan cooperative Learning di Kelas-kelas*, Jakarta: PT.Gramedia
- Majid, Abdul. 2013. *Strategi Pembelajaran*. Bandung: Pt. Remaja Rosdakarya
- Miarso, Yusufhadi. 2011. *Menyemai Benih Teknologi Pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group
- Mulyasa, E. 2006 a. *Kurikulum Berbasis Kompetensi, Konsep, Karakteristik, dan Implementasi*. Bandung: Remaja Rosdakarya
- Mulyasa, E. 2006 c. *Implementasi Kurikulum 2004, Panduan Pembelajaran KBK*. Bandung: Remaja Rosdakarya

- Mulyatiningsih, Endang. 2013. *Metode Penelitian Terapan Bidang Pendidikan*. Bandung: Alfabeta
- Nasution, S. 2003. *Berbagai Pendekatan dalam Proses Belajar & Mengajar*, PT. Bumi Aksara
- Nur, Muh. 2001. *Pemotivasian Siswa untuk Belajar*. Surabaya: University Press. Universitas Negeri Surabaya.
- Purwanto, M. Ngalim. 2007. *Psikologi Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya
- Rusman. 2012. *Model-Model Pembelajaran, Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Jakarta: Raja Grafindo Persada
- Safari. 2005b. *Penulisan Butir Soal berdasarkan Penilaian Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Asosiasi Pengawas Sekolah Indonesia Departemen Pendidikan Nasional
- Sanjaya, Wina. 2010. *Kurikulum dan Pembelajaran, Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group
- Santoso, Gempur. 2012. *Fundamental Metodologi Penelitian Kuantitatif dan Kualitatif*. Jakarta: Prestasi Pustaka
- Sarjuli, et. al. 2009. *Active Learning: 101 Strategi Pembelajaran aktif*. Diterjemahkan dari Melvin L. Silberman, 1996. *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Yogyakarta: Pustaka Insan Madani
- SMK Negeri 1 Magetan. 2008. *Kurikulum SMK N 1 Magetan*. Dinas Pendidikan Kabupaten Magetan
- Sudjana, Nana. 2005. *Dasar-dasar Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Sinar Baru Algensindo
- Sudjana, Nana dan Ibrahim. 2009. *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*. Bandung: Sinar Baru Algensindo
- Sugiyono. 2012. *Statistika untuk Penelitian*. Bandung: Alfabeta
- Sugiyono. 2013. *Metode Penelitian Pendidikan, Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta
- Suprijono, Agus. 2013. *Cooperative Learning, Teori & Aplikasi PAIKEM*. Yogyakarta: Pustaka Belajar
- Yusron, Narulita. 2010. *Cooperative Learning, Teori, riset, dan Praktik*. Diterjemahkan dari Robert E. Slavin. 2005. *Cooperative Learning, Theory, Research and Practice*. Bandung: Nusa Media

The Development of Algo-Heuristic Model: Affort to Improve Student Learning Acquisition in Statistics of PGSD Student of UNIPA Surabaya

Rufi'i

Program Studi Teknologi Pembelajaran, Program Pascasarjana

Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

rufii.adibuana@gmail.com

Abstract: The purpose of this study is to help students PGSD PGRI Adi Buana University Surabaya in improving academic achievement by the application of the algo-heuristic. The specific objective of this study is to determine the effectiveness of the algo-heuristic models to improve student academic achievement PGSD PGRI Adi Buana University Surabaya. The first phase of the study (pre-development) (in 2012) is conducting a survey of the teaching and learning process which has been accepted by the student (motivation - how to solve problems in learning, student learning and independence). Moreover, at this stage also developed algo-heuristic guide for improving student academic achievement of PGSD Study Program at PGRI Adi Buana University Surabaya. The resulting product is a step algo-heuristic models and guide the implementation of the algo-heuristic for faculty and students. In the development procedure

is to conduct a survey of the learning process and its relation to the acquisition of Statistics student learning. It includes motivation, algo-heuristic, and student's learning independence of PGSD Study Program at PGRI Adi Buana University Surabaya. The results of students' learning motivation, explicitly based on item-item motivation to learn, is as much as 66.7% of the students agreed that if the motivation is important in gaining knowledge and skills. The number of students who have low motivation to learn is 6 people or approximately 15.4%, there are 19 people or 48.7% of the learning motivation, and there are 14 people or 35.9% have a high motivation to learn. In terms of independence students surveyed, there were only 5 people or approximately 12.8% of the students who have low self study, as much as 26 people or 66.7% who were learning independence, and only 8 people, or about 20.5% who have the independence higher learning. The research in the first year has successfully developed syntax-heuristic algo, algo-heuristic design guides, guide for lecturer teaching materials and guides student statistics statistics teaching materials.

Key words: *algo-heuristic, acquisition of statistical learning*

Pendahuluan

Pembelajaran Statistika secara umum masih mengandalkan ceramah. Pembelajaran yang demikian biasanya kurang memperhatikan mahasiswa secara individu. Setiap individu mempunyai perbedaan. Davies (1984) menyatakan perbedaan tersebut dapat dari: (1) kecakapan dan kemampuan, (2) pengetahuan, ketrampilan, dan sikap, (3) kepribadian dan gaya belajar, dan (4) umur dan pengalaman. Charles (1980) perbedaan yang ada pada individu adalah: (1) perkembangan intelektual, (2) kemampuan dalam menggunakan simbol atau bahasa, (3) latar belakang pengalaman, (4) gaya belajar, (5) kepribadian, dan (6) gambaran diri.

Untuk mengatasi kendala dalam pembelajaran konvensional tersebut maka perlu dikembangkan strategi pembelajaran *algo-heuristic* yang memperhatikan perbedaan kemampuan mahasiswa, mendukung pembelajaran perseorangan dan mandiri, dan yang dapat memudahkan belajar mahasiswa. Landa (1987) menyatakan bahwa tujuan untuk dapat mengajarkan pada para mahasiswa secara efektif tentang bagaimana cara menerapkan suatu pengetahuan dan memecahkan masalah yang sesuai.

Kurang tertariknya mahasiswa terhadap pembelajaran Statistika disebabkan oleh banyak aspek. Ketidaktertarikan mahasiswa dapat disebabkan oleh bentuk pembelajarannya di kelas. Bentuk pembelajaran yang secara umum dipakai dalam pembelajaran Statistika adalah teknik ceramah dan latihan yang tidak terprogram. Sistem penyampaian pembelajaran seperti ini disebut sistem pembelajaran konvensional. Sistem pembelajaran konvensional bukanlah hal yang salah, tetapi idealnya proses pembelajaran yang baik akan menempatkan dosen sebagai pengelola pembelajaran bukan sebagai pemberi informasi satu-satunya.

Proses penemuan ini sering bersifat kompleks dan para mahasiswa tidak diajarkan bagaimana cara menemukan *algorithmic* secara normal, hanya sebagian dari mereka yang dapat membuat suatu penemuan (*problem solving*) secara spontan. Mereka yang gagal menemukan keputusan itu mempunyai masalah dalam pembelajaran dan penyelesaian masalah dan menjadi gagal dalam mencapai apa yang diharapkan. *Algorithmic* dapat mengefektifkan bentuk proses pada para mahasiswa dan mereka yang belum berpengalaman adalah penting untuk komposisi dan susunan dari proses ini karena komponen dan susunan adalah tidak teramati dan para pemecah masalah yang sudah profesional sering tidak peka terhadapnya (Landa, 1987).

Berkenaan dengan seleksi, pengetahuan konseptual berguna (a) sebagai suatu pertolongan dalam pilihan prosedur yang sesuai (Gelman dan Meck, Piaget, 1978) dan (b) sebagai suatu pembatas yang mengecilkan hati seleksi prosedur yang tak dapat diterima (Gelman, 1982; Gelman dan Meck; Greno, 1980). Piaget (1978) menyatakan bahwa ketika pengetahuan konseptual setara dengan tindakan prosedural, konseptualisasi suatu tugas memungkinkan orang mengantisipasi akibat dari tindakan yang mungkin. Informasi ini dapat digunakan untuk memilih dan mengkoordinir prosedur yang tepat.

Metode Penelitian

Model Pengembangan

Model penerapan *algo-heuristic* mengadopsi model pengembangan sistem instruksional dari Dick & Carey dengan alasan yaitu bahwa sebaiknya para pengembang perangkat lunak dalam bidang pendidikan dan pengajaran menggunakan salah satu model pengembangan yang telah digunakan oleh ahli di bidang pendidikan (Dick & Carey, 2001).

Adapun komponen model instruksional Dick & Carey (2001) adalah: (1) mengenali tujuan pengajaran, (2) melakukan analisis pengajaran, (3) mengidentifikasi *entry behavior*, (4) merumuskan tujuan performansi, (5) mengembangkan butir-butir tes acuan patokan, (6) mengembangkan strategi pengajaran, (7) mengembangkan dan menetapkan modul atau panduan pengajaran, (8) merancang dan melakukan penilaian formatif, (9) merevisi pengajaran (*algo-heuristic*) dan (10) mengembangkan dan melakukan evaluasi sumatif.

Prosedur Pengembangan

Prosedur penerapan *algo-heuristic* dilakukan dengan melalui tahapan-tahapan berikut:

Pra Pengembangan

Prosedur pengembangan tahap pertama, adalah melakukan survei terhadap proses belajar mengajar (PBM) dan kaitannya dengan perolehan belajar Statistika mahasiswa. Hal ini meliputi motivasi belajar, *algo-heuristic*, kolaborasi dosen-mahasiswa, dan bagaimana kemandirian belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya. Selain itu dilakukan analisis konseptual yang diarahkan pada pengkajian berbagai prinsip, konsep, dan kaidah tentang *algo-heuristic* yang dikaitkan dengan perolehan belajar Statistika mahasiswa kajian kepustakaan, jurnal, laporan penelitian, internet, serta diskusi dengan ahli dan rekan sejawat.

Pengembangan

Dalam pengembangan ini, kegiatan yang dilakukan adalah:

Menyusun Instrumen Penelitian

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini ada tiga, yaitu: tes formatif, format penilaian (angket penilaian akseptabilitas untuk uji ahli dan calon pengguna produk), dan angket untuk mahasiswa. Tes formatif diberikan kepada mahasiswa pada tiap akhir topik pembelajaran dengan *algo-heuristic*. Format penilaian *algo-heuristic* digunakan untuk menilai kualitas panduan *algo-heuristic* oleh ahli rancangan dan ahli isi (Statistika dan Teknologi Pembelajaran). Angket digunakan untuk mengetahui informasi dari diri mahasiswa berkaitan dengan proses belajar mengajarnya di kelas.

Mengembangkan Bahan Pelatihan

Mengembangkan bahan pelatihan adalah menuliskan secara lengkap semua bahan-bahan yang diperoleh pada tahap sebelumnya, kedalam *prototipe algo-heuristic* yang sudah utuh.

Evaluasi

Kegiatan evaluasi dimaksudkan untuk mengetahui kualitas penerapan *algo-heuristic* oleh uji ahli, uji kelompok kecil (dosen) maupun uji kelompok besar (mahasiswa). Untuk lebih jelasnya kegiatan evaluasi dapat dilihat pada kegiatan pasca pengembangan.

Hasil Penelitian

Penelitian tahap pertama meliputi kegiatan survey terhadap 39 mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya menyangkut suasana belajar mahasiswa seperti: motivasi belajar mahasiswa, kemandirian belajar mahasiswa. Pada tahap selanjutnya adalah dilakukan pengembangan perangkat pembelajaran seperti: sintaks pembelajaran *algo-heuristic*, panduan *algo-heuristic*, format lembar kerja mahasiswa berbasis *algo-heuristic*.

Gambaran umum motivasi belajar mahasiswa secara eksplisit berdasarkan item-item motivasi belajar adalah digambarkan bahwa umumnya sebanyak 66,7% mahasiswa setuju jika motivasi belajar penting dalam memperoleh pengetahuan dan keterampilan. Secara acak pada item kelima disebutkan bahwa sebanyak 61,5% mahasiswa menempatkan pentingnya motivasi belajar dalam mengerjakan tugas-tugas dosen di kelas, termasuk 66,7% mahasiswa yang beranggapan bahwa penyelesaian tugas-tugas sama perlunya didukung dengan motivasi.

Temuan empirik di atas, tidaklah menggambarkan secara keseluruhan tingkat motivasi belajar mahasiswa. Untuk menggambarkan tingkat motivasi belajar mahasiswa, maka sikap dan tanggapan mahasiswa berkaitan dengan item-item skala motivasi belajar dikelompokkan menjadi tiga tingkatan yaitu: motivasi belajar rendah, motivasi belajar sedang, dan motivasi belajar tinggi.

Berikut digambarkan tingkat motivasi belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya berdasarkan skor total item skala motivasi dengan tiga indikator:

Tabel 1. Tingkat Motivasi Belajar Mahasiswa Berdasarkan Skor Total

Tingkat Motivasi	Interval	Frekuensi	Persentase (%)
Rendah	25 – 30	6	15,4
Sedang	30 – 35	19	48,7
Tinggi	35 – 40	14	35,9
Jumlah			

Hasil paparan data pada Tabel 1 menunjukkan bahwa dari 39 orang mahasiswa yang disurvei, mahasiswa yang memiliki motivasi belajar rendah sebanyak 6 orang atau sekitar 15,4%, terdapat 19 orang atau 48,7% yang motivasi belajarnya sedang, dan terdapat 14 orang atau sekitar 35,9% yang memiliki motivasi belajar tinggi. Kuantifikasi tingkat motivasi belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya mendukung simpulan bahwa umumnya motivasi belajar mahasiswa adalah rendah dan sedang serta menjadi awal dari perlunya melakukan inovasi pembelajaran dengan sasaran peningkatan motivasi belajar bagi mahasiswa.

Untuk menggambarkan tingkat kemandirian belajar mahasiswa, maka sikap dan tanggapan mahasiswa berkaitan dengan item-item skala kemandirian belajar dikelompokkan menjadi tiga tingkatan yaitu: kemandirian belajar rendah, kemandirian belajar sedang, dan kemandirian belajar tinggi. Berikut digambarkan tingkat kemandirian belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya berdasarkan skor total item skala kemandirian belajar dengan tiga indikator:

Tabel 2. Tingkat Kemandirian Belajar Mahasiswa Berdasarkan Skor Total

Tingkat Kemandirian	Interval	Frekuensi	Persentase (%)
Rendah	41 - 50	5	12,8
Sedang	50 - 59	26	66,7
Tinggi	59 - 68	8	20,5
Jumlah			

Hasil paparan data pada Tabel 5.4 menunjukkan bahwa dari orang mahasiswa yang disurvei, hanya terdapat 5 orang atau sekitar 12,8% mahasiswa yang memiliki kemandirian belajar rendah, sebanyak 26 orang atau 66,7% yang kemandirian belajarnya sedang, dan hanya 8 orang atau sekitar 20,5% yang memiliki kemandirian belajar tinggi. Kuantifikasi tingkat kemandirian belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya mendukung simpulan bahwa umumnya kemandirian belajar mahasiswa adalah rendah dan sedang serta menjadi awal dari perlunya melakukan inovasi pembelajaran dengan sasaran peningkatan kemandirian belajar bagi mahasiswa.

2. Deskripsi Pengembangan Model *Algo-heuristic*

a. Pengembangan Sintaks *Algo-heuristic*

Sintaks dalam pembelajaran merupakan langkah-langkah yang menunjukkan urutan pelaksanaan suatu pembelajaran. Sintaks *algo-heuristic* berarti urutan langkah-langkah *algo-heuristic*, mulai dari tahap membuka atau memulai pembelajaran dengan model *algo-heuristic* hingga mengakhiri pembelajaran dengan model yang sama yaitu *algo-heuristic*.

Pengembangan sintaks *algo-heuristic* dalam penelitian ini adalah dengan mengadaptasikan sintaks *algo-heuristic* dari Landa (1999). Sintaks ini terdiri dari delapan urutan pembelajaran, tiap urutan pembelajaran menunjukkan suatu kegiatan yang lebih fokus pada mahasiswa sebagai objek pembelajaran. Peran mahasiswa dalam sintaks pembelajaran *algo-heuristic* adalah lebih aktif, kreatif dan inovatif dibanding dosen.

Sintaks pembelajaran model *algo-heuristic* dalam penelitian tahun pertama ini baru pada tahap pengembangan, selanjutnya hasil pengembangan sintaks ini akan diterapkan pada matakuliah statistika pada program PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya. Sebelum diterapkan pada tahun kedua, sintaks model *algo-heuristic* akan diuji

akseptabilitasnya dengan mempersilahkan pada dua atau tiga ahli untuk memberi penilaian berdasarkan pengalaman dan keahliannya dalam bidang teknologi pembelajaran dan bidang pembelajaran statistika.

Sintak yang akan dikembangkan sintaks *algo-heuristic* dari Landa dengan

a. Strategi Pengorganisasian Isi Pembelajaran Statistika

Strategi pengorganisasian isi mata kuliah Statistika menggunakan strategi makro dan strategi mikro. Strategi makro mengacu kepada penataan seluruh isi mata kuliah Statistika yang akan dibelajarkan, sedangkan strategi mikro mengacu kepada penataan isi berkisar pada satu konsep dan prosedur yang terdapat dalam mata kuliah Statistika.

Pengorganisasian isi mata kuliah Statistika menggunakan strategi pembelajaran *algo-heuristic*. Menghubungkan pengetahuan konseptual dan prosedural memiliki banyak keuntungan untuk memperoleh dan menggunakan pengetahuan prosedural. Pembentukan hubungan antara pengetahuan konseptual dan sistem simbol formal statistika adalah proses yang memberikan makna bagi simbol. Pembentukan hubungan antara pengetahuan konseptual dan prosedur statistika memberikan kontribusi pada memori (penyimpanan dan pengingatan kembali) prosedur dan atas pemanfaatannya yang efektif.

Terdapat beberapa alasan untuk meyakini bahwa menghubungkan prosedur dengan pemahaman konseptualnya merupakan kunci dalam menghasilkan prosedur yang disimpan dan digunakan kembali dengan lebih berhasil. Pertama, jika prosedur dihubungkan dengan pengetahuan konseptual, maka prosedur tersimpan sebagai bagian sebuah jaringan informasi, yang terikat bersama dengan hubungan-hubungan semantik. Jaringan semacam ini tidak mungkin memburuk dibandingkan sekeping informasi yang terpisah, karena memori berfungsi dengan baik untuk hubungan-hubungan yang penuh makna (Anderson, 1983; Rohwer, 1973; Skemp, 1976) dan sangat terorganisasi. Kedua, pemerolehan kembali makin tinggi karena struktur, atau jaringan pengetahuan, dimana prosedur tersebut berada adalah sebuah bagian yang muncul diperlengkapi dengan banyak link yang memungkinkan akses atas prosedur tersebut. Saluran/link "konseptual" meningkatkan kesempatan dimana prosedur akan diperoleh kembali ketika dibutuhkan, karena link tersebut berfungsi sebagai rute akses pengganti untuk pemerolehan kembali (Anderson, 1983).

Terdapat juga alasan untuk meyakini bahwa disamping meningkatkan memori untuk prosedur, menghubungkan pengetahuan konseptual dan prosedural memudahkan pemanfaatan prosedur yang efektif. Hal ini mungkin terjadi setidaknya-tidaknya di tiga cara yang berbeda. Jika pengetahuan konseptual dihubungkan dengan prosedur, maka dapat: (a) meningkatkan representasi soal dan menyederhanakan permintaan-permintaan prosedural; (b) mengawasi seleksi dan eksekusi prosedur; dan (c) memajukan pemindahan dan mengurangi jumlah prosedur yang diperlukan.

Strategi makro Mata Kuliah Statistika bertolak dari konsep Statistika dilanjutkan dengan fungsi dan manfaat Statistika kegunaan statistika, statistika deskriptif, statistika inferensial dan jenis-jenis data, pembentukan tabel distribusi frekuensi dan ukuran pemusatan, populasi dan sampel serta distribusi normal, konsep dasar pengujian hipotesis, uji kesamaan dua rata-rata, distribusi chi kuadrat, uji kecocokan dan uji kebebasan (kontingensi), korelasi, regresi, analisis varians, dan statistika non parametrik.

b. Strategi Penyampaian Isi Pembelajaran Statistika

Penyampaian isi pembelajaran Statistika mengacu kepada cara-cara yang digunakan untuk menyampaikan pembelajaran kepada mahasiswa sekaligus untuk menerima dan merespon masukan-masukan dari mahasiswa.

Ada tiga komponen penting yang diperhatikan dalam mempreskripsikan penyampaian pembelajaran mata kuliah Statistika: (1) Pembelajaran pada mata kuliah Statistika yang terbatas pada sumber belajar yang disediakan mencakup bahan ajar yang dikembangkan; (2) mengacu kepada kegiatan apa yang dilakukan mahasiswa dan bagaimana peranan *algo-heuristic* dalam merangsang kegiatan pembelajaran. Kegiatan yang dapat dilakukan mahasiswa mendengarkan dan praktek dalam pembelajaran Statistika adalah (1) pendahuluan, (2) penemuan konsep, (3) penemuan mandiri terhadap sistem operasional mental untuk penerapan konsep, (4) merumuskan metode yang ditemukan, (5) latihan praktek, (6) pengambilan gagasan, (7) proses otomatisasi dan (8) penilaian.

c. Strategi Pengelolaan Pembelajaran Statistika

Sintaks pembelajaran yang terdiri delapan langkah dengan strategi pembelajaran *algo-heuristic* digunakan dalam pembelajaran ini merupakan adaptasi sintaks pembelajaran menurut Landa (1999). Sintaks pembelajaran *algo-heuristic* cocok untuk pembelajaran Statistika. Perwujudan secara khusus dari sintaks pembelajaran *algo-heuristic* dalam skenario pembelajaran didasarkan pada sintaks pembelajaran.

Tabel 3 Sintaks Strategi Pembelajaran Algo-heuristic

Tahap	Langkah Pembelajaran	Kegiatan Pembelajaran
1	Pendahuluan	Dosen menyampaikan langkah pembelajaran secara umum, kompetensi yang harus dikuasai pebelajar, petunjuk perkuliahan yang dibutuhkan.
2	Penemuan konsep	<ul style="list-style-type: none"> • Penemuan secara mandiri oleh para pebelajar mengenai konsep sebuah analisis. • Menyebutkan macam-macam analisis. • Membentuk kerangka pembatasan/definisi yang benar, secara logis terhadap konsep yang dimaksud.
3	Penemuan mandiri terhadap sistem operasional mental untuk penerapan konsep	<ul style="list-style-type: none"> • Membawa para pebelajar untuk menemukan dan secara sadar mengetahui sistem dari operasional mental yang terlibat dalam penerapan konsep belajar, dan definisinya terhadap tugas mengidentifikasi objek sebagai bagian ataupun bukan dari matakuliah statistika. • Dosen meminta pada para pebelajar yang seharusnya pebelajar lakukan dalam benak pebelajar dengan tujuan untuk menentukan berdasar pada definisi.
4	Merumuskan metode yang ditemukan	<ul style="list-style-type: none"> • Dosen meminta para pebelajar untuk merumuskan secara detail serangkaian intruksi analisis. • Jika para pebelajar merumuskan/ menyusun metode itu dengan benar, lanjutkan pada tujuan pembelajaran selanjutnya, jika tidak, maka kemudian jelaskan pada pebelajar, mengenai bagaimana cara merumuskan suatu metode tentang tindakan dengan tujuan untuk mengenali/mengetahui. • Dalam contoh yang digunakan, para pebelajar harus memeriksa hasilnya. • Para pebelajar menyusun (dengan bantuan dosen, jika diperlukan). • Dosen menuliskan metode yang tersusun itu (algoritma) pada papan tulis atau memperagakannya dengan media lain (disiapkan sebelumnya).
5	Latihan praktik	<ul style="list-style-type: none"> • Dosen mengatakan pada para pebelajar bahwa tugas saat ini adalah untuk berlatih menerapkan metode yang telah tersusun tersebut untuk mengenali analisis. • Dosen menunjukkan kepada pebelajar bermacam-macam analisis dan meminta pebelajar untuk menentukan analisis. • Dosen menjelaskan bahwa mereka seharusnya menggunakan metode ini dalam cara setahap-demi setahap; lihat pada instruksi yang pertama dan lakukan apa yang dikatakannya, kemudian lihat instruksi ke 2 dan lakukan apa yang dikatakan, dst. Dalam contoh peneliti, dengan mengikuti metode ini para pebelajar dengan mudah mengidentifikasi analisis.
Tahap	Langkah Pembelajaran	Kegiatan Pembelajaran
6	Pengambilan gagasan	<ul style="list-style-type: none"> • Dosen mengatakan pada para pebelajar bahwa pebelajar tampaknya tidak lebih lama lagi memerlukan instruksi pada papan tulis dan tampaknya dapat untuk meletakkan kembali oleh instruksi yang pebelajar buat sendiri. • Dosen mengatakan pada para pebelajar bahwa anda sekarang akan menghapus perintah-perintah/instruksi-instruksi pada papan tulis dan menunjukkan beberapa analisis yang lain. • Pebelajar seharusnya menentukan yang mana dari analisis itu yang merupakan analisis dengan memberikan pada diri pebelajar sendiri instruksi-instruksi pebelajar seperti apa yang seharusnya dilakukan,

		juga bahkan oleh instruksi- instruksi berikut pada papan tulis.
		<ul style="list-style-type: none"> • Para pebelajar dengan mudah menampilkan semua tindakan-tindakan mental yang penting dengan memberikan pada diri pebelajar sendiri dengan instruksi-instruksi pebelajar sendiri.
7	Proses otomatisasi	<ul style="list-style-type: none"> • Dosen mengatakan pada para pebelajar bahwa pebelajar tidak tampak untuk memerlukan instruksi yang lebih jauh, bahkan instruksi dari diri sendiri, karena pebelajar sekarang mengetahui apa yang dilakukan untuk mengenali analisis. • Dosen menunjukkan pada pebelajar rangkaian analisis terakhir diantara analisis itu, dimana pebelajar harus temukan analisis yang benar. • Dosen meminta pada pebelajar untuk menemukan analisis yang benar. • Pebelajar dengan mudah menampilkan tugas-tugas itu dan menemukan analisis secara cepat.
8	Penilaian	Penilaian dilakukan untuk mengetahui sejauh mana pebelajar menguasai materi yang telah dipelajari.

d. Pengembangan Panduan *Algo-heuristic*

Panduan *algo-heuristic* dikembangkan berdasarkan kebutuhan dosen dan mahasiswa serta disesuaikan dengan karakteristik mata kuliah dan fasilitas pembelajaran yang tersedia. Panduan *algo-heuristic* dalam penelitian ini terdiri dari:

1) Kompetensi

Pengertian kompetensi dalam *algo-heuristic* mengarah pada standar yang ingin dicapai dalam suatu pembelajaran sesuai dengan karakteristik matakuliah. Kompetensi mahasiswa akan diperoleh sesuai dengan yang dituliskan jika telah mengikuti proses *algo-heuristic*. Selanjutnya, kompetensi *algo-heuristic* berdasarkan matakuliah statistika disajikan dalam lampiran.

2) Perolehan Belajar

Perolehan belajar merupakan gambaran akhir dari perolehan standar kompetensi yang disebutkan di awal panduan perancangan *algo-heuristic* dibuat. Perolehan belajar mahasiswa diukur dan dinilai berdasarkan format penilaian dan evaluasi akhir dari keseluruhan proses *algo-heuristic*.

3) Pengukuran dan Evaluasi

Pengukuran dan evaluasi masih berkaitan dengan perolehan belajar, karena perolehan belajar merupakan fungsi dari system instrumentasi pengukuran dan evaluasi yang dijalankan dalam *algo-heuristic*.

4) Sumber belajar yang digunakan

Sumber belajar menjelaskan berbagai informasi referensi yang dapat digunakan dalam menyelesaikan soal statistika. Sumber belajar dapat berupa: artikel, jurnal, buku teks, atau bacaan ilmiah lainnya yang sesuai dengan kebutuhan analisis statistika deskriptif atau inferensial.

5) Jadwal Pembelajaran

Jadwal panduan perancangan *algo-heuristic* merupakan keseluruhan waktu atau sesi pelaksanaan pembelajaran yang digunakan mulai dari tahap persiapan, pelaksanaan, dan evaluasi. Jadwal dirancang sesuai dengan perkuliahan selama satu semester, yang pelaksanaannya kuranglebih berlangsung selama 16 kali pertemuan efektif. Pertemuan ini meliputi keseluruhan sesi pelaksanaan *algo-heuristic*.

Sebelum diterapkan pada tahun kedua, panduan model *algo-heuristic* akan diuji akseptabilitasnya dengan mempersilahkan pada dua atau tiga ahli untuk memberi penilaian berdasarkan pengalaman dan keahliannya dalam bidang teknologi pembelajaran dan bidang pembelajaran statistika.

6) Pengembangan Lembar Kerja Mahasiswa *Algo-heuristic*

Pengembangan Lembar kerja mahasiswa yang disingkat LKM dalam *algo-heuristic* disesuaikan dengan karakteristik pembelajaran. LKM yang dikembangkan dalam penelitian ini lebih mandiri dalam pelaksanaannya. LKM dirancang berdasarkan tujuan *algo-heuristic* yakni dapat membawa situasi belajar mahasiswa lebih bermakna, lebih mandiri, dan melatih kemampuan pemecahan masalah. LKM dalam penelitian ini sesuai dengan matakuliah yang

dianut adalah statistika, akan memberikan kebebasan pada mahasiswa untuk menupdate lebih banyak pengetahuan-pengetahuan baik secara teoretis maupun secara praktis.

Sebelum diterapkan pada tahun kedua, LKM model *algo-heuristic* akan diuji akseptabilitasnya dengan mempersilahkan pada dua atau tiga ahli untuk memberi penilaian berdasarkan pengalaman dan keahliannya dalam bidang teknologi pembelajaran dan bidang pembelajaran statistika.

B. Pembahasan Hasil Penelitian

Berdasarkan hasil penelitian yang disajikan tersebut, maka berikut akan disajikan beberapa pembahasan, yaitu:

1. Analisis kebutuhan *algo-heuristic* ditinjau dari aspek motivasi belajar, kemandirian belajar.

Berdasarkan hasil penelitian yang disajikan dibagian awal bab lima, diperoleh sejumlah simpulan bahwa umumnya motivasi belajar mahasiswa, kemandirian belajar mahasiswa, mahasiswa program PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya tergolong rendah dan sedang. Motivasi belajar, kemandirian belajar menjadi variabel penting dalam pelaksanaan strategi pembelajaran *algo-heuristic*. Motivasi belajar sangat besar kontribusinya dalam mendorong dan memacu minat belajar mahasiswa, baik secara internal dalam diri mahasiswa maupun secara eksternal dari luar diri mahasiswa. Lewin dalam Berliner (1996), motivasi belajar merupakan fungsi dari faktor belajar yang ada dan timbul dari dalam diri sendiri dan faktor yang ada di dalam lingkungan belajarnya sendiri.

Hamzah B. Uno (2006: 23) motivasi belajar dapat timbul karena faktor intrinsik, berupa hasrat dan keinginan berhasil dan dorongan kebutuhan belajar, harapan akan cita-cita. Sedangkan faktor ekstrinsiknya adalah adanya penghargaan, lingkungan belajar yang kondusif, dan kegiatan belajar yang menarik. Tetapi harus diingat, kedua faktor tersebut disebabkan oleh rangsangan tertentu, sehingga seseorang berkeinginan untuk melakukan aktivitas belajar yang lebih giat dan semangat.

Faktor yang ada dalam diri mahasiswa adalah minatnya terhadap bidang studi atau matakuliah yang dipelajarinya serta orientasi akademiknya. Sementara faktor yang ada di dalam lingkungan belajar mahasiswa adalah seperti: kualitas dosen dalam mengajar, penggunaan model dan strategi pembelajaran, kualitas perkuliahan, sumber-sumber materi matakuliah, dan model evaluasi pembelajaran.

Motivasi belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya diharapkan dapat menjadi lebih meningkat setelah uji keefektifan dan model pembelajaran ini diterapkan pada tahap kedua. Model pembelajaran *algo-heuristic* untuk meningkatkan motivasi belajar sesuai harapan mahasiswa. Hasil analisis kuantitatif menunjukkan bahwa umumnya mahasiswa menyadari betapa pentingnya motivasi belajar ditempatkan di bagian awal pembelajaran. Brown dalam Ali Imron (1996:88) menyatakan tertarik kepada guru, artinya tidak membenci atau bersikap acuh tak acuh; tertarik pada mata pelajaran yang diajarkan; mempunyai antusias yang tinggi serta mengendalikan perhatiannya terutama kepada guru; ingin selalu bergabung dengan kelompok kelas; ingin identitas dirinya diakui oleh orang lain; tindakan, kebiasaan dan moralnya selalu dalam kontrol diri; selalu mengingat pelajaran dan mempelajarinya kembali; dan selalu terkontrol oleh lingkungannya. Ada beberapa faktor yang memberikan penjelasan mengapa terjadi perbedaan motivasi belajar pada diri masing-masing orang. Ali Imron (1996: 89) secara konseptual, motivasi berkaitan erat dengan perolehan belajar.

Kemandirian belajar mahasiswa sebagai bagian yang sama pentingnya dengan motivasi belajar juga perlu dioptimalkan. Kemandirian belajar menjadi penentu sikap keteguhan hati mahasiswa dalam membuat kontrak dan komitmen antara dirinya dengan usaha dalam mempelajari suatu matakuliah tertentu dalam hal ini matakuliah statistika. Kemandirian dalam belajar tersebut bahwa belajar sebenarnya merupakan kegiatan individual dan berlanjutan. Proses belajar mengajar yang sekarang berjalan pada umumnya belum dipandang sebagai proses belajar mandiri. Hal ini ditunjukkan dengan adanya ketidakmampuan mahasiswa dalam mengungkapkan gagasan dan menemukan suatu gagasan atau masalah. Hal ini mungkin disebabkan proses belajar

di kelas sampai tingkat akhir terlalu banyak ditekankan pada aspek *doing* tetapi kurang penekanan pada aspek *thinking/reasoning*. Apa yang diajarkan di kelas lebih banyak berkaitan dengan masalah diketahui-hitung-hitungan atau berkaitan dengan bagaimana mengerjakan sesuatu tetapi bukan mengapa demikian dan apa implikasinya.

Dosen cenderung tidak memberitahu hasil penelitian atau gagasan-gagasan alternatif yang berbeda dengan apa yang diajarkan atau dipraktikkan dengan dalih agar mahasiswa tidak bingung dalam praktik tetapi sementara itu dosen menuntut mahasiswa agar berpikir kreatif dan inovatif. Dalam kondisi yang kontradiktif yang mengarah ke isolasi ini, mahasiswa akan cenderung untuk mengoptimalkan dirinya dengan menerima saja apa yang diajarkan. Akibatnya fiksasi fungsional tertanam dalam diri mahasiswa yang pada gilirannya akan menumbuhkan sikap resistensi yang tinggi terhadap perubahan. Kemandirian belajar sering juga menjadi terhambat karena aspek berpikir dan bernalar banyak diambil alih oleh dosen, baik pada tahun pertama maupun tahun-tahun berikutnya sampai tingkat akhir. Banyak kegiatan yang sebenarnya merupakan kegiatan mandiri (baik *thinking* maupun *doing*) diambil alih oleh dosen.

2. Analisis pengembangan model *algo-heuristic* ditinjau dari aspek sintaks *algo-heuristic*, panduan *algo-heuristic* dan LKM *algo-heuristic*.

Berdasarkan hasil penelitian pengembangan *algo-heuristic* dengan fokus produk pengembangan adalah berupa sintaks pembelajaran *algo-heuristic*, panduan pembelajaran *algo-heuristic*, dan lembar kerja mahasiswa *algo-heuristic*, maka berikut akan dijelaskan bahasan tentang bagaimana ketiga suplemen pembelajaran tersebut memiliki kedudukan yang begitu penting dalam pelaksanaan pembelajaran *algo-heuristic*. Produk *algo-heuristic* seperti sintaks pembelajaran yang telah dirancang mengadaptasikan sintaks *algo-heuristic* dari Landa. Sintaks *algo-heuristic* akan diintegrasikan dengan matakuliah statistika.

Langkah berikut adalah dengan menelusuri sumber-sumber pustaka baik di perpustakaan, internet maupun sumber-sumber informan lainnya seperti: dosen dan ahli. Tujuannya adalah mengembangkan artikel ilmiah dalam bentuk kajian teoretik terkait dengan strategi *algo-heuristic* yang akan dikerjakan.

Langkah berikut dalam sintaks pembelajaran yang dikembangkan adalah melakukan pembelajaran sebagai realisasi dari kajian teoretik yang dilaksanakan secara individu.

Penciptaan sintaks pembelajaran yang berlandaskan pemahaman menurut Santyasa (2007) akan mempermudah implementasi pembelajaran oleh tenaga pengajar lain atau oleh pembelajar itu sendiri, karena sintaks pembelajaran berkedudukan sebagai langkah-langkah operasional yang dijabarkan berdasarkan teori desain pembelajaran. Sintaks pembelajaran yang berlandaskan paham konstruktivistik acap kali mengalami adaptasi sesuai dengan kebutuhan. Hal ini menjadi penting untuk menyempurnakan sintaks yang rekursif, fleksibel, dan dinamis.

Menarik untuk dikaji bahwa sintaks *algo-heuristic* yang dikembangkan memiliki ekspektasi yang tinggi dalam membentuk sikap belajar mahasiswa yang positif seperti: motivasi belajar, kemandirian belajar. Sintaks *algo-heuristic* yang dikembangkan mengkondisikan mahasiswa dengan aktifitas berfikir tingkat tinggi. Mahasiswa belajar dengan menggunakan pikiran-pikiran yang inovatif dan kreatif dalam menganalisis soal statistika

Panduan *algo-heuristic* menjadi sangat kontributif sifatnya dalam mengarahkan dosen maupun mahasiswa melaksanakan strategi *algo-heuristic*. Panduan *algo-heuristic* sebagai pedoman yang bersifat operasional dalam melaksanakan tahapan-tahapan pelaksanaan pembelajaran mulai dari persiapan hingga tahapan akhir yakni evaluasi akhir pembelajaran.

Pedoman perancangan *algo-heuristic* menjadi sangat efektif jika benar-benar dapat dijalankan dan mampu menyampaikan pesan secara tepat sasaran kepada dosen maupun mahasiswa. Dalam hal ini adalah pengguna produk pedoman *algo-heuristic*. Untuk keperluan tersebut, maka rancangan panduan *algo-heuristic* didesain dengan format sederhana dan bahasa yang praktis dan mudah dipahami oleh pengguna (dosen dan mahasiswa). Untuk itu, maka pengujian terhadap keberterimaan panduan *algo-heuristic* penting dilakukan yang rencana pengujiannya sesuai dengan rancangan pengembangan akan dilaksanakan pada tahun kedua.

Lembar kerja mahasiswa (LKM), yang dirancang oleh peneliti benar-benar apabila dikerjakan dengan baik oleh mahasiswa, akan memberikan kesempatan belajar secara mandiri dan melahirkan kemampuan memecahkan masalah yang baik.

Item-item soal yang disajikan dalam LKM berbasis *algo-heuristic* dikembangkan berdasarkan prinsip-prinsip pembelajaran konstruktivis, yang memandang pembelajar sebagai subjek yang mampu merekonstruksi pembelajarannya. Melalui LKM, mahasiswa dapat mengembangkan budaya belajar secara mandiri dan belajar memecahkan masalah yang real.

Penerapan *algo-heuristic* telah menunjukkan bahwa pendekatan tersebut sanggup membuat mahasiswa mengalami proses pembelajaran yang bermakna, yaitu pembelajaran yang dikembangkan berdasarkan faham konstruktivisme. Peserta didik diberi kesempatan untuk menggali sendiri informasi melalui membaca berbagai buku secara langsung, membuat presentasi untuk orang lain, mengkomunikasikan hasil aktivitasnya kepada orang lain, bekerja dalam kelompok, memberikan usul atau gagasannya untuk orang lain dan berbagai aktivitas lainnya. Semuanya menggambarkan tentang bagaimana semestinya orang dewasa belajar agar lebih bermakna.

Hembree dan Marsh (1994) yang menyatakan bahwa prosedur algoritmik dengan menetapkan aturan dan prosedur pemecahan masalah dapat menuntun pembelajar menemukan solusi.

Hutchinson, John., Gigerenzer, Gerd (2005) membuktikan bahwa secara matematis, keputusan diambil melalui pola berpikir heuristik sehingga keputusan bersifat efektif. Pada manusia pendekatan aloritmik merupakan pijakan untuk menata urutan proses berpikir yang melahirkan kemampuan kognitif. Kemampuan beradaptasi dengan lingkungan dilandasi pola berpikir rasionalistis yang didasari perhitungan matematis menggunakan pola berpikir heuristik.

Ballarin (2004) menunjukkan pemrograman menggunakan system aljabar terbatas dapat diterapkan untuk system persamaan parametric linier. Menurut versi perhitungan komputasi aloritmik Gaussian, penyelesaian perhitungan komputasi dan penentuan parametric ini, dapat dimanfaatkan sebagai dasar perhitungan menentukan parametric linier.

Landa (1999) menyatakan bahwa makin besar perbedaan/ketidak-cocokan antara jumlah variasi-variasi yang diperlukan secara obyektif dan jumlah variasi-variasi yang sebenarnya tersedia, maka makin besar kemungkinan bahwa, (a) generalisasi yang dibentuk dalam pemikiran pembelajar akan menjadi tidak cocok dan sebagai hasilnya (b) rata-rata tingkatan konsep yang tidak akurat berdasarkan pada generalisasi akan menjadi sangat tinggi. Landa (1999) membuat formasi mereka menjadi sebuah formasi yang terencana dengan baik dan proses pembelajarannya diatur dengan baik, dengan demikian menjamin kualitas yang tinggi dari kemampuan pengembangan mental sebagai sebuah hasil dari suatu kerjasama.

Landa (1983) sebuah proses yang terdiri dari serangkaian operasional dasar yang relatif yang ditampilkan dalam cara yang regular dan seragam dalam suatu kondisi yang memberikan penjelasan untuk menyelesaikan masalah-masalah dari suatu kelas tertentu merupakan sebuah proses *algorithmic*. Landa (1983) menyatakan *algorithmic* ini dirancang dan digunakan lebih utamanya dalam bidang matematika.

Kontribusi penting yang lain dalam strategi pembelajaran *algo-heuristic* untuk mengambil suatu pemikiran dan menyampaikannya pada bentuk pemikiran yang lain dan menjadikan proses itu bersifat otomatis, proses pemikiran itu adalah kognitif. Satu diantara para pelaku yang secara jelas menyusun sebuah teknik untuk proses peniruan. Pendekatan 'snowball'nya mengajarkan proses-proses *algorithmic* dan *heuristic* secara langkah demi langkah yang memberikan suatu penjelasan setelah satu langkah dikuasai hal itu harus diterapkan bersama dengan semua langkah-langkah yang telah ada sebelumnya dalam algoritma.

Penutup

Simpulan (1) hasil survei menunjukkan bahwa umumnya motivasi belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya tergolong sedang sekalipun skor item menunjukkan ekspektasi yang tinggi menghendaki adanya model pembelajaran *algo-heuristic*. Hasil kemandirian belajar mahasiswa PGSD Universitas PGRI Adi Buana Surabaya tergolong sedang; (2) Penelitian pada tahun pertama telah berhasil dikembangkan sintaks *algo-heuristic*, panduan perancangan *algo-heuristic*, panduan dosen bahan ajar statistika dan panduan mahasiswa bahan ajar statistika.

Saran (1) Diperlukan studi lebih mendalam bagi peneliti yang setema *algo-heuristic* menyangkut aspek motivasi belajar mahasiswa, kemandirian belajar mahasiswa, dan kemampuan memecahkan masalah bagi mahasiswa. Tujuannya agar sebelum pelaksanaan *algo-heuristic*,

karakteristik mahasiswa dapat teridentifikasi, sehingga pengelompokan dalam pembelajaran dapat tetap sasaran, memperhatikan kondisi si mahasiswa, seperti: aspek emosi, aspek bakat dan minat, aspek kerjasama yang sesuai dan aspek keilmuan yang seafiliasi antara mahasiswa satu dengan yang lain; (2) Produk yang telah dikembangkan pada tahun pertama penelitian ini, hendaknya dapat dilanjutkan pada tahun kedua. Untuk itu, diharapkan pelaksanaan lebih lanjut dari peneliti berdasarkan penganggaran oleh DP2M dapat didanai kembali sehingga produk ini tidak berhenti hanya sampai pada tahap pengembangan produk.

Daftar Rujukan

- Anderson, J.R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ballarin, Clemens. 2004. "Solving Parametric Linear Systems: An Experiment With Constraint Algebraic Programming". *ACM SIGSAM Bulletin*, 38(2): 33-46.
- Berliner, David, C. & Calfee, Robert.C.(Editor), 1996. *Handbook of Educational Psychology*. New York, Simon & Schuster Macmillan.
- Charles, C.M. 1980. *Individualizing Instruction (2nd ed)*. St.Louis, Missouri: The CV Mosby Company.
- Davies, I.K. 1984. *Instruction Technique*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Dick, Walter & Carey, Lou. 2001. *The Systematic Design of Instruction. Fifth Edition*. Longman. Addison-Wesley Educational Publisher. New York.
- Gelman, R. 1982. Basic Numerical Abilities. In R.J. Stemberg (Ed). *Advances in Psychology of Human Intelligence*, Vol. 1, 81-205. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelman, R. dan Gallistel, C.R. 1978. *The Child's Understanding of Number*. Cambridge: Harvard University Press
- Gelman, R., dan Meck, E. 1983. Preschoolers Counting: Principles before Skill. *Cognition*, 13, 343-359.
- Gelman, R., dan Meck, E. 1986. The Notion of Principle: The Case of Counting. Dalam J. Hiebert (Editor). *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Greno, J.G. 1980. Analysis of Understanding in Problem Solving. In R.H. Kluwe dan H. Spada (Eds). *Development Models of Thinking*, 199-212. New York: Academic Press.
- Greno, J.G. 1983. Form of Understanding in Mathematical Problem Solving. In S.G. Paris, G.M. Olson dan H.W. Stevenson (Eds). *Learning and Motivation in The Classroom* pp. 83-111. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hembree, R. dan Marsh, H. 1994. Problem Solving in Early Childhood: Building Foundation. Dalam R.J. Jehnsen (Editor). *Research Ideas for The Classroom: Early Childhood Mathematics*. New York: Macmilan Publishing Company.
- Hutchinson, John M.C., Gigerenzer, Gerd. 2005. Simple Heuristics and Rules of Thumb: Where Psychologists and Behavioural Biologists Might Meet. *Behavioural Processes*, 69: 97-124.
- Imron, Ali. 1996. *Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: PT Dunia Pustaka Jaya.
- Landa, L.N. 1974. *Algorithmization in Learning and Instruction*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Landa, L.N. 1983. The Algo-Hueristic Theory of Instruction. Dalam C.M. Reigeluth, (Editor), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Landa, L.N. 1987. A Fragment of a Lesson Based on The Algo-Heuristic Theory of Instruction. Dalam C.M. Reigeluth, (Editor), *Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landa, L.N. 1999. Landamatics Instructional-Design Theory and Methodology for Teaching General Methods of Thinking. Dalam C.M. Reigeluth, (Editor). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Piaget, J. 1978. *Success and Understanding*. Cambridge: Harvard University Press.

- Rohwer, W.D. Jr. 1973. Elaboration and Learning in Chiddhood and Adolescence. in H.W. Reese (Ed.). *Advances in Child Development and Behavior*, Vol.8: 1-57. New York: Academic Press.
- Santyasa, I Wayan. 2007. Model-model Pembelajaran Inovatif. *Makalah* Disajikan dalam pelatihan tentang Penelitian Tindakan Kelas bagi Guru-Guru SMP dan SMA di Nusa Penida, tanggal 29 Juni s.d 1 Juli 2007.
- Skemp. R.R. 1976. Relational Understanding and Instrumental Understanding. *Mathematics Teaching*. 77: 1-7.
- Uno, Hamzah B, (2006). *Teori Motivasi dan Pengukuran Analisis di Bidang Pendidikan*, Jakarta, Bumi Aksara.

BIODATA PENULIS



Rofi'i, was born in Surabaya, Indonesia. He took his secondary education graduated in 1982. Pursued further education at the Department of Technical Building Education of State Teacher Training Institute Surabaya with a scholarship of Improving Academic Achievement to be completed in 1987. In 1992 continued his education at master level courses in Educational Research and Evaluation Commission. He earned his master of education in 1995. He also took undergraduate program in Statistics and graduated in 2000. Then he studied Civil Engineering Education and graduated in 2003. In 2007 he continued his education at the doctoral level in Instructional Technology Graduate study program, State University of Malang. He had the opportunity to follow the sandwich course at the University of Queensland Brisbane Australia, and obtained his PhD in 2010.

Pengetahuan Teoritikal dan Praktikal Kemahiran Proses Sains Bersepadu dalam Kalangan Guru Sains Menengah Rendah

¹Saniah Binti Sembak, ²Norazilawati Binti Abdullah, ³Noorzeliiana Binti Idris
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak, Malaysia

Abstrak: Pendidikan sains di Malaysia digubal berdasarkan Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang menekankan kesepaduan antara ilmu pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai murni. Berikutan dari perubahan semasa yang berlaku dalam sistem pendidikan di Malaysia, pendidikan sains juga turut mengalami perubahan yang ketara dan drastik. Kajian ini mengetengahkan isu guru-guru sains yang kurang menguasai pengetahuan teoritikal dan praktikal Kemahiran Proses Sains (KPS). Guru juga kurang melaksanakan KPS Bersepadu semasa pengajaran dan

pembelajaran. Ini memberi kesan kepada minat dan seterusnya pencapaian pelajar di dalam subjek Sains. Kajian ini mencadangkan agar guru perlu meningkatkan pengetahuan dan kemahiran dalam melaksanakan rutin dan ritual pengajaran dan pembelajaran sains seperti mana yang digagaskan dalam kurikulum pendidikan sains.

Kata Kunci: Kemahiran Proses Sains Bersepadu, Pengetahuan Teoritik dan Praktikal

PENGENALAN

Perubahan yang berlaku dalam sistem pendidikan negara Malaysia menyebabkan peranan serta tanggungjawab guru menjadi semakin mencabar. Guru adalah aset terpenting dalam pelaksanaan sesuatu dasar pendidikan dan memainkan peranan utama dalam menentukan kejayaan sesuatu program pendidikan berasaskan pelan pembangunan pendidikan negara. Kejayaan pelaksanaan sesuatu program pendidikan bergantung pada pemahaman guru yang jelas terhadap objektif atau matlamat program dan berusaha ke arah mencapai matlamat tersebut. Guru merupakan penyumbang yang dapat membantu meningkatkan kualiti sistem pendidikan sesebuah negara (Wan Harun, 2008). Pengetahuan yang dimiliki oleh seorang guru seharusnya menjadi faktor terpenting dalam memacu produktiviti dan mengekalkan pertumbuhan ekonomi sesebuah negara (Mustapha & Abdullah, 2000) kerana guru terlibat secara langsung di bahagian pengeluaran dan menurut (Drucker, 1990) pengetahuan kini menjadi lebih penting dari tanah, tenaga buruh dan kapital.

Seperti mana yang diketahui, sains merupakan satu proses yang mengutamakan kaedah inkuiri yang melibatkan kemahiran saintifik (Kemahiran Proses Sains dan Kemahiran Manipulatif) serta kemahiran berfikir dan strategi berfikir (Pusat Perkembangan Kurikulum 2003). Melalui pendekatan ini, ilmu pengetahuan diperoleh sebagai hasil daripada aktiviti inkuiri di mana pelajar menggunakan KPS dan pengetahuan sains untuk mengembangkan kefahaman mereka terhadap sains. Selain apa yang ditegaskan oleh (Aktamis, 2009) berkaitan dengan KPS yang bukan hanya menjadi keperluan seorang saintis tetapi ia juga menjadi keperluan individu di dalam masyarakat. Penguasaan kemahiran ini adalah perlu bagi mewujudkan masyarakat yang berliterasi sains agar berupaya menyelesaikan masalah yang dihadapi dalam kehidupan seharian. Berasaskan inisiatif kurikulum daripada luar negara, Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) telah mengenal pasti 12 kemahiran proses sains untuk dipupuk dan dikembangkan dalam persekolahan rendah dan menengah merentas kurikulum sains: tujuh kemahiran proses sains asas (KPSA), iaitu (1) memerhati, (2) mengelas, (3) mengukur dan menggunakan nombor, (4) membuat inferens, (5) meramal, (6) berkomunikasi, dan (7) menggunakan perhubungan ruang dan masa; dan lima kemahiran proses sains bersepadu (KPSB), iaitu (1) mentafsir data, (2) mengawal pemboleh ubah, (3) mendefinisi secara operasi, (4) membuat hipotesis, dan (5) mengeksperimen (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2010, 2011; Pusat Perkembangan Kurikulum, 2005).

KPS merupakan adaptasi kemahiran-kemahiran yang digunakan oleh ahli sains untuk memperoleh pengetahuan baru, menyelesaikan masalah dan membuat kesimpulan (Temiz 2007). Menguasai dan menggunakan KPS adalah sangat penting dalam penyelesaian masalah. Di samping itu, KPS juga mempunyai pengaruh yang besar dalam mengembangkan proses mental yang lebih tinggi seperti kemahiran berfikir secara kritis dan kemahiran membuat keputusan (Koray et al. 2007; Lee et al. 2001; Tan & Temiz 2000). Oleh yang demikian, pelajar perlu diajar cara bagaimana untuk mendapatkan maklumat dan tidak hanya mengajarkan pengetahuan kepada mereka semata-mata (Mallinson 1998). KPS perlu diajarkan kepada pelajar agar mereka berupaya menjalankan penyiasatan secara saintifik dan juga meningkatkan kefahaman terhadap konsep sains yang dipelajari (Harlen 2000; Taconis et al. 2000). Atas sebab ini, maka pelajar perlu didedahkan dengan kepentingan KPS.

PENGETAHUAN TEORITIKAL DAN PRAKTIKAL

Pengetahuan Teoritik dan Praktikal dalam konteks kajian ini ialah pengetahuan guru tentang KPS secara teoritikal dan praktikal. Pengetahuan Teoritikal merupakan pengetahuan konsep dan

pengetahuan Praktikal pula adalah proses/operasi. Pengetahuan pula adalah idea berkaitan pendekatan saintifik yang diketahui oleh seseorang guru. Menurut Hornby (2000), pengetahuan ialah kefahaman tentang sesuatu perkara. Selain istilah pengetahuan, kognitif juga merupakan istilah yang sering digunakan di dalam bidang psikologi. Kognitif adalah merupakan gabungan pengetahuan, sikap dan pandangan yang membentuk sesuatu kepercayaan (Markin dan Abd. Hanid, 1997). Kognitif melibatkan aktiviti mental seperti ingatan, mengkategorikan, merancang, menaakul, menyelesaikan masalah, mencipta dan lain-lain. Aktiviti mental ini wujud bila seseorang individu boleh berfikir, memberi pendapat dan mengingat perkara-perkara yang berlaku di persekitaran mereka.

Campbell et al. (2005) menyatakan bahawa pendekatan saintifik untuk inkuiri (penyiasatan) adalah domain pengetahuan di mana ia mempunyai dua bahagian iaitu bahagian konseptual dan bahagian procedural/operasi. Bahagian konseptual adalah makna yang mendasari proses-proses yang terlibat manakala bahagian procedural adalah “melakukan” kerja praktikal/amali. Proses-proses tersebut adalah proses sains (KPS) yang melibatkan kemahiran fizikal dan mental yang berkaitan dengan kemampuan dasar yang dimiliki, dikuasai dan diterapkan dalam kegiatan saintifik (Semiawan 1992).

Berdasarkan kepada perbincangan di atas adalah penting seseorang guru menguasai kemahiran KPS Bersepadu secara teoritikal dan praktikal serta tahu bagaimana melaksanakan KPS dalam PdP. Ini merupakan elemen utama dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran sains di sekolah. Dengan mengukuhkan pengetahuan teoritikal dan praktikal dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran sains, pengetahuan akan diserap dengan berkesan.

TEORI DAN MODEL YANG DIGUNAKAN

Pengajaran dan pembelajaran sains melibatkan langkah-langkah penting dalam pelaksanaannya. Pertama adalah rangka “menceritakan kisah sains” (*telling the story of science*) di mana tujuan aktiviti inkuiri (kegiatan makmal/amali sains) adalah untuk mengesahkan cerita, iaitu untuk mengesahkan hukum-hukum saintifik yang diajarkan oleh guru dalam pelajaran teori. Kedua adalah kerangka “*hands-on*” yang menekankan KPS. Hal ini turut disokong oleh idea-idea Piaget dan Bruner dan telah menimbulkan banyak reformasi dalam kurikulum sains pada sekitar tahun 1960an. Teori pembelajaran Jean Piaget (1849-1936) yang menyatakan tiga konsep utama beliau iaitu skema, asimilasi dan akomodasi yang memperjelaskan perkembangan mental manusia. Teori pembentukan konsep Jerome S. Bruner (1915-2009) pula menyatakan tentang individu-individu menyusun idea-idea dengan melihat perkaitan di antara mereka.

Pembelajaran sains mempunyai dua bahagian iaitu “mempelajari tentang sains” (*learning about science*) dan “bagaimana melakukan sains” (*how to do science*) (Hassard, 2005). Kedua-dua pandangan pembelajaran sains ini agak berbeza di mana “mempelajari tentang sains” adalah mempelajari tentang produk dari aktiviti inkuiri saintifik sama ada fakta, konsep, prinsip atau teori. Ini juga termasuk mempelajari tentang sifat semula jadi sains (*nature of the scientific enterprise*), nilai dan sikap, aplikasi dan risiko sains dan teknologi serta kerjaya dalam bidang sains. Manakala mempelajari bagaimana “melakukan sains” adalah menggunakan KPS dan kemahiran inkuiri (Champagne & Horning 1987 dalam Hassard 2005). Mengembangkan pengetahuan konsep sains dalam kalangan pelajar adalah “melakukan sains”, (Lunetta, 1998). Jadi, adalah tidak mencukupi untuk mengesahkan hukum-hukum dan prinsip-prinsip sains dengan hanya mengikuti prosedur, tanpa pelajar memahami konsep-konsep sains dan KPS, sama ada ia teoritikal atau praktikal.

Lunetta (1998) turut mengemukakan pandangan konstruktivis sebagai cara terbaru dalam pembelajaran sains. Menurut pandangan ini pembelajaran proses sains (KPS) dan produk adalah saling berkaitan (Metz 1995). Brown et al. (1989) menyifatkannya sebagai autentik. Menurut Roth (1995), “...bagi memastikan aktiviti sains menjadi autentik, pelajar harus mengalami inkuiri saintifik yang merangkumi sekurang-kurangnya lima aspek yang sama dengan kegiatan para saintis”. Oleh yang demikian, pembelajaran sains secara autentik memerlukan pelajar

mengalami dan menguasai kedua-dua pengetahuan konseptual dan praktikal terhadap isi kandungan sains dan KPS.

ISU DAN CABARAN

Isu peratusan pelajar yang memasuki aliran sains di tingkatan empat yang semakin menurun dan tidak mencapai matlamat Dasar Pendidikan Sains iaitu 60% pelajar dalam aliran sains tidak pernah berkesudahan. Ini menunjukkan semakin ramai pelajar yang tidak berminat untuk mendalami disiplin sains. Jika ada yang layak memasuki aliran sains, mereka tetap mendalami bidang disiplin bukan sains kerana pemindahan ilmu sains yang di sampaikan tidak dapat menarik mereka untuk terus berada di dalam bidang sains.

Kenyataan ini dibuktikan melalui analisis kemasukan pelajar PMR ke aliran Sains pada tahun 2010, pelajar yang layak ke aliran sains tetapi tidak mengambil aliran sains dianggarkan 7.81% daripada 367,481 orang pelajar di tingkatan empat (Bahagian sekolah 2012). Bahagian sekolah telah melaporkan bahawa masalah ini disebabkan oleh kaedah pengajaran dan pembelajaran yang digunakan oleh guru di sekolah tidak boleh menarik ramai pelajar masuk ke tingkatan empat aliran sains.

Guru perlu melaksanakan kaedah inkuiri yang melibatkan kemahiran saintifik (KPS dan kemahiran manipulatif) serta kemahiran berfikir dan strategi berfikir dalam pengajaran sains. Melalui pendekatan ini, ilmu pengetahuan diperoleh daripada aktiviti dan pengalaman di mana pelajar menggunakan KPS dan pengetahuan sains untuk mengembangkan kefahaman mereka terhadap sains. Pengajaran yang menekankan KPS bukan sahaja memberi kesan positif terhadap kefahaman konsep sains dalam kalangan pelajar tetapi juga berupaya meningkatkan minat (Bilgin 2006) dan pencapaian dalam sains (Freedman 2001; Ruby 2001).

Pemupukan KPS dalam kalangan pelajar adalah tidak terancang (implisit) dan hanya berlaku secara tidak langsung semasa pelajar menjalankan aktiviti (Rose Amnah et al. 2008; Scanlon et al. 2002). Meskipun guru menyatakan bahawa mereka melaksanakan pendekatan inkuiri, namun hakikatnya, ia hanyalah melibatkan aktiviti di mana pelajar menjalankan penyiasatan berpanduan langkah-langkah yang dinyatakan dalam buku amali. Pendekatan sebegini didapati tidak mengembangkan KPS dalam kalangan pelajar (Hazekiah 2008; Hofstein & Lunetta 2004) kerana ia hanya melibatkan pelajar melakukan manipulasi yang asas sahaja dalam aktiviti penyiasatan tersebut (Ong et al. 2006).

Kajian Nordin Razak (1997) mendapati masih terdapat kelemahan dalam penguasaan KPS dan juga pelaksanaan kemahiran ini terutamanya bagi KPS bersepadu dalam kalangan guru-guru Sains di sekolah. Penguasaan KPS yang lemah dalam kalangan pelajar disebabkan oleh kelemahan guru yang tidak begitu memahami dan menguasai KPS sama ada secara teoritikal (pengetahuan konseptual) dan operasional (praktikal). Maka kefahaman guru terhadap KPS di samping pengetahuan sains dan proses inkuiri adalah penting untuk memastikan pengajaran yang berkesan. Walau bagaimanapun, banyak kajian yang dijalankan menunjukkan bahawa penguasaan isi kandungan sains dan kemahiran pengajaran inkuiri dalam kalangan guru adalah pada tahap rendah dan guru didapati menghadapi masalah dalam mengenal pasti dan mengintegrasikan KPS dalam aktiviti pengajaran mereka (Ebru & Deniz 2010; Nordin 1997; Ong 2000; Rohaida dan Daniel 2000; Rose Amnah 2008).

Penguasaan KPS yang rendah dan akhirnya memberi kesan kepada penguasaan pelajar kerana kajian menunjukkan terdapat korelasi yang positif di antara penguasaan guru dengan pelajar (Aiello-Nicosia et al. 1984). Maka kebolehan pelajar untuk menguasai KPS dan keupayaan mereka dalam memilih soalan-soalan yang produktif untuk melakukan aktiviti penyiasatan, mereka bentuk eksperimen yang sesuai untuk mengumpul data, menganalisis dan menginterpretasi data bagi memperoleh pengetahuan sains juga bergantung kepada keupayaan guru untuk mengajarkan KPS ini secara bermakna kepada pelajar mereka. Menurut Cambell et al.

(2005), keupayaan guru untuk menggunakan kemahiran tidak sama dengan keupayaan untuk mengkonsepsikannya. Guru mungkin boleh menggunakan kemahiran-kemahiran ini tetapi mereka tidak mempunyai makna yang mendasari setiap kemahiran tersebut. Maka akhirnya ia tidak akan menggalakkan pengajaran KPS secara bermakna seperti mana yang berlaku kini di mana pelajar hanya menjalankan aktiviti inkuiri berpandukan senarai arahan (pendekatan “Buku Resepi”) kerana kurangnya kefahaman terhadap KPS secara teoritikal.

CADANGAN

Pendedahan KPS Secara Berterusan

Individu yang berupaya mengembangkan proses mental yang lebih tinggi akan mampu berfikir secara kreatif dan boleh memindahkan keupayaan ini kepada disiplin lain (Meador 2003). Atas sebab ini maka KPS perlu diajarkan kepada pelajar secara sistematik daripada peringkat pra sekolah sehinggalah peringkat tertinggi dalam pendidikan formal mereka. Pelajar perlu didedahkan dengan KPS setiap masa semasa pengajaran dan pembelajaran walaupun mereka masih dipermulaan pendidikan formal. Ini akan mengukuhkan kefahaman dan pengetahuan mereka berkaitan dengan KPS dan dapat mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam sesuatu topik yang dipelajari. Ini adalah kerana menguasai dan menggunakan KPS sangat penting dalam mempelajari bagaimana untuk menyelesaikan masalah. Tambahan pula, KPS mempunyai pengaruh yang besar dalam mengembangkan proses mental aras tinggi seperti pemikiran kritis dan membuat keputusan (Koray et al. 2007; Lee et al. 2002; Tan & Temiz 2003). Dalam konteks ini, bagi menghasilkan generasi yang menguasai KPS, maka guru terlebih dahulu perlu menguasai kemahiran ini sama ada secara teoritikal mahupun praktikal.

Penguasaan pengetahuan KPS oleh guru

Pengetahuan dan kemahiran guru yang berada di takuk lama juga memberi kesan kepada pengetahuan konseptual pelajar. Guru yang kurang pengetahuan dan berkemahiran tidak akan berjaya menyampaikan isi pengajaran dengan baik dan seterusnya mewujudkan suasana pembelajaran pelajar sangat membosankan dan kaku. Penekanan terhadap penguasaan KPS ini menuntut suatu perubahan dalam amalan pengajaran guru daripada berorientasikan kandungan kepada pengajaran yang berorientasikan proses sains. Guru perlu menguasai KPS sepenuhnya untuk membolehkan mereka melaksanakan pengajaran yang berkesan. Menurut Settlege dan Southerland (2007), penguasaan terhadap KPS merupakan asas kepada pelaksanaan inkuiri. Guru yang tidak menguasai KPS tidak akan menggunakan inkuiri dalam pengajaran mereka (Anderson 2002; Blanchard et al. 2008; Hume 2009; Karsli et al. 2009; Lotter et al. 2007).

Di sekolah, seorang guru sains yang baik ditentukan berdasarkan keupayaannya mengembangkan literasi saintifik yang tinggi (Anderson 1987). Untuk menjadi seorang yang berliterasi saintifik, seseorang itu perlulah mempunyai pengetahuan tentang konsep dan teori sains, dan juga mempunyai kefahaman tentang bagaimana pengetahuan itu diperolehi pada masa lalu dan masih dipelajari hingga kini. Padilla (1990) menyatakan cara penyiasatan dalam sains ini sebagai kemahiran proses. Istilah lain seperti kaedah saintifik, pemikiran saintifik dan pemikiran kritikal adalah istilah yang digunakan untuk menerangkan tentang kemahiran ini. Kini, istilah “kemahiran proses sains” lebih kerap digunakan. Ramai penyelidik dalam bidang sains menyatakan bahawa penguasaan KPS seharusnya menjadi matlamat utama pengajaran dan pembelajaran sains di mana kebanyakan kurikulum juga bermatlamat untuk mengembangkan keupayaan pelajar melaksanakan proses inkuiri melalui kaedah saintifik ini.

Pengajaran Sains Secara Bermakna

KPS, bersama dengan pengetahuan sains yang dihasilkan melalui aktiviti penyiasatan, nilai saintifik dan tabiat minda menerangkan sifat semula jadi sains. Sains merangkumi kedua-dua proses inkuiri tentang fenomena semula jadi dan kandungan yang diperolehi melaluinya. Malangnya, pengajaran dan pembelajaran sains tidak mencerminkan sifat sebenar sains tersebut. Kebanyakan sesi pengajaran sains memberi penekanan sama ada kandungan sains atau proses sains. Sebelum penekanan terhadap kemahiran proses di dalam kurikulum, pengajaran sains

tertumpu pada kandungan sains yang abstrak sahaja. Pelajar menghafal hukum sains dan pengetahuan untuk lulus di dalam peperiksaan. Akhirnya, pelajar hanya menguasai sedikit ilmu sains sahaja. KPS terlibat apabila pelajar menjalankan penyiasatan ataupun eksperimen, membina hipotesis, mengenal pasti dan mengawal pemboleh ubah dalam merancang eksperimen dan membuat generalisasi selepas pengumpulan data (Padilla & Okey 1983).

Kaedah Pengajaran Yang Mencetuskan Minat Pelajar

Untuk menambahkan minat dalam amalan pembelajaran sains, kaedah pengajaran yang memberi kesempatan kepada pelajar untuk melibatkan diri secara aktif perlu diamalkan oleh setiap guru. Pembelajaran berkesan melalui tindakan, bukannya menyerap maklumat secara pasif (Abu Hassan 1999). Namun begitu didapati para pelajar tidak dapat melibatkan diri secara aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) kerana mereka kurang menguasai terhadap konsep dan kemahiran yang diperlukan di dalam sains. Justeru, pelajar perlu dilatih mempelajari sesuatu (konsep, prinsip, fakta, kemahiran, nilai dan sebagainya), secara “hands-on”, dengan melibatkan proses mengukur, merekod, menyusun, menganalisis dan menilai data serta maklumat yang dikumpul dengan kaedah yang bersistem (Abu Hassan 1999). Dengan kata lain, sains tidak boleh diajar secara kuliah atau melalui teknik demonstrasi sahaja, tetapi pelajar perlu diberi peluang menjalankan proses penyiasatan sendiri (melalui eksperimen), sebagaimana yang dilakukan oleh ahli sains, dengan dibimbing oleh guru yang bertindak sebagai “navigator” (Abu Hassan 1999).

Guru perlu diberikan latihan yang mencukupi untuk mengajar kemahiran penyiasatan secara eksplisit dan jelas. Mereka juga harus berupaya untuk menguasai KPS ini secara teoritikal dan praktikal agar berupaya mengintegrasikan KPS dalam pengajaran isi kandungan sains dengan lebih bermakna. Karsli et al. (2009) menyatakan bahawa pelaksanaan KPS dalam aktiviti pengajaran guru bergantung pada penguasaan guru terhadap kemahiran ini. Dapatan kajian oleh Aiello-Nicosia et al. (2006) menunjukkan bahawa terdapat korelasi antara tahap kefahaman dan penguasaan guru terhadap KPS dengan tahap kefahaman dan penguasaan dalam kalangan pelajar.

KESIMPULAN

Pelaksanaan KPS semasa pengajaran dan pembelajaran sains perlu dititikberatkan agar pelajar memperoleh pengetahuan secara lebih berkesan dan bermakna. Penerimaan pengetahuan yang lebih bermakna ini amat bergantung pada pengetahuan teoritikal dan praktikal guru kerana pengetahuan ini mampu meningkatkan pencapaian pelajar di dalam peperiksaan. Guru yang melaksanakan pengajaran dengan ilmu sains yang mencukupi mampu melahirkan pelajar yang boleh menggunakan KPS dalam situasi yang sesuai semasa pembelajaran. Pelajar perlu diberi peluang untuk bebas bergerak dalam menjalankan proses pembelajaran dan mereka sepatutnya boleh berinteraksi dengan guru dan bahan. Akhir sekali keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran saling bergantung antara pelajar, guru dan bahan yang digunakan.

BIBLIOGRAFI:

- Abu Bakar Nordin. 1986. *Asas Penilaian Pendidikan*. Petaling Jaya: Longman Malaysia Sdn. Bhd.
- Aiello-Nicosia, M. L., Sperandeo, R. M., and Valenza, M. A.(1984). The Relationship Between Science Process Abilities of Teachers And Science Achievement of Student: An experimental Study. *Journal of Research In Science Teaching*. 21 (8): 853-858.
- Aktamis, H. 2010. Determination of the science process skills and critical thinking skill levels. *Procedia sosial and behavioural sciences* 2(2): 3282-3288.
- Altemen, J. (2009). Activities for Teaching Scientific Process Skills as Discrete Critical Thinking Skills. *14th Convention on Thinking*. June 2009. Kuala Lumpur.
- Arguden, Y. 2011. *Key to governance: Strategic leadership for quality of life*. New York: Palgrave Macmillan.

- Berg, E. V. D. 2008. Improving teaching in the laboratory: Old problems, new perspectives. *Kertas Kerja Seminar Pengajaran dan Pembelajaran Sains*. Anjuran Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi, 17-19 Februari.
- Bhattacharyya, B., Volk, T., & Lumpe, A. 2009. The influence of an extensive inquiry based field experience on pre-service elementary student teachers' science teaching beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 20: 199-218.
- Brickman, P., Gormally, C., Armstrong, N., & Hallar, B. 2009. Effects of inquiry based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 3(2): 265-290.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. 2007. *Taking science to school: Learning and teaching Science in Grades K-8*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Ebru M. & Deniz S. 2010. Pre-service science teachers' competence to design an inquiry based lab lesson. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2:4255-4259.
- Farsakoglu, O. F., Sahin, C., Karsli, F., Akpınar, & M., Ultay, N. 2008. A study om awareness levels on prospective science teachers on science process skills in science education, *World Applied Sciences Journal* 4(2): 174-182.
- Fullan, M. 2007. The new meaning of educational change. Ed. Ke-4. New York: Teachers' College Press.
- Gaigher, E., Rogan, J. M. & Braun, M. W. H. 2007. Exploring the development of conceptual understanding through structured problem-solving in physics. *International Journal of Science Education* 29(9): 1089-1110.
- Harlen, W. 1999. Purpuse and procedures for assesing science process skill. *Assessment in Education: principles, policy & practice* 6 (1): 129-144 26
- Harwood, W. 2004. An activity model for scientific inquiry. *The Science Teacher* 71(1): 44-46.
- Hassard, J. 2005. *The art of teaching science: Inquiry and innovation in Middle School and High School*. New York: Oxford University Press.
- Hezekiah U. E. 2008. Learners' and teachers' conceptual knowledge of science process: The case of Botswana, *International Journal of Science and Mathematics Educational* 7: 1033-1056.
- Hilal A. & Nilgun Y. 2010. Determination of the science process skills and critical thinking skill levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 3287-3288.
- Hume, A. 2009. *Authentic scientific inquiry and school science*. Teaching Science 55(2): 35-41.
- Kamus Dewan. 2010. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Karsli, F., Sahin, C., & Ayas, A. 2009. *Determining science teachers' ideas about the science process skills: a case study*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1: 890-895.
- Karsli, F., Yaman, F., & Ayas, A. 2010. Prospective chemistry teachers' competency of evaluation of chemical experiments in terms of science process skills. *Procedia Social dan Behavioral Sciences* 2: 778-781.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2001. *Kurikulum bersepadu sekolah menengah (KBSM) yang disemak semula*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Komala, D. 2004. Keynote Address. *Seminar on Best Practises and Innovations in the Teaching and Learning of Science and Mathematics at the Secondary School Level*. Penang. 18-22 Julai.
- Koray, O., Koksall, M. S., Ozdemir, M. & Presley, A.I. 2007. *The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills*. Elementary Education Online 6(3): 377-389
- Lembaga Peperiksaan Malaysia (2007). *Science Practical Work Assessment (PEKA): Assessment Guide*. Lembaga Peperiksaan. Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Mahathir Mohamed. 1991. *Malaysia: The way forward*. Ucapan dasar Perdana Menteri, Persidangan Pertama Majlis Perdagangan Malaysia, 28 Februari 1991.
- Malaysia. 2006. *The Ninth Malaysia Plan (2006-2010)*. Kuala Lumpur: Unit Perancang Ekonomi
- Miller, D. & Salkind, N. (2002). *Handbook of Research Design and Social Measurement. 6th Edition*. Thousand Oaks: Sage.

- Musa, M. 2001. Perutusan Menteri Pelajaran Malaysia. *Education in Malaysia: A journey to excellence*. Kuala Lumpur: Unit Perancangan dan Penggubalan Dasar Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Mustapha, R. & Mohd Salleh, 2007. Self-fulfilling prophecy and digital divide revisited: Vocational and IT Competencies of special needs population in Malaysia. *Malaysian Journal of Social Work* 6(1): 33-65.
- Padilla, M. J., Cronin, L., dan Twiest, M. (1985). The Development and Validation of a Test of Basic Proces Skills. *Annual Meeting of The National Association For Research In Science and Teaching*. French Link. Indiana.
- Pusat Perkembangan Kurikulum. 2003. *Huraian Sukatan Pelajaran Fizik Tingkatan 5*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Sharifah Maimunah Syed Zin, dan Lewin, K.M. 1993. *Insights into science education: Planning and policies in Malaysia*. Paris: UNESCO.
- Zurida Ismail (1998). Penguasaan Kemahiran Proses Sains di Kalangan Pelajar Sekolah Rendah dan Menengah. *Jurnal Kurikulum Pusat Perkembangan Kurikulum*, Jilid 1. Bil 1. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.

BIODATA DAN ALAMAT PENULIS



Saniah SEMBAK merupakan pelajar PhD secara sambilan dan berkhidmat sebagai guru di sekolah menengah di Melaka. Beliau adalah pelajar di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia dalam bidang Pengajian Kurikulum. Beliau telah berkhidmat sebagai seorang guru selama 16 tahun dan telah menamatkan Sarjana Muda Pendidikan Sains (Biologi) di Universiti Pendidikan Sultan Idris pada tahun 2004 serta Sarjana Pendidikan Sains 2011 di Universiti Kebangsaan Malaysia.

Saniah SEMBAK
Universiti Pendidikan Sultan Idris
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: sann_sanny6176@yahoo.com



Norzilawati ABDULLAH merupakan pensyarah kanan di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Jabatan Pengajian Pendidikan Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau adalah seorang guru sebelum berkhidmat sebagai pensyarah di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak. Pendidikannya sebagai pelajar Sarjana Muda Sains Dengan Pendidikan iaitu Pendidikan (Sains) adalah di Universiti Kebangsaan Malaysia (2002), peringkat Sarjana - Pendidikan (Sains) Universiti Kebangsaan Malaysia (2005) dan Doktor Falsafah (Ph.D) - Pendidikan (Sains) Universiti Kebangsaan Malaysia (2010). Kajian-kajian beliau banyak dibentangkan di peringkat kebangsaan dan antarabangsa sehingga mendapat beberapa anugerah antaranya Tokoh Perkhidmatan Cemerlang dan Pingat Perkhidmatan Am, KESATUAN WAWASAN NUSANTARA, 2013.

Norzilawati ABDULLAH
Universiti Pendidikan Sultan Idris
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: nora@fppm.upsi.edu.my



Noorzeliana IDRIS merupakan seorang pemegang biasiswa PhD Kementerian Pendidikan Malaysia yang sedang mengikuti Falsafah Kedoktoran dalam bidang Penilaian Pendidikan di Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau merupakan guru Matematik yang berpengalaman selama 16 tahun di sekolah rendah dan menengah sebelum mengikuti PhD. Beliau juga memiliki Sijil Perguruan Asas (Sains & Matematik) di Maktab Perguruan Perempuan Melayu Melaka, Ijazah Sarjana Muda Pendidikan Matematik di Universiti Pendidikan Sultan Idris, dan Ijazah Sarjana Pendidikan Matematik di Universiti Kebangsaan Malaysia.

Noorzeliana IDRIS
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Universiti Pendidikan Sultan Idris
Tanjung Malim, 35900 Perak
Malaysia
E-mail : elly3011@yahoo.com

The Implimentation of Communicative Approach in Malaysian Secondary Schools: Issues and Challenges

Sathyabama Narayanan & Intan Safinas Mohd Ariff Albakri
Faculty of Languages and Communication
University of Education Sultan Idris
Corresponding Author: bama293@yahoo.com

Abstract: The teaching of speaking is crucial in learning English. It is widely known that English is an international communicative tool. Malaysia has adopted English as the second language. Thus, in Malaysia, Malaysian University English Test (MUET) was implemented in 1999 as an entrance ticket for all pre-university students who plan to pursue their studies at public universities. This has led teachers to the utilization of various approaches in improving students' speaking skills. The primary aim of this study is to investigate teachers' practice in adopting communicative approach using cooperative learning and practical approach in teaching MUET speaking. Previous empirical studies indicated that proficiency of English among Malaysian speakers is declining. The scenario reflects in various sectors in micro and macro economy. This study explores teachers' competency in adopting the communicative approach in teaching MUET speaking and contributes to the development of speaking skills amongst the Malaysian.

Key words: Communicative Approach, Cooperative Learning

1.0 Introduction

It can be said that the English language flows like blood via the veins of state worldwide. Majority of people desire to have good command of communication skill in English. Communicative proficiency in the target language is more required now than ever before (Saeed & Congman, 2013).

“The ever growing need for good communication skills in English has created a huge demand for English teaching around the world, as millions of people today want to improve their command of English or ensure that their children achieve a good command of English... The worldwide demand for English has created an enormous demand for quality language teaching and language and teaching materials and resources” (Richards, 2006)

The responsibility of the English language teachers increased considerably since the requirement for good communication around the world increases. Ellis (1996); Li(1998) & Liao(2000) opines the utilization of Communicative Language Teaching (CLT) has faced difficulties and resistance in the English as a Foreign Language context. A positive relationship between communicative competence and language learning strategies has been reported.

Teaching of speaking in schools is crucial because proficiency in English language is a tag in getting employed, and is seen as an influential factor in the employability of graduates in Malaysia. In 2002 Thirumalai posits “English language is learned everywhere because people have found out knowledge of English is a passport for better career, better pay, advanced knowledge, and communication with the entire world”. (Ismail, 2011)also addressed this issue concerning the impact of English language proficiency on employability by concluding that English language proficiency is an esse employability skill that can ensure employment among Malaysian graduates. She also as ‘Good grades did not guarantee employment for Malaysian graduates. They must have a good command of English and other soft skills’. It is therefore, teaching of speaking skills in schools is important. One of the ways to promote

speaking skill is to utilize Communicative Approach by teachers in the teaching and learning process.

Communicative Approach (CA), which is also known as Communicative Language Teaching (CLT), is a teaching technique utilized in language teaching not only to build up students' competency in linguistic but to build up their communicative competence as well. According to Shu and Zhang (1997), communicative approach is not a sole and predetermined teaching method and its central part is utilizing language to learn, and learning to make use of the language, despite merely learning language. They added that the purpose of teaching is finally to encourage students to gain communicative competence. Knight (2007), posits that communicative language teaching "can be said to be current dominant methodology" in teaching English as a second language and as a foreign language. Communicative language teaching is accepted and practiced widely all over the world as the dominant approach in language teaching.

Cooperative learning began rising within the structure of communicative language teaching. Johnson, Johnson and Smith in 1991 defines cooperative learning (CL) as a method that encourages and supports the utmost utilization of cooperative activities based on group work and pair work of students in the classroom. According to Olsen, Roger and Kagan (1992) CL is: "*A group learning activity which is organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is responsible for his own learning, and is motivated to enhance the learning of others*". Cooperative learning is a group activity framed in such a way as to allow learners communication, the substitute of information, as well as collaboration rather than competition in learning (Fathman and Kessler 1993; Richards and Rodgers 2001).

As cooperative learning appeared from communicative language learning, it encourages the growth of critical thinking skills and communicative proficiency, by means of carefully framed activities of social interaction; and the incorporation of CLT techniques via cooperative learning was not something new (Richards, Platt and Platt 1992). In fact, Kagan (1995) claims that in Foreign Language Teaching, cooperative learning and communicative language teaching goes in line naturally. Practical approach refers to the application and utilization of the language amongst students by exposing them to the real life situation and providing opportunities for them to utilize the language beyond-classroom track. In other words encourage students to speak the language extensively and improve their cross-cultural and interpersonal communication.

Nevertheless, Pandian, et al., (2010) assert "*much has been said about the declining standards of English not only in Malaysia but also in countries around the world, including English-speaking countries. Ministries of Education all over the world, especially those in the South-East Asian region, grapple with the implementing policies and strategies to emplace a functioning English language curriculum that is able to produce school-leavers who have a minimum standard in the language to perform at the workplace. Despite that, those who stay on to enter tertiary institutions come out still inadequate in their standard of language*" The scenario is reflected in various sectors in micro and macro economy.

One of the measures taken by the government to arrest the decline in the standard of English among the students was, in 1999 Malaysian Universiti English Test was introduced (Ambigavathy, 2001) as a compulsory subject for pre-university. One of the components being emphasized in MUET is speaking because it is to enable learners to converse fluently in English, in order to prepare them for the demands of the job market. It is important for teachers to conduct their teaching using Communicative Approach to promote speaking skills that will be tested in MUET.

2.0 The Implementation of Communicative Approach in Malaysian Schools

Communicative approach and cooperative learning has been adopted by most countries around the world in teaching English language; and gained benefits via these approaches. Communicative Language Teaching and Cooperative Learning are learner-centred and stress

communication and real-life situations. In Malaysian context, communicative approach was adopted and practiced in Malaysian schools between 1980s and 2000s. Since then till today the adopted approach is an incorporation of the communicative, functional and task-based approaches (Ministry of Education, Malaysia).

There are noticeable advantages for the implementation of the Communicative Approach for the MUET Paper. According to Littlewood (1981), Communicative activities are obliging in providing whole –task practice where various types of communicative activity are structured to suit the students’ level of ability. For instance, by engaging learners’ in the activity of interviewing one another, followed by writing about a report and representing it in class, the students’ speaking, listening, writing and thinking skills are developed at the same time. Communicative activities also improve natural learning when the learner is involved in utilizing the language for communication, and create a context which supports learning where positive relationships are developed among the learners, and between the learners and teachers (Littlewood, 1981).

3.0 Issues and Challenges in the Implementation of Communicative Approach in Malaysian Schools

3.1 To Produce Graduates with Good Command of Communicative Skills in English language for employment

The call for mastering English as a global language in the global market, many graduates in Malaysia confront with the prospect of unemployment as they “*failed to secure jobs because of their lack of competence in the English language, evident, particularly during interview*” (Chan & Tan 2006). This without doubt shows that these students’ performance in communicating in English orally is very low. It is therefore, English language teachers especially at the tertiary level have greater responsibility to give confidence to these students to interact orally using English language in order to prepare them for the requirements of the job market. As such, English language teachers main concern is to enhance students’ oral proficiency. A Communicative Language Teaching Approach has been highly praised and approved by many as one of the effective approach to enhance students’ communicative competence. The underlying principles of this approach focus on enhancing one’s communicative competence in utilizing English for different purposes in different settings with different speech communities. Matter a fact, according to Chan and Tan (2006), Communicative Approach has been adopted by Malaysia since late 1970’s in the teaching of English as a second language to substitute the structural-situational syllabus of English, where the communicative syllabus was fully implemented in the upper secondary schools in 1977. Nevertheless, after eleven years of learning English language in schools from primary to upper secondary as a compulsory subject, many students are still unable to speak in English language proficiently and this problem remains and yet to be solved.

3.2 The Prominent Platform to Develop Communicative Competence in English

Communicative Language Teaching Approach (CLTA) has been accepted world wide as an effective tool of teaching language in English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language context (EFL). Most of the countries around the world altered their English teaching approaches by moving from the traditional teaching methods to more on the student-centred techniques which is called as CLTA. Nevertheless, many teachers and students in numerous ESL/EFL nations still encounter difficulties in applying CLT in their ESL classroom

teaching. In the Malaysian context, CLT approach is assigned by the Ministry of Education in all of the secondary schools to apply the in ESL classroom. Although CLT has been recognized as an effective approach in the process of language teaching and learning; and practiced for decades in the Malaysian schools, studies and research have shown that numerous students unable to communicate proficiently in English language (Mustapha & Yahaya, 2013). In the process of language teaching, teachers must have deep understanding of the aspects of language teaching and learning. Richards (2008) stressed the complexity and requirement of effective teaching by viewing “...teaching is not simply the application of knowledge and of learned skills...(it is) a much more complex cognitively-driven process affected by the classroom context, the teacher’s general and specific instructional goals, the learners’ motivations and reactions to the lesson, the teacher’s management of initial moments during a lesson”. In learning English as a second language, the existence of teachers in the classroom is more supreme. Sato and Kleinsasser (1999 as cited in Pham, 2006) claims, “...those who do not have a thorough understanding of CLT, can hardly develop practices appropriate to the learning contexts, thus they easily return to traditional teaching”. This is also supported by Karavas-Doukas’s study (as cited in Razmjoo & Riazi, 2006,) “While most teachers profess to be following a communicative approach, in practice they are following more traditional approaches”. It is therefore, important to investigate teachers’ practice and competency in adopting Communicative Approach in teaching English language.

4.0 Suggestions for the Existing Issues on the Implementation of Communicative Approach in Malaysian Secondary Schools

4.1 Teachers should change the Perspective and their own role in the classroom

In order to enhance students speaking skills, in the first place teachers must change the perspective and their role in the classroom. According to Liu (2004) the role of teachers in the Communicative Approach are as follows: “teachers are the organizers of resources, guiders and helpers of classroom activities, researchers, learners, participants, consultants and classroom organizations managers, and all of these are different from the original teacher-centred role in the classroom; and no longer the traditional lecturers”. In Communicative Approach students are the centres of learning. It is therefore in order to enhance students’ communicative proficiency teachers must employ variety of classroom activities like drama, role-playing, free discussion, dialogue session, debate, forum, public speaking, writing-related comment, reviewing; and engage the learners to participate in the activities actively. On the other hand, the teachers’ duty is to grant learners with practical language scenarios and permit learners to have access to a wide range of language forms in the scenario dialogues. Teachers must design and organize cautiously each activity’, control the classroom discipline and upgrade their own professional standards. The main form of CLT is group work. In the classroom teachers facilitates and talk less, arrange activities that call for learners to carry out group discussion and then facilitate them to develop the major role of the learners.

4.2 Choosing Appropriate Teaching Materials

In the implementation of CA selection of materials must be emphasized and contemplate. Language teaching must grant learners with the plentiful realistic and real-life language and opportunities of the utilization of the target language (Brown, 1994; Tom Linson, 1998 & Widdowson, 1998). The lively speech scenario for speaking activities will assist learners understanding and develop their expression competence. It is therefore, authentic language teaching materials should be utilized by teachers to promote the learning of English in specific situations so that learners in real settings can comprehend the language communicative proficiency.

4.3 Exploit Variety of Teaching Methods

In order to make the teaching process communicative, teachers must utilize a variety of teaching techniques to arrange teaching as required in Communicative Approach (CA). Wang (2007) concludes that CA consists of numerous language teaching techniques. For instance, jazz chant, music, games, role play, information gap, story-telling, flash cards, drills, total physical response, and elements of the audio-lingual method. These activities can produce affluent language atmosphere to nurture learners' language communicative proficiency.

4.4 Build up Teachers' Competency in Communicative Teaching

It is crucial for English language teachers to equip themselves with sufficient knowledge about the current educational theory, importance of teaching English language, good psychological and pedagogical knowledge despite skillful teaching proficiency and strong foundation of language. This is because nowadays most of the teachers lack of knowledge and unable to carry out the full implementation of CA in English language teaching.

5.0 Conclusion

As a conclusion, it is known that English is the tool of communication at the international and intra-national levels and no one can deny the significance and role of English in the world of ICT, as well as in educational field and everyday's real life situation. It is therefore, one has to be proficient in English language and well-versed in spoken English with the corresponding spread of English as a global language. In the Malaysian context, English language has been adopted as a second language and the aim of teaching English language is to get ready the students to speak successfully and competently in English in their social and professional situations. It is therefore, implementation of the Communicative Approach in the Malaysian Secondary Schools is viable and essential. Rapid steps should be taken immediately to improve the teachers' professional competence as well as change the teachers' teaching perspective and methods, reforming the schools examination system, exposing the learners' towards the importance of learning English in the application of Communicative Approach.

Reference

- Ambigapathy, P., 2001, "English language education in Malaysia: Past, present and future", in Mary Kalantzis and Ambigapathy Pandian(eds.), *Literacy Matters: Issues for New Times*, Ground Publishing in association with Universiti Sains Malaysia, 67–80.
- Brown, H. D. (1994). *An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall Regents.
- Chan, S. H., Tan, H. (2006). English for Mathematics and Science: Current Malaysian Language-in-education policies and practices. *Language and Education*, 20(4), 306-322.
- Ellis, G. (1996). "How culturally appropriate is the communicative approach?" in *ELT Journal*, 50, 3: 213-218.
- Fathman, A., and Kessler, C., (1993), "Cooperative language learning in school contexts", *Annual Review of Applied Linguistics 13, Vol. 2: pp. 127-140*.
- Johnson, D. W, Johnson. R. T., and Smith, K. A., (1995), "Cooperative learning and individual student

- achievement in secondary schools", In J. E. Pederson and Digby, A. D. (eds.) *Secondary schools and cooperative learning: Theories, models, and strategies*. New York: Garland Publishing.
- Light, R.,
(1990), *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, MA: Harvard University, pp. 3-54.
- Ismail, N. A. (2011). Graduates' Characteristics and unemployment: a case study among Malaysian Graduates. *International Journal of Business of Social Science*, 2(16), 94–102.
- Liao, X. Q. (2000). "How CLT became acceptable in secondary schools in China?", in *The Internet TESOL Journal*, Retrieved Mar 20, 2014 from <http://iteslj.org/Articles/Liao-CLTinChina.html>,
- Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine: teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea", in *TESOL Quarterly*, 3, 4: 677-703
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Liu Runqing. (2004). *English education research*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kagan, S., (1995), "We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom", *Elementary Education Newsletter 17, Vol. 2*.
- Knight, P. (2007) "The Development of EFL Methodology" In Candlin, C. and Mercer, N. (eds.) *English language teaching in its social contexts*. London: Routledge. pp.147-166.
- Mustapha, S. M., & Yahaya, R. A. (2013). Communicative Language Teaching (CLT) in Malaysian Context: Its' Implementation in Selected Community Colleges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90(InCULT 2012), 788–794. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.153
- Olsen, Roger W. B., and Kagan, S., (1992), "About cooperative learning", In Kessler C. (ed.) *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Pandian, A., et al (eds) (2010). *University Curriculum and Employability Needs*. Kuala Lumpur: IPPTN monograph series.
- Pham, H. H. (2006). "Imported" Communicative Language Teaching: Implications for teachers. *English Teaching Forum Online*, 43(4). Retrieved April 7, 2007, from <http://www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol43/no4/p2.html>
- Riazi, A.M., & Razmjoo, S. A. (2006). Do high schools or private institutes practice communicative language teaching? A case study of Shiraz teachers in high school and institutes. *The Reading Matrix*, 6(3).
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second language teaching education today. *RELC Journal*, 39, 158-168.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S., (2001), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.

Richards, J. C., Platt, J., and Platt, H., (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*.

London: Longman

Saeed, M & Congman, R.(2013). Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign

Language : a Case Study of Pakistan, in *Porta Linguarum* 20, junio 2013.

Shu Dingfang, & Zhang Zhixiang. (1997). *Modern foreign language teaching*. Shanghai: Shanghai

Foreign Language Education Press.

Thirumalai, M. S. (2002) An Introduction to TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages.

Language in India, 2. Retrieved April 2002, from

<http://www.languageinindia.com/tesolbook.html>

The Development of Education, National Report of Malaysia , Ministry of Education, Malaysia (2004)

Tom Linson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University

Press.

Wang Jiazhi. (2007). The study on communicative approach. *Journal of Chuzhou Vocational & Technical*

College, 6(2), 77. Retrieved from <http://www.ilib2.com/P-ISSN~1671-5993.html>

Widdowson, H. G. (1998). Context community and authentic language. *TESOL Quarterly*, 14, 136.

Biodata:

Name : Sathyabama Marina @ Narayanan

Student Phd (Tesl) – Faculty of Languages and Communication

University of Education Sultan Idris, Malaysia

Gender : Female

Email : bama239@yahoo.com

Pembelajaran Kinerja Manusia Melalui Teknologi Pengolahan Air Payau Secara ; Filtrasi, Ion Exchanger, dan Reverse Osmosis (RO)

1).Setyo Purwoto, 2).Tatang Sopandi, 3).Yunia Dwie Nurcahyanie.

1) Lecturer in the Department of Environmental Engineering, Universitas Adi Buana Surabaya,

2) Lecturer in the Department of Biology Universitas Adi Buana Surabaya

3) Lecturer at the Department of Industrial Engineering Universitas Adi Buana Surabaya

Correspondent/email : setyopurwoto.enviro@gmail.com

Abstrak: Upaya peningkatan sumber daya manusia dapat dilakukan melewati pembelajaran dalam hal teknologi pengolahan air payau yang dilakukan dengan cara ; penggabungan treatment filtrasi, ion exchanger, dan reverse osmosis (RO). Adapun prosedur pengolahannya dapat dilakukan dalam tiga tahapan, dimana tahap awal adalah : filtrasi dan absorpsi menggunakan sediment poly propylene (SPP) dan Carbon Block menggunakan Cartridge Filter Housing, serta Manganese Green Sand dalam tabung cetak Fibre Reinforced Plastic (FRP). Tahap kedua, yaitu treatment *Ion Exchanger* menggunakan resin anion dan resin kation pada tabung cetak Fibre Reinforced Plastic (FRP) dengan kedalaman 70 cm. Tahap ketiga berupa perlakuan osmosis balik (Reverse Osmosis) menggunakan Membrane RO.

Tujuan utama dari pembelajaran pengolahan air payau hasil penelitian ini adalah menyediakan suatu prosedur pengolahan air payau dari air alami sehingga diperoleh air yang memenuhi persyaratan kualitas air bersih atau air minum.

Simpulan hasil penelitian ; Sebagai upaya peningkatan sumber daya manusia dalam hal teknologi pengolahan air payau, dapat dilakukan melalui pembelajaran tentang pengolahan air payau dengan tahapan treatment ; filtrasi absorpsi menggunakan sediment poly propylene (SPP), Carbon Block, Manganese Green Sand, dilanjutkan dengan treatment *ion exchanger* menggunakan resin anion dan resin kation, dan diakhiri dengan nanofiltrasi oleh Membrane RO, dimana kemampuan removal untuk warna sebesar 15 PtCo unit , Kekeruhan sebesar 3.25 skala Turbidity NTU , Total Disolved Solid (TDS) 1174 mg / L , Daya Hantar Listrik (DHL) 2019 mhos / cm , kesadahan total (total hardness) 178.57 mg / L CaCO₃ , Klorida 584 mg / L Cl⁻ , Sulfat 75.06 mg / L SO₄ , nitrat 2.66 mg / L NO₃ - N , besi 0.2 mg / L Fe , Mangan 1.84 mg/L Mn , Sodium 372.5 mg/L Na , Seng 0.1 mg / L Zn , fluorida 0.54 mg / L F , bilangan KMnO₄ 0.91 mg / L KMnO₄ , Detergen 0.08 mg / L , dan Total Coliform 1067 MPN/100mL

Keywords ; Brackish water ; Water Treatment ; Filtration ; absorpsi ; ion exchange ; Reverse Osmosis (RO)

PENDAHULUAN

Latar Belakang

Salah satu upaya peningkatan sumber daya manusia adalah melewati pembelajaran dalam hal teknologi pengolahan air payau , sebab sebagai contoh bahwa kondisi air tanah di daerah pesisir Gresik - Jawa Timur - Indonesia bersifat payau. Hal ini disebabkan oleh adanya intrusi air laut ke jalur air tanah. Kondisi ini merupakan masalah utama dalam hal kebutuhan air minum bagi masyarakat pesisir, sebab beberapa parameter yang mengacu pada air minum konsentrasinya sebagai berikut ; Total Disolved Solid 1240 mg/L , klorida (Cl⁻) 620 mg/L Cl, Mangan 1.84 mg/L Mn, Natrium (Na⁺) 384.8 mg/L Na, Total Koliform 1100 MPN/100 mL , Rasa payau, kesemuanya tidak dapat direkomendasikan sebagai air bersih, apalagi air minum

Penurunan kandungan mineral kation anion sebagai parameter air bersih dalam air payau dapat dilakukan diantaranya dengan : filtrasi dan absorpsi menggunakan sediment poly propylene (SPP), Carbon Block, Manganese Green Sand, dilanjutkan dengan treatment *Ion Exchanger*

menggunakan resin anion dan resin kation, dan diakhiri dengan perlakuan Reverse Osmosis menggunakan Membrane RO.

Menurut Permenkes Republik Indonesia nomor : 416/MENKES/PER/IX/1990 tentang PERSYARATAN KUALITAS AIR BERSIH dan Permenkes nomor: 907/MENKES/SK/VII/2002 tentang PERSYARATAN KUALITAS AIR MINUM, Jumlah zat padat terlarut (TDS) air bersih 1000 Mg/L, air minum 500 Mg/L. Besi air bersih 1,0 mg/L, air minum 0,3 mg/L. Mangan air bersih 0,5 mg/L, air minum 0,4 mg/L. Klorida air bersih 600 mg/L, air minum 250 mg/L. Kesadanan (CaCO₃) air bersih 500 mg/L, air minum 500 mg/L. Total Bakteri Coliform untuk air bersih 10 (Jumlah per 100 ml sampel) pada air perpipaan, untuk air minum harus nol.

Kajian Teoritis

Beberapa kajian teoritis yang menyokong penelitian ini tentang filtrasi, absorpsi, penukar ion, dan membrane RO disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Jenis Treatment, Fungsi, Dan Keterangannya

<i>Treatment</i>	<i>Fungsi</i>	<i>Keterangan</i>
Filtrasi secara umum	pemisahan antara padatan atau koloid dengan cairan	Filter dapat menggunakan busa diberi alas kain fittin (<i>filter-cloth</i>), pasir, Poli Propylene
Filter Sedimen Poli Propylene (SPP)	filtrasi	Polypropylene Pleated Media, Removal Ratings ; 0.2, 0.45, 1, 5, 10, 20, 50 µm. Maximum operating Temp: 82 °C, Recommended Change out differential pressure: 35 psig
absorben Zeolit	Absorpsi, filterisasi, ion exchange, pelunakan	Ketebalan 50 cm Ukuran Volume pori : 0,5 cm ³ tiap cm ³ volume zeolit. Densitas antara 2,0 - 2,3 g/cm ³
Karbon Aktip (CA)	sebagai adsorban untuk : zat organik, bau, rasa, serta polutan mikro lainnya	Karbon aktif serbuk, Carbon block
Mangan Zeolit (Greensand)	Untuk menghilangkan kandungan Mangan (Mn ²⁺), dan lapisan atas berminyak di dalam air sebagai katalis dan pada waktu yang bersamaan besi dan mangan yang ada dalam air teroksidasi menjadi bentuk ferri-oksida dan mangandioksida yang tak larut dalam air	Mangan-zeolite sebagai formulasi ; (K ₂ Z.MnO.Mn ₂ O ₇) ; Reaksi dari Fe ²⁺ dan Mn ²⁺ dalam air dengan oksida mangan tinggi (higher mangan oxide) menghasilkan filtrat yang mengandung ferri-oksida dan mangan-dioksida yang tak larut dalam air dan dapat dipisahkan dengan pengendapan dan penyaringan
Resin anion	Penukar anion (penurunan	Ketebalan 70 cm

	kation dalam air)	
Resin kation	Penukar kation (penu ranan anion dalam air)	Ketebalan 70 cm
Membrane RO	Selain dapat menurunkan TDS (total dissolved solids), juga berfungsi sebagai penyaring air dari kandungan logam, virus atau bakteri sehingga menghasilkan air murni bebas dari pencemaran.	Membrane RO = membran yang terbuat dari selaput semipermeable berukuran hingga 1/10.000 mikron.

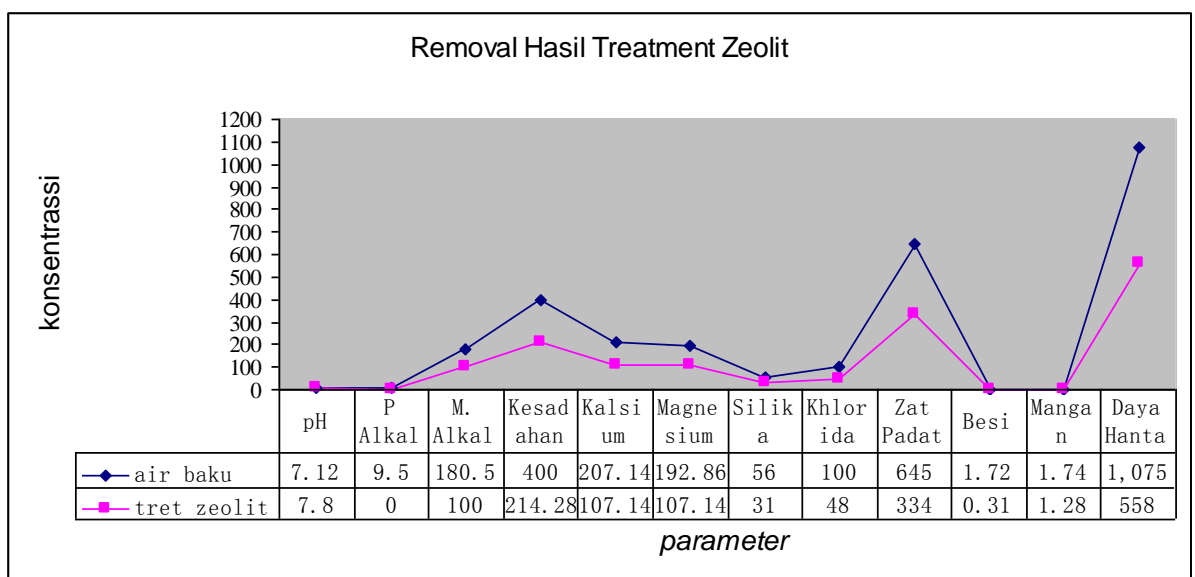
Kajian Hasil Penelitian Dalam Artikel Ilmiah

Acuan hasil penelitian terdahulu yang menyokong penelitian ini adalah sebagai berikut ;

[1] "Remove Capacity Treatment Zeolit Untuk Parameter Air Bersih" (Setyo Purwoto, 2010) ;
Jurnal

Sains "WAHANA" ISSN ;0853 – 4403, Vol 55 No 02 Ed. Des 2010.

Zeolit dapat digunakan sebagai penukar kation (*cation exchangers*), adsorben kesadahan atau pelunak air (*water softening*), penyaring molekul (*molecular sieves*), agen pendehidrasi, serta sebagai bahan pengering (*drying agents*). Kapasitas penurunan (*Remove Capacity*) tergantung dari time detention (td) dan ketebalan bahan yang digunakan. Penelitian menggunakan reactor treatment berupa : 3 unit tabung silindris dari bahan PVC Ø 12 Inc, ketebalan 4 mm, tinggi 75 cm, kedalaman Cup 15 cm (atas – bawah) yang dijalankan dengan time detention (td) selama 30 menit, diperoleh data sebagai berikut :



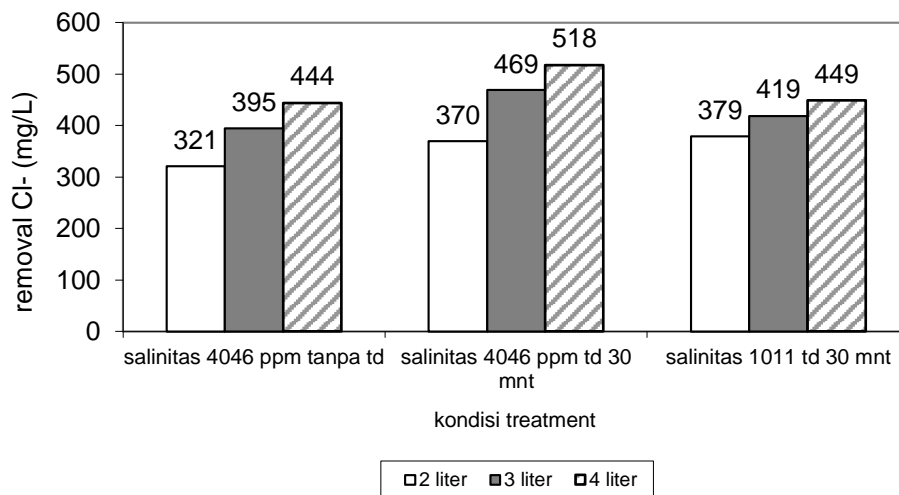
Gambar 1. Grafik Removal Hasil Treatment Zeolith

Remove capacity treatment zeolit hasil kajian ini adalah : P Alkalinity 9.5 ppm, M. Alkalinity 80.5 ppm, Kesadahan Total 185.72 ppm, Kalsium 100 ppm, Magnesium 85.72 ppm, Silika 25 ppm, Klorida 52 ppm, Zat Padat Terlarut (TDS) 311 ppm, Besi 1.41 ppm, Mangan 0.46 ppm, dan Daya Hantar Listrik 517 mmhos/cm.

[2] “Desalinasi Air Payau Secara *Ion Exchange* dengan Treatment Resin Sintetis” (Setyo

Purwoto, 2009) ; Jurnal Teknik “WAKTU” ISSN : 1412-1867, Vol 07 No 01 Edisi Januari 2009.

Penelitian dilakukan dengan menggunakan *strong acid cation* dan resin anion, dimana kedalaman bed resin 37 cm dengan treatment : 1). Resin tunggal (anion saja) volume 2 liter, inlet 4046 ppm, 2). Pasangan resin kation-anion volume 2 L, 3 L, dan 4 L. (tanpa td), inlet 4046 ppm 3). Resin kation-anion sebagaimana eksperimen (2) dengan td 30 menit, 4). Identik eksperimen (3) tetapi inlet diganti 1011 ppm.



Gambar 2. Removal Cl- Menurut Perbedaan Volume Resin (Treatment Kation-Anion)

Disimpulkan bahwa : Kapasitas operasi *ion exchange* untuk tujuan desalinasi air payau dengan treatment resin sintetis, titik optimal tercapai pada kondisi dimana : 1). resin yang digunakan merupakan pasangan resin kation-anion, 2). Dilakukan dengan menggunakan waktu tinggal (td), 3). konsentrasi salinitas air baku rendah.

[3] ”*External Water Treatment For Feedwater Boiler*” (Setyo Purwoto, Nurcahyanie ,YD., 2011) ; International Conference On Creative Industry (ICCI) 2011 ISBN : 978-979-8897-81-8 ; ITS Surabaya, *Proceeding Sustainable Design In Creative Industry Towards Better Human Life*, 10 March 2011 Denpasar

The treatment steps external treatment reactor begin with the spray aerator (to remove levels of Fe, Mn), then continued treatment in compact reactor, where the hardness adsorption using zeolite, and ion exchanger using cation resin and anion resin (to optimize the demin, since both cations and anions can be remove). To maximize the performance of ion exchanger, then the column resin reactors were given feed or injection of hot water from the boiler steam outlet, to increase the temperature of the resin.

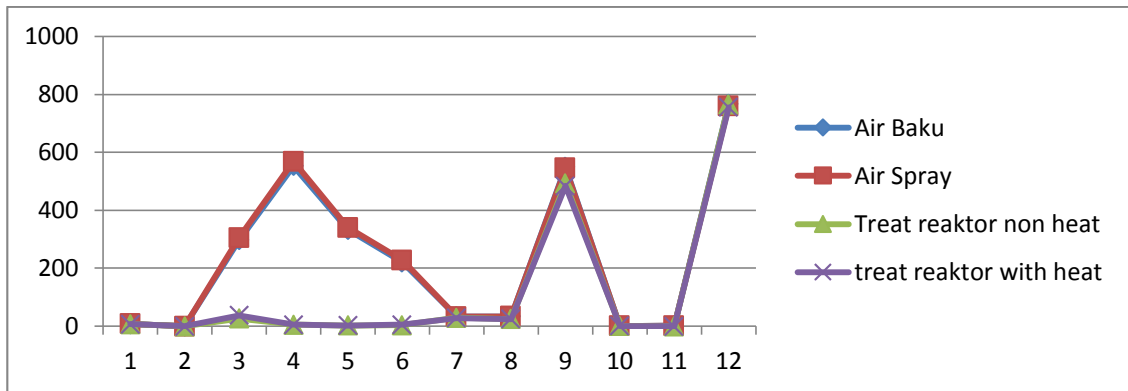


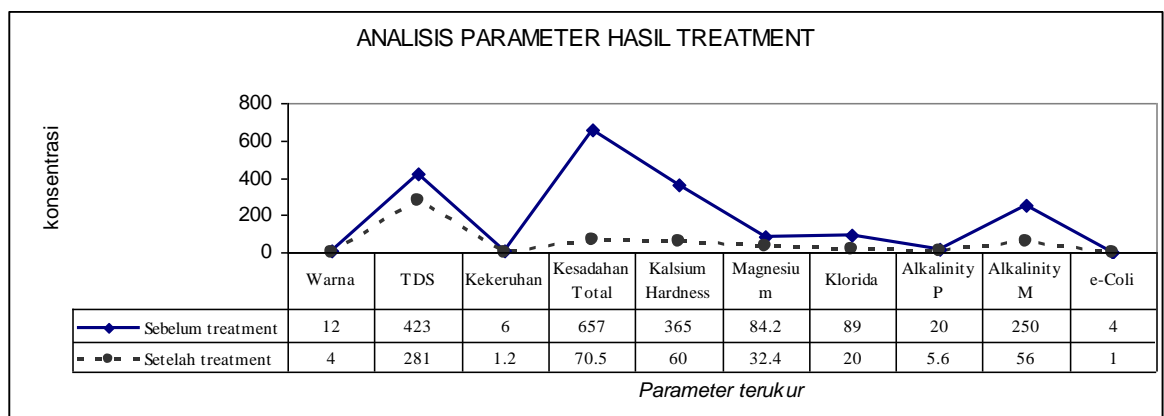
Figure 3. Graph Comparison Of Treatment Process

Conclusion ; Treatment blend spray aerator, zeolite, resin anion - cation with injected steam boiler outlet to remove pH, 1.24%, M alkali; 87.41%, Total Hardness; 99.02%, Ca Hardness; 99.31%, Chloride: 27.44%, 11.84% TDS, Iron; 33.17% , Mn, 96.78%, Conductivity: 1.56%

[4] "Reaktor Pengolah Air Bersih Iptek Bagi Masyarakat Untuk Daerah Rawan Banjir" (Setyo

Purwoto, 2011); Jurnal Teknik "WAKTU" ISSN : 1412-1867, Vol 09 No 01 Ed. Jan 2011.

Model reactor kompak Pengolah Air berupa ; 3 (tiga) kolom tabung dengan 7 treatment : filterisasi, kemudian dialirkan lewat kran untuk dikontakkan dengan PAC, lalu masuk pada adsorben Zeolit, dilanjutkan dengan exchange resin kation untuk mereduksi kation dari air, kemudian exchange diteruskan ke resin anion. Setelah keluar dari ion exchange, pembubuhan larutan kaporit diinjeksikan guna pembunuhan bakteri. Untuk menghilangkan bau, dilakukan absorbansi menggunakan CA.



Gambar 4. Grafik Analisis Parameter Hasil Treatment Reaktor

Dari hasil treatment diperoleh kesimpulan bahwa : Pengolahan air banjir dengan model reactor kompak berupa 3 (tiga) kolom tabung dengan 7 treatment, yaitu : Filter, Poly Aluminium Chloride (PAC), Zeolit, Resin Kation, Resin Anion, Kaporit, dan Karbon Aktip (CA) mampu menurunkan parameter parameter : Warna 8.00 TCU, TDS 142.00 ppm, Kekeruhan 4.80 NTU,

Kesadahan Total 586.50 ppm, Kalsium Hardness 305.00 ppm, Magnesium Hardness 51.80 ppm, Klorida 69.00 ppm, Alkalinity P 14.40 ppm, Alkalinity M 194.00 ppm, e-Coli 3.00 sat/100 ml.

METODE PENELITIAN

Sebagai pembelajaran dalam hal teknologi pengolahan air payau dapat dilakukan dimana alat utama yang digunakan adalah : cartridge filter housing, tabung cetak Fibre-Reinforced Plastic (FRP), dan cartridge RO housing. Prosedur pengolahannya dilakukan dengan menggunakan bahan perlakuan berupa : absorben Sediment Poly Propylene (SPP), Carbon Block, Zeolit dan Manganese Green Sand, resin anion dan resin kation serta membran osmosis balik (Reverse Osmosis).

Pembelajaran ini dapat dilakukan dengan cara ; penggabungan treatment filtrasi, ion exchanger, dan reverse osmosis (RO). Adapun prosedur pengolahannya dapat dilakukan dalam tiga tahapan, dimana tahap awal adalah : filtrasi dan absorpsi menggunakan sediment poly propylene (SPP) dan Carbon Block menggunakan Cartridge Filter Housing, serta Manganese Green Sand dalam tabung cetak Fibre Reinforced Plastic (FRP). Tahap kedua, yaitu treatment *Ion Exchanger* menggunakan resin anion dan resin kation pada tabung cetak Fibre Reinforced Plastic (FRP) dengan kedalaman 70 cm. Tahap ketiga berupa perlakuan osmosis balik (Reverse Osmosis) menggunakan Membrane RO.

Mengacu pada Gambar 5., diperlihatkan rangkaian peralatan pengolah air payau berbahan baku air alami yang dilakukan dalam suatu rangkaian reaktor pengolah air.

Proses pengolahan air diawali dengan : air baku berupa sampel air payau alami disedot dari tandon air baku menggunakan pompa submersible (P) untuk dialirkan ke tabung Cartridge Filter (1) yang berisi Filter Spoon (*filter-cloth*) guna penyaringan partikel partikel diskrit atau kasar. Absorpsi selanjutnya adalah penyaringan partikel partikel kecil menggunakan Sediment Poly Propylene (SPP) 1 mikron secara berseri pada Cartridge Filter (2) dan (3), dan Carbon Block dalam Cartridge Filter (4) dan (5) sebagai penyerap bau yang terkandung dalam air baku olahan. Setelah mengalami absorpsi, proses pengolahan diteruskan dengan perlakuan penyerapan kesadahan menggunakan Zeolit (tabung Cartridge Filter 6), ditindaklanjuti dengan treatment Manganese Green Sand pada tabung cetak Fibre-Reinforced Plastic (FRP) (7) yang berfungsi untuk mengikat kandungan zat Besi (Fe) dan Mangan (Mn). Hasil pengolahan dari tabung (7) diteruskan dengan perlakuan penukar kation (penurunan anion dalam air) pada tabung cetak Fibre-Reinforced Plastic (FRP) (8) yang berisi resin sintesis kation dengan ketebalan 70 cm dengan aliran secara up-flow, dan dilanjutkan dengan pengikatan kation dalam air menggunakan resin sintesis anion pada tabung tabung cetak Fibre-Reinforced Plastic (FRP) (9) berketebalan 70 cm dengan sistem aliran up-flow. Dari hasil proses penukaran ion, agar kinerja membrane RO tidak terlalu berat, maka dilakukan filter ke-2 pada tabung (10). Perlakuan terakhir merupakan perlakuan filter osmosis balik (Reverse Osmosis) RO menggunakan Membrane RO -100 ; [Rate 100 GPD, tekanan 50 psi] (11) dirangkai secara paralel dengan cara dorongan Booster Pump RO yang berguna untuk menyerap bakteri koli dari air payau olahan. Hasil penyaringan dari membrane RO merupakan produk hasil proses pengolahan air payau dalam penelitian ini. Hasil akhir pengolahan air payau disajikan pada Tabel 2.

Keterbaruan temuan

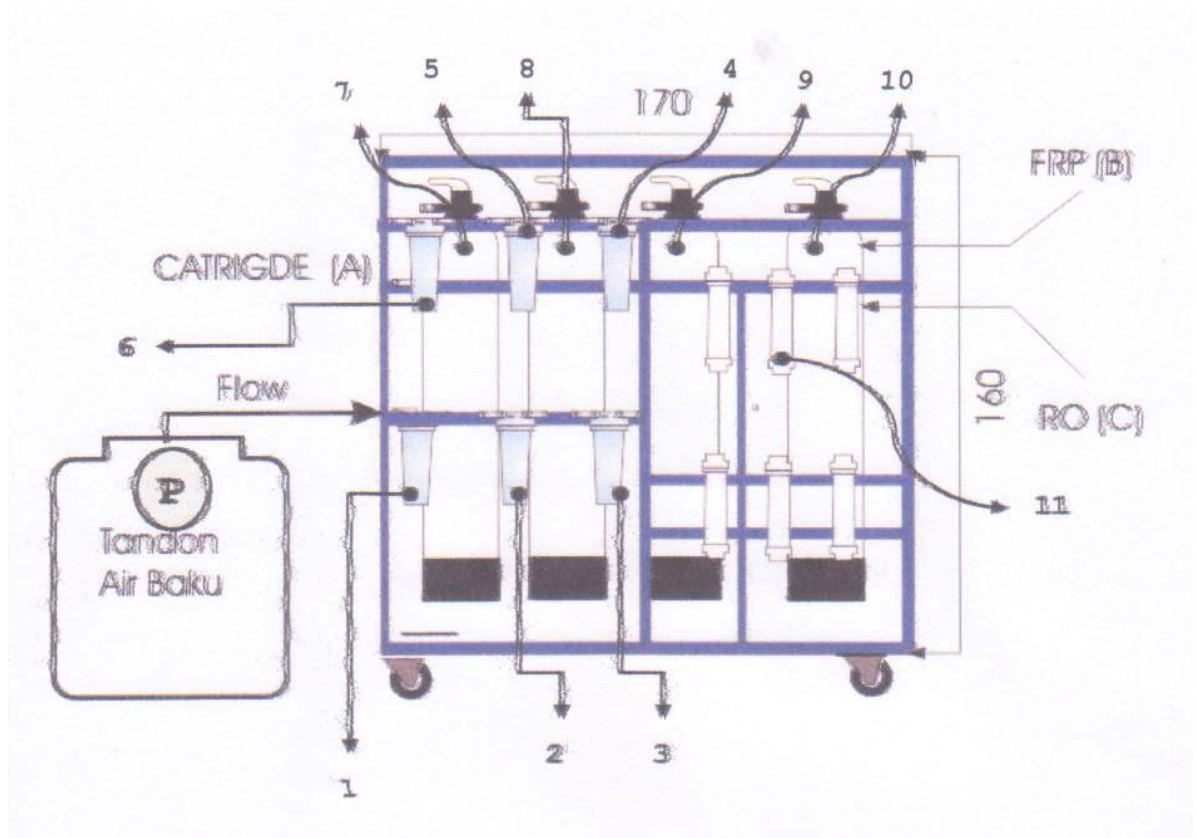
Beberapa penelitian maupun invensi terdahulu tentang pengolahan air payau telah ada, namun belum dijumpai tentang adanya :

- 1) keterpaduan perlakuan pengolah air payau menggunakan treatment filtrasi, absorpsi, ion exchange, dan osmosis balik sekaligus, dan
- 2) penggunaan membran RO setelah sebelumnya terlebih dahulu dilakukan filtrasi dan absorpsi sebagai pre treatment.

**Tabel 2. Hasil Analisis Uji Parameter Kandungan Mineral Dalam Air
Sesuai Dengan Parameter Standard Air Minum**

No	Parameter	Satuan	Syarat Air Minum	Hasil Analisis		Removal
				Sampel Air Baku	Hasil Treatment	
	A. FISIKA					
1	Bau	-	-	Tak Berbau	Tak Berbau	
2	Total Disolved Solid (TDS)	mg/L	500	1240	66	1174
3	Kekeruhan	Skala NTU	5	3.4	0.15	3.25
4	Rasa	-	-	-	-	
5	Suhu	oC	Suhu Udara	25	25	0
6	Warna	Unit PtCo	15	15	0	15
7	Daya Hantar Listrik (DHL)	mhos/cm	-	2070	51	2019
	B. KIMIA					0
	a. Kimia Anorganik					0
1	Air Raksa	mg/L Hg	0,001	0	0	0
2	Aluminium	mg/L Al	0,2	0	0	0
3	Ammoniak	mg/L NH3-N	1,5	0	0	0
4	Arsen	mg/L As	0,01	0	0	0
5	Barium	mg/L Ba	0,7	0	0	0
6	Besi	mg/L Fe	0,3	0.25	0.05	0.2
7	Boron	mg/L B	0,5	0	0	0
8	Fluorida	mg/L F	1,5	0.76	0.22	0.54
9	Kadmium	mg/L Cd	0,003	0	0	0
10	Kesadahan Total	mg/L CaCO3	500	200	21.43	178.57
11	Khlorida	mg/L Cl	250	620	36	584

12	Kromium, Valensi 6	mg/L Cr6+	0,05	0	0	0
13	Mangan	mg/L Mn	0,4	1.84	0	1.84
14	Natrium	mg/L Na	200	384.8	12.3	372.5
15	Nikel	mg/l Ni	0,07	0	0	0
16	Nitrat	mg/L NO3-N	50	3.04	0.38	2.66
17	Nitrit	mg/L NO2-N	3	0	0	0
18	Perak	mg/L Ag	0,001	0	0	0
19	pH	-	6,5 - 8,5	7.45	8.1	-0.65
20	Selenium	mg/L Se	0,01	0	0	0
21	Seng	mg/L Zn	3	0.12	0.02	0.1
22	Sianida	mg/L CN	0,07	0	0	0
23	Sulfat	mg/L SO4	250	75.06	0	75.06
24	Sulfida	mg/L H2S	0,05	0	0	0
25	Tembaga	mg/L Cu	2	0	0	0
26	Timbal	mg/L Pb	0,05	0	0	0
27	Sisa Klor	mg/L Cl2	5	0	0	0
	b. Kimia Organik					0
1	Zat Organik	mg/L KMnO4	10	3.92	3.01	0.91
2	Detergent	mg/L LAS	0,05	0.08	0	0.08
	C. BAKTERIOLOGI					0
1	Total Koliform	MPN/100 mL	0	1100	33	1067



**Gambar 5. Rangkaian Teknologi Pengolahan Air Payau Secara ;
Filtrasi, Ion Exchanger, Dan Reverse Osmosis (RO)**

PEMBAHASAN

Hasil pembelajaran perakitan rangkaian alat pengolah air payau sebagaimana Gambar 5., ditindaklanjuti dengan pembelajaran tentang menganalisis hasil uji Laboratorium kriteria parameter air bersih dan atau air minum untuk sampel air payau didasarkan pada penurunan parameter parameter setelah dilakukan treatment : Spoon, Sediment Poly Propylene (SPP), Carbon Block yang dirangkai secara berseri menggunakan Cartridge Filter housing, Zeolit dan Manganese Green Sand, resin anion, dan resin kation dirangkai secara berseri menggunakan tabung FRP, serta perlakuan filter Reverse Osmosis menggunakan Membrane RO –100 pada rangkaian Housing RO.

Hasil Analisis Uji Parameter Kandungan Mineral yang mengacu pada Tabel 2. di atas, maka diperoleh temuan bahwa seluruh parameter mengalami penurunan oleh kinerja treatment dalam penelitian ini, kecuali pH. Klorida yang merupakan karakteristik air payau mengalami removal cukup besar, yaitu 584 mg/L Cl, sedangkan Kesadahan Total sebanyak 178.57 mg/L CaCO₃, dan removal Total Dissolved Solid (TDS) sebesar 1174 mg / L. Penurunan kadar Besi dan Mangan berturut turut adalah ; 0.2 mg / L Fe , 1.84 mg/L Mn. Untuk penghilangan Total Koliform sebesar 1067 MPN/100mL.

KESIMPULAN

Sebagai upaya peningkatan sumber daya manusia dalam hal teknologi pengolahan air payau, dapat dilakukan melalui pembelajaran tentang pengolahan air payau dengan tahapan treatment ; filtrasi absorpsi menggunakan sediment poly propylene (SPP), Carbon Block, Manganese Green Sand, dilanjutkan dengan treatment *ion exchanger* menggunakan resin anion dan resin kation,

dan diakhiri dengan nanofiltrasi oleh Membrane RO, dimana kemampuan removal untuk warna sebesar 15 PtCo unit, Kekeruhan sebesar 3.25 skala Turbidity NTU, Total Dissolved Solid (TDS) 1174 mg / L, Daya Hantar Listrik (DHL) 2019 mhos / cm, kesadahan total (total hardness) 178.57 mg / L CaCO₃, Klorida 584 mg / L Cl⁻, Sulfat 75.06 mg / L SO₄, nitrat 2.66 mg / L NO₃ - N, besi 0.2 mg / L Fe, Mangan 1.84 mg/L Mn, Sodium 372.5 mg/L Na, Seng 0.1 mg / L Zn, fluorida 0.54 mg / L F, bilangan KMnO₄ 0.91 mg / L KMnO₄, Detergen 0.08 mg / L, dan Total Coliform 1067 MPN/100mL.

PENGHARGAAN

Ucapan terima kasih disampaikan kepada :
Penanggungjawab kegiatan Hibah Penelitian Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia yang telah mendanai penelitian ini.

REFERENCES

- Kusnaedi. 1995. *Mengolah Air Gambut dan Air Kotor untuk Air Minum*. Jakarta: Penebar Swadaya.
- Linsley R.K. dan Franzini J. 1991. *Teknik Sumber Daya Air*. Jakarta: Erlangga
- Montgomery, J.M., 2005. *Water Treatment Principles and Design*. Johan Weley Inc. USA
- Purwoto, Setyo. 2009. "Desalinasi Air Payau Secara Ion Exchange dengan Treatment Resin Sintetis"
; Jurnal Teknik "WAKTU" ISSN : 1412-1867, Vol 07 No 01 Edisi Januari 2009.
- Purwoto, Setyo. 2011 *Reaktor Pengolah Air Bersih Iptek Bagi Masyarakat Untuk Daerah Rawan Banjir*" ; Jurnal Teknik "WAKTU" ISSN : 1412-1867, Vol 09 No 01 Ed. Jan 2011
- Purwoto, Setyo., Nurcahyanie, YD., 2011 "External Water Treatment For Feedwater Boiler"
; International Conference On Creative Industry (ICCI) 2011 ISBN : 978-979-8897-81-8 ; ITS Surabaya, *Proceeding Sustainable Design In Creative Industry Towards Better Human Life, 10 March 2011 Denpasar*
- Purwoto, Setyo. 2010 "Remove Capacity Treatment Zeolit Untuk Parameter Air Bersih" ; Jurnal Sains "WAHANA" ISSN ;0853 – 4403, Vol 55 No 02 Ed. Des 2010.
- Reynold, R. (1982). *Unit operation and processes in environmental engineering*. Australia
- Saifudin, R., Astuti, D., (2005). *Jurnal Penelitian Sains & Teknologi*, Volume. 6, No. 1,: 49 – 64.
- Said N.I. 1999. *Kesehatan Masyarakat dan Teknologi Peningkatan Kualitas Air*. Direktorat Teknologi Lingkungan.
- Said, Nusa Idaman., *Pembuatan Filter Untuk Menghilangkan Zat Besi dan Mangan Di Dalam Air*. diunduh dari ; <http://www.enviro.bppt.go.id/>
- Sanks, R. L. (1982) *Water Treatment Plant Design*. Butterworths, England.
- Tjokrokusumo. (1995). *Pengantar Konsep Teknologi Bersih Khusus Pengelolaan dan Pengolahan Air*. Yogyakarta: STTL YLH.

Developing Comparable Corpora from the Web: Issues And Challenges

Siti Nordinah Hai Hom¹, Azniah Ismail¹, Dahlia Janan²

dianah_83@yahoo.com, azniah@fskik.upsi.edu.my, dahlia@fbk.upsi.edu.my

Faculty of Art, Computing and Creatif Industry¹, Faculty of Linguistic and Communication²
Universiti Pendidikan Sultan Idris

Abstract: In the recent years, developing comparable corpora from the web become the popular method to develop corpora resources. Comparable corpora that comprise similar documents of two different languages are examples of important resources for Natural Language Processing (NLP) tasks including machine translation and Cross-Lingual Information Retrieval (CLIR). The aims of this research are to enhance the quantity of corpora resources. The resources of corpora have to be exposure and the user must have competency when using corpora resources. Nevertheless, the main issue derives from lack resource of corpora and highest request for comparable corpora and in a web delivery format for this field. Further, development of corpora resources requires quality resources becomes a good quality of corpora. This paper discusses issues and challenges related to developing of corpora from the web. Recommendations with regard to issues and challenges are provided in this study. This study contributes ideas and suggestions to overcome these issues.

Key Words: Comparable corpora, web, exposure, competency.

INTRODUCTION

The web has many purposes can be used for research and education. Today, the researcher and educator taking advantage of web resources for collecting, sharing, communicate and collaborating on research projects (Pankaj, 2003). As a web are available, free, and immense (Kilgarriff & Grefenstette, 2003), the researcher can takes advantage to building the comparable corpora from the web.

McEnery and Wilson in 2001 define a corpus means any collection of more than one text. They added that a standard reference, machine-readable, finite (and usually fixed) size and sampling and representativeness are the four main characteristics of the modern corpus. Manning and Schütze (1999) offers a definition that a corpus a certain amount of data from a certain domain of interest. Kilgarriff & Grefenstette (2003) stated that a corpus is a collection of texts when measured as literary study or an object of language. We define a corpus basically as “huge collection of texts”. The plural form of the corpus is corpora.

Corpora is a body of spoken or written material upon which a linguistic analysis is based. A corpus offers lexicographers, grammarians, and other interested parties with good descriptions of a language. The development of Natural Language Processing (NLP) tools is using corpora. Applications based on corpora include grammar-checking, spell checking, speech recognition, automatic abstracting and indexing, text-to-speech and speech-to-text synthesis, machine translation and information retrieval. Corpora also used for creation of new dictionaries and grammars for learners. Corpora resources give valuable for many other researchers and educator in linguistic area and to anyone involves in learning languages generally.

In this paper, we would like to discuss the issues and challenges about developing comparable corpora from the web.

- The lack of corpora resources
- The exposure of corpora resources
- The competency using of corpora resources

Moreover, we would also like to bring forward the recommendation to solve the above issues.

WEB AS CORPUS

The size of the web is difficult to measure. Systems and people are being daily additional. Figure 1 shows the size of the indexed world wide web currently. Nevertheless, it is estimated that in the Indexed Web contains at least 5 billion pages until April, 2014.

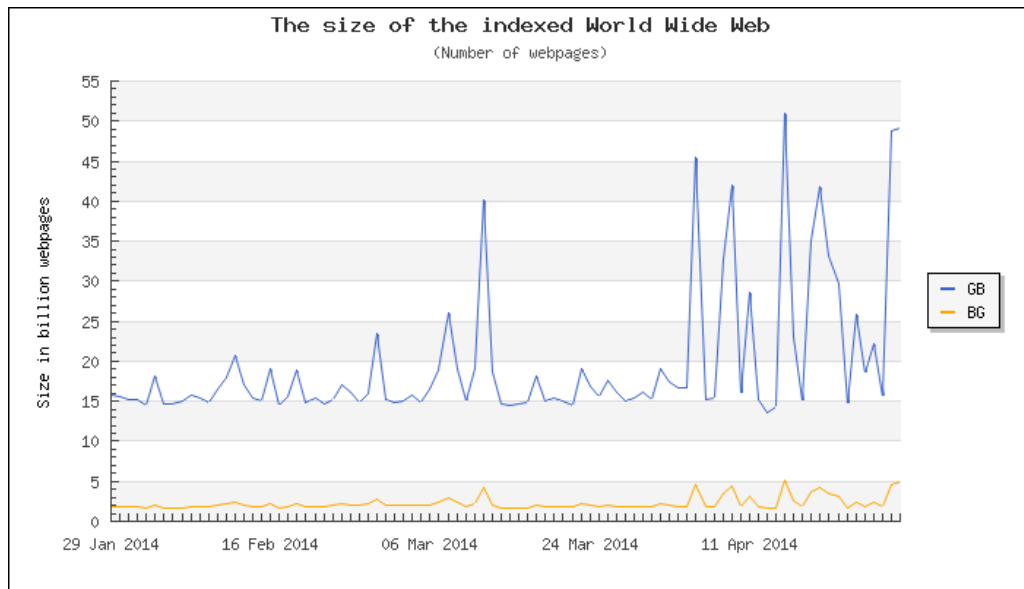


Figure 1. The size of the indexed World Wide Web

Sources: World wide web size

The size of web becomes bigger daily since the people create the web. Many types of the elements found on the web. One of the elements in the web is text. The collection of texts (corpora) is the main language data for learning linguistic field and building linguistic resources.

When building the linguistic resources, corpus need the collection of texts. First question where we will be getting collection of texts doing the analysis. Many types of collection of the text corpus, which is from typing, scanning, downloading and other media (Mason, 2000).

Typing

Typing the texts requires a human typist to use the keyboard to type the words are put into the computer. When using human typist, the risks either are mistype the word into the computer correct the data. In addition, the most important is to know the format when entering text corpus using a keyboard processed easily by a computer to be analyzed.

Scanning

Scanning seems like a better technique for inserting data from typing words into a computer. What you need to do is hardware such as scanners to scan pages as needed. It's like a photocopy material it seems easy. But it is not as easy as it looks to be in a format that a computer can process data corpus easily. Even now there is a sophisticated scanner software for Optical Character Recognition (OCR) and yet need to keep the data of the file image to a format that is easy to process data corpus. It requires skills and techniques and how to choose and store format allowed.

Downloading

Downloading is the best technique for using existing data in machine readable format. There are many text resources on the internet. There are two types of text available on the internet, which is text files, and web pages. The text files are available for viewing or downloading. When downloading the full texts in different formats. The different texts can save easily from a web. There are two ways how to save from the web, either manually or automatically. Manually need copy and paste the texts into the file and save in the format file easily to computer analyze the text. When downloading the collections of text from the web automatically, need the specific program to control the text download but its just all your work done by computer.

The web has many collections of texts. Its can use for data in corpora resources. Table 1 shows the advantage and disadvantages using the web for corpora resources.

Table 1. The advantages and disadvantages using the web for corpora resources.

Advantages	Disadvantages
Freely available	Copyright for certain document
Machine readable format	Page contains large amounts of extraneous material (formatting, graphics and menus)
Lots of data (topic and genre)	So much text that balance is difficult to achieve (similarity)

This downloading technique will save time, reduce manpower, and risks during corpus data collection. Nevertheless, corpus data can be much as the web since the web has a lot of texts collection. There are two types of corpora resources, which is existing corpora and corpora from the web.

Existing Corpora

Existing corpora need licensing restrictions or fees (Resnik & Smith, 2003). Ismail in 2013 mention that corpora were not freely available, but the main advantage for acquiring this kind of resources was that the corpora were readily linguistically- marked-up. Example of existing corpora are The Brown Corpus and The Canadian Hansard.

Corpora from Web

According from Ismail (2013), corpora from the web have certain characteristics can be used to generate comparable corpora from the web or existing monolingual corpora. Example corpora from the web are WebCorp (Kehoe & Renouf, 2002) (See Figure 2) , BootCat (Baroni & Bearnardini, 2004) (See Figure 3), and WaCky (Baroni et al, 2009) (See Figure 4).

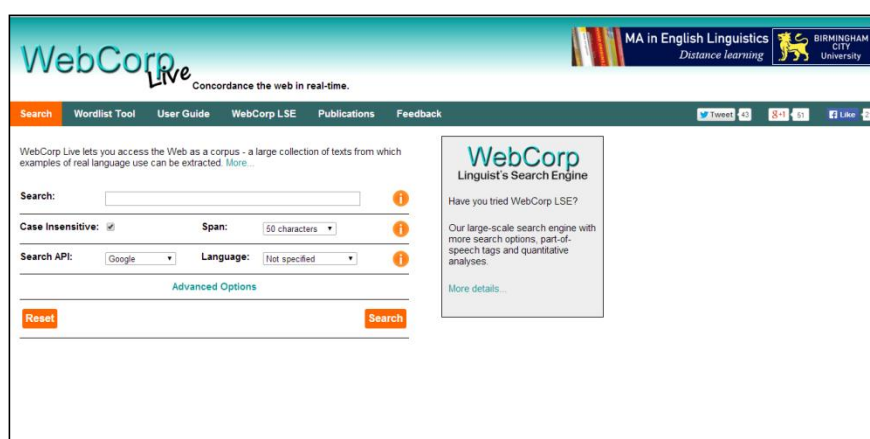


Figure 2. WebCorp
Source: <http://www.webcorp.org.uk/live/>

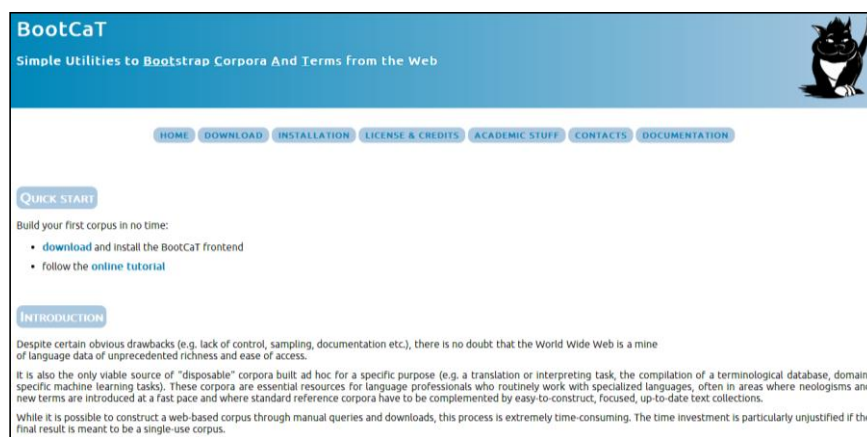


Figure 3. BootCaT
Source: <http://bootcat.sslmit.unibo.it/>



Figure 4. WaCky
Source: <http://wacky.sslmit.unibo.it/doku.php>

CORPUS FOR EDUCATION AND RESEARCH INNEED

In education, teachers teaching language using corpora in two ways, which is directly and indirectly. Teachers and learners use corpora and concordances hand-on in term of directly way. In an indirect way, teachers and learners use corpus-based materials facilitated by expert such as grammars, textbooks and dictionaries.

For research area and field, corpus data are the most important data when doing the research in building corpora resources for linguistics needed.

ISSUES AND CHALLENGES IN DEVELOPING COMPARABLE CORPORA FROM THE WEB

The Lack of Corpora Resources

Somers in 2001 mention that the number of different language features is still rather small. In year 2000, McEnery and friend doing the research for finding what language corpora should be build in Minority Language Engineering (MILLE) project in United Kingdom (UK). Respondents answer the questionnaire were free to request as much or as less languages as they wanted. Table 2 shows the finding of requirement for corpus resources in MILLE project.

Table 2. The requirement of corpus resources

Requirement of corpus resources	Type of requested
Language	Chinese
Type of data requested	2 (bilingual)
Type of alignment requested	Same text – sentence aligned
Written to spoken data ratio	Both, but an prominence on written
Genre weighting requested	Balanced
Genres requested	Scientific
Delivery formats	World wide web

Based on this research, highest request for bilingual corpora and in a web delivery format for corpus resources are needed. We can summarize from this finding, the building comparable corpora need stress attention to fulfill the requirement for resources of corpora.

The Exposure of Corpora Resources

In the years 2001, Tribble does the survey circulated on corpora and the linguist list, 47.2% of the 89 respondents not used corpora in their teaching. Mukherjee in 2004 clarifies that only 20% had heard of corpora based on interview teachers' school in 248 secondary school in Germany. From that statistic, we concern need program to expose this corpora resources for teachers. The teachers must alert and aware about corpora resources for learning purpose.

The Competency using of Corpora Resources

User needs competency when using corpora resources. Competency mean user has knowledge and skill in using something. According to Mukherjee in years 2004, 89.1% not familiar with corpus linguistic. Tribble in 2001 found the main reasons teachers not use corpora which is 29.2% they have no access to software, 23.6% they have not enough knowledge about the potential of corpora, 20.2% have no time to prepare corpus materials, and 12.4% they have no confidence using computers to analyze language. From the survey, we concern needs a program for raising teacher competency to corpora resources.

RECOMMENDATION FOR DEVELOPING COMPARABLE CORPORA FROM THE WEB

Developing Corpora Resources

The web is the solution for building linguistic resources. According to Ismail in 2012, machine-readable texts are valuable resources for many researchers in computational linguistics and linguistic fields. This paper emphasizes building comparable corpora from the web since the web has a lot of texts and we can take advantage from the exploding data on the web.

The Program of Exposure for Corpora Resources

Awareness is very important among the users involved in the field of linguistics and available corpora resource to be fully utilized. Exposure to teachers about the concept of corpora and the available resources are necessary. In educational institutions, there are in-service training provided to all teachers to disclose their sources of corpora and can be used for the learning purpose.

The Program of Competency using of Corpora Resources

Basic competency program need for novice corpus user. The benefits from the basic competency program, the novice corpus user has knowledge and skill when using corpora

resources. There are four types in the basic competency program, which is a preliminary overview of corpora, guideline about using corpora, and tutorials for corpus-specific.

CONCLUSIONS

Corpora resources help many researchers and educator. Developing comparable corpora from the web can improve the lack of corpora resources. It increases the resources available and will assist the needs for teaching and learning process. In addition, it also helps the researchers to look at the consequences if the field of linguistic have sufficient corpora resources. Availability of adequate resources of corpora is also not enough, it needs to once consciousness corpora availability of resources to be fully utilized for the learning or research. Furthermore, each user must have competencies in the use of corpora resources that have to be built. Thus, the resulting corpora resources will not be an effort and wasted resources without the use of a maximum of researchers and educators in the field of linguistics.

REFERENCES

- Baroni, M. & Bernadini, S. (2004). Bootcat: Bootstrapping corpora and terms from the web. In Proceedings of Language Resources and Evaluation Conference (LREC) 2004, pages 1313–1316.
- Baroni, M., Bernardini, S., Ferraresi, A., & Zanchetta, E. (2009). The WaCky wide web: a collection of very large linguistically processed web-crawled corpora. *Language resources and evaluation*, 43(3), 209-226.
- Ismail, A (2012). Minimally supervised techniques for bilingual lexicon extraction, *Ph.D Thesis*. York.
- Kehoe, A. & Renouf, A (2002) WebCorp: Applying the Web to linguistics and linguistics to the Web. In Proceedings of the WWW 2002 Conference.
- Kilgarriff, A., & Grefenstette, G. (2003). Introduction to the Special Issues on the Web as Corpus. *Computational Linguistics*, 29(3), 333-347.
- Manning, C. & Schütze, H. (1999). *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge: MIT Press.
- Mason, O. (2000). Programming for corpus linguistics: How to do text analysis with Java. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T., Baker, P., & Burnard, L. (2000). Corpus resources and minority language engineering. In Proceedings of Language Resources and Evaluation Conference (LREC).
- Mukherjee, J. (2004). Bridging the gap between applied corpus linguistics and the reality of English language teaching in Germany. *Language and Computers*, 52(1), 239-250.
- Pankaj, S. (2003). *The world of internet*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Resnik, P. & Smith, N. A. (2003). Web as a parallel corpora. *Computational Linguistic*, 29(3), 349–380.

San Vicente, I., & Manterola, I. (2012). PaCo2: A Fully Automated tool for gathering Parallel Corpora from the Web. In Proceedings of Language Resources and Evaluation Conference (*LREC*) (pp. 1-6).

Schäfer, R., & Bildhauer, F. (2012). Building Large Corpora from the Web Using a New Efficient Tool Chain. In Proceedings of Language Resources and Evaluation Conference (*LREC*) (pp. 486-493).

Somers, H. (2001). Bilingual parallel corpora and language engineering. In Anglo-Indian Workshop Language Engineering for South-Asian Languages (*LESAL*).

Tribble, C. (2001). Corpora and language teaching: Adjusting the gaze. In *unpublished plenary presentation, ICAME conference, Louvain-la-Neuve*.

World wide web size. Retrieved from <http://www.worldwidewebsize.com/>

BIODATA AND CONTACT ADDRESSES OF AUTHORS



Siti Nordianah Hai Hom is currently a Master Scholar by the Ministry of Education, pursuing her Master of Science (Internet and Web Computing) in the Faculty of Art, Computing and Creative Industry, Sultan Idris Education University, Malaysia. She has been a teacher of Teaching Information and Communication Technology (ICT) and Mathematics for 6 years in secondary school before pursuing her Master. She holds a Bachelor of Education ICT (Hons.) from Sultan Idris Education University, Malaysia.

Siti Nordianah Hai Hom
Sultan Idris Education University
Faculty of Art, Computing and Creative Industry
Tanjung Malim 35900 Perak
MALAYSIA
E. Mail: dianah_83@yahoo.com

The Provision Of Support, Resources, Training, and Time Allocation in Children's Literature Program

¹Siti Salina Mustakim & ²Othman Lebar

Faculty of Educational and Human Development
Sultan Idris Education University
Tanjung Malim 35900
Perak, MALAYSIA

salinamustakim@gmail.com¹, othman@upsi.edu.com²

³Mina Yamaguchi Hattori

Graduate School of Education and Human Development
Nagoya University, Furo-cho, Chikusa-ku,
Nagoya 464-8601, JAPAN
S47544a@cc.nagoya-u.ac.jp³

Author¹ is a PhD Scholar in Educational Assessment. She is at present a Visiting Fellow in Nagoya University, Japan.

Abstract: Literature in Education is aimed at developing the potential of the students in a holistic, balanced and integrated manner encompassing the intellectual, spiritual, emotional and physical aspects in order to create balanced and harmonious human beings with high social standards. Positioned with the vision of the National Philosophy of Education to develop students' thinking, open their minds to other possibilities and encounters in real life situation, the platform of its implementation in the classroom instruction is crucial. The primary aim of this study is to evaluate the provision of support, resources, training, and time allocation in the implementation of children's literature among upper primary school teachers. Via the utilization of survey questionnaire, classroom observations and interviews, this study was conducted in a district of Selangor State. 56 upper primary school teachers from 19 schools were selected to answer the survey questionnaire. Interviews were conducted in one selected school based on the best performance of Malaysia Standard Examination for Primary School. Data were analyzed using SPSS 19, and coded manually. Findings from survey indicated that 75% of the school management understand the objectives and goals of CCL in order to provide good support to the program. 82% of the respondents agree that the school management provide the English Language Department to manage the expenses of resources for the program. 71.4% of the respondents agreed that the provision of training provides a capable and knowledgeable instructor, sufficient for preparation to teach literature, and adequate materials. 76.8% of the respondents disagree that the provision of time allocation provides sufficient time for them to fulfil the requirement of teaching two textbook in a year. Interviews conducted to teachers discovered that they received full support from the school management, inadequate resources, minimal information during the training, and adequate time allocation to conduct their lesson for literature. All variables related to the implementation of the program were unanimous in agreeing to one another. However, the only reservation uttered by them, particularly the teachers, is the issue of minimal attention to resources provided by the school management.

KEYWORDS: Literature in Education, Support, Resources, Training, Time Allocation, Provision

INTRODUCTION

Literature in Education (LIE) is aimed at developing the potential of the students in a holistic, balanced and integrated manner encompassing the intellectual, spiritual, emotional and physical aspects in order to create a balanced and harmonious human being with high social standards. It is therefore, along with the introduction of literature that ‘*language for aesthetic purposes enables learners to enjoy literary texts at a level suited to their language proficiency and develops in them the ability to express them creatively*’, the primary aim of incorporating literature into the English Language syllabus is to be found with the purpose of improving students’ language ability and to develop their thinking skills. Thus, with the implementation of CCL Program, the program is not only hoped to promote life-long learning (Cheng, 2008) but to promote the interpersonal and informational aesthetic value of learning. The LIE has been tested in the public examinations in the secondary schools and this has marked a significant of the component in the English Language Syllabus.

Contemporary Children’s Literature (CCL) Program was implemented in the year 2006 as an intensive reading program to improve students’ reading abilities and language proficiency (Malaysia Ministry of Education, 2003). The primary aim of its implementation is to improve the English language teaching through the introduction of storybooks or children literature (Basree, 2009).

This study looked into the provision of support, resources, training, and time allocation in the implementation of CCL Program as previously study discovered that the training provided does not successfully helping respondents to teach literature in the implementation of the program and the importance of cascade training to ensure the effectiveness of training among teachers and leaders (Salina & Othman, 2014), the child centred approaches and activities required by CCL were largely ignored as teacher continued in their usual teacher-centred patterns (Basree, 2009), the incorporation of literature component is still being argued and debated amongst teachers, students, researchers, parents as well as policy makers (Radzuwan & Vethamani, 2010), and no available copies of textbook from the publishers of the story book (Cheng, 2008). These findings have led to remarkable questions of the importance’s provision of support, resources, training, and time allocation among teachers in the implementation of CCL Program.

With regards to the implementation of CCL Program, it was noticeable in Basree’s previous studies that there was no attempt at detailed discussion regarding the suitability of the book, the content of the program and any of the related programs. The head teachers in three schools she conducted reported broad general support for the program. Their grasp of what it was expected to entail was usually limited. Majority of the observation conducted in the previous study drew attention to poor levels of understanding of the expectations of the program.

Since CCL implementation in 2006, the Curriculum Development Centre (CDC) has provided resources including power point slides and a guide for the CCL Component. The power point slides walk the teacher through the plot, setting, characters, lesson learnt and the emotion evokes by the story (Cheng, 2002). The writing guidelines have been specified for the English Language textbook, that the utilization of textbook will be the main source for the CCL Program. Nevertheless, Basree (2007) in her study related to CCL Program implementation stated that there was no attempt at detailed discussion regarding the suitability of the book, the content of the program and any of the related problems. She added that there exist various problems with the cascade model of training used to prepare teachers responsible for the implementation of CCL. The shortage of specialist English teachers available for training, the in-house training is not common in Malaysian schools, the heavy workload placed upon the teachers, and the very limited nature of monitoring the program and assistance beyond state level training are just some of them.

CCL Program functions as an attempt to curb the declining levels of achievement in standard assessment of English proficiency in recent years in primary schools (Basree, 2009). Outlined with six learning objectives for the literature components, Cheng (2008) states that the study of literature aids in language acquisition by developing the children’s awareness on how language works in communication and experiencing the form of narratives. The Ministry of Education (MOE) has given good support in the implementation of children’s literature into the

school systems. Without the belief and support of the MOE in the importance of literature as a component in the syllabus, the death of literature is a sure thing (Cheng, 2008). Literature component was incorporated into the ESL syllabus with the main aim of enhancing students' language proficiency. After ten years in the syllabus, teachers should be able to teach literature effectively. However, the incorporation of literature component is still argued and debated amongst teachers, students, researchers, parents as well as the policy makers (Radzuwan Abdul Rashid & Vethamani, 2010). In addition, Basree (2009) in her study states that the child-centered approaches and activities required by CCL were largely ignored as teachers continued in their usual teacher-centered patterns. There were limited opportunities for pupils to initiate talk due to the failure, on the part of teachers, to build upon pupil contributions. Teachers did not differentiate between more and less proficient students. The more proficient children complained about being bored by inappropriate activities.

The MOE (2006) defines children's literature as the material created for and widely read, viewed and heard by children that have an imaginative element. Cheng (2008) defines children's literature is meant for children, be it read, viewed or heard. She added that children want to derive fun from reading a book and there is a need for children's book to teach good moral values.

The program will provide students basic foundation of early learning literature and increase an understanding, thoughtful, and appreciative of other societies, cultures, values and traditions in order to assist them in the emotional and spiritual growth. The main aim of the program are (1) to help pupils improve their English through reading simple fiction, (2) to provide a continuum for the literature component introduced in Secondary school, and (3) to create an enjoyable learning environment. And, the learning objectives outlined by the CDC for literature component are to (1) instil and inculcate the reading habit among pupils, (2) enrich pupil's vocabulary and language content, (3) enhance pupil's thinking skills, (4) promote cultural understanding in the Malaysian context, (5) improve English language proficiency of pupils, and (6) provide lively, enjoyable and high-interest readings. The program is taught for students in Year 4 (aged ten), Year 5 (age eleven), and Year 6 (age twelve) in a single period a week. Each student will read at least two books in a school year, and they are introduced to two different genres: short stories and poems. Literature is meant to be enjoyed, as literature can be employed as a tool to promote literacy and proficiency in the language. It assists students to deal with problem of social, cultural, racial or problem that deals with life in the real world. The CDC of Malaysia Ministry of Education (2006) provides three benefits of having children's literature in primary schools' learning in the implementation of CCL Program. They are (1) the personal and emotional gains which offer enjoyment, enrich children understanding of themselves and the world around them, develops imagination, helps children make sense of their own experience and evokes one's feelings on issues related to life, (2) the learning gained allows children to learn new ideas and new knowledge, adds to their understanding of concepts, allows children to understand cultural traditions and values and issues in life, allows children to develop respect for self and others, and encourages them to become aware of their audience, and (3) the language gain which help children develop an awareness of how language works in communication, develop an understanding of the meaning of words, allows them to experience new ways of using language that bridges the gap between written and spoken language and allows them to experience the form of narratives.

The CDC advocates teachers to read the story thoroughly with students and highlights the storyline, characters, message, or moral of the story. Teachers are required to perform activities suggested in the modules provided by the CDC, and encouraged to develop worksheet for students, as well as plan activities that students can be placed in their portfolio. Teachers are to evaluate the portfolio which students have completed within a period of time. Other than that, teachers are encouraged to create an enjoyable learning environment by developing activities suited to students. The CDC recommends that teacher reads the poem thoroughly and introduces the subject of the poem. This is to arouse students' enjoyment in listening to the poem by reading then aloud in class and getting students to follow along as the teacher rereads the poem. As the poem becomes more familiar, teachers are recommended to discuss new vocabulary in order to help students to understand the poem, and to use the text to teach aspects of language in the learning. On the side of the students, the CDC suggested that students read the book or poem and

talk about it with friends, to get involved in classroom activities and complete all exercises given by their teacher. Students are required to write down all the new words they have gained and learnt in a vocabulary book. Further, they are advised to keep portfolio that has the components of (1) Table of Contents, (2) Pupil's Work, (3) Dates, (4) Drafts and Final Pieces, and (5) Reflections. Students are encouraged to carry out self assessment to reflect on their own learning. The Curriculum Development Board has provided resources for the CCL Program implementation in order to ensure the program is employed effectively in classroom instruction. Materials provided for the teaching of CCL includes power point slides and a guide, which allow teacher to go through the plot, setting, characters, lesson learnt and the feelings evoked by the story. The Pre, While, and Post-Reading activities are suggested in the modules provided by the CDC, which include WH-questions, gap filling, sequencing and rearranging of pictures to form a story. At the same time, the incorporation of higher order skills is also employed such as writing a diary for a character.

It is therefore, in this study, an investigation as to what extent the provision of support, resources, training, and time allocation in the implementation of CCL Program in order to assist teachers to enhance students' reading abilities and language proficiency is carried out.

METHODOLOGY

Research Design

The primary aim of this study is to investigate the implementation of CCL Program in Selangor state via the four fundamental of support, resources, training and time allocation since its implementation in 2006, to assemble general knowledge and information as to what extent the program has been implemented in the particular district. Interviews are conducted to administrators, teachers and students in order to enhance data related to the four fundamental of the research interest.

Fifty-six respondents from nineteen selected schools are selected for the study. They are teachers who are teaching the upper primary schools students (aged 10, 11, and 12). The research objectives of the study are:

1. to examine the provision of support via the role and assistance of school management in the implementation of CCL Program.
2. to examine the provision of resources via the language room, teaching aids, and financial support in the implementation of CCL Program.
3. to examine the provision of training pertaining to teachers' preparation in the teaching of CCL Program.
4. to examine the provision of time allocation in the implementation of CCL Program.

Research Instruments

A survey questionnaire by Salina & Othman (2014) consisted of two main parts covering the general background information from a respondent, including the provision of support, resources, training, and time allocation in the implementation of CCL Program was utilized. Table 1 below illustrates the items evaluated in the questionnaire:

Item	Description	Evaluation
Part A:		
1-10	Respondents' general information	Demographic Background
Part B:		
11-18	The role and assistance provide by the school management.	Provision of Support
19-26	The utilization of language room, teaching aids, and financial support.	Provision of Resources
27-34	The allocation of training by State / District /	Provision Training

	School Department respondents' has attended.	
35-42	The allocation of time by the school management.	Provision of Time Allocation

Table 1: Items in the Questionnaire

Part A of the questionnaire contains 10 statements with regards the demographic background of the participants in order to obtain information with regards to individual's background and their prior experience of similar courses. Part B of the questionnaire consists of four likert scale of gathering information with regards to the provision of support, resources, training, and time allocation in the implementation of CCL Program. In this study, a quick check of returned questionnaire is done to ensure that the questionnaire is answered. It is therefore, a 100% returned rate from the participants were obtained. A semi-structured interview designed by Salina & Othman (2013) are utilized in the study in order to acquire sufficient data related to the four fundamental of the research interest in the study.

RESULTS AND DISCUSSION

i. Survey Questionnaire

Results are presented in accordance to the research objectives of the study, and contain the following headings of Demographic Profile of Teachers, Provision of Support, Provision of Resources, Provision of Training, and Provision of Time Allocation in the implementation of CCL Program.

Demographic Profile of Teachers

Malay was the majority respondents in the district of Gombak (68%), followed by Chinese (11%), and Indian (21%). The numbers of female respondents were 59% and male 41%. Out of 56 respondents, 29% were 50 years and above, 43% were 40 to 49 years old, 25% were 30 to 39 years old, and 4% were 20 to 29 years old. Teaching experience of the respondents showed that the highest teaching experience was belonged to 29 to 29 years old (43%) and the lowest teaching experience were teachers in age group of below 4 years (4%). 46% of the respondents had 20 to 29 years of experience in teaching English. While the other 5% belonged to age group of 30 years and above, 30% belonged to age group of 10 to 19 years old, and 4% belonged to age group below 4 years old. The highest education attainment was belonged to Bachelor holders (30%) and the lowest was belonged to SPM / MCE (13%). Teachers professional qualifications showed that Teaching Certificate were the highest (32%) and the lowest were Malaysian Teaching Diploma (7%). Majority of respondents in the district were non-optionist of English language (66%). Only 44% were belonged to English optionist. Even though majority of them were non-optionist, they had attended courses related to CCL teaching in the state level (43%) and it was found that only 57% of the respondents never attended any of CCL Program courses provided by the district / state/ Ministry of Education. The details statistic for demographic respondents is presented in Table 2 below:

No.	Descriptor	N	Percentage
1.	Race		
	Malay	38	67.86
	Chinese	6	10.71
	Indian	12	21.43
	Others	-	-
	Total	56	100.00
2.	Gender		
	Male	23	41.07
	Female	33	58.93
	Total	56	100.00
3.	Age		
	50 years and above	16	28.57
	40 to 49 years	24	42.86

	30 to 39 years	14	25.00
	20 to 29 years	2	3.57
	Total	56	100.00
4.	Teaching Experience		
	30 years and above	5	8.93
	20 to 29 years	24	42.86
	10 to 19 years	17	30.36
	5 to 9 years	8	14.29
	Below 4 years	2	3.57
	Total	56	100.00
5.	Years of Teaching English		
	30 years and above	3	5.36
	20 to 29 years	26	46.43
	10 to 19 years	17	30.36
	5 to 9 years	6	10.71
	Below 4 years	4	7.14
	Total	56	100.00
6.	Highest Academic Qualification		
	SPM / MCE	7	12.50
	STPM / HSCE	1	1.79
	Diploma	11	19.64
	Bachelor	17	30.36
	Bachelor of Education	11	19.64
	Master	8	14.29
	Others	1	1.79
	Total	56	100.00
7.	Professional Qualifications		
	Teaching Certificate	20	35.71
	Malaysian Teaching Diploma	4	7.14
	Diploma in Education	18	32.14
	Bachelor of Education	14	25.00
	Total	56	100.00
8.	Specialization in Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) / University		
	Major: English (Optionist)	19	33.93
	Minor: Others (Non-Optionist)	37	66.07
	Total	56	100.00
9.	Levels of Course Attended		
	School	-	-
	District	24	42.8
	State	-	-
	Ministry of Education	-	-
	Never	32	57.14
	Total	56	100.00
10.	List of Courses Attended since the Implementation of CCL Program		
		24	42.86

Table 2: Demographic Profile of Respondents

The Provision of Support

Table 3 below provides further information related to provision of support by school management via the role and assistance of the administrators. It was found that in item 1, majority of the respondents agreed (75%) that the administrators understand the objectives and goals of CCL Program implementation. 73% of the respondents agreed that the administrators

pay attention and sensitive to provide the necessary equipment and facilities in the implementation of the program. Nevertheless, item 8 stated that only 40% disagree that their administrators provide adequate training before the implementation of the program. Only 25% of the respondents disagree that administrator give opportunity to try out new ideas in the teaching, provide guidance and assistance in carrying out the program, and 30% disagree that the administrators are concerned with all matters and problems associated with CCL Program. Details findings related to respondents' feedback on Support is described in Table 3:

Questions below are related to support given by the school management towards the implementation of Contemporary Children's Literature Program in school. To what extent do you agree with the role and assistance given by the administrator at your school in the following areas?					
Items	Questions	Percentage			
		SDA	D	A	SA
1.	Understand the objectives and goals of CCL Program implementation in school.	3.57	17.86	75.00	3.57
2.	Pay attention and are sensitive to provide the necessary equipment and facilities.	1.76	19.64	73.21	5.36
3.	Give opportunity to try out new ideas in teaching.	0.00	25.00	66.07	8.93
4.	Provide guidance and assistance to me in carrying out the implementation of CCL Program	1.79	25.00	66.07	7.14
5.	Provide time to listen to teacher's problem in implementing the CCL Program.	0.00	26.79	69.64	3.57
6.	Observe and supervise my teaching in the implementation of CCL Program.	0.00	35.71	62.50	1.79
7.	Are concerned with all matters and problems associated with CCL Program.	0.00	30.36	66.07	3.57
8.	Provide adequate training before the implementation of CCL Program.	0.00	39.29	55.36	5.36

SD – Strongly Disagree; D – Disagree; FA – Fairly Agree; A – Agree; SA – Strongly Agree

Table 3: Respondents' Feedback on Support

The Provision of Resources

Results in Table 4 are related to respondents' feedback on resources by school management via the provision of language room, teaching aids, and financial support. 73% of the respondents agreed that the module of CCL Program is useful as a guide to teacher, and the school management provide resources for students to carry out activities in the language room. Majority of the respondents agreed that the school management permits the English language panel to be responsible to manage the expenses for the program (82%). Only 66% agreed that there is an opportunity for teacher to be involved in the purchase of goods pertaining to the implementation of the program, and 64% agreed on the provision of appropriate textbook to be used as teaching materials in the classroom. Nevertheless, 44% of the respondents disagree that the school management provide sufficient textbook, 43% disagreed that he school management provide opportunity for teacher to be involved with the planning of expenditure of CCL Program, and 32% disagreed on the provision of appropriate textbook to be used as teaching materials in the classroom. Details result related to respondents' feedback on resources is described in Table 4:

Questions below are related to teaching and learning resources provided by the school management (Language room, teaching aids and financial support) towards the implementation of Contemporary Children's Literature Program in school. The resources provided by the school management at my school fulfil the following aspects:					
Items	Questions	Percentage			
		SDA	D	A	SA

1.	Provision for students to carry out activities in the language room.	1.79	23.21	73.21	1.79
2.	Provision of materials to perform activities in the learning process.	1.79	25.00	71.43	1.79
3.	Usage of CCL Program module as a guide to teacher.	0.00	19.64	73.21	7.14
4.	Provision of sufficient textbook.	0.00	44.64	48.21	7.14
5.	Provision of appropriate textbook to be used as teaching materials in the classroom.	0.00	32.14	64.29	3.57
6.	Opportunity for teacher to be involved with the planning of expenditure of CCL Program.	0.00	42.86	53.57	3.57
7.	Opportunity to be involved in the purchase of goods pertaining to the implementation of CCL Program.	1.79	28.57	66.07	3.57
8.	Permitting the English Language panel to be responsible to manage the expenses for the CCL Program.	1.79	14.29	82.14	1.79

SD – Strongly Disagree; D – Disagree; FA – Fairly Agree; A – Agree; SA – Strongly Agree

Table 4: Respondents’ Feedback on Resources

The Provision of Training

Table 5 provides information related to respondents’ feedback on training provided by the state / district / school department that the respondents’ have attended. 71.1% of the respondents agree that the instructor for the training is a capable and knowledgeable person, the time for training is sufficient for preparation to teach CCL Program, and handouts and other related materials provided during the training are sufficient and adequate. 61% of the respondents agreed that the training and courses provided assist them in the teaching of the program. Nevertheless, 52% of the respondents disagreed that they received full benefit each of the program they attended, and 43% of the respondents disagreed that they feel confident to teach after attended the training and courses provided. Only 50% of the respondents agree that they always attended training courses provided by the school management.

Questions below are related to training pertaining the implementation of Contemporary Children’s Literature Program in school. To what extent do you agree with statements provided below related to trainings provided by the State / District / School Department that you have attended?					
Items	Questions	Percentage			
		SDA	D	A	SA
1.	The training provided is sufficient as a preparation to teach CCL Program in my school.	0.00	1.79	33.93	64.29
2.	The instructor for the training is a capable and knowledgeable person.	0.00	28.57	71.43	0.00
3.	The time for training is sufficient for preparation to teach CCL Program in my school.	1.79	26.79	71.43	0.00
4.	Handouts and other related materials provided during the training are sufficient and adequate.	0.00	26.79	71.43	1.79
5.	I received full benefit each of the program that I attended.	1.79	51.79	46.43	0.00
6.	I always attended training and courses provided.	1.79	39.29	50.00	8.93
7.	The training and courses provided assist me in the teaching of CCL Program in my school.	0.00	35.71	60.71	3.57
8.	I feel confident to teach after attended the training and courses provided.	0.00	42.86	53.57	3.57

SD – Strongly Disagree; D – Disagree; FA – Fairly Agree; A – Agree; SA – Strongly Agree

Table 5: Respondents’ Feedback on Training

The Provision of Time Allocation

Table 6 below provides results related to respondents' feedback on time allocation in the implementation of CCL Program. Respondents agreed in Item 4 that 55% the allocation of time is given consideration to the views of English teachers for the implementation of CCL Program. 46% of the respondents agreed that the allocation of time ensures that there is no overlap with other use of the Language room when the program is implemented. Nevertheless, 59% of the respondents disagreed that the allocation of time for the combination of teaching schedule is appropriate for the teaching and learning of the program, 57% disagree that the allocation of time is adequate for the While and Post-Reading activities, and 60% of the respondents disagree that the time allocated gives consideration for teachers to adjust the teaching elements of plot, setting, characters, and other literary elements in the teaching of literature. Details result of respondents' feedback on time allocation is described in Table 6:

Questions below are related to the allocation of time by the school management for the implementation of Contemporary Children's Literature Program in school. I found that the allocation of time:					
Items	Questions	Percentage			
		SDA	D	A	SA
1.	is sufficient for the teaching and learning of CCL Program.	0.00	75.0	25.0	00.0
2.	for the combination of teaching schedule is appropriate for the teaching and learning of CCL Program.	0.00	58.93	41.07	0.00
3.	by the administrators for the implementation of CCL Program in setting the timetable give priority to the implementation of CCL Program.	0.00	50.0	50.0	0.00
4.	gives consideration to the views of English teachers.	0.00	44.64	55.36	0.00
5.	ensures that there is no overlap with any other use of the Language room when the CCL Program is implemented.	0.00	53.57	46.43	0.00
6.	is adequate for the While and Post-Reading activities.	0.00	57.14	42.86	0.00
7.	provide sufficient time for teachers to fulfill the requirement of teaching two textbook in a year.	0.00	76.79	23.21	0.00
8.	gives consideration for teachers to adjust the teaching elements (plot, setting, characters, etc) of literature teaching.	0.00	60.71	39.29	0.00

SD – Strongly Disagree; D – Disagree; FA – Fairly Agree; A – Agree; SA – Strongly Agree

Table 6: Respondents' Feedback on Time Allocation

ii. Interviews

Results for interview are presented in accordance to the objective of the study. Interview session with three teachers discovered that:

Support

Teachers received full support in the implementation of CCL Program from administrators in their school. The following are the responses from teachers to answer question related to types of support they received from the administrators: "Yes. I received full support from the management in teaching CCL." **Code: TS4/S/E.** "Yes. It is compulsory element to receive from the management." **Code: TS5/S/E.** "Yes. I received full support from the management in teaching CCL." **Code: TS6/S/E.**

The administrators of the school indicated that they provide support such as monetary support. Teachers were informed during the English Panel Meeting in the early year of the first

semester. Teachers are always welcomed to inform and ask for any support they wish. The following response represents the administrator view on support they provide to teachers in order to implement CCL Program: *“The supports that I as the Head of Panel, at early of the year when we have our panel meeting, I remind the teachers to implement, to take charge of the English literature. So, from time to time, we continue telling them, this is for the sake of students’ proficiency of our students. Only that, and if there is something or some news about.. Ok something new about literature, I will let the teachers know during the meeting as well. About financial support, if the teachers need something to support their teaching and learning for the literature, they always welcome to let the panel knows.”* **Code: HEP/S/E.**

Resources

Teachers indicated that resources provided by the management of the school are not adequate. The following responses represent the teachers view on resources they received from the management of the school: *“It is not adequate.”* **Code: TS4/R/E.** *“Not that adequate.”* **Code: TS5/R/E.** *“It is not adequate.”* **Code: TS6/R/E.**

The administrators admitted that the material of books to support the teaching of CCL is not enough. One step taken by the Head of English Panel after photo copied the story books to ensure teachers received enough materials for the teaching and learning is to place all the books at CLIPS (Contemporary Literature for Primary Schools) Corner. However, there were cases teachers did not return the books to its place, and even sometimes students misplaced the book. The following are responses from administrator to answer questions related to resources provided by the management: *“All right, at the moment, no additional material of books to support this literature, we currently based on those books given to us by Kementerian (Ministry). Frankly speaking is not enough. Sometimes there are cases where we lost the book, and sometimes when the teacher brought the books to the classes, unfortunately, the students misplaced the book. I placed all the books at CLIPS Corner. It is easy for teachers to take the books and bring to class. In fact, all material produced by students are all there.”* **Code: HEP/R/E.**

Training

Teachers indicated that they attended a course which is an in-house training by the school. However, the information given during the training is still insufficient and helpful to guide teacher in the teaching of CCL Program. The following responses represent the teachers view on training they have attended during the implementation of CCL Program: *“Yes. I’ve attended a course which is an in-house course or training and it was a good course but the information given still not enough and helpful to guide teacher in the teaching of CCL.”* **Code: TS4/T/E.** *“Yes, I did. But they are not very helpful as the methods suggested are not suitable for all students.”* **Code: TS5/T/E.** *“Yes. I have attended the courses. One, held by the Sabak Bernam PPD (District Education Department of Sabak Bernam) and another one (in-house) held by the school.”* **Code: TS6/T/E.**

The Head of English Panel stated that the school did not provide any training to teachers. Teachers would usually seek advice from senior teacher for any related questions to CCL Program implementation. The following response represents the administrator view on training they provide to teachers in CCL Program: *“We did not provide any training to teachers. We usually asked senior teacher directly if we have any question related to the teaching of literature.”* **Code: HEP/T/E.**

Time Allocation

Findings from time allocation is related to activities of Pre-Reading, While Reading, and Post-Reading employed in the implementation of CCL Program. Teachers indicated that the allocation of time for the program is sufficient. It provides enough time for teacher and students to learn literature. Teachers in SKTM were make full use of the time allocated in teaching literature. The following are responses from teachers to answer questions related to time allocation in the implementation of CCL Program: *“Yes, provided the pupils give their*

commitment and co-operation to the teacher during the P & P (teaching and learning process). Teacher also has to show their effort in teaching CCL.” Code: TS4/TA/E. “Yes. Provided both parties, the teacher and the students manage to make full use of the time.” Code: TS5/TA/E. “Yes. Provided the teaching really make full use of the time allocated.” Code: TS6/TA/E.

According to administrator, time allocation for the program is divided into two categories. One is the teaching of good language proficiency of students, and the other is the teaching of low proficiency of students. The Head of English Panel stated that time is not enough to teach students with low proficiency of English language. The following response is related to allocation of time for the reading activities: *“To implement the Pre-Reading, While Reading and Post-Reading activities, for the good classes, I think we shouldn’t have problem with that reading activities. Because the basic is there, and the condition is very strong. Unfortunately for our weak classes, we did somehow tell them to go home and read the story book at home. Unfortunately, as a teacher, usually we know. From the way they pronounce it, when they read, the way they pronounce it, as it they haven’t seen the words before. Then, I tried to explain a little bit, followed by reading aloud to make sure everyone read and try to understand. Never take turn to read in class because you know, when they take turn, not everybody have the chance to read. So the second one, when we do reading aloud, everybody takes part... OK, meeting one period is not really enough. Yes, time does not really enough.” Code: HEP/TA/E.*

CONCLUSION

Feedback pertaining to the fundamental of support, resources, training, and time allocation in the implementation of CCL Program is partially positive. Of the 56 respondents who answered the survey questionnaire, majority of the respondents agreed that the administrators understand the objectives and goals of the program implementation, pay attention and sensitive to provide necessary equipment and facilities in the implementation of the program. The provision of module by the CDC as a useful guidance to teachers, and the provision of resources for students to carry out activities in the classroom are also mostly agreed by them. The school permits the English language panel to be responsible to manage the expenses for the program, and provide opportunity for teachers to be involved in the purchase of goods. Respondents too, agreed that instructors for the training is a capable and knowledgeable person, the time for training is sufficient for preparation to teach CCL Program, and handouts and other related materials provided during the training are sufficient. Nevertheless, almost 50% of the respondents disagree that the school management provide sufficient textbooks, an opportunity for teachers to be involved with the planning of expenditure of the program, which they received full benefit each of the program they attended, and feel confident to teach CCL Program after they attended the training and courses provided. Almost 60% of the respondents disagree that the allocation of time for the combination of teaching schedule is appropriate for the teaching and learning of the program, adequate for the While and Post-Reading activities, and the time allocated gives consideration for teachers to adjust the teaching elements of literature teaching. Interviews conducted indicated that the management provided inadequate resources in the implementation of the program. The information given during the training is insufficient and was not helpful to guide teachers in the teaching of CCL Program. This emerged from the administration of the schools when they did not provide any in-house training to teachers, and primarily seek advice and guidance from senior teachers if they have question pertaining to the teaching of literature in school. The time allocated in one period a week is also not enough for the activities.

In conclusion, it is vital for the authority to provide sufficient and adequate information and foundation with regards to important elements in implementing the program. Due to its inadequacy from the findings, the implementation of teaching literature in order to enhance students’ reading abilities and language proficiency is unreachable. The importance of training to guide and assist teachers to teach literature using the module provided by the CDC is crucial for the purpose of teacher’s understanding in utilizing the module to teach in the classroom instruction. The same goes to support, resources, and time allocation in the implementation of the program. It would be great if the fundamental element of CCL implementation is given consideration by the authority to ensure the effectiveness of the program, so as to add the limit of understanding of teaching literature in the classroom.

REFERENCES

- Basree, S. (2009). The Implementation of Contemporary Children's Literature Program (CCL) in Malaysian Primary Schools: Feedback from Stakeholders, *16*(8).
- Cheng, K. (2002). Literacy and pre-school children. Story-telling strategies. In & F. H. M. K. David (Ed.), *Developing reading skills* (pp. 43–54). Malaysia: Sasbadi Sdn. Bhd.
- Cheng, KKY. (2008). Issues in the teaching and learning of children's literature in malaysia. *k@ta*, (2002), 112–125. Retrieved from <http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/viewArticle/16693>
- Malaysia Ministry of Education. (2003). *Huraian Sukatan Pelajaran Kurikulum Baru Sekolah Rendah* (pp. 1–46).
- Radzuwan Abdul Rashid, & Vethamani, M. E. (2010). Approaches Employed by Teachers in Teaching Literature to Less Proficient Students in Form 1 and Form 2, *3*(4), 87–99.
- Shireena Basree. (2007). The University of Reading The Implementation of the Contemporary Children's Literature Program in Malaysian Primary Schools, (June).
- Siti Salina Mustakim & Othman Lebar. (2014). Contemporary children's literature : teachers' feedback on support , resources , training and time allocation. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *5*(1), 133–144.
- Siti Salina Mustakim, & Othman Lebar. (2013). Teacher's approaches in teaching literature observations of esl classroom.pdf. *Malaysia International Technical HRD & 9th AASVET Conference 2013, Kuching Sarawak, Malaysia*.

AUTHORS' BIODATA



Siti Salina Mustakim is a PhD Scholar in Educational Assessment. She is at present a Visiting Fellow in Nagoya University, Japan. She has been a teacher of Teaching English as a Second Language (TESL) for eight years in secondary school before pursuing her PhD. She holds a Diploma in Secretarial Science from Malaysia University of Technology, Bachelor of Education TESL (Hons.) from Malaysia University of Technology, and Master of Education (TESL) from University Putra Malaysia.

Prof. Dr. Mina Yamaguchi Hattori is a member of Editorial Advisory Board of EDUCARE journal, since it has firstly been published on August 2008 until now. She is currently also as a Lecturer at the Department of Anthropology of Education, Graduate School of Education and Human Development NU (Nagoya University), Japan. She was born in Japan, on 21 July 1964. She has obtained her B.A. degree majoring in Education from NU (Nagoya University), Japan, in 1990; M.A. degree majoring in Education from the same university in 1993; and Ph.D. degree majoring in Comparative Education from also NU (Nagoya University) Japan, in 1999. Amongst her areas of interest study and specialization are Anthropology of Education, Islamic Area Studies, and Southeast Asian Studies.



Othman Lebar is currently teaching at the Faculty of Education and Human Development, Sultan Idris Education University, Malaysia. He has been appointed as Director of Centre of Educational Testing, Director of International Relation, Deputy Dean and Dean Faculty of Cognitive Science and Human Development, Sultan Idris Education University. His career as lecturer started when he joined Sultan Idris Education University in 1997, and to date he has served for 16 years. Before joining Sultan Idris Education University, he was teaching for several years in secondary schools and teacher training colleges, holding a position as Assistant Director at the Teacher Education Division, Ministry of Education, Malaysia. He earned his Bachelor Degree from University of Malaya, and Master degrees in the field of Educational Testing, Measurement and Evaluation from the Michigan State University, East Lansing, Michigan USA and his PhD degree in Educational Evaluation from the University of East Anglia, Norwich, UK. As a Professor at the Faculty of Education and Human Development, he has been entrusted to teach undergraduate and graduate courses in his field of expertise, i.e. Educational Testing.

Morphology in English Classroom: An Analysis of Word Structure

Siyaswati

English Department, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

siyasw@yahoo.com

Abstract: Speakers of English and other languages are able to form and interpret an unlimited number of utterances. An important part of this ability involves the formation and interpretation of words, including forms that may not have been encountered before. The aim of this paper is to elaborate the implementations of morphology in English language classroom. Morphology is the branch of grammar which studies the structure or forms of words, primarily through the use of the morpheme construct. Morphology conventionally divided derivational morphology (the study of word formation) and inflectional morphology (the study of variation in form of lexical items for grammatical purposes). Crystal (1980: 249). Or the branch of grammar dealing with analysis of word structure Trask (1993: 189). While O'Grady (1996: 132) states the system of categories and rules involved in word formation and interpretation is called morphology. As part of linguistic competence morphology involves the ability to construct and interpret words.

Keywords: Morphology, Language Classroom, Word Structure

1. Introduction

Morphology is the branch of grammar which studies the structure or forms of words, primarily through the use of the morpheme construct. Conventionally morphology divided derivational morphology (the study of word formation) and inflectional morphology (the study of variation in form of lexical items for grammatical purposes). Crystal (1980: 249). Or the branch of grammar dealing with analysis of word structure Trask (1993: 189). Part of linguistic competence involves the ability to construct and interpret words. The average high school student knows about 60,000 words whose form and meaning are not derived from those of other words. Such words – including read, language, on, cold, and if, to name but a few – must be learned and stored as separate items in the lexicon (or mental dictionary). However, countless other words can be constructed and comprehended by the application of quite general rules to more basic words. For example, any speaker of English who knows the meaning of the noun fax – and the verb derived from it – could form and interpret words such as faxable (for things that can be faxed) and fax machine (for the device that sends and receives faxes).

II. Discussion

A. Word and words structure

From all the units of linguistic analysis, the word is the most familiar. As literate speakers of English, we rarely have difficulty segmenting a stream of speech sounds into words or deciding where to leave spaces when writing a sentence. What, though, is a word? The most reliable defining property of words is that they are the smallest free forms found in language. A free form is an element that can occur in isolation and/or whose position with respect to neighboring elements is not entirely fixed. Consider in this regard the first two words in the following sentence:

1. The birds left.

The plural marker -s cannot be a word (a free form) since it must always be attached to the end of a noun. (Elements that must be attached to another form are written here with a hyphen.)

2. *the bird left -s

In contrast, birds are a word since it can occur in isolation, as in the following exchange.

3. Speaker A : What are those things in the tree?

Speaker B: Birds.

Moreover, even when birds occur as part of a larger sentence, it is not attached to anything else. This is why it can occur in different position within a sentence, as illustrated in 4)

4. a. birds occurring in front of a verb: *birds avoid cats.*
 b. birds occurring after a verb: *Cats chase birds*

Some words, such as the in sentence 1), do not normally occur in isolation. However, they are still free forms since their positioning with respect to neighboring categories is not entirely fixed. Thus, as shown by the following sentence, the does not always have to occur immediately in front of a noun.

5. The young birds remained in the nest.

B. Morphemes

Like syllables and sentences, word has an internal structure consisting of smaller units organized with respect to each other in a particular way. The most important component of word structure is the morpheme, the smallest units of language that carries information about meaning or function. The word builder, for example, consists of two morpheme; build (with the meaning of 'construct') and -er (which indicates that the entire word functions as a noun with the meaning 'one who builds'). Similarly, the word houses is made up of the morphemes house (with the meaning of 'dwelling') and -s (with the meaning 'more than one').

Some words consist of a single morpheme. For example, the word train cannot be divided into smaller parts (say, tr and ain) that carry information about its meaning or function. Such words are said to be simple. However, table 4.1 shows that many word are complex in that they contain two or more morphemes.

Table 1 words consisting of one or more morphemes

One	Two	Three	More than three
And			
Boy	Boy-s		
Hunt	Hunt-er	Hunt-er-s	
Act	Act-ive	Act-iv-ate	Re-act-iv-ate
Man	Gentle-man	Gentle-man-ly	Gentle-man-li-ness

Free and bound morpheme

A morpheme that can be a word by itself is called free while a morpheme that must be attached to another element is said to be bound. The morpheme house, for example, is free since it can be use as a word on its own; plural -s, on the other hand, is bound

Concepts that are expressed by free morphemes in English do not necessarily have the same status in other languages.

Table 2, some body part names

Without possessor	With possessor
'head'	'my head'
'belly'	'your belly'
'heart'	'someone's heart/a heart'

In English, of course, these body part names are free morphemes and do not have to be attached to another element. Conversely, there are also some bound forms in English whose counterparts in other languages are free. For example, the notion 'past' or 'completed' is expressed by a bound morpheme (usually spelled -ed) in English. As the following sentence shows, this morpheme can even be separated from the verb by an intervening word.

6. Boon cook rice, Boon cooked rice - past

Allomorphs

Morphemes do not always have an invariant form. The morpheme used to express indefiniteness in English, for instance, has two forms -a and an.

7. an orange an accent an eel a building a car
a girl

The form a is used before words beginning with a consonant and the for an before words beginning with a vowel. The variant forms of a morpheme are called its allomorphs.

Another example of allomorphic variation is found in the pronunciation of the plural morpheme -s in the following words.

8. Cats Dogs Judges

Whereas the plural is pronounced as /s/ in the first case, it is realized as /z/ in the second, and as /ɪz/ (or perhaps // in the third. Here again, selection of the proper allomorph is dependent on phonological facts.

Other example of patterns in which a morpheme's form changes when it combines with another element are easy to find in English. The final segment in invent and assert, for instance, is realized as /t/ when these morphemes stand alone as separate words but as /ʃ/ when they combine with the morpheme -ion in the words invention and assertion. Comparable alternations are found in words such as permit/missive-ion and so on. In all these cases, we are dealing with variant forms of a single morpheme.

Beginning students can also be confused by changes in spelling found in some morphological patterns even when there are no corresponding changes in pronunciation. Thus, the final e in the words create and write is lost when they combine with a morpheme beginning with a vowel (create-ive, writ-er). These spelling modifications do not change a morpheme's identity, of course, and should simply be ignored when doing morphological analysis.

C. Representing Word Structure

In order to represent the internal structure of words, it is necessary not only to identify each of the component morphemes but also to classify these elements in terms of their contribution to the meaning and function of the larger word.

1. Roots and affixed

Complex words typically consist of a root and one or more affixes. The root morpheme carries the major component of the word's meaning and belongs to a

lexical category – noun (N), verb (V), adjective (A), or preposition (P). It suffices to note that nouns typically refer to concrete and abstract ‘things’ (tree, treatment) while verbs (treat, teach) tend to denote actions, adjective usually name properties (kind, red), and preposition (in, near) encode spatial relations. In general, nouns can occur with the (the car), verbs with will (will go), and adjective with very (very kind).

Unlike roots, affixes do not belong to a lexical category and are always bound morphemes. A straightforward illustration of this contrast is found in the word teacher, which consist of the root teach, a verb, and the affix –er, a bound morpheme that combines with the root and gives a noun with the meaning ‘one who teaches’. The internal structure of this word can be represented in diagram form, as shown in the symbol ‘Af’ stands for affix

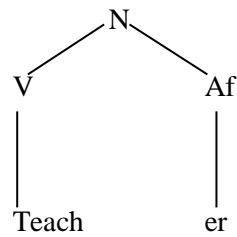


Figure 1. the internal structure of the word teacher.

The internal structure of some other complex words is depicted in Figure 2.

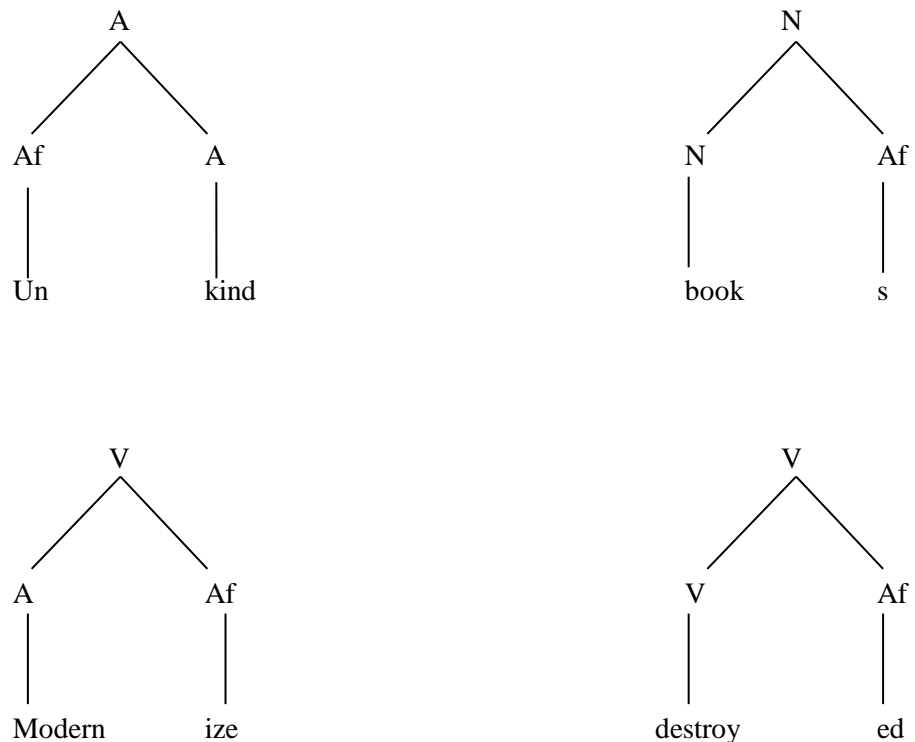


Figure 2. some other words with an internal structure consisting of a root and an affix.

These diagrams, which are often called tree structure, represent the details of a word’s internal organization. Where these detail are irrelevant to the point being considered, it is

traditional to use a much simpler system of representation that indicates only the location of the morpheme boundaries: un-kind, modern-ize, and so on.

2. Bases

A base is the form to which an affix is added. In many cases, the base is also the root. In books, for example, the element to which the affix –s is added corresponds to the word’s root. In other cases, however, an affix can be added to a unit larger than a root. This happens in words such as blackened, in which the past tense affix –ed is added to the verbal base blacken –a unit consisting of the root morpheme black and the suffix –en.

In figure 3, black is not only the root for the entire word but also the base for –en. The unit blacken, on the other hand, is simply the base for –ed.

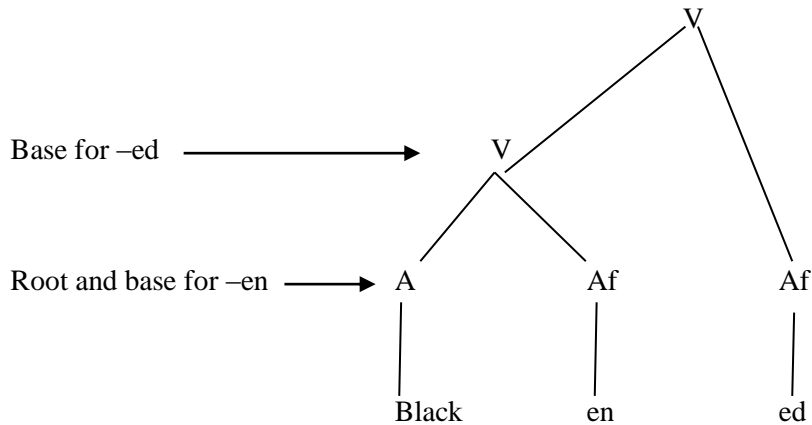


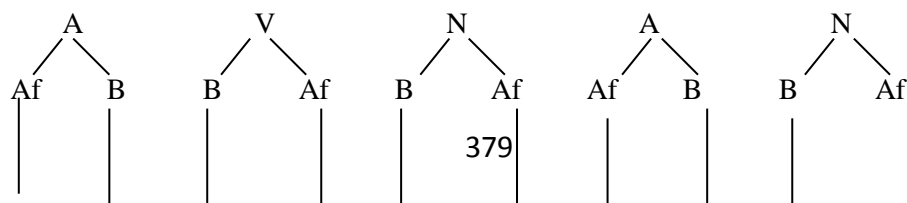
Figure 3. A word illustrating the difference between a root and a base

Problematic cases (advanced)

The vast majority of complex words in English are built from roots that are free morphemes in that they can be used in other contexts as independent words. In the words re-do and treat-ment, for example, the root (do and treat, respectively) is a V that can appear elsewhere in the language without an affix. Because most complex words are formed from a root that can itself be a word, English morphology is said to be word-based.

This notwithstanding, English contains a significant number of words in which the root is not free. For example, unkempt seems to consist of the prefix un- (with the meaning not) and the root kempt (meaning ‘groomed’), even though kempt cannot be used as an independent word. Other common words of this type include horr-ify, venge-ance, in-ept, and salv-action, to name but a few. We will assign morphemes such as kempt, horr, venge, ept, and salv to the special category ‘bound root’ (B in figure 4 overleaf), which we will reserve for root morphemes that cannot be used as words and therefore do not belong to a conventional lexical category such as noun or verb.

The origin of most bound roots in words such as these is the result of specific events in the history of English. For example, there was once a word kempt in English (with the meaning ‘combed’), and it was to this base that the affix un- was originally attached. At a later point, however, kempt disappeared from the language, leaving behind the word unkempt in which an affix appears with a bound root. The form inept (from the Latin ‘unsuited’),



Un kempt horr ify venge ance in ept salv ation

Figure 4. The internal structure of words built around a bound root.

On the other hand, was borrowed into English as a whole word. The relationship of its root, -ept, to the word apt (from the same source) may have been evident at one time, but the word is now seen by most speakers to involve a bound root.

Even harder to break into recognizable morphemes are words such as receive, deceive, conceive, and perceive or remit, permit, submit, and commit. These items were borrowed as whole words into English (many of them from Latin through French). Even at the time of borrowing, the re- of receive did not have the sense of again that it does in redo ('do again') and the de- of deceive did not express the meaning 'reverse the process' associated with the de- in demystify or decertify. Because the components of words like receive and deceive carry no identifiable meaning for the average speaker of English (who has no knowledge of Latin), the writer will not treat them as separate morphemes in this book. Thus, the writer take the word receive to consist of a single morpheme.

D. Some common morphological phenomena

Human language makes use of a variety of operations or processes that can modify the structure of a word, either by adding some element to it or by making an internal change in order to express a new meaning or to mark a grammatical contrast (such as past versus non-past, N versus V and so on).

1. Affixation

The addition of an affix a process known as affixation, is an extremely common morphological process in language. Normally, linguists distinguish among three types of affixes. An affix that is attached to the front of its base is called a prefix while an affix that is attached to the end of its base is termed a suffix. Both types of affix occur in English, as table 3 shows.

Table 3. some English prefixes and suffixes

Prefixes	suffixes
<u>De</u> -activate	vivid- <u>ly</u>
<u>Re</u> -play	govern- <u>ment</u>
<u>Inter</u> -marry	hunt- <u>er</u>
<u>In</u> -accurate	kind- <u>ness</u>

Far less common than prefixes and suffixes are infixes, a type of affix that occurs within a base. Table 4 shows data contain two infixes which are inserted after the first consonant of the base to mark a completed event.

Table 4 some infixes

Base	Infixes form
Run	Ran
Walk	Walked
choose	chose

Beginning students sometimes think that a morpheme such as -ish in boy -ish-ness is an infix since it occurs between two other morphemes (boy and -ness), but this is not so. Nothing of this sort happens in the case of -ish, since its base is boy, not the impossible *boyness.

9. 'write 'have been written' 'be writing' 'being written'

One way to represent the structure of such words is as follows, with the root and affix assigned to different tiers, or levels of structure, that are intercalated in the actual pronunciation of the word.

2. Cliticization

Some words are unable to stand alone as independent forms for phonological reasons. Such elements, called clitics, must be attached to another word in the sentence. A good example of this can be found in English. Where certain verb forms have reduced variants ('m for am, 's for is, and 're for are) that cannot stand alone since they no longer constitute a syllable – a word must minimally contain at least one syllable. Cliticization occurs, attaching these elements to the preceding word.

10. a. I'm leaving now
- b. Mary's going to succeed
- c. They're here now

Cliticization, which includes a set of unstressed clitic pronouns that must be attached to the verb. (although not evident in the written language, the clitic and the verb are pronounced as if they formed a single word.)

11. a. Suzanne them-sees
- b. Suzanne sees them.

Critics that attach to the end of a preceding word (as in the English examples) are called enclitics; those that attach to the beginning of a following word:

(as in the French example) are known as proclitics.

The effects of cliticization can bear a superficial resemblance to affixation since in both cases an element that cannot stand alone is attached to a base. The key difference is that – unlike affixes – all the clitics discussed so far are members of a lexical category such a verb, noun (or pronoun), or preposition.

In fact, there is another type of clitic which is not a contracted form of any self-standing lexical category, but which nevertheless is incapable of occurring in isolation. The genitive 's in English is regarded in many current grammars of English as a good example of such a clitic. Although it is a bound morpheme, the genitive –'s is not a suffix. The crucial difference is this: whereas a suffix gets fully integrated phonologically, semantically, and syntactically with the base to which it is attached, and cannot be torn away from it and attached to another constituent of the sentence, a clitic has a much looser association with its host. Thus, the phonological host may be different from the syntactic and semantic host of a clitic. This can be seen in the contrasting placement of the genitive 's in the following:

12. a. The president's eloquence
- b. The President of India's eloquence

Whereas in 12a) the genitive 's is appended to the noun President to indicate the fact that the president has the property of being eloquent, in 12b) the genitive 's is appended to India although it is still the President, and not India, that is eloquent.

Unlike clitics, suffixes must always be attached phonologically to the word to which they belong in terms of grammar and meaning. So, below in 12) since it is just the noun Presidents that is plural in meaning, only the first of the two sentences is well-formed:

13. a. Several Presidents of India have been members of the Congress Party
- b. Several Presidents of India have been members of the Congress Party.

The plural suffix cannot be attached to any noun other than the noun that is plural. Hence the ungrammaticality of 13b).

3. Internal change

Internal change is a process that substitutes one non-morphemic segment for another, as illustrated in the pairs of words in table 5.

Table 5 internal change in English

Sing (present)	sang (past)
Sink (present)	sank (past)
Drive (present)	drove (past)
Foot (present)	feet (past)
Goose (singular)	geese (plural)

Verb such as sing, sink, and drive form their past tense by changing the vowel (e.g., form I to a in the first two examples). The term ablaut is often used for vowel alternations that mark grammatical contrasts in this way.

Ablaut can be distinguished fromumlaut, which involves the fronting of a vowel under the influence of a front vowel in the following syllable. Historically, this is what is responsible for the use of feet and geese as the plural forms of foot and goose, respectively: the back vowel in the root (originally /o:/) was fronted in anticipation of the front vowel in the old plural suffix /iz/, which was subsequently dropped.

The internal changes just considered are not examples of infixing for two reasons. First, there is no reason to think that English has root morphemes such as *ft (meaning ‘lower extremity of the leg’) or *sng (meaning ‘produce words in a musical tone’). There is no independent reason to think that there is a morpheme oo in English that means ‘singular’ or a morpheme ee that means ‘plural’ in the foot/feet example any more than there is a morpheme I meaning ‘present’ or a morpheme a meaning ‘past’ in the sing/sang case. Since infixes are by definition morphemes, we can conclude that these examples involve internal change (the substitution of non-morphemic segments) rather than infixing.

4. Suppletion

Internal change must also be distinguished from suppletion, a morphological process whereby a root morpheme is replaced by a phonologically unrelated form in order to indicate a grammatical contrast (Table 6). A simple example of this phenomena in English is the use of went as the past tense form of the verb go or was as the past tense form of be.

Table 6 suppletion in English language

Basic form	Suppletive form
to have	had
to go	went
is	are
good	better (more good)

In some cases, it is hard to distinguish between suppletion and internal change. For example, are the past tenses of think (thought) and seek (sought) the result of suppletion or internal change? Because the initial phoneme of these verbs remains unchanged, we will consider this alternation to involve an extreme form of internal change rather than true suppletion. (however, the term partial suppletion is used by some linguists for these cases.)

5. Stress and tone placement

Sometimes, a base can undergo a change in the placement of stress or tone to reflect a change in its category. In English, for example, there are pairs of words such as those in

Table 7 in which the verb has stress on the final syllable while the corresponding noun is stressed on the first syllable. (Stress is represented here by *.)

Table 7 Stress placement in English

Verb	noun
Implánt	ímplant
Impórt	ímport
Presént	présent
Subjéct	súbject
Contést	cóntest

As can easily be observed here, high tone is associated with the past tense and low tone with the future.

6. Reduplication

Yet another common morphological process in certain languages (but not English) is reduplication, which duplicates all or part of the base to which it applies to mark a grammatical or semantic contrast. Full reduplication is the repetition of the entire word, respectively shown in Table 8.

Table 8 some examples of full reduplication

Base	Reduplicated form
'quickly'	'very quickly'
'slowly'	'very slowly'
'well'	'very well'
'beautifully'	'very beautifully'
'man'	'all sorts of men'
'child'	'all sorts of children'
'mango'	All sorts of mangoes'

In contrast, partial reduplication copies only part of the word. In the following data for instance (Table 10), reduplication affects only the first consonant-vowel sequence of the base.

Table 9 reduplication in Tagalog

Base	Reduplicated form
'run'	'will run'
'Walk'	'will walk'
'Choose'	'Will choose'

7. Compounding

Still another common morphological process in human language involves compounding, the combination of lexical categories (nouns, adjectives, verbs, or prepositions) to create a larger word. There are countless compounds in English, some of which are shown in Table 11

Table 10 some examples of English compounds

Noun + Noun	Adjective + Noun	Verb + Noun	Preposition + Noun
Street light	Bluebird	Swear word	Overlord
Campsite	Happy hour	Washcloth	Outhouse
Bookcase	High chair	Scrub lady	In-group

As these examples show, the elements making up a compound can all typically occur as independent words elsewhere in the language. In this compounds differ from words created by either affixation or cliticization.

8. Cranberry morphemes (advanced)

If a word contains elements whose morphological status is ambiguous, as in the case of cranberry and huckleberry, determining its internal structure can be a tricky business. Although berry is clearly a morpheme, one is not sure what to make of cran- and huckle-. Comparable words like elderberry and waxberry can be analysed uncontroversially as Noun + Noun compounds – elder denotes the elder tree which produces elderberries and wax is short for wax-myrtle, the shrub which produces waxberries. However, similar treatment of cranberry and huckleberry is untenable because there is no *cran or *huckle tree or shrub that produces cranberry or huckleberry fruits. The forms cran- and hukle- never occur elsewhere in the language as independent words, or even as bound morphemes.

Notwithstanding this complication, because of the obvious parallelism between the problematic cases like cranberry and huckleberry on the one hand, and the unproblematic cases like elderberry and waxberry on the other, cran- and hukle- are treated as bound (noun) root morphemes whose distribution is restricted to just one (compound) word. Such marginal morphemes are normally referred to, after their most famous exemplar, as cranberry morphemes. Let us hasten to add that cranberry morphemes are relatively rare, normally, the morphological status of elements and the internal structure o words can be established in a straightforward manner.

Speakers of English and other languages are able to form and interpret an unlimited number of utterances. An important part of this ability involves the formation and interpretation of words, including forms that may not have been encountered before. Of the morphological operations just outlined, two deserve special attention because of the crucial role they play in the formation of new words in English and other languages-a type of affixation known as derivation and compounding.

E. Derivation

Derivation forms a word with a meaning and/or category distinct from that of its base through the addition of an affix. Table 4.12 contains words formed by adding the suffix –er to a verb to form a noun with the meaning ‘one who does X’. (do not confuse this suffix with the –er that applies to an N in cases such as Londoner and islander or the –er that combines with an adjective in cases such as taller and smarter.)

Table 11 the –er affix

Verb base	Resulting noun
Sell	sell-er
Write	writ-er
Teach	teach-er
Sing	sing-er
Discover	discover-er

Once formed, derived words become independent lexical items that receive their own entry in a speaker’s mental dictionary. As time goes by, they often take on a special sense that is not entirely predictable from the component morphemes: writer usually refers to

someone who writes for a living; comparable (with stress on the first syllable) means 'similar' rather than 'able to be compared'; profession usually denotes a career rather than the act of professing, and so on.

The remainder of this section focuses on the role of derivation in English word formation.

1. English derivational affixes

Table 13 lists some examples of English derivational affixes, along with information about the category of their base (ignoring bound roots) and of the resulting new word. The first entry states that the affix *-able* applies to a verb base and converts it into an adjective. Thus, if we add the affix *-able* to the verb *fix*, we get an adjective (with the meaning 'able to be fixed').

Table 12 some English derivational affixes

affix	change	Examples
Suffixes		
-able	→ V	fix-able, do-able, understand-able
-(at)ion	A	
-er	→ V	realiz-ation, assert-ion, protect-ion
-ing1	N	
-ing2	→ V	teach-er, work-er
-ive	N	the shoot-ing, the danc-ing
-al	→ V	the sleep-ing giant, a blaz-ing fire
--ment	N	
--ful	→ V	assert-ive, impress-ive, restrict-ive
-(i)al	A	
-(i)an1	→ V	refusal, disposal
-(i)an2	A	adjourn-ment, treat-ment, amaze-ment
-ic	→ V	
-ize1	N	faith-ful, hope-ful, dread-ful
-less	→ V	president-ial, nation-al, medic-al
-ous	N	
-ate	→ N	Arab-ian, Singapore-an, Mali-an
-en	A	
-ity	→ N	Einstein-ian, Newton-ian, Chomsky-an
-ize2	A	
-ly	→ N	Cub-ic, optimist-ic, moron-ic
-ness	A	Hospital-ize, crystal-ize
Prefixes	→ N	Penni-less, brain-less
anti-	A	Poison-ous, lecher-ous
de-	→ N	Active-ate, captive-ate
dis-	A	Dead-en, black-en, hard-en
ex-	→ N	Stupid-ity, prior-ity
in-	V	Modern-ize, familiar-ize
mis-	→ N	Quite-ly, slow-ly, careful-ly
un1-	A	Happi-ness, sad-ness
un2-	→ N	
re-	A	Anti-abortion, anti-pollution
	→ A	De-activate, de-mystify
	V	Dis-continue, dis-obey
	→ A	Ex-president, ex-wife, ex-friend
	V	
	→ A	In-competent, in-complete

affix	change	Examples
	N	Mis-identify, mis-place
→	A	Un-happy, un-fair, un-intelligent
	V	
→	A	Un-tie, un-lock, un-do
	Adv	Re-think, re-do, re-state
→	A	N
→	N	N
→	V	V
→	V	V
→	N	N
→	A	A
→	V	
	N	
→	A	
	A	
→	V	
	V	
→	V	
	V	

Sometimes beginning students have trouble determining the category of the base to which an affix is added. In this case of worker, for instance, the base (work) is sometimes used as a verb (as in they work hard) and sometimes as a noun (as in the work is time-consuming). This may then make it difficult to know which category occurs with the suffix -er in the word worker. The solution to this problem is to consider the use of -er (in the sense of 'one who X's') with bases whose category can be unequivocally determined. In the words teacher and writer, for instance, we see this affix used with bases (teach and write) that are clearly verbs. Moreover, we know that -er can combine with the verb sell (seller) but not the noun sale (*saler). These facts allows us to conclude that the base with which it combines in the word worker must be a verb rather than a noun.

2. Derivation at work

In each of these structures, an affix combines with a base of a particular type to give a new word, in accordance with the properties listed in table 13. in the case of treatment, for instance, the affix -ment combines with the V treat to give the N treatment.

These examples illustrate an important property of English complex words: the rightmost morpheme is generally the one that determines the category of the entire word. Thus the word unkind is an adjective because kind (the rightmost morpheme) is an adjective. In contrast, the word treatment is a noun since the rightmost element is the affix -ment, which combines with a v ti give an N (see table 13)

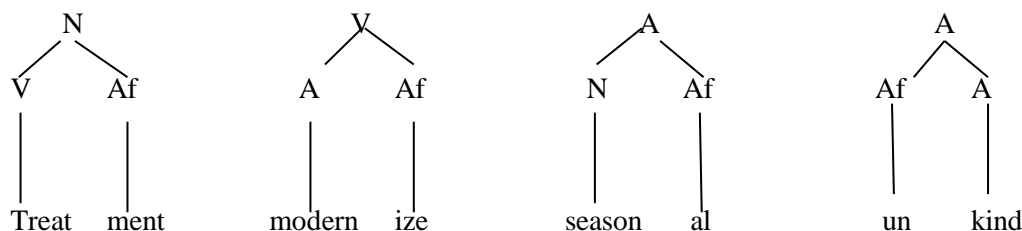


Figure 5 Some words formed by derivation.

Of course, in some languages the morphemes that determines the category of the entire word can appear on the left rather than the right. It is prefix – the morpheme to left – that determines that the entire word will be an adjective.



Figure 6. words with a category changing prefix

2.1. Complex derivations

Since derivation can apply more than once, it is possible to create multiple levels of word structure, as shown in Figure 7 (overleaf)

The word activation is built in several layers, each of which reflects the attachment of an affix to a base of the appropriate type. In the first layer, the affix –ive combines with the V base act to give an A. (as noted in table 13, -ive is the type of affix that converts a V into an A). in the next layer, the affix –ate combines with this A and converts it into a V (activate). At this point, the affix –ion is added, converting the V into a N and giving the word activation. (mute e is deleted in the spelling.).

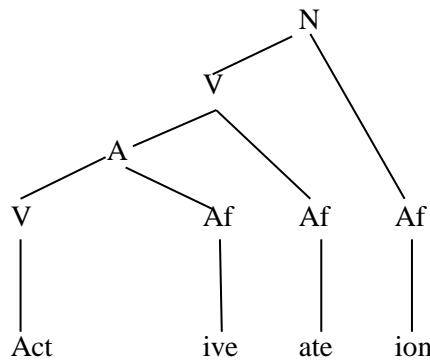


Figure 7 a word with a multi-layered internal structure

In some cases, the internal structure of a complex word is not obvious. The word unhappiness, for instance, could apparently be analysed in either of the ways indicated in Figure 8.

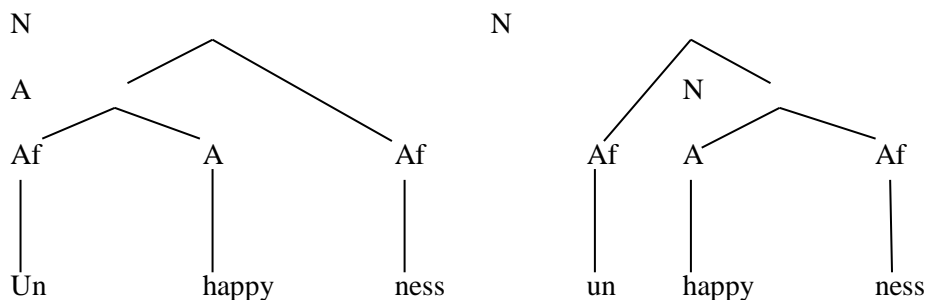


Figure 8 two possible structures for the word unhappiness.

By considering the properties of the affixes un- and -ness, however, it is possible to find an argument that favours Figure 8a over 8. The key observation here is that the prefix un- combines quite freely with adjectives, but not with the nouns (table 14). (uncola in the old slogans advertising 7-up is an interesting exception to this rule and therefore attracts the attention of the reader or listener.)

Table 14 the prefix un-

Un + adj	un + N
Unable	*unknowledge
Unkind	*unhealth
Unhurt	*uninjury

This suggests that un- must combine with the adjective happy before it is converted into a noun by the suffix -ness, exactly as depicted in Figure 8a.

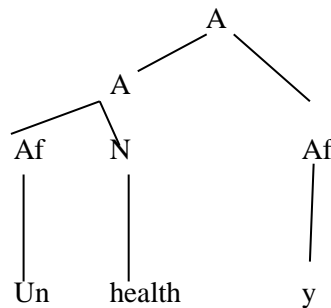


Figure 9 the internal structure of the word unhealthy

By contrast, in a word such as unhealthy (figure 9), the prefix un- can be attached only after the suffix -y has been added to the root. Otherwise, there would be no adjective category to which it could attach

The important point to remember here is that even in the case of quite complex words, derivation involves the same steps found in simpler words. In all cases, a derivational affix combines with the appropriate type of base (which may itself have been formed by derivation) and yields a new word of a particular type.

2.2. Constraints on derivation

Derivation often does not apply freely to the members of a given category. For instance, the suffix -ant (see table 13) can combine only with Latinate bases (i.e., bases borrowed from Latin or Romance languages which are traceable back to Latin) – as in defendant, assailant, contestant, servant, and so forth. This is why it cannot occur with bases such as fight and teach (*fightant, *teachant), which are of native English origin.

Sometimes, a derivational affix is able to attach only to bases with particular phonological properties. A good example of this involves the English suffix -en (see table 13), which combines with adjectives to create verbs with a causative meaning ('cause to become X'). as table 15 illustrates, however, there are many adjectives with which -en cannot combine.

Table 15 restrictions on the use of -en

Acceptable	Unacceptable

Whiten	*abstracten
Soften	*bluen
Madden	*angryen
Quicken	*slowen
Liven	*greenen

The suffix –en is subject to this phonological constraint: it can only combine with a monosyllabic base that ends in an obstruent. Hence it can be added to white, which is both monosyllabic and ends in an obstruent, but not to abstract, which has two syllables, or to blue, which does not end in an obstruent.

2.3 Two classes derivational affixes (advanced)

In English it is common to distinguish between two sets of derivational affixes which we will call class 1 and class 2, class consonant or vowel segments of the base with which they occur. In addition, they usually also effect the assignment of stress. (as the final two examples help to show, class 1 affixes often combine with bond roots.)

Table 16 typical effects of class 1 affixes

Affix	Sample word	Change triggered by affix
-ity	San-ity Public-ity	Vowel in the base changes from //to/æ/ (cf. sane) Final consonant of the base changes from /k/to/s/, stress shifts to second syllable (cf. <u>públic</u> vs <u>publícity</u> .)
-y	Democrac- y	Final consonant of the base changes from /t/to/s/, stress shifts to second syllable (cf. <u>démocrat</u> vs <u>democrácy</u> .)
-ive	Product- ive	stress shifts to second syllable (cf. <u>próduct</u> .)
-(i)al	Part-ial	Final consonant of the base changes from /t/to/ʃ/, (cf. <u>part</u> .)
-ize	Public-ize	Final consonant of the base changes from /k/to/s/, (cf. <u>públic</u>)
-ious	Audac- ious	Final consonant of the base changes from /s/to/ʃ/, (cf. <u>audac-ity</u> .)
-ion	Nat-ion	Final consonant of the base changes from /t/to/ʃ/, (cf. <u>nátive</u> .)

Table 17 some typical class 2 affixes

Affix	Sample word	Change triggered by the affix
-ness	Prompt-ness	None
-less	Hair-less	None
-ful	Hope-ful	None
-ly	Quite-ly	None
-er	Defend-er	None
-ish	Self-ish	None
-able	Commend-able	None

In contrast, class 2 affixes (which are mostly native) tend to be phonologically neutral, having no effect on the segmental makeup of the base or on stress assignment. When class 1 and class 2 affixes appear in the same word, the former type of morpheme normally occurs closer to the root than the latter.

III. Conclusion

Morphology is concerned with the structure and formation of words in human language. Many words consist of smaller formative elements, called morphemes. These elements can be classified in a variety of ways (free versus bound, root versus affix, prefix versus suffix) and can be combined and modified under various conditions to build words. Operations that can combine and modify morphemes include affixation, cliticization, internal change, suppletion, reduplication, compounding, and Cranberry morphemes (advanced). Sometimes beginning students have trouble determining the category of the base to which an affix is added. In this case of worker, for instance, the base (work) is sometimes used as a verb (as in they work hard) and sometimes as a noun (as in the work is time-consuming). This may then make it difficult to know which category occurs with the suffix –er in the word worker. The solution to this problem is to consider the use of –er with bases whose category can be unequivocally determined.

References:

- Anderson, Stephen. 1988. *Morphological Theory*. In *Linguistic: The Cambridge Survey; Vol. I*. Edited by F. Newmeyer, pp. 145-91. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, L. 1983. *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. Gleason, H. 1955. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jensen, John. 1990. *Morphology: Word Structure in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Katamba, Francis. 1993. *Morphology*. London: Macmillan.
- O'Grady, William, Dobrovolsky, Michael & Katamba, Francis. 1996. *Contemporary Linguistics, An Introduction*. Longman: Copp Clark Pitman, Ltd.
- Spencer, Andrew. 1991. *Morphological Theory*. Oxford: Blackwell.

Peningkatan Profesionalisme Guru Pasca Sertifikasi

Slameto

PGSD & PPS MP Universitas Kristen Salatiga
slameto_uksw@yahoo.com

Abstrak: Guru adalah tenaga profesional. Program sertifikasi guru dilakukan supaya guru memiliki penguasaan kompetensi sebagaimana dipersyaratkan UU Guru dan Dosen. Salah satu tujuan sertifikasi guru adalah untuk meningkatkan proses dan mutu hasil pendidikan. Guru yang memperoleh tunjangan profesi dikategorikan sebagai guru profesional. Temuan D. Deni Koswara, dkk. tahun 2009 ternyata sertifikasi guru SMP di Jawa Barat berkorelasi sangat rendah

terhadap peningkatan profesionalisme dan mutu pembelajaran; Sertifikasi guru tidak berkontribusi terhadap profesionalisme guru; tidak berkontribusi terhadap mutu pembelajaran. Penelitian Badrun di Kabupaten Sleman tahun 2011 menyatakan kinerja sebagian besar guru profesional (pasca sertifikasi) belum baik, upaya sebagian besar guru yang telah lulus sertifikasi masih belum menggembirakan. Itu semua merupakan persoalan serius yang memerlukan solusi cerdas. Untuk menjamin konsistensi profesionalisme guru seiring dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni, diperlukan upaya-upaya peningkatan profesionalisme secara berkesinambungan. Secara preskriptif dukungan kompetensi manajemen, strategi pemberdayaan, supervisi pengembangan, dan penelitian tindakan kelas merupakan dimensi-dimensi alternatif untuk meningkatkan profesionalisme guru.

Kata Kunci: Sertifikasi, profesionalisme guru, kompetensi manajemen, strategi pemberdayaan, supervisi pengembangan, penelitian tindakan kelas.

Latar Belakang

Sebagaimana dinyatakan dalam UUSPN No 20/2003, UURI No. 14/2005 tentang Guru dan Dosen, dan Peraturan Pemerintah RI No. 19/2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, guru dinyatakan sebagai tenaga profesional. Dalam kerangka itulah program sertifikasi guru dilakukan supaya guru memiliki penguasaan kompetensi sebagaimana dipersyaratkan UU Guru dan Dosen.

Menurut Keputusan Menteri Pendidikan Nasional No. 045/U/2002, kompetensi diartikan sebagai seperangkat tindakan cerdas dan penuh tanggung jawab yang dimiliki seseorang sebagai syarat untuk dianggap mampu oleh masyarakat dalam melaksanakan tugas-tugas sesuai dengan pekerjaan tertentu. Dalam Permendiknas Nomor 18 Tahun 2007 tentang Sertifikasi Guru Dalam Jabatan tersirat bahwa empat kompetensi guru profesional ini dapat diukur melalui 10 komponen, yaitu: (1) kualifikasi akademik; (2) pendidikan dan pelatihan; (3) pengalaman mengajar; (4) perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran; (5) penilaian dari atasan dan pengawas; (6) prestasi akademik; (7) karya pengembangan profesi; (8) keikutsertaan dalam forum ilmiah; (9) pengalaman organisasi di bidang kependidikan dan sosial; dan (10) penghargaan yang relevan dengan bidang pendidikan.

Pengakuan kedudukan guru sebagai tenaga profesional dibuktikan dengan sertifikat pendidik dan diberikan kepada guru yang telah memenuhi syarat. Selanjutnya, bagi guru yang telah memiliki sertifikat pendidik berhak memperoleh penghasilan di atas kebutuhan hidup minimum dan jaminan kesejahteraan sosial. Penghasilan di atas kebutuhan hidup minimum meliputi gaji pokok, tunjangan yang melekat gaji, serta penghasilan lain berupa tunjangan profesi, tunjangan fungsional, tunjangan khusus, dan maslahat tambahan yang terkait dengan tugasnya sebagai guru yang ditetapkan dengan prinsip penghargaan atas dasar prestasi.

Guru sebagai salah satu bagian dari pendidik profesional memiliki tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah. Dalam melaksanakan tugasnya, guru menerapkan keahlian, kemahiran yang memenuhi standar mutu atau norma tertentu yang diperolehnya melalui pendidikan profesi.

Guru memiliki peran strategis dalam bidang pendidikan; guru merupakan ujung tombak dalam upaya peningkatan kualitas layanan dan hasil pendidikan. Sayangnya kualitas guru di Indonesia masih tergolong relatif rendah. Berdasarkan survey UNESCO, terhadap kualitas para guru, kualitas guru kita berada pada level 14 dari 14 negara berkembang. Hal ini antara lain disebabkan oleh tidak terpenuhinya kualifikasi pendidikan minimal. Data dari Balitbang Depdiknas pada tahun 2005 menunjukkan terdapat 1.646.05 (69,45%) guru SD, SMP, SMA,

SMK, dan SLB yang tidak memenuhi kualifikasi pendidikan minimal (Tim Sertifikasi Guru, 2006).

Temuan D. Deni Koswara, Asep Suryana, dan Cepi Triatna dengan judul *Studi Dampak Program Sertifikasi Guru Terhadap Peningkatan Profesionalisme dan Mutu Di Jawa Barat tahun 2009* diperoleh ringkasan hasil yang memprihatinkan seperti berikut ini “Sertifikasi pada guru SMP yang diteliti di Jawa Barat berkorelasi sangat rendah terhadap peningkatan profesionalisme dan mutu pembelajaran. Lebih lanjut diungkapkan bahwa Sertifikasi guru tidak berkontribusi terhadap profesionalisme guru; dan Sertifikasi guru tidak berkontribusi terhadap mutu pembelajaran”.

Penelitian Badrun dengan judul “Kinerja Guru Profesional (Guru Pasca Sertifikasi) di Kabupaten Sleman” tahun 2011 juga diperoleh Temuan yang memprihatinkan dalam ringkasan seperti berikut ini. “Kinerja sebagian besar guru profesional (pasca sertifikasi) yang ada di Kabupaten Sleman belum baik; dari 17 indikator yang diteliti, 7 indikator baik dan 10 indikator lainnya belum baik. Upaya atau aktivitas sebagian besar guru yang telah lulus sertifikasi dan telah menerima tunjangan profesi masih belum menggembirakan, terutama yang terkait dengan: (1) penulisan artikel; (2) penelitian; (3) membuat karya seni/teknologi; (4) menulis soal UN; (5) menelaah buku; (6) mengikuti kursus Bahasa Inggris, (7) mengikuti diklat, dan (8) mengikuti forum ilmiah. Aktivitas di organisasi pendidikan dan sosial belum baik, (1) ada sebagian (47,5%) guru yang telah lulus sertifikasi dan telah menerima tunjangan profesi menjadi pengurus organisasi social; (2) 30% guru menjadi pengurus organisasi pendidikan”.

Asumsi bahwa sertifikasi akan meningkatkan profesionalisme guru dan mutu pendidikan, ternyata kondisi dilapangan berbeda; apa yang dialami guru dalam sertifikasi belum memberikan dampak secara signifikan pada kemampuan profesional guru termasuk terhadap peningkatan mutu pembelajaran. Bahkan muncul beberapa kasus yang tidak diharapkan, dimana ada guru yang menjadi lebih tidak disiplin pasca sertifikasi, ada pula yang mengasumsikan bahwa sertifikasi adalah suatu kondisi final dari profesi keguruan. Apabila diperbandingkan dengan sebelum sertifikasi, banyak guru yang sering mengikuti pengembangan kemampuan melalui berbagai pelatihan, workshop dan seminar, namun setelah sertifikasi dan dinyatakan lulus mereka cenderung tidak mengikuti lagi kegiatan-kegiatan tersebut. Lebih jauh, alokasi dana tunjangan profesi yang diterima guru-guru sedikit sekali proporsinya yang digunakan untuk pengembangan profesi, bahkan kecenderungannya tidak digunakan untuk pengembangan profesi guru lebih lanjut. Para guru lebih banyak mengalokasikan dana tunjangan profesinya untuk pemenuhan sandang, pangan dan papan, seperti pembelian tanah, rehab rumah, pembelian kendaraan bermotor, ditabung di bank, dan sebagainya...

Untuk menjamin konsistensi profesionalisme guru seiring dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni, diperlukan upaya-upaya peningkatan profesionalisme secara berkesinambungan. Disamping memaparkan uraian tentang permasalahan seputar sertifikasi dan profesionalitas guru berdasarkan hasil-hasil penelitian seperti di atas, penulis juga mencoba untuk memunculkan ide-ide dalam mencari solusi untuk meningkatkan kualitas pendidikan melalui layanan profesional guru pasca sertifikasi.

Implikasi Alternatif

Sertifikasi merupakan sarana atau instrument untuk mencapai suatu tujuan, bukan tujuan itu sendiri. Perlu ada kesadaran dan pemahaman dari semua pihak bahwa sertifikasi adalah sarana untuk menuju mutu. Kesadaran dan pemahaman ini akan melahirkan aktivitas yang benar, bahwa apapun yang dilakukan adalah untuk mencapai mutu. Demikian pula kalau guru mengikuti uji sertifikasi, tujuan utama bukan untuk mendapatkan tunjangan profesi, melainkan untuk dapat

menunjukkan bahwa yang bersangkutan telah memiliki kompetensi sebagaimana disyaratkan dalam standar kemampuan guru.

Tunjangan profesi adalah konsekuensi logis yang menyertai adanya kemampuan yang dimaksud. Dengan menyadari hal ini maka guru tidak akan mencari jalan lain guna memperoleh sertifikat profesi kecuali mempersiapkan diri dengan belajar yang benar untuk menghadapi uji sertifikasi.

Profesionalisme guru sering dikaitkan dengan tiga faktor yang cukup penting, yaitu kompetensi, sertifikasi, dan tunjangan profesi. Ketiga faktor tersebut diprediksi mempengaruhi kualitas pendidikan. Sertifikasi erat kaitannya dengan proses belajar, sehingga tidak bisa diasumsikan mencerminkan kompetensi yang unggul sepanjang hayat. Pasca sertifikasi seyogyanya merupakan tonggak awal bagi guru untuk meningkatkan kompetensi dan profesionalisme secara berkelanjutan (Deni, dkk, 2009).

Dengan demikian (1) perlu ada upaya peninjauan lebih mendalam terhadap program sertifikasi guru dalam jabatan, khususnya tujuan dan makna sertifikasi. (2) perlu ada upaya pembenahan mind set guru bahwa “sertifikasi guru bukan suatu tujuan tetapi media atau sarana untuk meningkatkan mutu pendidikan”. (3) perlu ada program perawatan dan pengembangan profesionalisme bagi guru-guru yang telah lulus program sertifikasi, khususnya dalam upaya-upaya peningkatan mutu layanan pembelajaran (bandingkan dengan Deni, dkk. 2009).

Menurut Ratna Ayu (2010) pengembangan kompetensi dan profesionalisme guru pasca sertifikasi harus dilaksanakan secara berkelanjutan, dikarenakan prinsip mendasar bahwa guru harus merupakan manusia pembelajar (*a learning person*). Sebagai guru profesional dan telah menyandang sertifikat pendidik, guru berkewajiban untuk terus mempertahankan profesionalismenya sebagai guru. Pengembangan kompetensi dan profesionalisme guru dapat dilakukan melalui upaya pembinaan dan pemberdayaan guru serta harus dilakukan secara terus-menerus (*continous profesional development*). Pembinaan guru pasca sertifikasi misalnya melalui: (1) aktivitas kelompok kerja guru (KKG) untuk tingkat SD dan musyawarah guru mata pelajaran (MGMP) yang tidak hanya menyelesaikan persoalan pengajaran yang dialami guru dan berbagi pengalaman mengajar antar guru, tetapi juga mengembangkan kontak akademik dan melakukan refleksi diri, (2) seminar atau workshop oleh asosiasi atau instansi yang relevan. Pemberdayaan guru pasca sertifikasi misalnya dengan: (1) melakukan penelitian tindakan kelas (PTK), (2) mengikuti *lesson study*, (3) aktif membaca jurnal/ berkala ilmiah, (4) mengakses informasi perkembangan ilmu via internet atau media informasi lain, (5) menulis karya ilmiah, (6) mengisi kolegalitas dengan kegiatan akademik, (7) memahami aturan kebijakan pendidikan, (8) menuliskan pengalaman kinerja, (9) *srawung* ilmiah dan profesional, (10) menerapkan pengalaman baru (hasil mengikuti seminar) untuk membelajarkan siswa, (11) menggunakan potensi lingkungan sebagai laboratorium, (12) jujur dan menghilangkan formalitas serta ikut-ikutan, (13) memperbaiki rencana pembelajaran, (14) mencoba variasi proses belajar, dan (15) menghargai hasil belajar dari semua aspek.

Menurut Siswanta (2009) terdapat 5 kegiatan Pembinaan guru pasca sertifikasi yang dapat dilakukan yaitu: 1) sertifikasi merupakan sarana atau instrumen untuk mencapai suatu tujuan, bukan tujuan itu sendiri. Diperlukan kesadaran dan pemahaman dari semua pihak bahwa sertifikasi adalah sarana untuk menuju kualitas pendidikan. Kesadaran dan pemahaman ini akan melahirkan aktivitas yang benar, bahwa apapun yang dilakukan adalah untuk mencapai kualitas. 2) konsistensi dan ketegaran pemerintah terkait Kebijakan sertifikasi pendidik, 3) tegas dan tegakkan hukum. 4) pelaksanaan UU secara konsekuen, dan 5) pemerintah pusat dan pemerintah daerah menyediakan anggaran yang memadai, baik untuk pelaksanaan sertifikasi maupun untuk pemberian tunjangan profesi.

Secara preskriptif pengembangan profesionalisme guru pasca sertifikasi perlu kompetensi manajemen, strategi pemberdayaan, supervisi pengembangan, penelitian tindakan kelas; Dukungan kompetensi manajemen diperankan oleh dinas pendidikan dan kepala sekolah; Kompetensi manajemen yang dibutuhkan untuk peningkatan profesionalisme guru dibedakan atas tiga aras, yaitu (1) manajemen aras kebijakan di tingkat birokrasi dinas pendidikan, (2) manajemen aras sekolah di tingkat kepala sekolah, dan (3) manajemen aras operasional di tingkat guru (Surya Dharma, 2003). Pada aras kebijakan di tingkat dinas pendidikan, menurut Santyarsa (2008) dibutuhkan kompetensi tentang (1) pemikiran strategik (*strategic thinking*), (2) kepemimpinan yang berubah (*change leadership*), dan (3) manajemen hubungan (*relationship management*). Pada aras sekolah oleh kepala sekolah, dibutuhkan kompetensi-kompetensi; (1) fleksibilitas, (2) terapan perubahan, (3) pemahaman interpersonal, (4) pemberdayaan, (5) fasilitasi tim, dan (6) portabilitas (Santyarsa, 2008). Pada aras operasional di tingkat personal guru, dibutuhkan kompetensi; (1) fleksibilitas, (2) mencari dan menggunakan informasi, motivasi, dan kemampuan untuk belajar, (3) motivasi berprestasi, (4) motivasi kerja di bawah tekanan waktu, (5) kolaboratif, dan (6) orientasi pelayanan kepada siswa (Santyarsa, 2008).

Strategi pemberdayaan dan supervisi pengembangan merupakan peran sentral kepala sekolah;

Strategi pemberdayaan adalah salah satu cara pengembangan guru melalui *employee involvement*. Analog dengan pikiran Wahibur Rokhman (2003), dapat dikonsepsikan bahwa pemberdayaan merupakan upaya kepala sekolah untuk memberikan wewenang dan tanggung jawab yang proporsional, menciptakan kondisi saling percaya, dan pelibatan guru dalam menyelesaikan tugas dan pengambilan keputusan. Kepala sekolah memiliki peran strategis dalam proses pemberdayaan guru sebagai agen perubahan. Dalam hal ini kepala sekolah dituntut memiliki kesadaran yang tinggi dalam mendistribusi wewenang dan tanggung jawab secara proporsional. Cara ini di satu sisi dapat merupakan proses kaderisasi, dan di sisi lain sekaligus sebagai proses peningkatan kompetensi guru secara berkelanjutan.

Pendekatan supervisi pengembangan (*developmental supervision*) bertolak dari kenyataan, bahwa pada dasarnya proses supervisi adalah proses belajar. Dalam proses supervisi, hubungan antara kepala sekolah analog dengan hubungan antara guru dengan siswa. Guru dalam melayani siswa memiliki kewajiban untuk memahami semua karakteristik siswa. Demikian pula, kepala sekolah dalam melakukan supervisi kepada guru, seyogyanya guru diperhatikan sebagai individu, karena ada perbedaan-perbedaan individual dalam perkembangan manusiawinya. Perlakuan ini sangat diperlukan, terlebih jika guru dituntut untuk terlibat secara langsung dalam peningkatan kualitas pendidikan. Pendekatan supervisi perlu didasarkan atas perkembangan, kebutuhan, dan karakteristik guru. Pendekatan ini erat kaitannya dengan dua unsur penting keefektifan guru dalam menjalankan tugas keprofesionalan, yaitu komitmen dan kemampuan berpikir abstraks. Komitmen guru merupakan banyaknya waktu dan tenaga yang mampu dicurahkan oleh guru tersebut bagi siswa dan mengembangkan profesinya. Komitmen diistilahkan sebagai kepedulian, yang dapat diklasifikasi atas tiga kategori, yaitu kepedulian terhadap diri sendiri, terhadap siswa, dan terhadap profesionalisme. Kemampuan berpikir abstraks, adalah kemampuan kognitif berbasis pengalaman konkrit, mampu mengidentifikasi tindakan kekinian untuk membantu siswa belajar secara efektif, dan mampu mengidentifikasi tindakan yang akan datang yang lebih memberikan kesuksesan pelayanan bagi siswa.

Guru profesional secara teoretis akan mampu meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas, memberikan layanan pembelajaran kepada siswa untuk belajar secara interaktif, inspiratif, memotivasi, menantang, dan menyenangkan. Pembelajaran seperti itu akan dapat diwujudkan oleh guru, apabila guru secara kontiniu melakukan penelitian tindakan kelas atau PTK. PTK adalah suatu bentuk penelitian yang bersifat reflektif mandiri, yang dapat digunakan dalam proses

pengembangan kurikulum sekolah, perbaikan sekolah, dan perbaikan kualitas pembelajaran di kelas. PTK sangat bermanfaat dalam membangun hubungan interpersonal, tipe pembelajaran yang bervariasi, pengukuran bentuk-bentuk wacana kelas, penyelidikan terhadap manusia dengan melakukan komunikasi interpersonal selektif dan langsung. Kesahihan PTK bersifat personal, dan tidak semata-mata menekankan kesahihan metodologis. Para guru diseyogyakan untuk melakukan PTK secara berkesinambungan. Praktik pembelajaran yang dikritisi dengan kemudian ditindaklanjuti dengan upaya perbaikan melalui PTK, secara bertahap akan meningkatkan profesionalisme guru.

Pada akhirnya strategi pengembangan kompetensi guru pasca sertifikasi pada aras operasional menurut Slameto (2008) dapatlah dilakukan melalui serangkaian kegiatan seperti contoh berikut ini.

1. Melakukan kegiatan penelitian/studi termasuk penelitian tindakan kelas, seminar atau loka karya dengan mengangkat hasil observasi, melakukan studi kasus dan atau pembahasan kasus, pengembangan dan uji coba berbagai pembaruan pendidikan/pembelajaran melalui perangkat pembelajaran misal Rencana Program Pembelajaran yang lebih inovatif, kegiatan kependidikan di sekolah yang berbasis orang tua/masyarakat, dan lain-lain.
2. Sebelum melakukan kegiatan/penelitian perlu melakukan pelatihan (tentang metode pengajaran atau penelitian) dan pengembangan substansi yang akan digarap atau diteliti dengan melibatkan kepala sekolah dan pengawas; dengan harapan selama serangkaian kegiatan pengembangan profesi pedagogik guru, kepala sekolah dan pengawas juga melakukan supervisi; dengan adanya supervisi dari kepala sekolah dan pengawas, diharapkan pengembangan kompetensi guru lebih berhasil dan berdampak bagi atasannya, bahkan jika perlu, didukung oleh kebijakan dinas pendidikan yang bersangkutan.
3. Selama implementasi pengembangan/penelitian perlu adanya pendampingan konsultan dan atau bantuan teknis (TA) dari pakar, sehingga pengembangan kompetensi pedagogik guru benar-benar terlaksana sebagaimana mestinya.
4. Setelah pelaksanaan pengembangan/penelitian perlu melakukan penulisan hasil dalam bentuk buku, artikel ilmiah atau makalah; Untuk itu diperlukan loka karya, pendampingan konsultan dan atau bantuan asisten (TA) dari pakar?
5. Hasil dan penulisan nomor 4 di atas dimanfaatkan untuk dipresentasikan dalam seminar, lokakarya, atau kegiatan ilmiah yang lain. Untuk kegiatan ini juga diperlukan organisasi/lembaga pendukungnya disamping keterlibatan konsultan atau TA dari pakar?

Beberapa Contoh Tema Pengembangan Kompetensi Pedagogik

1. Memahami karakteristik anak usia remaja dalam penggalan kelompok usia tertentu (kelas awal dan kelas lanjut) pelajari lampiran!:
2. Memahami karakteristik anak usia remaja yang membutuhkan penanganan secara khusus (penyimpangan dari kondisi ideal seperti lampiran):
3. Memahami latar belakang keluarga dan masyarakat untuk menetapkan kebutuhan belajar anak usia remaja dalam konteks kebhinnekaan budaya
4. Peningkatan kemampuan mengembangkan potensi peserta didik usia remaja
5. Meningkatkan penguasaan prinsip-prinsip dasar pembelajaran yang mendidik
6. Meningkatkan kemampuan mengembangkan kurikulum dan pembelajaran secara kreatif dan inovatif
7. Meningkatkan kemampuan merancang pengembangan dan pembelajaran yang mendidik
8. Meningkatkan kemampuan melaksanakan pembelajaran yang mendidik
9. Meningkatkan kemampuan menilai proses dan hasil pembelajaran yang mengacu pada tujuan utuh pendidikan.

Penutup

Dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan, guru merupakan salah satu faktor yang amat penting; oleh karena itu guru dinyatakan sebagai tenaga profesional. Dalam kerangka itulah program sertifikasi guru dilakukan supaya guru memiliki penguasaan kompetensi sebagaimana dipersyaratkan UU Guru dan Dosen. Profesionalisme guru sering dikaitkan dengan tiga faktor yang cukup penting, yaitu kompetensi, sertifikasi, dan tunjangan profesi. Ketiga faktor tersebut diprediksi mempengaruhi kualitas pendidikan. Mengingat hasil-hasil penelitian belum mendukung kerangka berpikir seperti itu, maka perlu pembinaan guru pasca sertifikasi yang harus dilaksanakan secara berkelanjutan, dikarenakan prinsip mendasar bahwa guru harus merupakan manusia pembelajar (*a learning person*).

Sebagai guru profesional dan telah menandatangani sertifikat pendidik, guru berkewajiban untuk terus mempertahankan profesionalismenya sebagai guru. Pengembangan kompetensi dan profesionalisme guru dapat dilakukan melalui upaya pembinaan dan pemberdayaan guru. Dengan demikian perlu upaya peninjauan lebih mendalam terhadap program sertifikasi guru dalam jabatan, khususnya tujuan dan makna sertifikasi, perlu ada upaya pembenahan *mind set* guru dan perlu ada program perawatan dan pengembangan profesionalisme bagi guru-guru yang telah lulus program sertifikasi, khususnya dalam upaya-upaya peningkatan mutu layanan pembelajaran. Pengembangan profesionalisme guru pasca sertifikasi perlu kompetensi manajemen, strategi pemberdayaan, supervisi pengembangan, penelitian tindakan kelas.

Sumber

- Badrun Kartowagiran, dkk. 2011. *Kinerja Guru Profesional (Guru yang Sudah Lulus Sertifikasi Guru dan Sudah Mendapat Tunjangan Profesi) di Kabupaten Sleman Yogyakarta*. Pusat Kajian Pengembangan Sistem Pengujian dan Pusat Kajian Pendidikan Dasar dan Menengah, Lembaga Penelitian Universitas Negeri Yogyakarta
- Deni Koswara, Asep Suryana, Cipi Triatna, 2009. *Studi Dampak Program Sertifikasi Guru Terhadap Peningkatan Profesionalisme dan Mutu di Jawa Barat*. file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR._ADMINISTRASI_PENDIDIKAN/...
- Haryono, 2010. **Manajemen Peningkatan Profesionalisme Guru Pasca Sertifikasi, Makalah** Disajikan dalam Program Teaching Clinic Pascasertifikasi Guru yang Diselenggarakan oleh Bidang PPTK Dinas Pendidikan Propvinsi Jawa Tengah Tahun 2010, dapat diakses pada <http://budisusetyo.typepad.com/blog/2012/01/manajemen-peningkatan-profesionalisme-guru-pascasertifikasi.html>
- Ratna Ayu, 2010. [Membangun Kompetensi dan Profesionalisme Guru: Suatu Refleksi Pelaksanaan Sertifikasi Guru Dalam Meningkatkan Kualitas Pendidikan.](http://ratna-ayu.blogspot.com/2010/01/membangun-kompetensi-dan.html) <http://ratna-ayu.blogspot.com/2010/01/membangun-kompetensi-dan.html>
- Republik Indonesia. 2005. *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen*. Jakarta.
- Santyarsa, I Wayan. 2008. "Dimensi-Dimensi Teoretis Peningkatan Profesionalisme Guru". <http://www.koranpendidikan.com/artikel-8095.pdf>
- Siswanta, Jaka. 2009. *Meningkatkan Profesionalitas Pendidik Melalui Program Sertifikasi Pendidikan. Mudarrisa*, Vol. 1 (No. 2). ISSN 2085-2061

- Slameto, 2008. *Peran Kepala Sekolah dalam Optimalisasi Kompetensi Pedagogik Guru*. BinteK Teaching Clinic Pasca Sertifikasi Bagi Kepala Sekolah, Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Tengah.
- Tim. 2006. *Naskah akademik*. Jakarta: Ditjen Dikti.

-0-

TINDAK TUTUR BAHASA KARIKATUR DALAM MEDIA CETAK JAWA POS EDISI APRIL 2013

Sri Budi Astuti, Indayani
Universitas PGRI Adi Buana Surabaya
sri.budi@unipasby.ac.id

indayani16a@gmail.com

Abstract: This study aims to describe the speech act of caricatures language inprint Jawa Pos newspaper volume April 2013. This phenomenon needs to be studied because the language of speech acts caricatures inprint media has its own uniqueness, especially from the language of speech acts. This study used a descriptive study intended for careful measurement of certain social phenomena. In addition, the study also develops the concept and gather facts and analyze the language of speech acts caricatures inprint Jawa Pos newspaper. The data were taken from Jawa Pos newspaper volume April 2013. The result of data analysis indicates that there are variations such as locution, illocution, and per locution in caricatures language. In locution, the context of the speaker shows kinds of complaining assertive speech act with imperative sentence. In illocution, caricature context involves in kinds of directive speech act. However, per locution is rare to be found because there is no responsive act in the context of speech act.

Keywords: speech act, caricature, and news paper.

PENDAHULUAN

Bahasa merupakan salah satu alat komunikasi, melalui bahasa manusia dapat saling berinteraksi, kerja sama, berbagi pengalaman, tukar pikiran, serta dapat meningkatkan kemampuan intelektual, bahkan sebagian besar menjadi alat vital dalam berkomunikasi. Seorang penutur bahasa dalam mengungkapkan pikiran, ide, dan perasaannya tidak berbeda jauh dengan sesuatu yang telah diperoleh dalam belajar bahasa dengan adat tempat penutur berdomisili. Setiap daerah mempunyai cara dan logat tersendiri, juga jenjang pendidikan yang telah ditempuh oleh seorang penutur bahasa.

Keberhasilan dalam berkomunikasi selain ditunjang dari uraian di atas, tingkat kelangsungan tuturan dapat diukur berdasarkan kejelasan pragmatikanya. Menurut Oka (1990:1), dalam kehidupan bermasyarakat bertutur kata atau berbahasa termasuk salah satu kegunaan yang banyak digunakan oleh manusia. Baik kita bertamu, berbelanja, mengajar bahkan saat kita mengutarakan rasa cinta tidak lepas dengan bertutur kata atau bahasa.

Kegiatan bertutur memainkan peranan yang sangat penting sebab bahasa atau penutur dapat menyampaikan pikiran dan perasaan seseorang kepada orang lain. Dengan bertutur, manusia berhubungan satu dengan yang lainnya yang disebut dengan tindak komunikasi. Menurut Suyono (dalam Oka, 1990:32) tindak komunikasi adalah aktivitas berkomunikasi yang menggunakan bahasa sebagai media utamanya sehingga kita dapat berinteraksi dengan orang lain untuk berbagai kepentingan mulai dari sifatnya. Chaer (2000:166) menyatakan bahwa bahasa sebagai alat komunikasi dalam mengungkapkan pikiran, gagasan, konsep, juga perasaan misalnya bahasa Indonesia. Selain sebagai alat komunikasi untuk mempermudah membina relasi dan menjalin kerja sama, bahasa juga sebagai alat menuangkan pikiran dan emosi. Seorang penutur bahasa dalam mengungkapkan pikiran, ide, dan perasaannya baik berbeda jauh dengan sesuatu yang pernah diperoleh dalam belajar bahasa dengan adat penutur berdomisili karena tiap daerah mempunyai cara dan logat tersendiri, juga jenjang pendidikan penutur yang telah ditempuh oleh penutur bahasa. Karikatur merupakan salah satunya.

Menggambar karikatur sebagai sarana untuk menuangkan gagasan yang ada dibenak penulis atau disebut karikaturis, hasilnya berupa karikatur. Sebuah karikatur berwujud gambar atau kartun, namun bukanlah gambar biasa yang berposisi statis atau merefleksikan sama persis dengan objek yang digambar. Karikatur juga dipahami sebagai hasil karya seni yang merupakan salah satu bentuk opini yang dituangkan ke dalam bentuk gambar yang tidak berarti tidak memiliki makna sama sekali. Bedanya karikatur berupa gambar sedangkan opini berupa tulisan, tetapi pada dasarnya sama yaitu sama-sama cara pengungkapan pendapat penulis. Karikatur sebagai media komunikasi yang mengandung pesan, kritik, atau sindiran tanpa banyak komentar, tetapi cukup dengan rekaan gambar yang sifatnya lucu sekaligus mengandung makna yang dalam (pedas). Karikatur sering kali berkaitan dengan masalah politik dan sosial.

Karikatur dibuat sebagai pendapat karikaturis terhadap berita atau peristiwa yang sedang terjadi. Melalui sebuah karikatur, karikaturis mencoba menjalin komunikasi dengan pembaca agar dapat berdialog tentang segala yang terdapat dalam kegiatan manusia. Karikatur banyak jenisnya yaitu karikatur orang pribadi, karikatur politik, karikatur sosial. Karikatur didefinisikan oleh Sibarani (2001:10) sebagai penggambaran seseorang, suatu tipe, atau suatu kegiatan dalam keadaan terdistorsi. Biasanya suatu penyajian yang diam dan dibuat berlebih-lebihkan dari gambar binatang, burung, sayur-sayuran yang menggantikan bagian-bagian benda hidup atau yang ada persamaannya dengan kegiatan binatang.

Berdasarkan pendapat di atas, dapat diartikan bahwa karikatur sebagai ironi. Suatu tragedi-komedi atau suatu parodi karena di dalamnya dapat mengandung sesuatu yang janggal absurd, yang bisa menertawakan, tetapi juga memprihatinkan atau menyedihkan. Sebagai refleksi sosial, karikatur sering kali menjadi tolok ukur gambaran serta adanya jalinan peristiwa yang terjadi di dalam masyarakat, meskipun khalayak khususnya pembaca menganggapnya hanya sebagai suatu gambar sindiran yang bersifat sinis, ironis, dan bahkan sarkanis yang humoris, namun karikatur tetap sebagai komunikasi yang memberikan informasi bagi publik. Kadar isi

pesan dan informasi yang terkandung serta makna yang terdapat dalam karikatur bergantung dari pemahaman masing-masing pembaca.

Dari uraian di atas, dapat dikatakan bahwa pada sebuah karikatur terdapat suatu tindak tutur bahasa. Dimungkinkan belum semua orang atau pembaca dapat memahami dan maksud tuturan tersebut baik atau buruk. Tindak tutur bahasa pada karikatur dalam media cetak Jawa Pos inilah dijadikan fokus penelitian ini. Fokus penelitian tersebut dirumuskan menjadi pertanyaan penelitian, Bagaimanakah tindak tutur bahasa pada karikatur dalam media cetak Jawa Pos edisi April 2013?

TINDAK TUTUR

Peristiwa tutur merupakan peristiwa sosial karena menyangkut pihak-pihak yang bertutur dalam satu situasi dan tempat tertentu. Peristiwa ini pada dasarnya merupakan rangkaian dari sejumlah tindak tutur yang terorganisasikan untuk mencapai satu tujuan. Peristiwa tutur merupakan gejala sosial seperti disebutkan di atas, maka tindak tutur merupakan gejala individual, bersifat psikologis dan kelangsungannya ditentukan oleh kemampuan bahasa si penutur dalam menghadapi situasi tertentu. Peristiwa tutur dilihat pada makna atau arti tindakan dalam tuturannya. Tindak tutur dan peristiwa tutur merupakan dua gejala yang terdapat pada satu proses yakni proses komunikasi (Tarigan, 1998:93).

Berdasarkan pendapat tersebut, sebagai media komunikasi media massa surat kabar ataupun media cetak memunyai peranan besar dalam rangka penyampaian informasi selain menggunakan kata-kata dan bahasa, gambar juga merupakan salah satu bentuk media komunikasi yang sering ditonjolkan dalam media cetak. Dalam hal ini karikatur dipahami sebagai hasil karya seni yang merupakan salah satu bentuk opini yang dituangkan ke dalam bentuk gambar. Kata-kata dan bahasa yang terdapat pada suatu hal tertentu yang dapat digunakan sebagai tindak dalam bertutur (Hutabarat dan Pudjomartono, 1995:42). Tindak tutur adalah dengan menggunakan informasi yang mempergunakan bahasa sindiran atau kritik dengan tujuan dan makna tertentu.

Menurut Searle (1983) dalam bukunya *Speech Acts: An Essay In The Philosophy of Language* menyatakan bahwa dalam praktik penggunaan bahasa terdapat setidaknya tiga masalah tindak tutur. Ketiga tindak tutur itu berturut-turut dapat disebutkan sebagai berikut:

a. Tindak Lokusi

Tindak Lokusi adalah tindak tutur dengan kata, frasa dan kalimat sesuai dengan makna yang dikandung oleh kata, frasa, dan kalimat. Tindak tutur ini dapat disebut sebagai *The act of saying something*. Dalam tindak lokusional tidak dipermasalahkan maksud dan fungsi tuturan yang disampaikan oleh si penutur. Jadi tuturan “tanganku gatal” misalnya, semata-mata hanya dimaksudkan untuk memberitahu si mitra tutur bahwa pada saat itu dimunculkannya tuturan itu tangan penutur sedang dalam keadaan gatal.

b. Tindak Ilokusi

Tindak Ilokusi adalah tindak melakukan sesuatu dengan maksud dan fungsi tertentu. Tindak tutur ini dapat dikatakan sebagai *The act of doing something*. Tuturan “tanganku gatal” yang diucapkan penutur bukan semata-mata dimaksudkan untuk memberitahu si mitra tutur bahwa pada saat dituturkannya tuturan rasa *gatal* sedang bersarang pada tangan si penutur. Lebih dari itu bahwa penutur menginginkan mitra tutur melakukan tindakan tertentu berkaitan dengan rasa sakit, gatal pada tangan itu.

c. Tindak Perlokusi

Tindak Perlokusi adalah tindak yang menumbuhkan pengaruh (effect) kepada mitra tutur. Tindak tutur ini dapat disebut dengan *The act of affecting some one*. Tuturan “tanganku gatal” misalnya, dapat digunakan untuk menumbuhkan pengaruh rasa takut kepada mitra tutur. Rasa itu muncul misalnya karena yang menuturkan tuturan itu berprofesi sebagai tukang pukul yang pada kesehariannya sangat erat dengan kegiatan memukul dan melukai orang lain.

Berdasarkan fungsi tindak tutur Searle (1983) menggolongkan tindak tutur ilokusi itu ke dalam lima masalah bentuk tuturan masing-masing memiliki fungsi komunikatif. Sebelum dibahas bentuk tuturan, dapat dilihat jenis kalimat yang terbagi atas tiga jenis kalimat, yakni:

- a. kalimat deklaratif adalah kalimat yang isinya hanya pendengar atau yang mendengar kalimat itu untuk menaruh perhatian saja tanpa melakukan tindakan apapun.

- b. kalimat interogatif adalah kalimat yang isinya meminta agar pendengar atau orang yang mendengar kalimat tersebut memberi jawaban secara lisan. Jadi yang diinginkan bukan hanya perhatian tetapi juga sebuah jawaban
- c. kalimat imperatif adalah kalimat yang isinya meminta pendengar atau yang mendengar kalimat itu memberi tanggapan berupa tindakan atau perbuatan yang diminta.

Kelima macam bentuk tuturan yang menunjukkan fungsi itu dapat dirangkum sebagai berikut.

- a. Asertif
yakni bentuk tutur yang mengikat penutur pada kebenaran proposisi yang diungkapkan. Misalnya menyatakan, menyarankan, membual, mengeluh dan mengklaim.
- b. Direktif yakni bentuk tutur yang dimaksud penuturnya untuk membuat pengaruh agar si mitra tutur melakukan tindakan. Misalnya memesan, memerintah, memohon, menasihati, dan merekomendasikan.
- c. Ekspresif adalah bentuk tuturan yang berfungsi untuk menyatakan atau menunjukkan sikap psikologis penutur terhadap suatu keadaan. Misalnya berterimakasih, memberi selamat meminta maaf, menyalahkan, memuji dan bela sungkawa.
- d. Komisif yakni bentuk tutur yang berfungsi untuk menyatakan janji atau penawaran. Misalnya berjanji, bersumpah, dan menawarkan sesuatu.
- e. Deklarasi yakni bentuk tutur yang menghubungkan isi tuturan dengan kenyataan. Misalnya berpasrah, memecat, membaptis, memberi nama, mengangkat, mengucilkan dan menghukum.

Dalam sebuah karikatur terdapat kelima fungsi komunikatif yang dijelaskan di atas. Sebagai refleksi sosial, karikatur seringkali menjadi tolok ukur gambaran serta adanya jalinan peristiwa yang terjadi di dalam masyarakat. Khalayak khususnya pembaca menganggapnya hanya sebagai suatu gambar sindiran yang bersifat sinis, ironis dan bahkan sarkanis yang humoris, namun karikatur tetap sebagai media komunikasi yang memberikan informasi bagi publik. Kadar isi pesan dan informasi yang terkandung serta makna yang terdapat dalam karikatur bergantung pemahaman masing-masing pembaca.

KARIKATUR

Karikatur didefinisikan sebagai penggambaran seseorang, suatu tipe, atau suatu kegiatan dalam keadaan terdistorsi, biasanya suatu penyajian yang diam dan dibuat berlebih-lebihan dari gambar-gambar binatang, burung, sayur-sayuran yang menggantikan bagian-bagian benda hidup atau yang ada persamaannya dengan kegiatan binatang (Sibarani, 2001:10). Pendapat lain bahwa karikatur adalah sebuah gambar potret yang sengaja dibuat dilebih-lebihkan atau menyimpangkan ciri seseorang namun tetap memiliki persamaan visual yang bisa diidentifikasi. Karikatur dapat bersifat pujian atau penghina...(<http://www.wikipedia.com/>). Dikunjungi 29 Januari 2008). Demikian juga dengan Shaily (1992:85) mendefinisikan karikatur sebagai gambar yang sifatnya melebihkan suatu pertanda ciri, sifat, tindakan/tingkah laku seseorang atau kelompok manusia untuk memperolok-oloknya, mencemoohnya, dan mencelanya dengan cara yang menggelikan. Karikatur diartikan sebagai gambar olok-olok yang bersifat menyindir, dan sebagainya. Salim (1991:54) dalam buku Pengantar Dasar Ilmu Estetika mengemukakan bahwa karikatur adalah seni gambar yang mempergunakan penonjolan yang berlebihan untuk memperlihatkan ciri khas dari peristiwa yang penting.

Menurut beberapa pendapat di atas, karikatur merupakan satu bagian kartun. Kartun yang mengandung sindiran atau kritik disebut kartun editorial. Karikatur disebut juga sebagai kartun editorial karena merupakan visualisasi tajuk rencana sebuah surat kabar.

Karikatur memiliki sifat kesamaan dengan penulisan opini. Keduanya sama-sama mengemukakan pendapat, namun dalam bentuk yang berbeda. Karikatur dapat berbentuk gambar sedangkan opini berbentuk tulisan. Opini adalah tulisan pendek yang membahas suatu permasalahan tertentu dan hanya berisi pendapat penulisnya.

Karikatur sebagai salah satu bentuk opini gambar sebenarnya merupakan maskot dari surat kabar. Karikatur merupakan obor dari hal-hal yang disampaikan karikatur, pembaca dapat meraba misi yang diemban sebuah surat kabar serta tujuan-tujuan tertentu yang hendak dicapai.

Karikatur mengungkapkan sikap pendapat dan gagasan melalui gambar berdasarkan aktualitas suatu peristiwa. Selain itu, karikatur juga memiliki *stereotype* tertentu yang menarik

karena bentuknya humoris. Karakteristik kata-kata karikatur adalah singkat, padat, tetapi mengandung makna lebih dari seribu kata. Hal ini dapat diartikan bahwa karikatur dapat digunakan sebagai intruksional edukatif. Media ini menuntut sikap kreatif, berpikir kritis dan memiliki kepekaan atau kepedulian sosial serta lebih mempertajam daya pikir dan daya imajinasi.

Karikatur dapat dibagi menjadi tiga macam yaitu karikatur orang pribadi, karikatur politik, dan karikatur sosial.

a) Karikatur orang pribadi

Menggambarkan seseorang (biasanya tokoh yang dikenal) dengan mengekspos cirinya dalam bentuk wajah atau kebiasaannya tanpa objek lain atau situasi di sekelilingnya secara karikatural.

b) Karikatur politik

Menggambarkan suatu situasi politik sedemikian rupa agar kita dapat melihatnya dari segi humor dengan menampilkan para tokoh politik di atas panggung dan mementaskannya dengan lucu.

c) Karikatur sosial

Mengemukakan dan menggambarkan persoalan masyarakat yang menyinggung rasa keadilan.

Berdasarkan fungsinya karikatur dibagi atas beberapa fungsi karikatur, yakni:

- a. Karikatur sebagai refleksi sosial karikatur sering menjadi tolok ukur gambaran serta adanya jalinan peristiwa yang terjadi di dalam masyarakat (<http://budi santoso.com>. Dikunjungi pada tanggal 22 Desember 2007).
- b. Media perlawanan
Bagi pihak tertindas, karikatur merupakan media perlawanan. Sementara bagi pihak yang berkuasa atau dominan karikatur tidak lain media pembalasan untuk "menertibkan" pihak tertindas (<http://kompas.com/kompas-cetak>. Dikunjungi pada tanggal 22 Desember 2007).
- c. Cara cepat
Karikatur bermanfaat karena merupakan cara terbaik yang cepat ditangkap, yang paling terbaca, untuk melihat sesuatu yang abnormal juga berguna sebagai pengungkap kebenaran yang tidak kenal ampun (<http://kompas.com/kompas-cetak>. Dikunjungi pada 22 Desember 2007).
- d. Pemberi informasi
Surat kabar berfungsi memberi informasi dan pendidikan turut menggunakan pendekatan humor dalam menyampaikan pesannya kepada pembaca. Bentuk pesan yang disampaikan dengan pendekatan humor, salah satu di antaranya adalah karikatur (Rohani, 1997:79).
- e. Menstimulus siswa
Apabila karikatur digunakan sebagai media pembelajaran menulis opini, maka karikatur berfungsi menstimulus siswa untuk menulis opininya tentang gambar yang diamatinya.
- f. Pengungkap sikap dan pendapat
Karikatur mengungkap sikap pendapat dan gagasan melalui gambar berdasarkan aktualitas suatu peristiwa. Karikatur juga dapat digunakan sebagai media intruksional edukatif. Media ini akan menuntut guru dan peserta didik bersikap kreatif, berfikir kritis, dan memiliki kepekaan atau kepedulian sosial, serta lebih mempertajam daya pikir dan daya imajinasi peserta didik (Rohani, 1997:79).

METODE PENELITIAN

Data penelitian ini karikatur yang terdapat pada media cetak Jawa Pos edisi April 2013. Sumber data adalah media cetak Jawa Pos edisi April 2013. Penelitian ini bersifat deskriptif. Menurut Singarimbun dan Efendi (1997:4), penelitian deskriptif dimaksudkan untuk pengukuran yang cermat terhadap fenomena sosial tertentu.

Berikut dapat dilihat pada tabel kunci data, terdapat keterangan tanggal, sumber data, jumlah data, dan kode data seperti di bawah ini.

Tabel Kunci Data

No	Tgl/Bln/Thn	Sumber Data	Jumlah Data	Kode
1	01/04/13	Jawa Pos	2	JP.0104.1
				JP.0104.2
2	02/04/13		2	JP.0204.1
				JP.0204.2
3	03/04/13		1	JP.0305.1
4	04/04/13		1	JP.1204.1
dst.	dst.	dst.	dst.	dst.

Dalam penelitian ini, pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan metode dokumentasi. Metode dokumentasi adalah mencari data mengenai hal-hal atau variabel yang berupa catatan, transkrip, buku, surat kabar, prasasti, notulen rapat, dan sebagainya (Mardalis, 1988:17). Dengan metode dokumentasi ini dicari dokumen yang berkaitan dengan tindak tutur karikatur. Selanjutnya dokumen yang diinginkan dalam penelitian ini kemudian diseleksi tentang kesesuaian dengan permasalahan karikatur. Analisis data penelitian ini dilakukan dengan menggunakan teknik deskriptif.

Berikut langkah-langkah analisis data yang digunakan dalam penelitian ini:

- Mengidentifikasi fenomena yaitu berita yang sedang beredar atau kejadian yang sedang terjadi dengan mencari maksud yang terkandung pada sebuah karikatur yang mengandung kritik terhadap peristiwa yang sedang terjadi dan masih hangat dalam media cetak Jawa Pos.
- Mengklasifikasikan yaitu dengan mengklasifikasikan data yang berupa karikatur yang berkaitan dengan kalimat deklaratif, interogatif, atau imperatif, dengan lebih memperhatikan kalimat yang terkandung pada karikatur tersebut.
- Menganalisis tuturan lokusi, ilokusi, perlokusi sebuah karikatur yang berdasarkan fakta (peristiwa yang sungguh-sungguh terjadi).
- Menyimpulkan jenis tuturan dalam sebuah karikatur apakah asertif, direktif, ekspresif, komisif, dan deklarasif.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Pada bagian ini akan disajikan hasil analisis data yang menunjukkan tindak tutur karikatur pada media cetak Jawa Pos April 2013.

Kode: JP 010413 (1)

Promo Susu di Carrefour Aneh

PADA Minggu, 24 Maret 2013, saya sengaja datang pukul 08.00 ke Carrefour Blimbing, Malang, agar memperoleh susu yang lagi promo. Ketika tiba di Carrefour Blimbing, saya langsung menuju ke tempat susu. Saya bertanya kepada seorang SPG, namun disuruh mengambil katalog baru ke tempat susu. Saat saya kembali ke tempat susu, SPG-nya sudah berganti. Saya bertanya kepada petugas tersebut tentang promo susu Bebelac. Menurut SPG tersebut, promo memang ada, tetapi barangnya kosong. Saya terkejut karena di rak susu masih bertumpuk-tumpuk, tapi dibilang kosong. Tidak berselang lama, saya dihampiri oleh petugas lain dan berbisik, "Mbak susunya tidak boleh dijual." Beberapa saat kemudian, seorang petugas laki-laki menghampiri. "Maaf Bu, susunya sudah laku." Saya semakin bingung, susu di rak begitu banyak dikatakan sudah laku.

ENDANG SUKARELA, Jl Raya Tiogomas, Malang, 08970333xxx

Konteks : Dalam karikatur di atas, penutur (si wanita) terlihat berkacak pinggang dengan raut wajah kesal dan marah kepada mitra tutur (si pria) di Carefour karena promo susu tiba-tiba dibatalkan. Penutur (si wanita) mengatakan, “KALAU BIKIN PROMO YANG JELAS DONG!”. Kalimat tersebut menggunakan kalimat imperatif. Di belakang mitra tutur (si pria) tampak sebuah rak dengan beberapa kotak susu sehingga mitra tutur (si pria) SPG gugup saat menjelaskan promo tersebut dengan mengatakan, “EH.. ANU. MAAF, ITU SUSUNYA TIDAK BOLEH DIPEGANG.. EH.. ANU. TIDAK BOLEH DIBELI.. SOALYA SEMUA SUDAH LAKU..”. Kalimat tersebut menggunakan kalimat deklaratif.

Lokusi : Pada konteks karikatur tersebut penutur (si wanita) memperlihatkan jenis tindak tutur asertif mengeluh di sampaikan dengan kalimat imperatif. Tindak tutur mengeluh dalam konteks tersebut fungsinya penutur (si wanita) mengungkapkan keluhannya kepada pegawai SPG di Carefour atas promo yang tidak jelas. Sebagai tindak tutur asertif mengeluh dalam kalimat berikut:

“KALAU BIKIN PROMO YANG JELAS DONG..!” Dalam konteks karikatur di atas, terdapat jenis tindak tutur asertif menyatakan. Tindak tutur menyatakan dalam konteks tersebut fungsinya menjelaskan informasi yang lengkap bahwa di toko Carrefour terdapat promo susu. Sebagai tindak tutur asertif menyatakan dalam kalimat berikut:

“PADA Minggu, 24 Maret 2013, saya sengaja datang pukul 08.00 ke Carrefour, Blimbing, Malang, agar memperoleh susu yang lagi promo. Ketika tiba di Carrefour Blimbing, saya langsung menuju ke tempat susu”.

Dalam konteks karikatur di atas, terdapat jenis tindak tutur asertif melaporkan disampaikan dengan kalimat deklaratif. Tindak tutur melaporkan dalam konteks tersebut memberitahukan bahwa promo memang ada, tetapi barang (susu) kosong kepada penutur. Sebagai tindak tutur melaporkan dalam kalimat berikut:

“Saya bertanya kepada petugas tersebut tentang promo susu Bebelac. Menurut SPG tersebut, promo memang ada, tetapi barangnya kosong. Saya terkejut di rak susu masih bertumpuk-tumpuk, tapi dibilang kosong.

Tidak berselang lama, saya dihampiri oleh petugas lain dan berbisik, **“Mbak susunya tidak boleh dijual.”** Beberapa saat kemudian, seorang petugas laki-laki menghampiri”.

Ilokusi : Pada konteks karikatur tersebut tidak ditemukan jenis tindak tutur ilokusi.

Perlokusi : Pada konteks karikatur di atas, ditemukan jenis tindak tutur perlokusi ekspresif memberi maaf disampaikan dengan kalimat deklaratif. Tindak tutur memberi maaf dalam konteks tersebut fungsinya meminta maaf kepada penutur karena promo susu dibatalkan. Sebagai tindak tutur ekspresif memberi maaf dalam kalimat berikut:

“EH.. ANU. MAAF, ITU SUSUNYA TIDAK BOLEH DIPEGANG.. EH.. ANU. TIDAK BOLEH DIBELI.. SOALYA SEMUA SUDAH LAKU.”

Kode: JP 010413 (2)

Melayani Pembesar Bersirene

ENTAH kebetulan atau disengaja, *Jawa Pos* pada Rabu, 27 Maret, memuat berita utama sekaligus gagasan dengan topik yang sama, yaitu *Perasaan dan Sirene Pembesar* dengan tabakan karambol rombongan Menteri Koperasi dan UKM Syarif Hasan. Saudara penulis gagasan sebelumnya (Agustin Tri Ariani) menyoroti perasaan para pejabat agar berempati terhadap rakyat kecil dalam merasakan kemacetan lalu lintas. Saya melengkapi dengan menyoroti kewajiban (dan atau janji) pejabat/pemimpin negara/daerah.

Sebagaimana kita ketahui, tugas utama pejabat/pemimpin adalah melayani rakyat. Namun, dalam kenyataan sehari-hari, yang terjadi sebaliknya, justru rakyat yang harus melayani pejabat/pemimpin. Salah satu di antaranya adalah memberikan jalan (kesempatan lewat) kepada mereka. Bahkan, "perintah memberi layanan" tersebut akhirnya dapat mengakibatkan kecelakaan sebagaimana yang terjadi pada rombongan menteri itu.

Janji adalah utang. Oleh karena itu, wahai para pejabat/pemimpin yang terhormat, utang Anda untuk memberi pelayanan jangan justru ditimpakan kepada kami, masyarakat/warga negara. Percayalah, kami akan sangat ikhlas memberi jalan (minggir) jika Anda atau siapa pun naik mobil bersirene berupa ambulans atau pemadam kebakaran".

AGUSTINA
ENDAH W.,
Sumbersari, Jember,
(werdiharini_aendah@yahoo.com)

ILUSTRASI: CHIBUJAWA POS

Konteks : Dalam karikatur di atas, terlihat sebuah mobil melaju dengan kecepatan sedang karena terjadi kemacetan. Terlihat di samping mobil penutur, bayangan beberapa mobil juga terjebak kemacetan. Di dalam mobil, penutur mengeluh akan kemacetan dengan situasi penutur ingin buang air kecil sehingga untuk mempercepat laju kendaraan penutur berpikir menggunakan sirine. "ADUUUHHH.. SAYA KEBELET PIPIS.. CEPAT NYALAKAN SIRINENYA..! KEBURU NGGAK TAHAN LAGI, NIH..". Kalimat tersebut merupakan kalimat imperatif.

Lokusi : Pada konteks karikatur tersebut penutur memperlihatkan jenis tindak tutur asertif mengeluh disampaikan dengan kalimat imperatif. Penutur mengemukakan keluhannya karena kemacetan lalu lintas. Sebagai tindak tutur asertif mengeluh dalam kalimat berikut:

"ADUUUHHH.. SAYA KEBELET PIPIS.. CEPAT NYALAKAN SIRINENYA..! KEBURU NGGAK TAHAN LAGI, NIH..".

Dalam konteks tersebut terdapat jenis tindak tutur asertif menyatakan disampaikan dengan kalimat deklaratif. Tindak tutur menyatakan memperlihatkan penutur menjelaskan mengenai tugas para pejabat. Sebagai tindak tutur asertif menyatakan dalam kalimat berikut:

"Sebagaimana kita ketahui, tugas utama pejabat/pemimpin adalah melayani rakyat. Namun, dalam kenyataannya sehari-hari, yang terjadi sebaliknya, justru rakyat yang harus melayani pejabat/pemimpin".

Terdapat juga tindak tutur asertif mengemukakan pendapat disampaikan dengan kalimat deklaratif. Tindak tutur tersebut memperlihatkan pendapat penutur kepada para pejabat untuk melayani masyarakat bukan masyarakat melayani pejabat. Sebagai tindak tutur asertif mengemukakan pendapat dalam kalimat berikut:

"Janji adalah utang. Oleh karena itu, wahai para pejabat/pemimpin yang terhormat, utang Anda untuk memberi pelayanan jangan justru ditimpakan kepada kami, masyarakat/warga Negara. Percayalah, kami akan sangat ikhlas memberi jalan (minggir) jika Anda atau siapa pun naik mobil bersirene atau pemadam kebakaran".

Ilokusi : Pada konteks karikatur tersebut tidak ditemukan jenis tindak tutur ilokusi.

Perlokusi : Pada konteks karikatur di atas, tidak ditemukan jenis tindak tutur perlokusi.

PENUTUP

Berdasarkan hasil analisis data menunjukkan bahwa bentuk bahasa karikatur yang terdapat dalam media cetak Jawa Pos edisi April 2013 terjadi variasi dalam tindak tutur baik lokusi, ilokusi, maupun perlokusi. Bentuk perlokusi yang jarang ditemukan karena tidak ada tindakan selanjutnya dalam konteks tuturan. Yang ditemukan adalah bentuk lokusi dan ilokusi.

Tindak Lokusi adalah tindak tutur dengan kata, frasa, dan kalimat sesuai dengan makna yang terkandung di dalamnya. Tindak tutur ini dapat disebut sebagai *The act of saying something*. Tindak Ilokusi adalah tindak tutur untuk melakukan sesuatu dengan maksud dan fungsi tertentu. Tindak tutur ini dapat dikatakan sebagai *The act of doing something*. Tindak Perlokusi adalah tindak tutur yang dapat menumbuhkan pengaruh (effect) kepada mitra tutur. Tindak tutur ini dapat disebut dengan *The act of affecting some one*.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, Suharsini. 2004. *Prosedur Penelitian Satu Pendekatan Pragmatik*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Chaer, Abdul, Agustina Leonie. 2000. *Sosiolinguistik Perkenalan Awal*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Kep.Mendikbud. 2005. *Ejaan yang Disempurnakan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Manuputty, David Gustaaf. 2000. *Tindak Tutur dalam Laras Bahasa Jurnalistik: Rubrik Karikatur, (Hasil Penelitian Bahasa dan Sastra I:40 Hlm)*. Makasar: Bunga Rampai.
- Margono, S. 2002. *Metodologi Penelitian Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Maulana, Yusuf. 8 April 2006. *Kompas. Melawan Dengan Karikatur*.
- Santoso, Budi. 2002. *Analisis Isi Karikatur Surat kabar (Studi Analisis Isi Karikatur Jawa Pos Periode Mei-Juni)*, Dept of Comunication Science.
- Sibarani, Agustin. 2001. *Karikatur dan Politik, Jakarta, Isai Garba Budaya, dan Media Lintas Inti Nusantara*.
- Tarigan, Henri Guntur. 1998. *Pengajaran Pragmatik. Bandung: Angkasa*.
- [Http//www. Perpustakaan online Balai Bahasa Yogyakarta.com//](http://www.PerpustakaanonlineBalaiBahasaYogyakarta.com//). Diakses 8 Januari 2008.
- [Http//www. Sakenake.com/tutorial/ the making-of-aagym.htm](http://www.Sakenake.com/tutorial/the_making-of-aagym.htm). Diakses 8 Januari 2008.

Manajemen Pendidikan Multikultural di Sekolah Dasar

Sr. Marsella Prihartanti, PIJ

Kepala Sekolah SDK Sang Timur Yogyakarta
sellatanti@yahoo.co.id

Abstract: This research aims to (1) describe the assessment need of multicultural education, (2) describe the policies of multicultural education, (3) describe the management of curriculum development, and (4) to describe the teaching-learning atmosphere applied in Mangunan Experimental Catholic Elementary School Yogyakarta. This research uses qualitative approach with case study design. The focus of this research is the multicultural education management applied in Mangunan Experimental Catholic Elementary School Yogyakarta. The findings are: (1) the assessments of the need of the multicultural school and regular school are different, (2) the school policy is made based on the various characteristics of the students, (3) the curriculum and learning development is adapted based on the needs of the heterogenous students, and (4) the study atmosphere is created in order to improve creativity, discussion, exploration, tolerance and enjoyable environment. Based on the findings above, it is suggested that multicultural schools concern more on the various characteristics of the students, develop togetherness, tolerance, and inter-respecting behavior and minimize conflict among students.

Keywords: management, multicultural education, elementary school.

A. Latar Belakang Masalah

Salah satu persoalan yang kini menjadi tantangan besar, termasuk bagi dunia pendidikan, adalah konflik dan kekerasan dalam masyarakat. Kekerasan masyarakat Indonesia, dari kekerasan dalam skala kecil di dalam keluarga, di lingkungan sekolah, sampai pada kekerasan antar masyarakat yang dipicu oleh berbagai macam persoalan yang multidimensional dan multikasus seperti persoalan politik, persoalan ekonomi, suku, agama dan ras. Semua kekerasan dan konflik terjadi karena adanya kepentingan dari kelompok yang satu mengganggu kenyamanan dari kelompok yang lain. Konflik kepentingan seperti ini tentunya selalu saja akan muncul apabila manusia tetap bersikukuh memenuhi kebutuhannya dengan tidak memperhatikan kebutuhan manusia yang lainnya.

Akar penyebab konflik dan kekerasan antara suatu kelompok dengan kelompok lainnya memang sangat beragam. Ada faktor kesenjangan ekonomi, pemerataan politik, perebutan kekuasaan, suatu persaingan antar agama. Namun demikian, hal yang mendasari semuanya itu menurut pandangan peneliti adalah rendahnya pemahaman dan penghayatan serta penerapan seseorang terhadap makna saling menghargai, toleransi, solidaritas, demokratis, dan cinta kasih. Manusia yang satu cenderung memaksakan diri bertindak sekehendak hatinya dalam mengejar dan mewujudkan keinginannya. Timbullah pergeseran dan benturan kepentingan, yang mengarah kepada pertikaian dan ketidakrukunan dalam kehidupan bersama. Manusia menjadi tidak nyaman dalam beraktivitas dalam pergaulan dengan sesamanya.

Agar dapat keluar dari permasalahan tersebut salah satu upaya ialah dengan memberikan kesadaran kepada setiap orang tentang pentingnya suasana hidup rukun dalam kehidupan bersama tersebut. Orang yang tahu dan mau berusaha hidup berdampingan secara damai dengan sesamanya. Hal ini tidak semudah membalikkan tangan. Hal ini membutuhkan suatu *pembiasaan*, yang perlu dilatihkan dan dididik kepada anak sejak kecil. Dalam hal ini, dunia pendidikan menjadi sarana utama dalam membiasakan sikap hidup damai di kalangan para peserta didik. Dibutuhkan suatu suasana pendidikan dalam kehidupan bersama, dengan latar belakang berbeda dan beragam, yang disebut dengan pendidikan pluralismultikultur.

Isu pendidikan multikultural termasuk salah satu program pengelolaan keragaman budaya yang diformulasikan dalam Peraturan Pemerintah tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2004-2009, dalam Bab 3 Pengembangan Kebudayaan yang Berlandaskan pada Nilai-nilai Luhur, Subab D: Program Pengelolaan Keragaman Budaya, butir (2) pengembangan pendidikan multikultural untuk meningkatkan toleransi dalam masyarakat (PPRI No. 7 Tahun 2005). Demikian pula Jalal & Supriadi (2001) dalam merumuskan prinsip-prinsip yang terkandung dalam arah baru pengembangan pendidikan nasional, salah satunya adalah pendidikan multikultural.

Multikulturalisme menarik untuk dikaji lebih lanjut, karena dalam perbedaan-perbedaannya manusia-manusia yang saling berbeda harus berhubungan satu sama lain, baik suka maupun tidak. Dalam multikulturalisme, manusia-manusia merayakan perbedaan-perbedaan yang dimilikinya. Untuk itu, seluruh perbedaan yang ada (apapun bentuk perbedaan-perbedaan tersebut) harus dihormati. Perbedaan-perbedaan tersebut adalah karunia yang sangat indah yang harus dijaga secara damai.

Menurut el-Ma'hady (2004) pendidikan multikultural seyogyanya memfasilitasi proses belajar mengajar yang mengubah perspektif monokultural yang esensial, penuh prasangka dan diskriminatif ke perspektif multikulturalis yang menghargai keragaman dan perbedaan, toleran dan sikap terbuka.

Keinginan menyelenggarakan pendidikan multicultural biasanya muncul dalam masyarakat majemuk yang menyadari kemajemukannya. Masyarakat seperti ini menyadari dirinya terdiri dari berbagai golongan yang berbeda secara etnis, sosial-ekonomis, dan kultural. Masyarakat ini sering disebut masyarakat pluralistik atau masyarakat heterogen. Sebaliknya, dalam masyarakat homogen-masyarakat yang memiliki identitas rasa tau etnis yang sama, serta mengikuti gaya hidup dengan watak kultural yang sama-umumnya tidak ada keinginan public untuk menyelenggarakan pendidikan multikultural.(Buchori, 2007).

Pendidikan multikultural mengandaikan sekolah dan kelas dikelola sebagai suatu simulasi arena hidup nyata yang plural, terus berubah dan berkembang. Institusi sekolah dan kelas adalah wahana hidup dengan pemeran utama peserta didik di saat guru dan seluruh tenaga kependidikan berperan sebagai fasilitator. Pembelajaran dikelola sebagai dialog dan pengayaan pengalaman hidup unik, sehingga bisa tumbuh pengalaman dan kesadaran kolektif setiap warga dan peserta didik yang kelak menjadi dasar etika politik berbasis etika kewargaan.

Pendidikan multikultural didasari konsep kebermaknaan perbedaan secara unik pada tiap orang dan masyarakat. Kelas disusun dengan anggota kian kecil hingga tiap peserta didik memperoleh peluang belajar semakin besar sekaligus menumbuhkan kesadaran kolektif diantara peserta didik. Pada tahap lanjut menumbuhkan kesadaran kolektif melampaui batas teritori kelas, kebangsaan dan nasionalitas, melampaui teritori teologi keagamaan dari tiap agama berbeda.

Gagasan itu didasari asumsi, tiap manusia memiliki identitas, sejarah, lingkungan, dan pengalaman hidup unik dan berbeda-beda. Perbedaan adalah identitas terpenting dan paling otentik tiap manusia daripada kesamaannya. Kegiatan belajar-mengajar bukan ditujukan agar peserta didik menguasai sebanyak mungkin materi ilmu atau nilai, tetapi bagaimana tiap peserta didik mengalami sendiri proses berilmu dan hidup di ruang kelas dan lingkungan sekolah.

Menurut Yaqin (2005) bahwa selain guru, sekolah yang memiliki peran yang penting dalam membangun sikap anti diskriminasi. Agar sekolah mampu menjadi institusi yang mampu membangun sikap peserta didik untuk selalu menghargai orang lain yang mempunyai kemampuan berbeda, maka langkah-langkah berikut ini penting untuk diaplikasikan. *Pertama*, sekolah sebaliknya membuat dan menerapkan undang-undang atau peraturan sekolah yang menekankan bahwa sekolah menerima para peserta didik yang "normal" dan mereka yang mempunyai kemampuan berbeda. Dalam hal undang-undang tersebut, sebaiknya juga dikatakan bahwa sekolah menjamin semua peserta didik baik bagi mereka yang *diffable* maupun *non-diffable* untuk mendapatkan pelayanan dan perlindungan yang sama sesuai dengan kebutuhan mereka. Lebih dari itu, hal yang utama yang harus ditekankan dalam peraturan sekolah tersebut adalah melarang terjadinya diskriminasi terhadap peserta didik yang normal maupun terhadap mereka yang mempunyai perbedaan kemampuan.

Kedua, sekolah sebaiknya menyediakan kebutuhan-kebutuhan dan pelayanan-pelayanan khusus. Seperti guru dengan keterampilan khusus untuk menangani peserta didik yang mempunyai perbedaan kemampuan. Kemudian menyediakan fasilitas khusus seperti tempat duduk khusus, tempat parkir khusus, jalan khusus dan fasilitas pendukung lainnya yang dapat membantu dan memperlancar aktivitas belajar mereka.

Ketiga, sekolah sekolah juga sebaiknya menerapkan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik *diffable* dan *non-diffable*. Kurikulum ini intinya tidak hanya menekankan bagaimana membuat para peserta didik mudah memahami mata pelajaran yang diajarkan. Akan tetapi juga bertujuan bagaimana agar para peserta didik, baik yang normal maupun yang mempunyai perbedaan kemampuan, dapat saling memahami, menghormati dan menghargai satu sama lain.

Terakhir (keempat), sekolah sebaiknya memberikan pelatihan bagi guru-guru maupun staf di sekolah tersebut tentang bagaimana cara bersikap dan cara menghadapi peserta didik *diffable* dan *non-diffable* di sekolah tersebut.

Sekolah juga mempunyai peran penting dalam membangun kesadaran kritis peserta didik dalam melihat ketidakadilan sosial disekelilingnya. Agar peran ini dapat diman-faatkan dengan baik, ada beberapa langkah yang harus diperhatikan oleh sekolah. *Pertama*, sekolah sebaiknya membuat dan menerapkan peraturan atau undang-undang sekolah yang dapat mendorong tumbuhnya kesadaran kritis terhadap fenomena ketidakadilan politik, ekonomi, dan sosial yang ada di sekitar mereka. Dalam undang-undang sekolah itu ditetapkan peraturan yang mengatakan bahwa semua peserta didik, tanpa terkecuali dan tanpa memandang latar belakangnya, mempunyai kedudukan, hak dan kewajiban yang sama. Selain itu, dalam undang-undang sekolah tertulis juga larangan keras bagi setiap peserta didik untuk melakukan kebohongan dan mencontek dalam kegiatan akademis di sekolah atau kampus. Dengan diberlakukannya peraturan yang salah satu intinya seperti ini secara sungguh-sungguh dan konsisten oleh pihak sekolah dapat membangun sikap peserta didik untuk percaya diri, menghargai orang lain dan bertanggung jawab.

Kedua, untuk membangun sikap peduli terhadap masyarakat yang terpinggirkan secara ekonomi, sosial dan politik. Sekolah dapat membuat acara bulanan atau bahkan tahunan yang diikuti oleh seluruh pihak sekolah yang berbentuk bakti sosial atau aksi nyata lainnya. Dalam bakti sosial ini tentunya tidak hanya ditekankan pada pemberian sumbangan yang bersifat ekonomi, akan tetapi yang terpenting adalah bagaimana peserta didik dapat melakukan dialog, merasakan dan mencari solusi pemecahan atas problem masyarakat yang dapat perlakuan tidak adil dari penguasa tersebut.

Ketiga, sekolah sebaiknya menerapkan kurikulum yang tidak hanya didesain untuk meningkatkan kemampuan kognitif (ilmu pengetahuan), tetapi juga meningkatkan kemampuan afektif (sikap) dan psikomotorik (keterampilan). Misalnya dalam landasan dan tujuan kurikulum mata pelajaran ekonomi yang tidak hanya mengatakan bahwa kurikulum tersebut diterapkan untuk menciptakan ekonom handal yang mampu menjadi manajer bisnis kelas tinggi. Akan tetapi juga mempunyai visi dan misi untuk membangun keadilan dan kesejahteraan ekonomi masyarakat secara umum.(Yaqin, 2005).

Oleh karena itu, guru tidak lagi ditempatkan sebagai aktor tunggal terpenting sebagai kamus berjalan yang serba tahu dan serba bisa. Guru yang efisien dan produktif ialah jika bisa menciptakan situasi sehingga tiap peserta didik belajar dengan cara sendiri yang unik. Kelas disusun bukan untuk mengubur identitas personal, tetapi memperbesar peluang tiap peserta didik mengaktualkan kedirian masing-masing. Pendidikan sebagai transfer ilmu dan nilai tidak memadai, namun bagaimana tiap peserta didik menemukan dan mengalami situasi beriptek dan berkehidupan otentik.(Mul Khan, 2004).

Gagasan pendidikan multikultural bersumber dari prinsip martabat keunikan diri tiap peserta didik. Pendidikan formal (sekolah) diletakkan dalam ide *deschooling* Ivan Illich seperti demokrasi yang meletakkan suara rakyat sebagai suara Tuhan. Rakyat sebagai diri lebih penting dari realitas negara dan partai seperti dalam masyarakat sipil atau madani. Kegiatan belajar-mengajar bukan sebagai alat sosialisasi atau indoktrinasi guru, tetapi wahana dialog dan belajar bersama. Di saat yang sama institusi negara dan partai dikembangkan sebagai wahana aktualisasi dan representasi kepentingan rakyat.

Soalnya ialah bagaimana memanipulasi kelas sebagai wahana kehidupan nyata dan membuat simulasi sehingga tiap peserta didik berpengalaman berteori ilmu dan menyusun sendiri nilai kebaikan. Guru tidak lagi sebagai gudang (bankir) ilmu dan nilai yang tiap saat siap diberikan kepada peserta didik, tetapi sebagai teman dialog dan partner menciptakan situasi beriptek dan bersosial. Pembelajaran di kelas disusun sebagai simulasi kehidupan nyata sehingga peserta didik berpengalaman hidup sebagai warga masyarakatnya.

Dalam rangka mengembangkan Model Pendidikan Multikultural, menurut Lie (2006) pendidikan multicultural di Indonesia menghadapi tiga tantangan mendasar. *Pertama*, fenomena homogenisasi terjadi dalam dunia pendidikan akibat tarik ulur antara keunggulan dan keterjangkauan. Tantangan, *kedua* dalam pendidikan multicultural adalah kurikulum. Sedangkan tantangan terakhir dan terpenting adalah guru. Kelayakan dan kompetensi guru di Indonesia umumnya masih di bawah standar apalagi untuk mengelola pembelajaran multikulturalisme.

B. Tujuan Penulisan

Tujuan penulisan makalah ini adalah mendeskripsikan tentang manajemen pendidikan multicultural di sekolah dasar.

C. Pembahasan

Salah satu sekolah dasar yang menerapkan majamemen pendidikan multicultural adalah di SDKE Mangunan Yogyakarta. Manajemen pendidikan di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta yang menyelenggarakan pendidikan multikultural tentunya berbeda dengan manajemen pendidikan di sekolah lainnya yang memiliki kekhasan tersendiri. Kemampuan mengelola sekolah di sekolah ini membutuhkan kemampuan dan kompetensi profesional tersendiri dibandingkan dengan mengelola sekolah lainnya yang tidak memfokuskan perhatiannya pada pendidikan multikultural tersebut. Hal inilah yang menarik peneliti untuk mengkaji lebih lanjut, bagaimana manajemen pendidikan yang berlatar multikultural di kedua sekolah tersebut. Untuk maksud tersebut, maka peneliti melakukan penelitian ini.

Berikut ini terlebih dahulu dikemukakan secara singkat tentang profil SDKE Mangunan Yogyakarta dan praktik manajemen pendidikan multikultural di SDKE Mangunan Yogyakarta.

1. Profil SDKE Mangunan Yogyakarta

Berdasarkan studi pendahuluan, diketahui bahwa SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta adalah sebuah Sekolah Dasar (SD) yang didirikan oleh Yayasan Dinamika Edukasi Dasar (DED) untuk mengimplementasikan gagasan Romo Y.B. Mangunwijaya tentang manusia Pasca-Indonesia dan Pasca-Einstein. Melalui eksperimen pendidikan Romo Mangun memberikan alternatif pendidikan humanis yang bisa dipakai untuk meninjau secara kritis dominasi pemerintah melalui kebijakan kurikulum nasionalnya. SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta adalah sekolah yang menggunakan SD Kanisius Mangunan.

Menurut Kepala Sekolah SDK Eksperimen Mangunan, Bapak Peserta didik mengemukakan bahwa Sekolah Mangunan berada dibawah Yayasan Kanisius Cabang. Berdiri sejak 1963 di Dusun Mangunan, Kalitirto, Berbah, Sleman, Yogyakarta. Bermula dari keprihatinan Rm. Mangunwijaya (alm) memiliki keprihatinan semakin sulitnya ditemukan guru sejati pada masa-masa kini. Yang banyak adalah pengajar, instruktur, pawang, komandan, dan sejenisnya. Kemudian Romo Mangun memilih SDK Mangunan sebagai sekolah eksperimen untuk menemukan metode pembelajaran yang tepat bagi anak dari keluarga miskin, yang menyenangkan, berpusat pada anak, dan mengaktifkan anak. Eksperimen yang pertama dilaksanakan pada tahun 1994 di Kelas IV kerjasama dengan Lembaga Kompas-Yayasan Pendidikan Kanisius Cabang Yogyakarta-Dinamika Edukasi Dasar.

Dipilihnya SD Kanisius Mangunan karena Yayasan Kanisius sebagai pemilik sekolah tersebut memiliki visi yang sejalan dengan Yayasan DED yang ingin mengangkat kaum miskin agar bisa lebih mandiri dan produktif. Dalam eksperimen pendidikan itu diterapkan kurikulum 1994 dan program pendidikan dasar 9 tahun. Secara umum, kegiatan belajarnya tetap mengacu pada kurikulum Depdikbud, namun disana-sini dilakukan eksperimen, khususnya yang menyangkut metodologi dan pengembangan materi.

Istilah Eksperimen mengisyaratkan penerapan paradigma pendidikan yang baru, baik yang menyangkut tujuan, metode, materi maupun sarana. Eksperimen pendidikan ini selain dimaksudkan untuk mengembangkan pola cara belajar peserta didik aktif (CBSA), mengembangkan keterlibatan dengan situasi masyarakat sekitar juga sangat diperhatikan. Oleh karena itu, di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta diperlukan penjabaran dan pelaksanaan kurikulum 1994 yang cocok bagi situasi dan kondisi orang miskin. SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta memulai kegiatan belajar mengajar pada tahun pelajaran 1994/1995.

Sistem pendidikan bagi anak miskin yang dikembangkan oleh DED dan Y.B. Mangunwijaya selaku pendiri DED, sebagian besar didasarkan pada teori perkembangan kognitif Jean Piaget (1896-1980), seorang psikolog dan tokoh aliran konstruktivisme kebangsaan Swiss. Teori ini menyatakan bahwa anak mengkonstruksi pengetahuan anak tentang realitas lewat rangkaian proses transformasi (gelisah, bertanya, mencari) dan pengendapan (refleksi) secara berulang-ulang dan dengan begitu mengalami perulangan. Perkembangan itu berlangsung dalam tahap-tahap, masing-masing tahap ditandai oleh cara atau kemampuan penalaran yang berlainan. Dalam eksperimen pendidikan ditekankan pentingnya anak belajar secara lain keseharian mereka. Proses belajar yang disebut *ekuilibration* terjadi ketika anak menemukan ketidakcocokan antara sesuatu yang ia ketahui dengan apa yang ia alami.

Dalam kegiatan belajar mengajar di SDK Eksperimen Mangunan anak dituntun untuk memekarkan lima daya/kemampuan: (a) daya kognitif, nalar, logika, yaitu hal-hal yang berhubungan dengan kecerdasan pikiran atau *rational intelligency*, (b) citarasa dan kemampuan afektif, yaitu rasa, intuisi, dan hal-hal lain yang berhubungan dengan kecerdasan perasaan atau *emotional intelligence*, (c) kemampuan untuk saling berkomunikasi, bergaul, bekerja sama, secara teratur dan disiplin, dalam arti tenggang rasa menghargai orang lain, (d) kesehatan rasa berdasarkan pemahaman bahwa kesehatan tubuh saling terkait erat dengan kesehatan mental, (e) pemekaran hati nurani, sikap atau semangat suka menolong, saling memekarkan dan memperkaya, saling setia kawan, pengembangan iman, budi pekerti, sopan santun, harapan dan cinta kasih.

Lima hal tersebut dapat disarikan ke dalam tiga tujuan pokok proses pembelajaran, yakni pemekaran anak yang komunikatif-eksploratif, kreatif dan integral. Untuk mencapai tujuan

tersebut di atas sekolah ini sangat meyakini pentingnya penguasaan bahasa yang menjadi prasyarat utama yang sangat vital (Indratno, 2005).

Mengenai Visi, Misi dan Tujuan SD Kanisius Eksperimen Mangunan Yogyakarta antara lain adalah seperti uraian berikut ini. Visi SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta adalah: terbentuknya pribadi pembelajaran yang komunikatif, kreatif, eksploratif dan integral. Sedangkan misi SD Kanisius Eksperimen Mangunan Yogyakarta yaitu: (a) menciptakan suasana sekolah yang kondusif bagi peserta didik untuk belajar; (b) memfasilitasi pengembangan potensi peserta didik secara utuh dan seimbang; (c) mengembangkan pembelajaran yang berporos pada pembelajaran aktif kontekstual, berdasar materi esensial; (d) menjalin kerjasama dengan berbagai pihak, baik pribadi maupun lembaga, formal maupun non formal, untuk mengembangkan visi dan praksis pendidikan yang ramah anak; dan (e) memprioritaskan pelayanan kepada peserta didik dari kalangan lemah, miskin, cacat dan tersingkir.

2. Manajemen Pendidikan Multikultural di SKDE Mangunan Yogyakarta

a. Tujuan SDKE Mangunan Yogyakarta

Tujuan SD Kanisius Eksperimen Mangunan Yogyakarta antara lain: (a) memberi bekal kepada peserta didik untuk menjadi pembelajar mandiri yang senang belajar dan memiliki keterampilan belajar, dan (b) memberi pengalaman anak untuk hidup bersama dalam perbedaan dan keragaman.

b. Implementasi Tujuan SDKE Mangunan Yogyakarta

Untuk mengimplementasikan visi, misi dan tujuan di atas, strategi maupun program yang dicanangkan antara lain sebagai berikut ini. Strategi SD Kasinius Eksperimen Mangunan Yogyakarta: memprioritaskan penerimaan peserta didik dari kalangan tidak mampu, menciptakan kondisi dan suasana sekolah yang tepat dan menyenangkan untuk penerimaan peserta didik, menciptakan metode, materi dan pedagogi pembelajaran yang cocok, dan mensiasati materi, sarana dan prasarana yang sederhana. Selanjutnya program SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta antara lain: bereksperimen dalam hal materi, metode dan pendekatan pembelajaran, penyediaan sarana yang terjangkau peserta didik, bekerjasama dengan pihak-pihak dan instansi formal maupun nonformal yang lain, *upgrading* guru bersama konsultan dari Puskur Jakarta dan lembaga lain, dan mensosialisasikan model Pembelajaran Mangunan bagi masyarakat/lembaga lain yang berkepentingan.

Menurut Romo Mangun tugas pendidikan (sekolah) ialah menghantar dan menolong peserta didik untuk mengenali dan mengembangkan potensi-potensi dirinya agar menjadi manusia yang mandiri, dewasa, dan utuh; manusia merdeka sekaligus peduli dan solider dengan sesama manusia lain dalam ikhtiar meraih kemanusiaan yang semakin sejati, dengan jati diri dan citra-diri yang semakin utuh, harmonis, dan integral.(Mangunwijaya, 2004).

Supratignya (1999) tentang SDK Eksperimen Mangunan mengemukakan bahwa dalam proses pendidikan, yang harus dikembangkan adalah sikap solidaritas, kesetiakawanan antar sesama murid dan menghargai semua anak sekaligus guru. Pendidikan di sekolah dasar juga harus benar-benar merupakan pengalaman yang menggembirakan serta mampu menumbuhkan kemampuan-kemampuan yang akan mengatur anak-anak menjadi manusia sebagai pribadi

cerdas, terampil, jujur, berkarakter, takwa dan utuh, sedangkan dari segi sosial, anak-anak memiliki rasa solidaritas dan keterlibatan diri dalam kehidupan bersama yang bertanggung jawab.

c. Penerimaan Peserta didik Baru di SDKE Mangunan Yogyakarta

Pada saat penerimaan peserta didik baru di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta, calon peserta didik yang diterima tidak ada seleksi yang ketat. Calon peserta didik yang diterima bersifat heterogen, terutama diprioritaskan bagi anak dari keluarga tidak mampu/miskin dan juga diprioritaskan untuk calon peserta didik yang berdomisili/berasal di lingkungan sekitar Mangunan, setelah itu baru menerima calon peserta didik dari luar wilayah Mangunan.

Calon peserta didik di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta yang mempunyai kebutuhan khusus (autis) diterima di kelas reguler, dengan kuota setiap kelasnya berkisar antara 2 s.d 3 orang siswa, dengan catatan mereka membawa guru pendamping sendiri. Disamping itu, SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta menerima calon peserta didik dari berbagai latar belakang sosial ekonomi, terutama anak dari keluarga miskin/kekurangan.

d. Pakaian yang dikenakan di SDKE Mangunan Yogyakarta

Di SDKE Mangunan Yogyakarta anak-anak sekolah tidak mengenakan seragam merah putih, tetapi boleh mengenakan baju yang menurutnya nyaman, misalnya baju yang berbahan kaos. Awal penghilangan seragam adalah untuk tidak lebih memberatkan peserta didik dengan pengadaan uang seragam, alasan lain anak dipersilakan memutuskan sendiri baju yang menurutnya paling disukai dan memberikan rasa nyaman selama kegiatan belajar dilaksanakan.

Oleh karena itu, peserta didik di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta bebas memakai pakaian untuk ke sekolah, namun sekolah juga tidak melarang apabila peserta didik ada yang memakai baju putih-merah.

e. Pendidikan Agama di SDKE Mangunan Yogyakarta

Pembinaan sekolah terhadap peserta didik di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta yang berbeda keyakinan atau agama yang dianutnya dilaksanakan dengan pendidikan religiusitas dengan bidang studi komunikasi iman. Dasar filosofi Komunikasi Iman ini adalah “imanlah yang mempersatukan”. Kata yang digunakan bukan lagi agama, melainkan iman. Jadi bukan lagi Pengajaran Agama Katolik.

f. Kebijakan Pendidikan Multikultural di SDKE Mangunan Yogyakarta

Kebijaksanaan sekolah terhadap peserta didik yang heterogen adalah dengan memahami keunikan peserta didik, menerapkan rasa saling menghormati dan toleransi. Dalam proses KBM, tidak ada perbedaan perlakuan terhadap peserta didik yang heterogen. Kalau ada yang sedikit perbedaan adalah bagi peserta didik yang istimewa (anak autis/keterbelakangan mental).

Kebijaksanaan SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta bagi peserta didik yang berbeda agama/keyakinan, di sekolah doa bersifat umum dan mata pelajaran Agama diganti dengan mata pelajaran Komunikasi Iman. Mata pelajaran komunikasi iman bermanfaat untuk menjaga perbedaan agama/keyakinan peserta didik di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta.

Kebijaksanaan sekolah terhadap peserta didik memiliki kemampuan dan potensi yang heterogen adalah dengan memberikan pendampingan dan menerapkan metode pembelajaran yang dirasa efektif.

Di sekolah SDKE Mangunan Yogyakarta peserta didik bebas memakai baju untuk sekolah sesuai dengan kemauan peserta didik yang mereka rasa nyaman, tetapi bagi yang memakai seragam putih merah juga diperolehkan (tidak ada larangan).

g. Manajemen Pengembangan Kurikulum dan Pembelajaran di SDKE

Sekolah mendesain bahan ajar agar tidak terlalu berat bagi peserta didik dan bahan ajar dikemas dalam permainan “kartu pertanyaan” (*drills*). Kurikulum yang digunakan adalah menggunakan kurikulum nasional dengan penyesuaian kompetensi dasar dengan sumber belajar lokal yang terdapat di sekitar kehidupan peserta didik, sehingga pembelajaran menyenangkan dan kontekstual. Dalam praktik di kelas, guru menentukan sumber belajar lokal yang sesuai dengan kompetensi dasar yang terdapat di dalam kurikulum, kemudian merumuskan kegiatan belajar. Pengembangan kurikulum, ada pendampingan dari Lab DED untuk para guru, jika guru mengalami kesulitan dalam pengembangan kurikulum langsung dapat berdiskusi dengan staf Lab. DED.

Sekolah mengembangkan komunikasi iman dengan tujuan supaya peserta didik dapat menghargai perbedaan dan mengembangkan nilai-nilai kehidupan yang universal. Kurikulum Alternatif adalah kurikulum yang dapat dirujuk dan dipilih untuk konteks sekolah tertentu, walaupun tetap sama-sama mengacu pada standard nasional.

Pengembangan bahan ajar dilaksanakan sesuai dengan standar kompetensi, menggunakan berbagai macam sumber bacaan, media dan sumber belajar serta membuat lembar kerja yang menarik. Upaya pengembangan kurikulum dilaksanakan dengan menyesuaikan kompetensi dasar dengan menggunakan berbagai macam sumber bacaan, media dan sumber belajar. Pengembangan kurikulum berpedoman pada: perangkat pembelajaran, spesifikasi produk, mekanisme penyusunan, proses eksperimen di kelas, validasi akhir dan pra produksi. Evaluasi pengembangan kurikulum dan pembelajaran dilaksanakan secara berkala setiap hari Jum’at (Forum Jum’atan) dan evaluasi semesteran.

Evaluasi dilaksanakan untuk mengetahui respon dan karya peserta didik dalam kegiatan belajar mengajar. Evaluasi dilakukan dengan melihat karya peserta didik dan melihat respon dalam kegiatan belajar mengajar.

h. Iklim Kegiatan Belajar Mengajar yang Diterapkan di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta

Pendekatan yang dilakukan untuk peserta didik yang beragam dengan menggunakan metode yang bervariasi, metode permainan dan pendekatan pribadi terhadap peserta didik yang istimewa.

Menciptakan situasi belajar mengajar yang harmonis dengan pembelajaran mata pelajaran Komunikasi Iman.

Setiap guru wajib merancang dalam RPP dengan pendekatan: pembelajaran yang menyenangkan, mengaktifkan dan berpusat pada anak. Pelaksanaan pembelajaran dengan belajar hal-hal yang kongkrit pada keseharian mereka, wawancara dengan tokoh sekitar dan lingkungan alam.

Terhadap peserta didik yang berbeda latar belakang sosial ekonomi digunakan pendekatan agar mereka saling berbagi (mereka yang lebih memberikan kepada yang kurang) dan kegiatan yang bersifat kebersamaan lainnya, seperti tukar kado silang, makan bersama, memasak

dan kegiatan yang bersifat kebersamaan lainnya. Penanaman saling menghargai dan toleran kepada umat beragama yang berlainan agama dengan cara mengajarkan komunikasi iman, membuat doa sesuai agamanya masing-masing dengan bahasa yang sederhana.

Bagi peserta didik yang berbeda agama dilakukan pendekatan mengenalkan tempat-tempat ibadah, melihat kehidupan masyarakat yang berbeda agama dan saling menghargai antar umat beragama.

Menciptakan iklim belajar mengajar yang kondusif bagi para peserta didik dalam kegiatan belajar mengajar dengan prinsip *ajrih-asih*. Memberi kebebasan namun tetap menerapkan kedisiplinan.

Memanfaatkan sumber belajar yang tersedia misalnya di lingkungan sekitar sekolah, sawah, sungai, kebun, rumah tetangga, candi, kantor pemerintah desa, kantor pemerintah kecamatan, dll.

Penerapan metode pembelajaran di sekolah agar para peserta didik dapat belajar secara kongkrit dari keseharian mereka antara lain dilaksanakan dengan cara mengambil tema yang sesuai dengan apa yang dekat dan sering dijumpai anak, misalnya tema diri, hewan peliharaan, makanan dan minuman, kelas, sekolah, pasar, sawah, pekerjaan orangtua, dsbnya. Sementara itu, pengembangan bahan ajar berpedoman pada perangkat pembelajaran, mekanisme penyusunan, proses di kelas dan validasi akhir.

Simpulan dan Saran

Simpulan

Berdasarkan pemaparan singkat di atas, dapat dikemukakan simpulan sebagai berikut:

1. SDKE Mangunan Yogyakarta menerapkan manajemen pendidikan multikultural pada aspek-aspek: (a) penerimaan peserta didik baru, (b) pelajaran agama, (c) kebijakan, (d) pengembangan kurikulum dan pembelajaran, dan (e) iklim kegiatan belajar mengajar.
2. Pada penerimaan peserta didik baru setiap tahun pelajaran berlangsung, terhadap calon peserta didik tidak dilakukan seleksi, peserta didik sangat heterogen dan tidak dibedakan, baik ditinjau dari sosial ekonomi maupun kemampuan peserta didik. Sehingga mereka yang mempunyai kebutuhan khusus (autis) juga diterima sebagai peserta didik.
3. Pelajaran agama diganti dengan Komunikasi Iman. Kebijakan ini dilakukan untuk meminimalkan konflik antar peserta didik yang berbeda agama di sekolah.
4. Kebijakan sekolah bagi peserta didik dibebaskan memakai pakaian dalam mengikuti kegiatan belajar mengajar di sekolah, boleh seragam dan boleh memakai pakaian bebas yang nyaman bagi mereka.
5. Kurikulum dan pengembangan yang diterapkan dengan dibantu/dilakukan pendampingan oleh staf dari Lab. DED. Model kurikulum dan pengembangan ini banyak dirujuk oleh lembaga pendidikan dari dalam dan luar negeri.
6. Iklim kegiatan belajar mengajar dengan menerapkan pembelajaran yang menyenangkan. Peserta didik menggunakan sumber belajar yang ada di sekitar sekolah.

Saran

Berdasarkan simpulan di atas, maka dapatlah dikemukakan saran sebagai berikut:

1. Pendidikan multikultural saat ini sangat mendesak untuk diterapkan. Oleh karena situasi kondisi masyarakat di Indonesia saat ini sangat rentan akan konflik. Dan konflik ini berawal

- adanya keberagaman, kemajemukan yang seharusnya direspon secara arif sebagai potensi untuk bersatu, tetapi bukan sebagai pemicu konflik.
2. Pendidikan multikultural perlu diterapkan sejak anak-anak usia dini, sejak sekolah dasar atau bahkan sejak mereka di Taman Kanak-Kanak. Pemahaman ke-"bhineka tunggal ika"-an harus benar-benar ditanamkan sejak usia dini, sehingga mereka diharapkan akan menjadi generasi yang tumbuh dengan penuh toleransi dan saling menghargai satu dengan yang lainnya walaupun berbeda.
 3. Penerapan pendidikan multikultural di sekolah dapat diintegrasikan dalam kegiatan pembelajaran (intra kurikuler) maupun kegiatan ekstra kurikuler.
 4. Semua warga sekolah dan *stake holder* perlu memberikan kebijakan yang memberikan peluang yang kondusif bagi terlaksananya pendidikan multikultural bagi peserta didik di sekolah.

Untuk mengakhiri pemaparan makalah singkat ini, perlu kami kemukakan suatu motto manajemen pendidikan multikultural sbb. :

Pendidikan multikultural (multicultural education) adalah proses penanaman cara hidup menghormati, tulus, dan toleran terhadap keberagaman budaya yang hidup di tengah-tengah masyarakat plural.

DAFTAR RUJUKAN

- Aghata, P. 2010. *Manajemen Pendidikan Multikultural (Studi Multi Kasus di SDK Eksperimen Mangunan Yogyakarta dan SDK Indriyasana Malang)*. Tesis tidak dipublikasikan. Malang: Pogram Studi Manajemen Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas Negeri Malang.
- Buchori, M. 2007. *Pendidikan Multikultural*. (Fri, 12 Januari 2007).
- el-Ma'hady, M. 2004. *Multikulturalisme dan Pendidikan Multikultural (Sebuah Kajian Awal)*. (diakses 1 September 2004). Indratno, A.F.T. 2005. *Manusia Pasca-Indonesia & Pasca-Einstein: Potret Pendidikan Eksperimental Mangunan*. Yogyakarta: Dinamika Edukasi Dasar.
- Jalal, F. & Supriadi, D. 2001. *Reformasi Pendidikan: Dalam Konteks Otonomi Daerah*. Jakarta: Diterbitkan atas kerjasama Depdiknas-Bappenas-Adicita Karya Nusa.
- Lie, A. 2006. *Mengembangkan Model Pendidikan Multikultural*. (Harian Kompas, diakses tanggal 9 Januari 2006).
- Mangunwijaya, Y.B. 2004. *Pasca-Indonesia Pasca-Einstein*. Yogyakarta: Dinamika Edukasi Dasar.
- Mangunwijaya, Y.B. 2004. *Pendidikan Pemerdekaan: Catatan Separuh Perjalanan SDK Eksperimen Mangunan*. Yogyakarta: Dinamika Edukasi Dasar, Jl. Gejayan, Gg. Kuwera 14 Mrican Yogyakarta.
- Mulkhan, A.M. 2004. *Pendidikan Monokultur Versus Multikultural dalam Politik*. Kompas, 28 September 2004.
- Peraturan Presiden Republik Indonesia Nomor 7 Tahun 2005 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2004-2005.
- Supratignya, A. 1999. *Pendidikan Dasar sebagai Inventori*. Dalam Sindhunata. Mengenang Y.B. Mangunwijaya Pergulatan Intelektual dalam Era Kegelisahan. Yogyakarta: Kanisius.

Yaqin, M.A. 2005. *Pendidikan Multikultural: Cross-Cultural Understanding untuk Demokrasi dan Keadilan*. Yogyakarta: Pilar Media.

BIODATA PEMAKALAH

Sr. Marsella Prihartanti Agatha dilahirkan di Bojo Semarang, pada tanggal 2 Mei 1961. Pengalaman berkarya, tahun 1983 s.d 1986 sebagai guru SDK Sang Timur Sumenep. Tahun 1986 s.d 1988 sebagai guru agama di SMPK Sang Timur Pakel Yogyakarta. Diberi tugas sebagai Kepala Sekolah: tahun 1988 s.d 1990 di SDK Sang Timur Curahjati Banyuwangi, tahun 1990 s.d 1992 di SDK Sang Timur Ciledug Tangerang, tahun 1992 s.d 1994 di SDK Sang Timur Batu. Tahun 1996 s.d 1997 sebagai guru SD Kanisius Nanggulan Kulon Progo, tahun 1997 s.d 1999 sebagai guru SDK Sang Timur di Sumenep Madura. Diberi tugas sebagai Kepala Sekolah: tahun 2003 s.d 2006 di SDK Sang Timur Curahjati Banyuwangi, tahun 2006 s.d 2011 di di SDK Sang Timur Malang, Tahun 2011 s.d sekarang sebagai Kepala Sekolah SDK Sang Timur Yogyakarta. Studi lanjut pada Program Magister (S2) di Program Studi Manajemen Pendidikan (MPD), Program Pascasarjana, Universitas Negeri Malang (UM).

Memahami Nilai Perenial dalam Novel Berdasarkan Pendekatan Teori Makna Tripartit

Taufik Nurhadi

Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk memperoleh hasil deskripsi dan penjelasan tentang nilai-nilai perenial dalam novel *Ayat-Ayat Cinta* karya Habuburrahman El Sirazi, yang meliputi nilai metafisika, psikologis, dan etika. Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan mendasarkan pendekatan pada teori makna tripartit, yang terdiri atas teori referensi makna, teori psikologi makna, dan teori sosial makna. Penelitian ini menggunakan metode pengumpulan data observasi non-partisipatif. Metode analisis yang digunakan ialah metode padan komparatif konstan dengan teknik pilah unsur penentu, teknik hubung banding menyamakan, teknik hubung banding membedakan, dan teknik hubung banding menyamakan hal pokok. Berdasarkan hasil kajiannya, ditemukan nilai-nilai perenial dalam novel *Ayat-Ayat Cinta* yang meliputi nilai metafisika, nilai psikologis, dan nilai etika. Nilai metafisika terakumulasi pada pembuktian kebenaran eksistensi Tuhan yang transendental berdasarkan imanensi melalui keagungan nilai estetik bacaan *qiroah*, keaslian bacaan dan kandungan Alquran seperti saat diturunkan sebagai wahyu pertama kali, ketidakberdayaan manusia, keajaiban yang irasional, dan mimpi-mimpi. Nilai psikologis terakumulasi melalui transendensi-diri yang imanensi sehingga menjadikan jati

diri menyatu kepada. Adapun nilai metafisika dan nilai psikologis pun terimplementasi melalui nilai etika yang maujudnya berupa: etika terhadap Tuhan, etika terhadap orang yang lebih tua dan yang lebih lemah, etika terhadap wanita, etika terhadap sesama muslim, etika terhadap non-muslim, etika berpakaian, etika pergaulan terhadap orang yang bukan muhrimnyam etika dalam perkawinan, dan etika dalam berpoligami.

Kata kunci : perenial, tripartit, metafisika, psikologi, etika, transendensi

1. Pendahuluan

Novel merupakan hasil kreativitas yang imajinatif sebagai wujud pemenuhan sahwat seorang novelis dalam mengekspresikan ide-idenya. Dalam dunia pendidikan, misalnya di SD, SMP, dan SMA novel diberikan sebagai bahan ajar dalam mata pelajaran sastra. Secara pragmatis novel diberikan sebagai bahan pengkajian untuk memperoleh nilai-nilai dedaktis yang terkandung di dalamnya. Nilai-nilai dedaktis inilah yang seharusnya dikenalkan kepada siswanya sebagai bahan pembangun karakter (*character building*).

Dalam pembelajaran sastra, khususnya pemahaman terhadap novel, yang perlu diperhitungkan adalah sejauh mana kedalaman yang ingin diberikan guru terhadap siswa. Bisa jadi dalam tahapan awal, pembelajaran novel bisa dimulai dari unsur instrinsik seperti di antaranya tema, amanat, dan penokohan. Tahapan berikutnya bisa diberikan unsur ekstrinsik seperti misalnya unsur sosial, unsur psikologis, dan unsur filosofis. Yang menjadi permasalahan adalah bagaimana cara memahami kandungan atau isi novel.

Dalam kesempatan ini, saya bermaksud memperkenalkan model analisis linguistik untuk memahami karya sastra, khususnya novel. Langkah yang dilakukan penulis itu tentu akan dianggap aneh karena selama ini antara ilmu sastra dan linguistik saling bersebrangan. Keduanya secara eksklusif sibuk dengan bidangnya masing-masing. Memang, ada langkah-langkah yang dilakukan oleh pakar untuk menghubungkan kedua bidang itu, yang akhirnya menghasilkan bidang yang diberi nama stilistika. Pembahasannya pun ternyata masih berkisar masalah kebahasaan, yakni gaya bahasa dan masih belum menyentuh masalah isi karya sastra itu sendiri.

Dalam kesempatan ini, saya bermaksud memanfaatkan teori linguistik untuk memahami karya sastra, khususnya novel. Pemikirannya berdasarkan asumsi bahwa karya sastra pada dasarnya merupakan alat komunikasi yang digunakan untuk merepresentasikan ide atau pesan kreatif-imajinatif pengarang. Sebagai alat komunikasi verbal, novel selain mengandung lapisan "makna," juga mengandung lapisan "bentuk." Makna yang dimaksudkan adalah bukan sekadar makna semantis, melainkan juga makna pragmatis karena sudah menyentuh maksud pengarangnya. Adapun "bentuk" berupa tuturan yang berwujud teks yang terdapat dalam novel. Dengan demikian, teori-teori linguistik bisa dimanfaatkan untuk memahami karya sastra, khususnya karya novel.

Model analisis linguistik yang dimaksud dalam pembahasan ini adalah teori makna tripartit. Teori ini terdiri atas teori makna referensial, teori makna psikologis, dan teori makna sosial. Dalam studi bahasa ketiga teori itu biasanya digunakan secara parsial. Dalam pembahasan ini ketiganya akan digunakan sebagai alat analisis dan bersifat saling melengkapi.

Pemilihan pendekatan Teori Makna Tripartit didasarkan pada pertimbangan bahwa objek forma kajiannya menyangkut masalah esensi yang paling dasar dalam hidup dan kehidupan yang terepresentasi melalui novel yang berjudul *Ayat-Ayat Cinta* karya Habiburrahman El Shirazi. Esensi itu menyangkut nilai-nilai perenial, yang terdiri atas nilai metafisika, psikologi, dan etika.

Pembahasan ini akan difokuskan pada nilai-nilai perenial dalam novel *Ayat-Ayat Cinta* karya Habiburrahman El Shirazi. Tujuan pembahasannya adalah untuk memperoleh hasil deskripsi dan

penjelasan terhadap nilai-nilai perenial dalam novel tersebut, yang meliputi: (a) nilai metafisis, (b) nilai, dan (3) nilai etika.

2. Dasar Teoritis

2.1 Nilai-Nilai Perenial

Sebelum membahas nilai-nilai perenial dalam novel *Ayat-Ayat Cinta*, perlu dijelaskan terlebih dahulu filsafat perenial. Menurut Huxley (1959), filsafat perenial berkenaan dengan (a) metafisika yang mengakui adanya realitas Illahi; (b) psikologi yang menemukan sesuatu yang serupa di dalam jiwa, atau bahkan identik dengan realitas Illahi; dan (c) etika yang menempatkan tujuan akhir manusia di dalam pengetahuan tentang *Ground* (Dasar) yang imanen dan transenden dari seluruh wujud, hal yang bersifat imemorial dan semesta. Pada dasarnya filsafat perenial sebagai tradisi filsafat yang terdiri atas tiga esensi utama, yakni metafisika, psikologi, dan etika; yang ketiganya diberi label primordial serta perenial karena jejak keberadaan mereka sudah tampak sejak zaman dahulu kala (zaman para pemikir awal), serta bersifat semesta dan berlaku sepanjang masa.

Pada umumnya metafisika dalam arti filsafat merupakan ilmu tentang yang ada karena muncul sesudah dan melampaui fisika. Berbeda dengan pengertian metafisika secara umum, metafisika perenial memiliki pengertian yang lebih spesifik, yakni metafisika yang berusaha mengenal realitas Illahi sebagai dasar dari dunia bendawi, hayati, maupun akali. (2006:29). Apabila diperbandingkan, metafisika yang umum itu tidak secara langsung dan eksplisit menunjuk realitas Illahi sebagai dasar dari segala sesuatu, sedangkan metafisika perenial mencoba mengenal realitas Illahi secara langsung dan jelas sebagai substansi bagi dunia material, kehidupan, dan pikiran.

Psikologi dalam filsafat perenial tidak menempatkan masalah ego yang personal sebagai tema sentralnya, melainkan masalah diri abadi atau diri Illahi yang berada di dalam diri individu yang partikular. Diri Illahi ini identik atau paling tidak sama dengan *Divine Ground* (Dasar Illahi). Jadi, konsep dasar filsafat perenial ini mencoba menemukan di dalam jiwa manusia, sesuatu yang mirip, bahkan identik dengan realitas Illahi.

Adapun etika dalam pengertian filsafat perenial adalah proses transformasi diri yang mengantar kepada kesadaran atau pengetahuan akan suatu realitas Illahi yang merupakan dasar imanen dan transenden dari segala sesuatu. Atau, etika perenial sebagai etika yang menempatkan tujuan akhir manusia pada pengetahuan akan dasar imanensi dan transendensi dari segala sesuatu. Isi etika perenial ini berupa sebuah sistem nilai yang disebut *Too*, sebagai sistem nilai yang merupakan gabungan-gabungan berbagai imperatif moral dari berbagai tradisi, yang terimplementasi dalam tiga kebajikan, yaitu ketulusan, kerendahan hati, dan kedermawanan. Menurut Smith, kerendahan hati merupakan kapasitas untuk membuat jarak antara diri seseorang dengan urusan pribadinya, menjauhkan egonya sehingga ia dapat melihat secara objektif dan akurat; sedangkan ketulusan adalah kemampuan untuk mengetahui benda-benda dalam apa yang disebut dalam *Buddhisme* sebagai “keadaan pada dirinya”, yakni kondisi di mana mereka berada secara aktual, objektif, dan akurat; sementara kedermawanan adalah melihat orang lain seperti diri sendiri. Ketiga kebajikan utama tersebut sangat berkaitan dengan tatanan manusiawi. (Smith, 1989:72-76).

Metafisika, psikologi, dan etika dalam pembahasan ini yang dijadikan dasar untuk mengungkapkan nilai-nilai yang terkandung dalam novel *Ayat-Ayat Cinta*. Dalam pengkajiannya, dapat dimulai dari bawah, dengan mendasarkan pada etika, dari tengah, yang berkenaan dengan psikologi perenial, dan dari atas, yang mempertimbangkan kebenaran-kebenaran metafisik. Analisis *Ayat-Ayat Cinta* berdasarkan pendekatan filsafat perenial akan dimulai dari tengah, di tempat penting di mana jiwa dan materi, tindakan dan pemikiran mendapat tempat perjumpaannya di dalam jiwa manusia. Artinya, dari tengah ini lah kajiannya kemudian dapat mengarah ke atas, dunia metafisika atau ke bawah, yang berkenaan dengan etika.

2.2 Teori Makna Tripartit

Penelitian ini menggunakan pendekatan teori makna tripartit yang diadopsi dari Chierchia dan McConnell-Ginet (1990). Teori ini merupakan penggabungan tiga teori makna yang memiliki cara kerja menafsirkan makna dan ketiganya saling melengkapi. Ketiga teori itu adalah teori referensial makna, teori psikologis makna, dan teori sosial makna.

Teori referensial makna merupakan teori makna yang menjelaskan bagaimana bahasa dapat menerangkan entitas-entitas dan keadaan-keadaan dalam dunia eksternal (Cumming, 2007:54). Entitas-entitas dan keadaan-keadaan dalam dunia eksternal merupakan unsur luar bahasa yang ditunjuk oleh unsur bahasa. Perhatikan contoh tuturan sebagai berikut.

John is in the park.

‘John [ada] di taman’

Tuturan itu bisa diinterpretasi bahwa ‘ada seseorang yang disebut John dan dia ada di sebuah taman tertentu.’ Dalam menerangkan ciri-ciri sebuah dunia eksternal, tuturan itu memberitahu sesuatu berkenaan dengan dunia. Dunia yang diterangkan oleh tuturan itu berisi berbagai entitas (benda dan orang) yang menjadi acuan simbol-simbol bahasa seperti ‘ada seseorang yang bernama John’ yang merupakan pengakuan eksistensial yang kira-kira berarti bahwa John adalah seseorang yang ada di dunia.

Teori psikologis makna mendasarkan pada representasi mental yang ada dalam pikiran ketika memproduksi dan memahami simbol-simbol tersebut. Teori tersebut mengonseptualisasikan apa yang diistilahkan oleh Chierchia dan McConnell-Ginet (1990) sebagai ‘signifikansi kognitif bahasa’ atau istilah tersebut diberi nama oleh Cumming (2007:55) dengan ‘makna dalam pikiran.’ Kembali pada contoh *John is in the park.* Yang menjadi pertanyaan adalah apakah contoh tersebut merujuk kepada ‘John adalah seseorang yang ada di dunia’ dan ‘dia duduk di taman.’ Apabila interpretasi contoh itu didasarkan pada ‘makna dalam pikiran,’ kemungkinan contoh itu bisa diinterpretasi secara kontekstual bahwa ‘mungkin dibayangkan suatu situasi di mana pada umumnya orang tahu bahwa John merupakan sosok yang gemar melakukan kekerasan dan membahayakan orang lain.’

Adapun teori sosial makna menafsirkan makna berdasarkan kegunaan. Tuturan *John is in the park* mungkin mencakup kegunaan tuturan itu untuk mengingatkan lawan bicara agar tidak masuk ke taman.

3. Metode Penelitian

Data dalam penelitian ini merupakan data tulis atau data pustaka, yang berupa karya sastra fiksi. Sumber data berupa novel karya Habiburrahman El Shirazy yang berjudul *Ayat-Ayat Cinta* yang merupakan terbitan ke XVIII tahun 2006. Metode pengumpulan yang digunakan berupa metode observasi nonpartisipan. Metode analisis data berupa metode padan.

4. Pembahasan

Berdasarkan pendekatan teori makna tripartit, ditemukan adanya nilai-nilai perenial yang mengandung unsur metafisika, psikologis, dan etika dalam novel *Ayat-Ayat Cinta*. Nilai metafisika terakumulasi dalam Tuhan yang transendental dalam imanensi, nilai psikologi terakumulasi pada transendensi-diri yang imanensi, dan nilai etika terakumulasi pada imanensi.

4.1 Tuhan yang Transendental dalam Imanensi

Eksistensi Tuhan yang transendental dan sebagai akumulasi dari nilai metafisika diyakini kebenarannya berdasarkan pada keimanan. Meskipun pembuktian kebenaran empiris tidak terpenuhi, eksistensi Tuhan lebih didasarkan pada pembuktian secara akal (aqli) dan analogi. Metode kebenaran aksistensi Tuhan tersebut terepresentasi secara tidak langsung dalam novel *Ayat-Ayat Cinta* karya Habiburrahman El Sirazi. Artinya, metode kebenaran diwujudkan melalui pengisahan dalam karya fiksi kreatif-imaginatif.

Untuk membuktikan eksistensi Tuhan yang transendensi, pengarang menjelaskan dengan menganalogkan pada bacaan ayat-ayat alquran yang memiliki nilai kemerdekaan yang artistik. Perhatikan cuplikan berikut.

- (1) ... *Sampai ayat enam puluh lima beliau membaca dengan menangis terseduh-seduh. Aku ikut menangis.* (El Shirazy, 2006:174)

Cuplikan (1) secara makna referensial melukiskan ada seseorang yang membaca ayat Alquran sambil menangis dan pendengarnya ikut pula menangis. Secara kontekstual, kutipan (1) merupakan cuplikan teks wacana yang menggambarkan pengalaman spiritual tokoh Fahri yang koma karena terkena penyakit *Heat Stroke* dan *Meningitis*. Dalam alam tidak sadarnya dia bertemu dengan almarhum guru spiritualnya yang menyuruhnya membaca *Al-Anbiyah* dan surat *Al-Hajj* dengan *qiraah Warasy*. Dia juga mendengar gurunya membaca surat *Al-Furqan* dengan *qiraah* Imam Hamzah dan kefasihan *tajwid*-nya. Gaya bacaan ini sama dengan gaya bacaan Rasulullah Saw. Dalam hal ini, pengarang memberikan penjelasan dalam novelnya berupa catatan kaki sebagai berikut.

- (2) Imam Warasy, seorang Imam Qiraan yang terkenal, mengambil *qiraah*-nya dari Imam Nafi bin Abdurrahman Al-Madani yang mengambil *qiraah* dari Imam Abdul Ja'far Al-Qari dan tujuh puluh tabiin. Dan mereka semua mengambil *qiraah* dari Ibnu Abbas dan Abu Hurairah dari Ubay bin Kab dari Rasulullah Saw. (El Shirazy, 2006:175)

Secara referensial, kutipan (2) merujuk pada tokoh-tokoh yang secara generatif mempertahankan keaslian gaya bacaan Nabi Muhammad. Bila ditinjau dari segi makna psikologis, kutipan (2) merepresentasikan pengetahuan pengarang terhadap gaya *qiraah* Rasulullah yang dianggap memiliki nilai estetika seni olah bunyi yang tinggi.

Untuk membuktikan bahwa *qiraah* (membaca ayat-ayat Alquran) merupakan seni baca yang memiliki nilai estetis yang tinggi, pengarang mempertegas melalui komentar tokoh Mariah, seorang penganut Kristen Koptik yang taat seperti terlukis pada kutipan berikut.

- (3) Maria berkata padaku,
"Fahri, aku geli sekali mendengar perkataan doktor dari Sorbonne itu. Dia itu orang Arab, juga muslim, tapi bagaimana bisa mengatakan hal yang *stupid* begitu. Aku saja yang Koptik bisa merasakan betapa indahnya Al-Quran dengan *aliflaam miim*-nya. Kurasa rangkaian huruf-huruf seperti *alif laam miim*, *alif laam ra*, *haa miim*, *yaa siin*, *nuun*, *kaf ha ya `ain shaad* adalah rumus-rumus Tuhan yang dahsyat maknanya. Susah diungkapkan maknanya, tapi keagungannya bisa ditangkap oleh mereka yang memiliki cita rasa bahasa Arab yang tinggi. Jika susunan itu dianggap sebagai suatu ketidakberesan, orang-orang kafir Quraisy yang sangat tidak suka pada Al-Quran dan memusuhinya sejak dahulu tentu akan mengambil kesempatan adanya ketidakberesan itu untuk menghancurkan Al-Quran. Dan tentu mereka sudah mencela bahasa Al-Quran habis-habisan sepanjang sejarah. (El Shirazy, 2006:175)

Kutipan tersebut, berdasarkan makna psikologis, menunjukkan bahwa pengarang melihat fakta ada sebagian orang intelektual yang mengaku muslim memiliki mental inferior dan minder terhadap agama yang dianutnya, pada ada orang yang non-Muslim mengapresiasi positif terhadap nilai estetika yang terdapat dalam bacaan Alquran (*qiraat*).

Masih dalam kaitannya dengan seni baca Alquran, pengarang berusaha meyakinkan bahwa keaslian Alquran tetap terjaga sampai saat ini, termasuk masih terpeliharanya gaya seni baca Alquran Rasulullah. Hal ini dipertegas oleh pengarang melalui pengisahan tokoh Fahri yang bermimpi dalam ketidaksadarannya yang kedua bertemu dengan Abdullah bin Mas'ud, salah satu sahabat Nabi Muhammad, yang gaya bacaan Alqurannya disenangi nabi. Dia membisikkan ketelinga Fahri *syafakallah* 'semoga Allah...' dan tercium bau harum dan wangi dari jubahnya, kemudian meminta Fahri membaca surat Al-Baqarah, dan sewaktu dibaca oleh Fahri beberapa kali dibetulkan bacaannya. (El Shirazy, 2006:181). Melalui tokoh spiritual ini juga dijelaskan keterpeliharaan Alquran seperti sewaktu diturunkan.

- (4) "Yang tidak mengakui mushaf Utsmani dan tidak suka dengannya adalah orang-orang munafik dan orang-orang yang memusuhi agama Allah. Mereka mencatut namaku untuk membela tujuan-tujuan mereka yang jahat. Apa yang ada di dalam mushaf Utsmani dari Al-Fatihah sampai An-Naas adalah wahyu yang diturunkan Allah melalui malaikat Jibril kepada Baginda Nabi. Tertulis utuh dan sempurna. Tidak berkurang dan tidak bertambah meskipun cuma satu huruf. Dan apa yang ada dalam mushaf Utsmani itulah yang aku ajarkan pada para tabiin dan mereka mengajarkan pada murid-muridnya. Begitu seterusnya hingga sampai kepadamu dan kepada jutaan umat Muhammad di seluruh penjuru dunia. Al-Quran terjaga keasliannya." (El Shirazy, 2006:182)

Selain tokoh Fahri yang dikisahkan mengalami perjalanan mimpi dalam keadaan koma, kejadian itu juga dialami Maria dalam pengisahannya. Tokoh ini menjadi istri Fahri, tetapi masih tetap penganut Kristen Koptik. Dia dilukiskan terbuka hatinya beralih ke agama Islam setelah mengalami perjalanan spiritual dalam mimpi dalam kondisi koma. Perhatikan cuplikan berikut.

- (5) 'Aku Maryam. Yang baru saja kausebut dalam ayat-ayat suci yang kaubaca. Aku diutus oleh Allah untuk menemuimu. Dia mendengar haru biru tangismu. Apa maumu?'
'Aku ingin masuk surga. Bolehkah?'

'Boleh. Surga memang diperuntukkan bagi semua hamba-Nya. Tapi kau harus tahu kuncinya?'

'Apa itu kuncinya?'

'Nabi pilihan Muhammad Saw. telah mengajarkannya berulang-ulang. Apakah kau tidak mengetahuinya?'

'Aku tidak mengikuti ajarannya.'

'Itulah salahmu.'

'Kau tidak akan mendapatkan kunci itu selama kau tidak mau tunduk penuh ikhlas mengikuti ajaran Nabi yang paling dikasihi Allah ini. Aku sebenarnya datang untuk memberitahukan kepadamu kunci masuk surga. Tapi karena kau sudah menjaga jarak dengan Muhammad Saw., maka aku tidak diperkenankan untuk memberitahukan padamu.'

Ketika Bunda Maryam meninggalkannya untuk kembali masuk ke *Babur Rahma*, Maria menangis dan bersimpuh dikakinya memohon agar dia diberitahu kunci surga itu. Bunda Maria luluh hatinya, kemudian memberitahu padanya.

"Akhirnya hati Bunda Maryam luluh. Dia duduk dan mengelus kepalaku dengan penuh kasih sayang, 'Maria dengarkan baik-baik! Nabi Muhammad Saw. telah mengajarkan kunci masuk surga. Dia bersabda, Barangsiapa berwudhu dengan baik, kemudian mengucapkan: *Asyhadu an laa ilaaha illallah wa asyhadu anna Muhammadan abduhu wa rasuluh* (Aku bersaksi tiada Tuhan selain Allah dan aku bersaksi sesungguhnya Muhammad adalah hamba dan utusan-Nya) maka akan dibukakan delapan pintu surga untuknya dan dia boleh masuk yang mana dia suka! (El Shirazy, 2006:400-401)

Secara referensial makna, kutipan (5) merujuk pada dialog antara Bunda Maria dengan tokoh Maria dalam dunia mimpi. Secara makna psikologis, pengarang mengolah kisah Bunda Maria sebagai ibu Isa menuruh tokoh Maria mencari kunci sorga melalui ajaran Agama Islam. Kunci surga yang dimaksud adalah Syahadat. Maria akhirnya dikisahkan meninggal dan sebelum meninggal sempat mengucapkan Syahadat. Berarti, dia meninggal secara Islam.

Paparan di atas pada dasarnya masih dalam taraf pembicaraan segi makna referensial dan makna psikologis sebagai dasar penafsiran. Dasar penafsiran makna sosial justru mengandung

pesan yang ingin disampaikan pengarang terhadap pembacanya. Kutipan (1) s.d. (5) menggambarkan bahwa Alquran yang terpelihara keasliannya, nilai estetis bacaan Alquran yang tinggi, dan perjalanan spiritual dalam mimpi pada dasarnya digunakan oleh pengarang untuk membuktikan keberadaan Tuhan yang transendensi dan bersifat imanen. Keaslian ayat-ayat Alquran menandakan bahwa Alquran tidak bisa disamakan dengan karya-karya lain karena Alquran selain mengandung nilai-nilai moral dan etika, juga mengandung nilai estetis melalui keindahan bacaan dan keselarasan bunyi-bunyi yang tertata secara estetis yang tidak memungkinkan merupakan hasil karya manusia. Kehadiran tokoh-tokoh spiritual dalam mimpi yang menuntun ke jalan kesembuhan dan kesadaran kebenaran ajaran merupakan bagian pembuktian kebenaran adanya kekuatan primakausa yang transenden. Berdasarkan sinyal-sinya baik secara makna referensial maupun secara makna psikologis, pembuktian kebenaran Alquran secara makna sosial digunakan untuk memberi pesan terhadap pembaca bahwa mempercayai kebenaran alquran yang dibawa oleh Muhammad sebagai Rosulullah berarti mempercayai keberadaan Tuhan yang transenden dan bersifat imanensi.

4.2 Transendensi-Diri yang imanensi

Transendensi-diri pada dasarnya bersifat psikologis atau kejiwaan pada diri manusia sebagai “aku-subjek” yang terbebas dari keterbatasan. Melalui penghayatan secara batiniah yang terdalam, keterbatasan manusia secara esistensial telah bergeser pada dunia rohaniah yang transendental. Pandangan inilah yang tampaknya ingin diungkapkan dalam *Ayat-Ayat Cinta* seperti pada kutipan berikut.

- (6) Aku merasakan keagungan Tuhan di seluruh jiwaku. Aku merasa Dia tiada pernah meninggalkan diriku dalam segala cuaca dan keadaan. (El Shirazy, 2006:390)

Cuplikan (6) lebih bisa dipahami berdasarkan makna psikologis daripada makna referensial karena menyangkut masalah keberserahan diri orang yang menyebut dirinya “aku” terhadap Tuhan. Si “aku” telah terakumulasi dalam transendensi-diri yang didasarkan pada imanensi yang takterpisahkan dengan kebenaran Illahi. Si “Aku” ini secara referensial merujuk kepada tokoh Fahri.

Transendensi diri yang imanensi juga terakumulasi dalam ketepatan waktu dalam bertindak. Nilai transendensi-diri terletak pada keberserahan diri kepada Tuhan seperti kutipan berikut.

- (7) *Waktu masih cukup, Insya Allah sampai di hadapan Syaikh Utsman tepat pada waktunya. Kalaupun terlambat hanya beberapa menit saja.* (El Shirazy, 2006:56)

Keberserahan diri kepada Tuhan selama beraktivitas ditandai oleh iringan ucapan *Insya' Allah*. Ucapan ini tidak bersifat paradoksal yang sering digunakan untuk alasan mengingkari perbuatan, melainkan ucapan yang didasarkan pada imanensi. Artinya, secara makna sosial pengarang menggunakan untuk mengingatkan secara tidak langsung bahwa ketepatan waktu bagian dari imanensi.

Dalam novel *Ayat-Ayat Cinta*, Tokoh Fahri dilukiskan sebagai manusia yang secara eksistensial memiliki keterbatasan. Atau dalam Filsafat eksistensi, dia sebagai “aku-objek” (*me*) yang bersifat terbatas. Melalui imanensi dan penghayatan batiniah yang terdalam terhadap adanya transendensi-illahi, tokoh Fahri dapat disamakan dengan “aku-subjek” sebagaimana yang diistilahkan dalam filsafat perenial. Tokoh ini yang dalam segala kesadaran terhadap keterbatasannya itu mampu membuktikan bahwa dia, dalam dirinya, terbebas dari keterbatasan itu. Setiap dia mendengarkan nama Tuhan, jiwanya menjadi bergetar seakan Tuhan ada di dalam dirinya dan jiwanya menjadi demikian damai dan tenteram seperti dilukiskan dalam kutipan berikut ini.

- (8) Panggilan *iqamat* terdengar bersaut-sautan. Panggilan mulia itu terdengar sangat menentramkan hati. Pintu-pintu meraih kebahagiaan dan kesejahteraan masih terbuka lebar-lebar.... (El Shirazy, 2006:29)

Istilah kunci surga yang dimunculkan pada akhir cerita dalam Novel *Ayat-Ayat Cinta* bersifat simbolik, yang merupakan hadiah sebagai akibat imanensi adanya kesaksian kebenaran transendental-illahi. Kehadiran Surga sebagai batas akhir kehidupan manusia yang terbatas dilukiskan dalam proses perjalanan spiritual dan religius tokoh Maria. Untuk memperoleh kunci Surga, Maria harus membuat kesaksian adanya pembenaran Tuhan yang tunggal dan Muhammad sebagai nabi dan rasul-Nya.

4.3 Etika sebagai Implementasi Imanensi

Etika yang diungkapkan dalam Novel *Ayat-Ayat Cinta* selalu berkaitan dengan imanensi keislaman. Dalam novel tersebut etika melekat pada perilaku tokoh-tokohnya yang dilukiskan secara paradoksal. Novel itu menunjukkan adanya perilaku sebagai akumulasi perbedaan imanensi dan kultur. Misalnya, secara etika setiap sesama muslim yang bertemu mengawalinya dengan ucapan *assalamu'alaikum warochmatullahi wabarokatu*”, dan dijawab “*Wa 'alaikum salam warahmatullahi wabarokatu*”. Apabila mendapatkan rizki selalu diucapkan “*Alhamdulillah*” sebagai ucapan terima kasih terhadap Tuhan, apabila berjanji pada orang lain diucapkan “*Insyallah*” ‘apabila Tuhan menghendaki’ yang menunjukkan keterbatasan manusia, melihat keagungan hasil ciptaan Tuhan diucapkan “Allah Maha Besar”, dan sebagainya. Berdasarkan makna psikologis, ucapan-ucapan tersebut merepresentasikan bahwa semua apa yang ada di jagat raya beserta isi dan aktivitas yang terjadi semuanya karena Tuhan, Sang Pencipta.

Selain itu, etika terhadap orang yang lebih tua dilukiskan pada kutipan berikut.

- (9) Pintu *metro* terbuka. Beberapa orang turun. Dua kursi kosong. Kalau mau, aku bisa mengajak Ashraf mendudukinya. Namun ada seorang bapak setengah baya masih berdiri. Dia memandang ke luar jendela, tidak melihat ada dua bangku kosong. Kupersilakan dia duduk. Dia mengucapkan terima kasih. Kursi masih kosong satu. Sangat dekat denganku. Kupersilakan Ashraf duduk. Dia tidak mau, malah memaksaku duduk. Tiba-tiba mataku menangkap seorang perempuan berabaya biru langit, dengan jilbab dan cadar putih bersih naik dari pintu yang satu, bukan dari pintu di dekatku. Kuurungkan niat untuk duduk. Masih ada yang lebih berhak. Perempuan bercadar itu kupanggil dengan lambaian tangan. Ia paham maksudku. Ia mendekat dan duduk dengan mengucapkan, “*Syukran*, terima kasih!”

Secara referensial, kutipan (9) merujuk kepada sikap toleransi yang ditunjukkan oleh tokoh Fahri terhadap orang yang lebih tua. Berdasarkan makna psikologis, orang tua, apalagi nenek-nenek dipahami oleh pengarang memiliki kondisi fisik yang lebih lemah daripada anak muda. Berdasarkan hal ini, cuplikan (9) digunakan untuk mengingatkan para pemuda tetap menjaga etika terhadap orang yang lebih lemah, khususnya mereka yang lebih tua.

Etika berpakaian juga dilukiskan secara paradoksal terhadap pakaian tiga turis asing yang menumpang Metro.

- (10) Begitu pintu *metro* terbuka, beberapa penumpang turun. Lalu beberapa orang naik-masuk. Mataku menangkap ada tiga orang bule masuk. Yang seorang nenek-nenek. Ia memakai kaos dan celana pendek sampai lutut. Pemandangan yang belum pernah ada di desaku. Aku membayangkan jika di desaku ada nenek-nenek memakai pakaian seperti itu mungkin sudah dianggap orang gila. Wajahnya tampak pucat. Mungkin karena kepanasan. Ia diiringi seorang pemuda dan seorang perempuan muda. Mungkin anaknya atau cucunya. Keduanya membawa ransel.

Pemuda bule itu memakai topi berbendera Amerika dan berkaca mata hitam. Ia juga hanya berkaos sport putih dan celana pendek sampai lutut. Yang perempuan memakai kaos ketat tanpa lengan, *you can see*. Dan bercelana pendek ketat. Semua bagian tubuhnya menonjol. Lekak-lekuknya jelas. Bagian pusarnya kelihatan. Ia seperti tidak berpakaian. Mereka berdua mengitarkan pandangan. Mencari tempat duduk. Sayang, tak ada yang kosong.

Kutipan tersebut dapat ditafsirkan maknanya secara psikologis bahwa Pakaian yang menunjukkan dan menonjolkan aurat tentu bertentangan dengan etika agama. Secara makna sosial, tuturan itu berisi pesan etika Islam tetap diamalkan.

Etika Islam tidak hanya tentang pakaian, juga meliputi etika dalam berbicara dan bergaul. Perhatikan kutipan berikut.

(11) Ashraf menoleh ke kanan dan memandang tiga bule itu dengan raut tidak senang. Tiba-tiba ia berteriak emosi.

“*Ya Amrikaniyyun, la'natullah 'alaikum!*”¹ (El Shirazy, 206:38)

Tuturan (11) merujuk kepada ucapan kasar dan menghina dari seorang Mesir yang ditujukan kepada turis Amerika.

(12) ... Memang, kalau sedang jengkel orang Mesir bisa mengatakan apa saja. Di pasar Sayyeda Zainab aku pernah melihat seorang penjual ikan marah-marah pada istrinya. Entah karena apa. Ia menghujani istrinya dengan sumpah serapah yang sangat kasar dan tidak nyaman di dengar telinga. Di antara kata-kata kasar yang kudengar adalah: *Ya bintal haram, ya syarmuthah, ya bintal khinzir...*² Bulu romaku sampai berdiri. Ngeri mendengarnya. Sang istri juga tak mau kalah. Ia membalas dengan caci maki dan serapah yang tak kalah keras dan kotorinya. Dan sumpah serapah yang mengandung laknat adalah termasuk paling kasar. (El Shirazy, 2006:39-40)

Secara makna psikologis, pengarang jelas beranggapan berbicara kasar tidak sesuai dengan tuntunan ajaran dalam Alquran, meskipun ditujukan kepada orang yang berseberangan kepercayaan agama sekalipun. Mari dicermati cuplikan berikut.

(13) "Paman, aku tidak berkata sembarangan. Aku akan sangat malu pada diriku sendiri jika berkata dan bertindak sembarangan. Baiklah, aku jelaskan. Dan setelah aku jelaskan kalian boleh menilai apakah aku berkata sembarangan atau bukan. Harus kalian mengerti, bahwa ketiga orang bule ini selain tamu kalian mereka sama dengan ahlu dzimmah. Tentu kalian tahu apa itu ahlu dzimmah. Disebut ahlu dzimmah karena mereka berada dalam jaminan Allah, dalam jaminan Rasul-Nya, dan dalam jaminan jamaah kaum muslimin.

"*Ahlu dzimmah* adalah semua orang non muslim yang berada di dalam negara kaum muslimin secara baik-baik, tidak ilegal, dengan membayar *jizyah* dan mentaati peraturan yang ada dalam negara itu. Hak mereka sama dengan hak kaum muslimin. Darah dan kehormatan mereka sama dengan darah dan kehormatan kaum muslimin. Mereka harus dijaga dan dilindungi. Tidak boleh disakiti sedikit pun. Dan kalian pasti tahu, tiga turis Amerika ini masuk ke Mesir secara resmi. Mereka membayar visa. Kalau tidak percaya coba saja lihat paspornya. Maka mereka hukumnya sama dengan *ahlu dzimmah*. Darah dan kehormatan mereka harus kita lindungi. Itu yang diajarkan Rasulullah Saw.

"Tidakkah kalian dengar sabda beliau, '*Barangsiapa menyakiti orang zhimmi (ahlu zhimmah) maka aku akan menjadi seterusnya. Dan siapa yang aku menjadi seterusnya dia pasti kalah di hari kiamat.*' Beliau juga memperingatkan, '*Barangsiapa yang menyakiti orang dzimmi, dig telah menyakiti diriku dan barangsiapa menyakiti diriku berarti dia menyakiti Allah.*' Begitulah Islam mengajarkan bagaimana memperlakukan non muslim dan para tamu asing yang masuk secara resmi dan baik-baik di negara kaum muslimin. Imam Ali bahkan berkata, '*Begitu membayar jizyah, harta mereka menjadi sama harus dijaganya dengan harta kita, dash mereka sama nilainya dengan dash kita.*' Dan para turis itu telah membayar visa dan ongkos administrasi lainnya, sama dengan membayar jizyah.

"Mereka menjadi tamu resmi, tidak ilegal, maka harta, kehormatan dan darah mereka wajib kita jaga bersama-sama. Jika tidak, jika kita sampai menyakiti mereka, maka berarti kita telah menyakiti Baginda Nabi, kita juga telah menyakiti Allah. Kalau kita telah

¹ 'Hai, orang-orang Amerika, laknat Allah untuk kalian!'

² 'Hai anak haram, hai pelacur.hai anak babi...!'

lancang berani menyakiti Allah dan Rasul-Nya, maka siapakah diri kita ini? Masih pantaskan kita mengaku mengikuti ajaran Baginda Nabi?"

Lelaki setengah baya itu tampak berkaca-kaca. Ia beristighfar berkali-kali. Lalu mendekati diriku. Memegang kepalaku dengan kedua tangannya dan mengecup kepalaku sambil berkata, "*Allah yaftah `alaik, ya bunayya! Allah yaftah `alaik! Jazakallah khaira!*" Ia telah tersentuh. Hatinya telah lembut. Setelah itu giliran Ashraf merangkulku. (El Shirazy, 2006:50-51)

Cuplikan (13) bersisi penjelasan tokoh Fahri terhadap orang Mesir yang bersikap kasar dan tidak menghormati terhadap turis dari Amerika tersebut. Berdasarkan penafsiran makna psikologis bahwa secara etika tamu patut dihargai dan ucapan kasar bertentangan dengan etika Islam. Secara makna sosial, pengarang jelas ingin memberi pesan bahwa ajaran yang terkandung dalam Alquran mengayomi semua umat manusia, tidak terkecuali masyarakat non-muslim.

Etika pergaulan dengan orang yang bukan muhrimnya dilukiskan bagaimana cara Fahri menolak tawaran Maria untuk berdansa ketika dia diundang makan-makan oleh keluarga gadis itu di suatu restoran

(14) "Maaf aku tidak bisa," jawabku sambil tersenyum dan menangkupkan dua tangan di depan dada.

"Sama, aku juga tidak bisa. Kita belajar bersama pelan-pelan. Ayo kita coba!" sahut Maria yang belum memahami sepenuhnya penolakanku.

"Maafkan aku Maria. Maksudku aku tidak mungkin bisa melakukannya. Ajaran Al-Quran dan Sunnah melarang aku bersentuhan dengan perempuan kecuali dia istri atau mahramku. Kuharap kau mengerti dan tidak kecewa!" terangku tegas. Dalam masalah seperti ini aku tidak boleh membuka ruang keraguan yang membuat setan masuk ke dalam aliran darah.

"Oh begitu. Maaf, aku tidak tahu. Kalau tahu, aku tak mungkin menawarkan hal ini kepadamu. Aku salut atas ketegasanmu menjaga apa yang kauyakini," kata Maria. Tak ada gurat kecewa di wajahnya.

(El Shirazy, 2006:133)

Berdasarkan makna referensial, cuplikan (14) merujuk terhadap penolakan Fahri terhadap ajakan Maria untuk berdansa. Secara psikologis makna, cuplikan (14) dapat ditafsirkan bahwa bersentuhan dengan wanita bukan muhrimnya menjadi celah bangkitnya hawa nafsu seksual sehingga dapat berakibat perzinahan. Demikian pula ketika Maria bermaksud menyentuh pipi Fahri yang terbujur sakit di salah satu ruang rumah sakit sebagai rasa simpati, dia menolaknya seperti kutipan berikut ini.

(15) "Kau membuatku menangis Fahri. Kau mengigau terus dengan bibir bergetar membaca ayat-ayat suci. Wajahmu pucat. Airmatamu meleleh tiada henti. Melihat keadaanmu itu apa aku tidak menangis," serak Maria sambil tangan kanannya bergerak hendak menyentuh pipiku-yang kurasa basah.

"Jangan Maria tolong, ja..jangan sentuh!"

"Maaf, aku lupa. Keadaan haru sering membuat orang lupa."

(El Shirazy, 2006:176)

Cuplikan (14) dan (15) secara makna sosial dapat ditafsirkan bahwa pengarang memanfaatkan tuturan tersebut untuk mengingatkan bahwa antara laki-laki dan wanita yang bukan muhrimnya tidak boleh bersentuhan.

Etika dalam perkawinan juga dikemukakan dalam *Ayat-Ayat Cinta* seperti pada kutipan berikut.

- (16) "Ini adalah majelis *ta'aruf*³ untuk dua orang yang sedang berniat untuk melangsungkan pernikahan. Menurut ajaran nabi, seorang pemuda boleh melihat wajah perempuan yang hendak dinikahinya. Untuk melihat daya tarik dan untuk menyejukkan hati. Maka lebih baiknya, anakku Aisha membuka cadarnya. Meskipun Fahri sudah melihat wajahmu lewat album foto. Tetapi dia harus melihat yang asli sebelum melangsungkan akad nikah. Bukankah begitu Ummu Amana?" Kata-kata Ummu Fathi ini membuat jantungku berdesir. Sebentar lagi Aisha akan menanggalkan cadarnya, dan aku.. masya Allah.. aku akan melihat wajah talon istriku.

Aku memandang Aisha. Dia memandangkanku lalu menunduk. Kelihatannya dia sangat malu dan salah tingkah.

(El Shirazy, 2006:214)

Cuplikan (16) secara referensial merujuk kepada peristiwa lamaran. Berdasarkan makna psikologis, pengarang memiliki anggapan bahwa dalam etika lamaran pihak putri diperbolehkan memperlihatkan wajahnya sebelum akad nikah. Hal ini bisa ditafsirkan berdasarkan makna sosial bahwa pengarang bermaksud memberi pesan perlunya menunjukkan wajah asli mempelai wanita yang lazimnya bercadar agar mempelai pria yakin bahwa pilihannya sudah sesuai dengan yang diharapkan..

Masalah poligami juga menunjukkan adanya keterkaitan dengan etika yang didasarkan pada imanensi. Keberterimaan poligami dalam *Ayat-Ayat Tuhan* pada dasarnya merupakan implikasi dari kondisi darurat. Ketika Fahri dituduh memperkosa seorang wanita dan saksi kunci adalah Maria yang kondisinya koma. Agar bisa menyadarkan Maria dari komanya, dokter menyarankan agar disentuh oleh pria yang dicintainya dan pria itu adalah Fahri. Tetapi Fahri tidak mau menyentuh karena dianggap bukan muhrimnya seperti pada kutipan berikut.

- (17) Kujawab, "Maafkan diriku atas ketidakmampuanku melakukan hal ini. Aku tidak mungkin menyatakan cinta dan menyentuh bagian tubuh seorang wanita, kecuali pada istriku saja. (El Shirazy, 2006:375)

Demi menyelamatkan nyawa suaminya, istri Fahri meminta suaminya menikahi Maria agar bisa memberikan terapi melalui sentuhan terhadap Maria. Berdasarkan makna psikologis, pengarang beranggapan bahwa bersentuhan yang bukan muhrimnya adalah haram. Berdasarkan makna sosial, cuplikan (17) digunakan untuk menegaskan bahwa ajaran Islam pada dasarnya menolak poligami dan baru bisa dilakukan bila terjadi kondisi yang bersifat darurat.

5. Penutup

5.1 Kesimpulan

Berdasarkan hasil uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa nilai-nilai perenial yang terdapat dalam novel *Ayat-Ayat Cinta* meliputi nilai metafisika, nilai psikologis, dan nilai etika. Nilai metafisika terakumulasi pada pembuktian kebenaran eksistensi Tuhan yang transendental dan bersifat imanensi melalui keagungan nilai estetika bacaan *qiroah*, keaslian bacaan dan kandungan Alquran seperti saat diturunkan sebagai wahyu pertama kali, ketidakberdayaan manusia, keajaiban yang irasional, dan mimpi-mimpi. Nilai psikologis terakumulasi melalui transendensi diri yang imanensi sehingga menjadikan manusia bergeser pada dunia rohaniah yang transendental yang berupa penyatuan diri manusia terhadap Sang Pencipta Hidup dan Kehidupan. Baik nilai metafisika maupun nilai psikologis terimplementasi melalui nilai etika yang maujudnya berupa: etika terhadap Tuhan, etika terhadap orang yang lebih tua dan yang lebih lemah, etika terhadap sesama muslim, etika terhadap non-muslim, etika berpakaian, etika

³ 'Perkenalan'

pergaulan terhadap orang yang bukan muhrimnyam etika dalam perkawinan, dan etika dalam berpoligami.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Syarif, Syeikh Mahmud bin. 2006. *Ayat-Ayat Cinta dalam Al-Quran: Persepsi Kaum Sufi dan Sastrawan*. Surabaya: Diantama.
- Bagus, Lorens. 2000. *Kamus Filsafat*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Darma, Budi. 1984. *Sejumlah Esei Sastra*. Jakarta: Karya Unipress.
- _____. 2004. *Pengantar Teori Sastra*. Jakarta: Pusat Bahasa, Departemen Pendidikan Nasional.
- Dirks, Jerald F. 2006. *Abrahamic Faiths: Titik Temu dan Titik Seteru antara Islam, Kristen, dan Yahudi*. Jakarta: Serambi Ilmu Semesta.
- Eagleton, Terry. 2006. *Teori Sastra: Sebuah Pengantar Komprehensif* Yogyakarta: Jalasutra.
- Endraswara, Suwardi. 2006. *Metodologi Penelitian Sastra: Epistemologi, Model, Teori, dan Aplikasi*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Hamer, Dean. 2006. *Gen Tuhan: Iman Sudah Tertanam dalam Gen Kita*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Huxley, Aldous. 1959. *The Perennial Philosophy*. London: Fontana Books.
- Jabrohim (ed.). 2001. *Metodologi Penelitian Sastra*. Yogyakarta: Hanindita Graha Widia.
- Jaspers, Karl. 1949. *The Perennial Scope of Philosophy*. New York: Philosophical Library Inc.
- Schmitt, Charles B. 1995. Filsafat Perennial: Dari Steuco hingga Leibniz, dalam Ahmad Norma Permata (ed.), *Perennialisme: Melacak Jejak Filsafat Perennial*. Yogyakarta: Tiara Wacana Yogya.
- Skilleas, Ole Martin. 2001. *Philosophy and Literature: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Smith, Huston. 1989. *Beyond The Postmodern Mind*. Wheaton: Quest Books.
- Schuon, Frithjof. 2002. *Transfigurasi Manusia: Refleksi, Antrosophia, Perennialis/* Yogyakarta: Qalam.
- Wellek, Rene dan Austin Warren. 1993. *Teori Kesusastraan*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Wora, Emmanuel. 2006. *Perennialisme: Kritik atas Modernisme dan Postmodernisme*. Yogyakarta: Kanisius.

Pengaruh Beban Tugas Terhadap Kepuasan Kerja Guru di Malaysia

Zuhaili binti Mohd Arshad ¹, Ramlee bin Mustapha, Prof. ²

Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional
Universiti Pendidikan Sultan Idris
Tanjong Malim, 35900, Perak
Malaysia

¹zuhaili21@gmail.com, ²drramlee@yahoo.com

Abstrak: Arus pendidikan di Malaysia yang semakin berkembang menjadi satu fenomena yang menuntut lonjakan drastik untuk memartabatkan mutu pendidikan negara seiring kemajuan

pendidikan di peringkat global. Pendidikan dan tenaga kerja mahir menjadi kunci utama kejayaan negara menuju ke abad-21. Dalam mencapai matlamat ini, golongan pendidik memikul tanggungjawab yang besar bagi merealisasikan harapan negara. Kajian lepas menunjukkan kepuasan kerja menjadi faktor kritikal membuatkan guru mempunyai motivasi dan produktif dalam kerjaya, seterusnya menjadi pemangkin kepada kecemerlangan organisasi. Namun, isu beban tugas yang semakin bertambah dilihat sebagai satu penghalang kepada guru untuk mencapai kepuasan kerja. Perubahan dalam dasar pendidikan negara dan kelemahan dalam penetapan tugas menyebabkan guru mempunyai Indeks Beban Tugas Guru (IBTG) yang tinggi disamping terpaksa memainkan pelbagai peranan di sekolah. Kertas ini membincangkan tentang isu-isu beban tugas guru dan pengaruhnya terhadap aspek kepuasan kerja. Jurang antara pihak sekolah dan masyarakat perlu diperdekatkan agar isu beban tugas yang berat dapat diatasi seterusnya meningkatkan kepuasan kerja dalam kalangan guru secara menyeluruh.

Kata kunci: *Beban Tugas Guru, Kepuasan Kerja Guru, Isu Keguruan, Malaysia*

1.0 Pengenalan

Kerancangan pembangunan negara terletak pada sumber manusianya, dan kekuatan tenaga kerja bergantung kepada kualiti pendidikan dalam membangunkan sumber manusia yang inovatif dan mencorak negara pada dekad akan datang (Ramlee, 2013). Dalam usaha menuju ke arah negara maju, peranan guru dalam sistem pendidikan adalah penting diberi perhatian kerana kecemerlangan guru dilihat sebagai kayu pengukur yang menentukan kualiti sistem pendidikan (Chughati & Perveen, 2013). Bagi mencapai objektif pendidikan negara untuk melahirkan graduan sebagai sumber tenaga yang berkualiti, kepuasan kerja pendidik sangat penting dititikberatkan oleh semua pihak, kerana terbukti bukan sahaja penting untuk dirinya, tetapi juga organisasi. Menurut Ramlee (2009), individu yang memperoleh kepuasan kerja yang tinggi akan termotivasi dan produktif dalam membantu sedaya upaya untuk mencapai matlamat organisasi mereka. Namun pada hari ini, didapati tuntutan-tuntutan pekerjaan dan perubahan dasar dalam bidang pendidikan menyebabkan beban tugas yang ditanggung oleh guru-guru semakin bertambah. Peningkatan beban tugas dalam tempoh waktu yang terbatas dan kekurangan sumber menyebabkan ramai guru membuat keputusan memilih bidang pekerjaan yang lain (Crotwell, 2011). Justeru, masalah-masalah yang timbul dalam proses pengambilan dan pengekalan kakitangan dalam bidang perguruan menyebabkan isu beban tugas dan kepuasan kerja guru dinilai semula (Kendal, 2001). Guru sebagai pendidik bukan sahaja perlu melaksanakan tugas hakiki iaitu mengajar di dalam kelas, bahkan juga menguruskan aktiviti kokurikulum, hal ehwal murid, pentadbiran dan perkeranian serta kerja-kerja tambahan lain yang perlu dibuat mengikut keperluan semasa. Pelbagai tugas rencam ini dilihat menjejaskan masa berkualiti guru bagi melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) yang merupakan tugas utama seorang guru (Surat Siaran Kementerian Pendidikan Malaysia Bil. 20, 2014).

2.0 Isu Beban Tugas Guru

Beban tugas ditakrifkan sebagai darjah di mana sejumlah tugas diberikan kepada seseorang individu dalam kapasitinya pada satu masa yang tertentu (Johnson, 2006). Untuk menjadi seorang guru yang berkesan, masa merupakan antara sumber yang paling sukar diurus, terutamanya dengan peningkatan tanggungjawab dan tugas yang diperlukan (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Guru-guru yang berjaya menguruskan masa mereka dalam situasi beban tugas yang semakin meningkat dari masa ke masa lebih cenderung untuk kekal dalam profesion perguruan berbanding mereka yang tidak dapat menguruskan masa dan tugas yang diamanahkan (Bartlett, 2004). Justeru itu, peningkatan beban tugas dalam kalangan guru dan masa mengurus yang sangat terhad telah menyebabkan ramai guru memilih laluan kerjaya yang lain (Crotwell, 2011). Ini bertekalan dengan pandangan Hargreaves (2003) yang menyatakan bahawa:

Teaching, though vital to the knowledge economy, is now a profession that more and more people want to leave, fewer and fewer want to join, and very few are interested in leading and that is a crisis of disturbing proportions. (p.2)

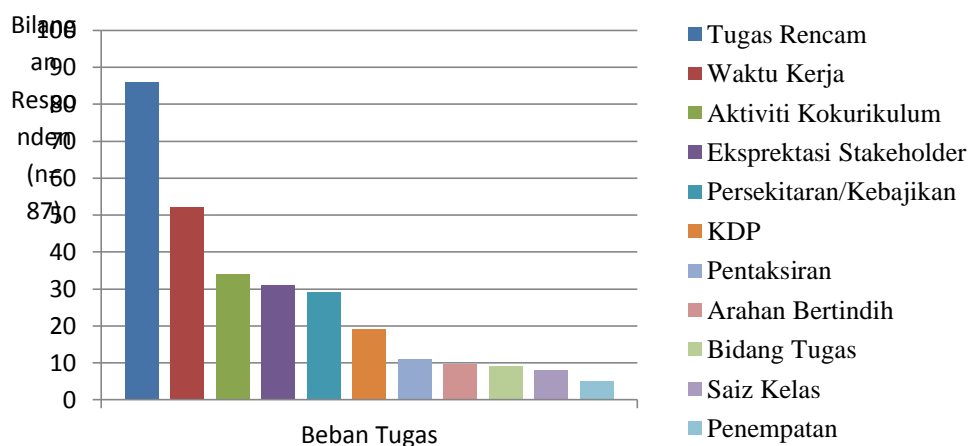
Di Amerika Syarikat, Clark (2010) mendapati 40% daripada guru-guru telah tawar hati terhadap kerjaya perguruan dan 16% guru meninggalkan profesion perguruan pada setiap tahun. Ramai guru baru meninggalkan kerjaya tidak lama selepas memulakan kerjaya sebagai seorang guru (Hong, 2010). Menurut “*Project on the Next Generation of Teachers*” (Kardos & Moore, 2005), mendapati 50% guru-guru baru meninggalkan profesion dalam tempoh 5 tahun di Amerika Syarikat dan 22% dalam tempoh 2 tahun pertama (Smethem, 2007). Sebuah lagi kajian di Amerika Syarikat menunjukkan kadar keperluan guru bagi menggantikan jawatan guru yang meninggalkan sekolah meningkat daripada 63.5 % pada tahun 2002 kepada 86.3 % pada 2004 (Marvel et. al., 2006). Pada tahun 2004 hingga 2005, guru-guru yang meninggalkan sekolah ditemubual, daripada keseluruhan responden, 25.7% telah berpindah ke sekolah lain dan 35.7% telah meninggalkan profesion perguruan. 55% daripada guru-guru yang telah berpindah ke sekolah lain menyatakan bahawa mereka dapat mengurus pekerjaan dengan lebih baik di sekolah baharu. Sementara itu, 65% daripada guru-guru yang telah meletak jawatan menyatakan bahawa dan dapat menyesuaikan kehidupan dengan pekerjaan baru mereka (Marvel et. al., 2006).

Masalah yang dihadapi oleh ramai guru untuk menghadapi peningkatan beban tugas adalah kurangnya masa dan sumber yang diperlukan untuk melaksanakan tugas yang diamanahkan. Gleibermann (2007) berpendapat bahawa menjadi satu keperluan untuk membekalkan sumber-sumber kepada guru dan membolehkan guru mengajar dengan bilangan pelajar yang lebih kecil supaya dapat mengurangkan beban guru. Beban tugas guru di sekolah juga meningkatkan jumlah waktu bekerja. Ini selari dengan pandangan Clark (2010) yang menyatakan guru di sekolah perlu berusaha dengan sebaik mungkin untuk mengurus dan melaksanakan kurikulum, serta mencapai standard yang ditetapkan oleh pihak pentadbir sekolah dan ini menyebabkan waktu bekerja bagi guru melebihi jumlah jam bekerja yang sepatutnya. Guru dan kaunselor sekolah biasanya bekerja sekurang-kurangnya 40 jam seminggu untuk memenuhi permintaan kerja mereka, termasuk pengajaran perancangan, membuat kertas kerja, dan menguruskan majlis-majlis di sekolah (U.S. Department of Labor-Bureau of Labor Statistics, 2010).

Beban kerja yang berat menyebabkan guru berasa letih, sangat terbeban, dan tertekan (Buchanan, 2009; Davidson, 2009). Guru sebagai pendidik bukan sahaja perlu melaksanakan tugas hakiki iaitu mengajar di dalam kelas, bahkan juga menguruskan aktiviti kokurikulum, hal ehwal murid, pentadbiran dan perkeranian serta beberapa kerja tambahan lain yang perlu dibuat mengikut keperluan semasa. Pelbagai tugas rencam ini dilihat menjejaskan masa berkualiti guru bagi melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) yang merupakan tugas utama seorang guru (Surat Siaran Kementerian Pendidikan Malaysia Bil. 20, 2014). Masalah beban tugas yang tinggi boleh menyumbang kepada stress dan masalah kesihatan yang lain (Vahtera et. al, 2004). Di Malaysia, satu kajian telah dibuat oleh Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (NUTP) pada tahun 2005 mengenai stres di kalangan 9328 orang kakitangan perguruan di seluruh negara mendapati 69% responden menyatakan bahawa mereka bekerja dalam keadaan stres (Utusan Malaysia, 29 Mac 2006). Rekod NUTP juga menunjukkan bahawa pada tahun 2004, Justeru, Kementerian Pendidikan Malaysia mengambil satu langkah responsif bagi merungkai isu dengan menubuhkan Jawatankuasa Khas Menangani Isu Beban Tugas Guru (JKMIBG) pada tahun 2010. Dapatan kajian jawatankuasa ini bagi mengenalpasti faktor menyebabkan beban tugas guru ditunjukkan dalam Rajah 2.1.

FAKTOR YANG MENYEBABKAN BEBAN TUGAS GURU

(Dapatan berdasarkan perbincangan kumpulan fokus, kajian kes dan email)



Rajah 2.1: Faktor yang Mempengaruhi Beban Tugas Guru
 Sumber: Jawatankuasa Khas Menangani Isu Beban Tugas Guru (2010)

Justeru itu, Jawatankuasa Khas Menangani Isu Beban Tugas Guru (JKMIBG, 2010) telah mencadangkan beberapa langkah penyelesaian kepada isu beban tugas guru, dan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah melaksanakan beberapa perakuan perakuan, antaranya adalah :

- Mengurangkan bilangan ujian dan pelaksanaan peperiksaan setara di sekolah
- Pengoperasian Latihan Dalam Perkhidmatan (LDP) secara *school-based*
- Mematuhi garis panduan penglibatan guru dalam aktiviti anjuran KPM

Komitmen adalah perkara yang penting iaitu tentang bagaimana guru-guru menilai kerja mereka, dan apabila terpaksa menanggung beban tugas yang berat, kebanyakan guru hilang minat dan semangat untuk mengajar dan ini adalah masalah utama yang dihadapi oleh sekolah-sekolah dan pelajar (Buchanan, 2009). Peranan guru semakin meluas dengan peningkatan peraturan-peraturan baru dan perubahan kurikulum (Wong, 2006). Dengan perubahan peranan kerja guru, ramai dalam kalangan guru mendapati bahawa tanggungjawab untuk mengurus sukar untuk menguruskan tanggungjawab kerja semakin meningkat di atas mereka tanggungjawab sehari-hari.

3.0 Komponen Beban Tugas Guru

Di Malaysia, isu beban tugas guru yang sentiasa berubah-ubah dan bertambah ini sentiasa mendapat perhatian dan diketengahkan oleh Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (NUTP). NUTP, (2005) telah menjalankan kajian berkenaan beban tugas guru di Malaysia yang merangkumi sekolah rendah, sekolah menengah, sekolah teknik dan politeknik yang bertajuk “Pandangan dan Syor NUTP: Beban Guru”. Kajian ini mendapati bahawa bidang tugas guru dikategorikan kepada lima perkara, iaitu urusan data, fail, buku rekod dan laporan, pentadbiran, kurikulum, kokurikulum, dan hal ehwal murid, seperti yang terdapat dalam Rajah 3.1.

URUSAN DATA, FAIL, BUKU REKOD DAN LAPORAN

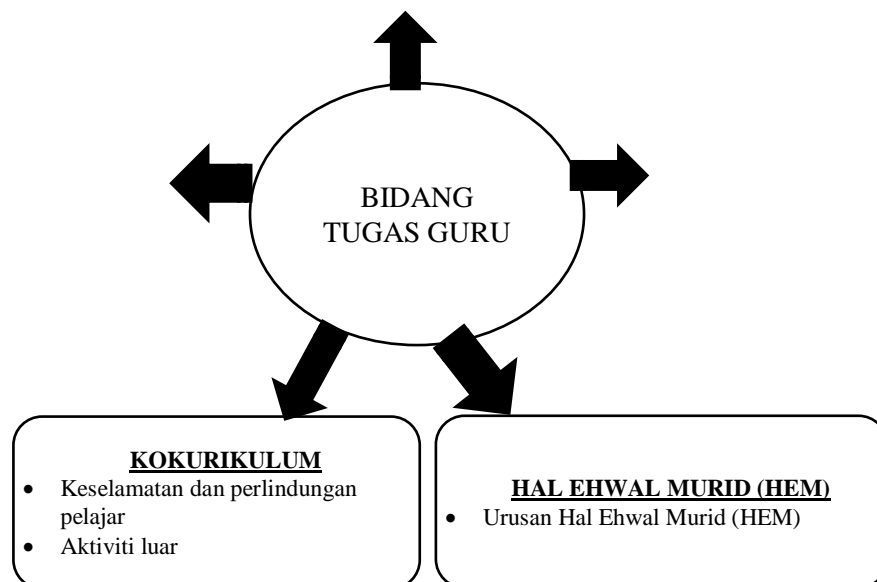
- Pemprosesan maklumat guru, pelajar dan sekolah
- Skim Pinjaman Buku Teks (SPBT), stok mata pelajaran dan bengkel.
- Penilaian kerja kursus mata pelajaran
- Penilaian Lisan Berasaskan Sekolah (PLBS)
- Buku nilam sekolah
- Laporan adab belajar
- Baitulmal dan biasiswa
- Laporan guru bertugas

PENTADBIRAN

- Pegawai pinjaman di Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) dan Pejabat Pendidikan Daerah (PPD)
- Pengurusan pentadbiran
- Kutipan yuran dan pelbagai
- Guru Kelas/Guru Ganti
- Mesyuarat

KURIKULUM

- Jenis peperiksaan
- Program-program sekolah, PPD dan JPN
- Urusan panitia
- Kertas kerja kajian tindakan



Rajah 3.1: Komponen Bidang Tugas Guru (NUTP, 2005).

4.0 Kepuasan Kerja Guru

Kepuasan kerja merupakan aspek yang banyak dikaji dalam kajian organisasi (Spector, 1997). Kepuasan kerja dapat ditakrifkan sebagai respon afektif atau emosi seseorang individu dengan pekerjaannya yang menyebabkan kepuasan ataupun rasa tidak puas hati (Spector, 1997). Paulik (2012) mentakrifkan kepuasan kerja sebagai fenomena yang dialami berdasarkan penilaian kognitif bagi situasi pekerjaan mereka secara umum, dengan mengambil kira perkara positif dan negatif. Untuk memastikan objektif pendidikan negara dapat dicapai dan melahirkan graduan sebagai sumber tenaga yang berkualiti, kepuasan kerja sangat penting diberi perhatian oleh semua pihak, kerana menurut Ramlee (2009), individu yang memperoleh kepuasan kerja yang tinggi akan termotivasi dan produktif dalam membantu sedaya upaya untuk mencapai matlamat organisasi mereka. Sikap tersebut terbukti bukan sahaja berguna untuk dirinya, tetapi juga organisasi. Dalam usaha sesebuah organisasi meningkatkan produktiviti, kepuasan kerja perlu ditingkatkan terlebih dahulu kerana sekiranya kakitangan gembira dalam bekerja, tahap efisien yang tinggi akan dapat dicapai. Selain itu juga, kajian-kajian lepas juga menunjukkan aspek kepuasan kerja guru mempunyai pengaruh yang kuat terhadap pencapaian akademik pelajar (Michelow, 2002). Kebanyakan individu yang bekerja mendapati bahawa mereka meluangkan sejumlah masa yang banyak di tempat kerja, jadi kepuasan atau ketidakpuasan kerja sudah tentu banyak mempengaruhi emosi dan kebahagiaan hidup dalam seharian (Lanner, 2010). Herzberg (1959) menyatakan bahawa:

"Work is one of the most absorbing things men can think and talk about. It fills the greater part of the waking day for most of us. For the fortunate it is the source of great satisfaction; for many others it is the cause of much grief (Herzberg, 1959).

Dalam teori kepuasan kerja Dua Faktor (Herzberg, 1959), kepuasan kerja dan ketidakpuasan kerja dipengaruhi oleh faktor-faktor yang berbeza. Faktor-faktor yang menyumbang kepada kepuasan kerja (atau dikenali sebagai faktor pendorong termasuklah pengiktirafan tempat kerja, kenaikan pangkat, prestasi kerja seseorang, dan kewajipan yang diberikan. Sementara itu, faktor yang menyumbang kepada ketidakpuasan hati dalam pekerjaan dikenali sebagai faktor atau kebersihan, faktor-faktor seperti peraturan tempat kerja, gaji, dan pengawasan pekerja (Herzberg et al., 1959). Dalam teori dua faktor ini, pendorong mempengaruhi kepuasan sementara faktor kebersihan membawa untuk rasa tidak puas hati (Herzberg et al., 1959). Kajian berkenaan isu ketidakpuasan kerja di England, Australia dan USA menggariskan beberapa faktor yang dominan

seperti gaji, moral, dan peningkatan beban tugas yang menyebabkan kurang masa untuk merancang dan mengajar (Day, 2004; Ingersoll, 2003; Smithers & Robinson, 2003). Ini bertentangan dengan beberapa kajian yang menunjukkan guru lebih berpuas hati dalam aspek persekitaran kerja tetapi kurang berpuas hati dengan aspek beban tugas, stres pekerjaan dan gaji (Xiou & Li, 2003; Bao, 2002). Sejak akhir-akhir ini, banyak tinjauan menunjukkan bahawa terdapat guru-guru yang tidak komited kepada kerjaya mereka dan ini berlaku atas faktor tekanan kerja, konflik peribadi, keaburan peranan, masalah disiplin pelajar sebagai serta kekurangan sistem sokongan sosial cabaran yang dihadapi oleh guru-guru (Ramlee, 2009). Tekanan ini bukan sahaja menjejaskan emosi dan kesejahteraan fizikal guru, malahan boleh membawa kepada kepuasan kerja yang rendah.

Terdapat banyak alasan mengapa aspek kepuasan kerja dalam kalangan guru sangat penting dititikberatkan. Antaranya adalah kerana kepuasan kerja mempunyai kesan kepada kualiti pengajaran dan kecemerlangan sekolah (Somech & Drach-Zahavy, 2000; Menlo & Poppleton, 1990). Dalam kajian yang dijalankan oleh Currall et al. (2005) ke atas 6,000 guru di Amerika mendapati kepuasan kerja mempunyai hubungan yang positif dengan prestasi akademik di sekolah. Selain itu, kepuasan kerja juga mempengaruhi prestasi pekerjaan secara menyeluruh serta kemahiran organisasi, justeru didapati individu yang bermotivasi tinggi mempunyai kepuasan kerja yang tinggi (Adams, 1956).

5.0 Implikasi Beban Tugas Guru

Apabila guru-guru terlalu dibebankan dengan tugas tanpa sokongan dan sumber yang mencukupi, tekanan boleh berlaku dan menyebabkan suasana pekerjaan yang tidak efektif. Guru yang efektif adalah guru yang boleh menguruskan masa dan kerja mereka dalam menyediakan arahan kepada pelajar (Wong, 2009). Antara impak beban tugas yang berat dihadapi oleh guru-guru adalah meninggalkan kerjaya. Smithers and Robinson (2001) mendapati bahawa tiga faktor utama yang menyebabkan guru meninggalkan kerjaya perguruan di England dan Wales adalah beban tugas, tingkahlaku pelajar, dan inisiatif kerajaan. Ini selari dengan kenyataan Crotwell (2011) yang berpendapat bahawa antara faktor guru meninggalkan kerjaya adalah kerana beban tugas dan gaji yang tidak berpadanan dengan tugas. Selain itu, Alliata, Benninghoff dan Müller (2009) juga menyatakan faktor utama yang menyebabkan guru-guru meninggalkan kerjaya adalah beban tugas, kerana mereka tidak mampu menguruskan beban tugas sehari-hari. Selain itu, beban tugas yang banyak menyebabkan guru tidak mempunyai masa yang mencukupi di sekolah untuk merancang dan melaksanakan tugas yang dipertanggungjawabkan. Justeru itu, oleh kerana tidak mahu dianggap tidak cekap dan tidak kompeten, guru akan bekerja lebih lama untuk menyelesaikan semua jangkaan tugas yang diberikan (Barlett, 2004; Ballet & Kelchtermans, 2008). Terdapat ramai guru yang bekerja lebih masa kerana kerja komitmen, minat dan juga risiko menjadi tidak kompeten dalam kerjaya (Day, 2008; Fernet, Guay, dan Vallerand, 2008; Kelchtermans, 2005; Wong, 2006). Tekanan ini datang apabila guru-guru ingin menjadi sempurna dalam melaksanakan tugas pada pandangan pelajar, ibu bapa, pentadbir, dan rakan sekerja.

Dari aspek motivasi kerja pula, beban tugas yang berat dilihat sebagai faktor yang menurunkan motivasi individu. Sebuah kajian "*Market & Opinion Research International*" (MORI) dijalankan terhadap 70,000 guru di England bagi mengenalpasti faktor-faktor yang mengurangkan motivasi kerja. Sebanyak 56% responden mendapati 'beban tugas' sebagai faktor utama yang menyumbang kepada pengurangan motivasi kerja, diikuti dengan 'beban inisiatif', 'budaya', dan 'tingkahlaku pelajar'. Beban tugas yang berat juga mempengaruhi tahap stres bagi guru. Ini kerana, tugas yang diagihkan secara tidak adil oleh pihak pentadbir menyebabkan guru berasa stres kerana terpaksa membuat kerja yang lebih dalam masa yang singkat berbanding guru lain (Punanesvaran, 2000). Keletihan mental dan emosi adalah hasil daripada satu perasaan emosi individu yang berlaku apabila sumber-sumber tidak diberikan, dan akibatnya, keletihan, tekanan dan rasa tidak puas hati dalam pekerjaan boleh berlaku (Alvarex & Grayson, 2008; Kokkinos, 2007).

Menurut Schwartz (2004), sebanyak 62% guru menyatakan beban tugas mereka telah meningkat berbanding enam bulan sebelumnya, dan lebih daripada separuh responden berpendapat bahawa beban tugas membuatkan mereka terlalu letih. Beban tugas yang melampau boleh menyumbang kepada masalah kesihatan yang berkaitan dengan stres, termasuklah sakit jantung (Vahtera et al., 2004), dan masalah kesihatan mental (Ganster, Fox, & Dwyer, 2001). Ini selari dengan pandangan Setiausaha Agung Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (NUTP), Lok Yim Pheng, bahawa peningkatan beban tugas menyebabkan guru terdedah kepada risiko diserang penyakit barah, jantung, dan tekanan darah tinggi (Utusan Malaysia, 2008). Rekod NUTP menunjukkan bahawa pada tahun 2004, sebanyak 79 kes penyakit kritikal melibatkan guru dilaporkan, 100 kes pada tahun 2005, 106 kes pada tahun 2006, dan 125 kes pada tahun 2007. Masalah kesihatan ini bukan sahaja merugikan pekerja, malahan memberi kesan negatif kepada organisasi kerana menanggung kos dan kekurangan tenaga kerja (Westerlund et al., 2004).

6.0 Kajian Berkaitan Pengaruh Beban Tugas ke atas Kepuasan Kerja Guru

Intensifikasi beban tugas guru seringkali menjadi tumpuan dan fokus utama dalam kajian-kajian lepas untuk mengkaji punca guru meninggalkan profesion, burnout, dan ketidakpuasan kerja (Ballett dan Kelchtermans, 2008; Day, 2008). Apabila berlaku perubahan-perubahan dalam dasar pendidikan, guru-guru terpaksa berkorban namun akan tetap menyahut cabaran melaksanakan segala tugas yang diberi, terutamanya jika mereka merasakan ia memberi manfaat kepada pelajar (Ballett dan Kelchtermans, 2008). Menurut Cropley, Dijk dan Stanley (2006), sesetengah pekerjaan seperti pendidikan dikenalpasti mempunyai beban tugas yang berat, dan ia merupakan faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja individu secara negatif (Butt dan Lance, 2005) dan menjadi faktor kepada persaraan awal bagi golongan guru (Mark, 2012).

Apabila guru-guru terbeban dengan waktu bekerja yang lebih panjang daripada yang sepatutnya, konflik dalam pekerjaan berlaku dan ini mungkin menyebabkan ketidakpuasan kerja dan hilangnya minat untuk mengajar (Ehrhart, Klein, & Major, 2002). Banyak kajian dijalankan untuk mengenalpasti sumber dan faktor-faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja guru (Butt et al., 2005), dan didapati kepuasan kerja guru dipengaruhi oleh faktor intrinsik dan ekstrinsik (Johnson, 2006). Faktor-faktor intrinsik adalah kuasa dan motivasi berkaitan dengan persepsi guru terhadap kemampuan diri (Hargreaves 1997), hubungan dengan pelajar, ciri-ciri pelajar serta autonomi dan kebebasan guru (Zembylas & Papanastasiou 2006). Sementara itu, faktor-faktor ekstrinsik termasuklah gaji, beban kerja, keadaan kerja, sokongan daripada pentadbir dan rakan-rakan serta pembangunan profesional (Zembylas & Papanastasiou 2006), dan pengaruh kepuasan kerja guru.

Antara kajian yang menunjukkan kesan positif beban tugas terhadap kepuasan kerja dijalankan oleh Chen (2010) di China yang mendapati beban tugas dan stress pekerjaan yang rendah, serta peluang meningkatkan taraf hidup melalui pekerjaan menyebabkan guru mempunyai kepuasan kerja yang tinggi. Selain itu, hubungan antara beban kerja dan kepuasan kerja dapat dilihat berdasarkan beberapa siri kajian yang melibatkan sampel yang guru-guru agak besar di Republik Czech dan Slovakia iaitu kajian Paulík pada tahun 1999, 2007, 2009, dan 2011 (Paulik, 2012). Untuk semua sampel guru yang diuji, hubungan antara kepuasan kerja dan beban kerja adalah negatif dengan pekali korelasi $r = -0.60$. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa peningkatan tekanan dalam kalangan guru menyumbang kepada penurunan tahap kepuasan kerja mereka.

Ramlee (2011) dalam kajiannya bagi mengenalpasti faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja guru vokasional mendapati sebanyak 64.4% responden mempunyai kepuasan kerja yang rendah. Faktor utamanya adalah kerana keadaan pekerjaan yang tidak memuaskan, di samping perlu mengendalikan kelas teori dan sesi praktikal serta pelbagai tugas yang lain. Ini selari dengan pendapat Locklear (2010) yang menyatakan keadaan pekerjaan menjadi faktor utama yang membuatkan guru meninggalkan pekerjaan, dan ia meliputi beban tugas harian, sumber sekolah, kertas kerja, dan masalah daripada pelajar.

7.0 *Kesimpulan*

Tidak dapat dinafikan, dalam mengharungi arus pendidikan yang semakin mencabar pada hari ini, cabaran terbesar bagi menambahbaik sistem pendidikan adalah melalui pengambilan, pengekalan dan meningkatkan komitmen guru dan pentadbir (Day & Smethem, 2009). Walaupun guru pada hari ini menempuh perubahan iaitu beban tugas yang semakin bertambah, guru perlu mempunyai komitmen dalam pekerjaan supaya Falsafah Pendidikan Kebangsaan dapat dicapai. Komitmen dalam kerjaya sangat penting kerana kejayaan sekolah diukur bukan sahaja dari aspek pencapaian pelajar dalam peperiksaan, tetapi juga komitmen pentadbir, guru-guru, dan staf dalam melaksanakan tugas di sekolah (Day, 2008) kerana komitmen merupakan peramal yang penting dalam pengekalan pekerjaan (Greiner & Smith, 2006). Justeru itu, pihak kerajaan perlu berusaha untuk mengurus isu beban tugas guru dengan sebaik mungkin, disamping membekalkan sumber yang diperlukan oleh guru. Menurut Cheung (2009), guru akan lebih komited terhadap profesion apabila usaha mereka membuahkan pencapaian yang positif terhadap pelajar dan sekolah. Dengan kerjasama daripada semua pihak termasuk sokongan ibu bapa dan masyarakat dan agihan tugas yang adil oleh pihak pentadbir, masalah beban tugas guru akan dapat dikurangkan dengan berhemah, seterusnya kepuasan kerja guru dapat ditingkatkan seterusnya menjamin kualiti pendidikan negara secara menyeluruh.

RUJUKAN

- Adams, J. S. (1965). *Advance in experimental social psychology*. (2nd Edition). New York: Academy Press.
- Alliata, R., Benninghoff, F., & Müller, K. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation, *Educational Management Administration and Leadership*, 37, 574- 599.
- Ballet, K., & Kelchtermans, & Loughran, J. (2006). Beyond intensification to a scholarship of practice: analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Bao, D. (2002). Dangjin woguo zhongxiaoxue jiaoshi xintai daxing diaocha baodao (A survey of primary and secondary school teachers in China). *Chinese Education*, 9.
- Bartlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: A resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*. 19(5), 565-582.
- Buchanan, J. (2009). Where are they now? Ex-teachers tell their life-work stories. *Issues in Educational Research*, 19(1), 1-13.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.
- Chen, J. (2010). Chinese middle school teacher job satisfaction and its relationships with teacher moving. *Asia Pacific Educ. Rev.* 11:263-272
- Cheung, R. (2009). Nurturing commitment to struggling students: Here are some strategies school leaders can use to sustain the efforts of committed teachers and reduce teacher burnout. *Leadership*, 16-19.
- Chughati, F. D & Perveen, U. (2013) A study of teachers workload and job satisfaction in public and private schools at secondary level in Lahore City Pakistan. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2 (1), 202-214.
- Clark, K. (Jan. 2010). The extreme school makeover. *US News and World Report*, 25-31.
- Cropley, M., Dijk, D. J., & Stanley, N. (2006). Job strain, work rumination, and sleep in school teachers. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 15 (2), 181-196.
- Crotwell, W. G. (2011). *Elementary school teachers' experience of professional workload and time*. Ph.D Thesis. Walden University.
- Currall, S. C., Towler, A. J., Judge, T., & Kohn, L. (2005). Pay satisfaction and organizational outcomes. *Personnel Psychology*, 58, 613-640.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.

- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Springer*, 243-260.
- Day, C. & Smethem, E. L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10:141-157.
- Ehrhart, G. M., Klein, J. K., & Major, S. V. (2002). Work time, work interference with family, and psychological distress. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 427-436.
- Gleibermann, E. (2007). Teaching even 100 hours a week leaves children behind. *Phi Delta Kappan*, 88(6), 455-459.
- Greiner, C., & Smith, B. (2006). Determining the effect of selected variables on teacher retention. *Education*, 126(4), 653-659.
- Groenewegen, P. P. & Hutten, J. B. (1991). Workload and job satisfaction among general practitioners: A review of the literature. *Pergamon Press PLC*, 32(10), 1111-1119.
- Hall, B. W., Pearson, L. Carolyn; C., & DeLos (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85, 221-225.
- Hargreaves, A. (1997). *Positive change for school success: The 1997 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Herzberg, F., Mausner, B. & B. Synderman. (1959). *The motivation to work (2nd edition)*. New York: John Wiley & Sons.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson, M. D (2006). *The effect of workload on individual and team learning, affect, and performance*. Ph.D Dissertation, Michigan State University.
- Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (NUTP). 2005. *Pandangan dan syor NUTP: Beban guru*. Kuala Lumpur: Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan.
- Lam, P., Foong, Y., Moo, S. N. (1995). Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 30-236.
- Lanner, M. (2010). *Contributing factors to teacher satisfaction for Jewish day school educators*. UMI Dissertations Publishing: Yeshiva University.
- Locklear, T. M. (2010). *Factors contributing to teacher retention in Georgia*. Ph.D dissertation. The University of Alabama.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A. & Morton, B. A. (2006). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-05 Teacher Follow-up Survey*. NCES 2006.
- Menlo, A. & Poppleton, P. (1990). A five country study of the work perceptions of secondary school teachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany (1986-88). *Comparative Education*, 26, (2-3), 173-182.
- Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among Teachers. EBSCOhost. *The New Educational Review*, 30 (4), 138-149.
- Ramlee Mustapha. (2009). Job satisfaction among vocational teachers in Malaysia. *International Journal for Educational Studies*. 1(2), 169-186.
- Ramlee Mustapha (2011). Factors that influence job satisfaction among vocational teachers in Malaysia. *Journal of Asian Vocational Education and Training*, 4, (1), 61-76.
- Ramlee Mustapha. (2013). Transforming education toward K-economy in Malaysia. *International Journal for Educational Studies*. 6(1), 1-16.
- Schor, J. (2002, September 2). Why Americans should rest. *New York Times*, p.15.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Research Report RR430. London: DfES.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000): Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- United States Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2010). *Occupational Outlook Handbook*, 2010-2011 Edition. Indianapolis, IN: JIST Works, Inc.

- Wong, K. H., & Wong, T. R. (2009). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- Xiao, Z., & Li, C. (2003). Woguo jiaoshi xuyao yanjiu shuping (Teachers' needs in China). *Journal of Hebei Normal University*, 3, 28–31
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357–374.

BIOGRAFI PENULIS



Zuhaili binti Mohd Arshad merupakan pelajar tajaan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dan melanjutkan pengajian dalam program Ijazah Sarjana Sains (Pendidikan Teknikal dan Vokasional) di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau memperoleh Ijazah Sarjana Muda Teknologi Serta Pendidikan Kejuruteraan Awam di Universiti Teknologi Malaysia (2009). Sebelum menyambung pengajian Ijazah Sarjana, beliau berkhidmat sebagai guru di Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) selama empat tahun.

Zuhaili binti Mohd Arshad
Universiti Pendidikan Sultan Idris,
Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional,
35900 Tanjung Malim,
Perak, Malaysia.
Email : zuhaili21@gmail.com



Ramlee bin Mustapha merupakan pensyarah di Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional di Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia. Beliau memperoleh Ijazah Doktor Falsafah (Ph.D) dalam bidang Pendidikan Teknikal dan Vokasional di *University of Purdue, West Lafayette, Indiana, USA* (1999), Ijazah Sarjana Sains (Teknologi Industri) di *University of Purdue, West Lafayette, Indiana, USA* (1998), Ijazah Sarjana Sains (Pentadbiran Pendidikan) di *Eastern New Mexico University, Portales, USA* (1987), dan Ijazah Sarjana Muda (Kejuruteraan Kimia) di *University of Alabama, USA* (1986).

Ramlee bin Mustapha
Universiti Pendidikan Sultan Idris,
Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional,
35900 Tanjung Malim,
Perak, Malaysia.
Email : drramlee@yahoo.com

Pendidikan Keamanan: Kurikulum Baru Membentuk Makmal Alami di Dalam Bilik Darjah

Zuraidah Abdullah
Nik Maisarah Akmal Nik Mustafa
Universiti Malaya
zuraidahab@um.edu.my

Abstract: The articles discusses on suggesting peace education as one of the latest curriculum syllabus in Malaysia. A study had been done to measure the level of teachers' and students' understandings in the concept of peace education in order to implement this curriculum in schools. Moreover, this study also measured and evaluated teachers' initiatives in introducing peace education to students as well as to revise the teachers' readiness to undergo comprehensive practicals in order to enhance their skills in the subject. This is crucial in ensuring the values of the peace education can be implemented orderly in Malaysian secondary schools. The method of the study was in quantitative approach where questionnaires were distributed to 180 students and 180 teachers all over secondary schools in Malaysia. The study shown that both teachers and students agreed that peace education should be implemented in schools. The fundamental values that should be centered are justice, safety, freedom and equality. Other than that, they also agreed that holistic approaches to be exposed to teachers so precised directions of peace education can carried out effectively, confidently and finally the nation's educational mission would be achieved gloriously.

Keyword: *Peace Education, syllabus, educational curriculum*

Abstrak: Artikel ini membincangkan cadangan aspek pendidikan keamanan dalam salah satu kurikulum baharu di Malaysia. Bagi melaksanakan kurikulum baharu ini satu kajian dijalankan untuk mengukur tahap kefahaman para pelajar dan guru terhadap konsep Pendidikan Keamanan. Selain itu, kajian ini juga mengukur dan menilai sejauh mana guru-guru mengambil inisiatif dalam memperkenalkan subjek Pendidikan Keamanan kepada pelajar. Kajian yang dijalankan ini turut bertujuan melihat dan mengkaji sejauh mana para guru bersedia untuk menjalani latihan komprehensif yang akan sediakan kepada mereka. Hal ini penting bagi memastikan nilai-nilai yang telah dikenal pasti dapat diterapkan di setiap sekolah menengah di Malaysia. Kaedah kajian ini telah menggunakan pendekatan kuantitatif iaitu dengan menghantar soal selidik kepada 180 pelajar dan guru sekolah menengah di seluruh Malaysia. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kedua-dua pihak iaitu guru dan pelajar menganggap bahawa Pendidikan Keamanan perlu dilaksanakan. Nilai-nilai penting yang perlu diberi penekanan dan diterapkan adalah keadilan, keselamatan, kesaksamaan, dan kebebasan. Selain itu, guru dan pelajar juga bersetuju bahawa latihan berbentuk holistik perlu diberikan kepada para guru agar mereka mendapat pengetahuan dan maklumat yang jelas mengenai pendidikan keamanan supaya mereka dapat menyampaikan dan menerapkan nilai-nilai tersebut kepada para pelajar dengan penuh yakin, sekaligus menjayakan matlamat pendidikan negara dengan jayanya.

Kata kunci: *Pendidikan Keamanan, sukatan pelajaran, kurikulum pendidikan*

PENDAHULUAN

Pendidikan Keamanan telah dilihat sebagai salah-satu nilai penting yang perlu diterapkan dalam proses pembelajaran pelajar di sekolah pada hari ini. Pertubuhan Pendidikan, Sains dan Kebudayaan PBB (UNESCO) telah memberi penekanan terhadap kepentingan Pendidikan Keamanan. Ini dapat dilihat apabila Ban Ki Woon, Setiausaha Agong PBB telah mendedikasikan Hari Keamanan Antarabangsa kepada pendidikan keamanan pada tahun 2013 sebagai satu langkah dalam menggalakkan budaya keamanan di dunia. Secara amnya, Pendidikan Keamanan boleh ditakrifkan sebagai melestarikan nilai-nilai kemanusiaan, memperoleh dan mengaplikasikan pengetahuan, membina sikap, kemahiran dan tingkah laku untuk hidup dalam persekitaran yang harmoni secara individu dan bermasyarakat.

Definisi pendidikan keamanan yang telah ditakrifkan oleh Ian Harris (1988) iaitu pendidikan keamanan sebagai satu siri pengajaran yang membawa masyarakat ke arah keamanan dan menggunakan alternatif lain yang tidak melibatkan keganasan untuk menyelesaikan konflik. Menurut James Page (2008) pula melihat pendidikan keamanan sebagai satu sumber untuk menggalakkan orang ramai memberi komitmen kepada keamanan dan meningkatkan keyakinan individu ejen keamanan. Pendekatan kaedah pendidikan keamanan juga merupakan satu cara untuk memberi pendedahan kepada pelajar tentang akibat peperangan dan ketidakadilan sosial. Selain itu, Pendidikan Keamanan juga dapat membantu pelajar untuk menghargai struktur aman

dan adil sosial dan berusaha untuk mengekalkan struktur. Nilai-nilai keamanan yang dilaksanakan ke dalam proses pembelajaran pelajar juga akan menyebabkan pelajar-pelajar lebih prihatin terhadap satu sama lain tanpa mengira bangsa dan agama.

SEJARAH PENDIDIKAN KEAMANAN

Pendidikan Keamanan telah diaplikasikan secara tidak formal dalam masyarakat melalui generasi terdahulu. Ia merupakan salah satu cara alternatif terhadap penyelesaian konflik peperangan tanpa menggunakan sebarang bentuk kegunaan (A.M. Stomfay-Stitz, 2008). Dalam Pendidikan Keamanan, proses pembelajaran adalah tertumpu kepada memaklumkan dan mengajar masyarakat mengenai kesan kegunaan dan seterusnya membincangkan kerangka strategi yang boleh digunakan bagi mencapai keamanan. Menurut D. Banks (2000), masyarakat orang asli secara turun-temurunnya telah mengamalkan tradisi penyelesaian konflik secara aman agar dapat menggalakkan dan mengekalkan keamanan dalam komuniti mereka meskipun tiada rekod bertulis mengenai pengajaran pendidikan keamanan yang telah dibuat dalam komuniti tersebut. Bagi menjadikan pembelajaran pendidikan keamanan yang formal maka satu proses pembelajaran hendaklah dilaksanakan yang bergantung kepada catatan-catatan bertulis, nota-nota dan arahan-arahan melalui institusi dan sekolah.

Keamanan adalah salah satu aspek moral dan nilai murni yang terdapat dalam apa jua agama serta menjadi satu amalan yang perlu dipraktikkan dalam kehidupan seharian. Setiap agama seperti Islam, Kristian, Buddha dan Hindu mempunyai perspektif dan cara tersendiri untuk mencapai keamanan. Walau bagaimanapun, persektif yang berbeza ini boleh menimbulkan salah faham yang seterusnya membawa kepada konflik dan mencetuskan peperangan disebabkan faktor dari segi percanggah pendapat serta pendekatan yang diambil oleh setiap pengikut agama masing-masing. Comenius (1969) merupakan salah seorang pendidik Eropah terawal yang telah menterjemahkan pendidikan keamanan dalam bentuk penulisan nota. Beliau percaya bahawa melalui nota bertulis, ilmu tersebut boleh dikongsi serta disebar secara universal dan dapat membawa kepada penyelesaian konflik secara aman. Matlamat utamanya adalah untuk memastikan bahawa setiap individu dapat hidup dalam komuniti yang harmoni tanpa sebarang diskriminasi terhadap jantina, agama atau budaya.

Perkembangan pendidikan keamanan adalah seiring dengan pembentukan gerakan keamanan. Gerakan keamanan moden pertama yang menentang peperangan serta menjurus kepada pelaksanaan pendidikan keamanan adalah pada abad ke-19 dimulakan selepas perang Napoleon (R. Blaklett, 1944). Para ahli intelek dan ahli politik mula bergabung untuk mengkaji secara progresif dan serius mengenai bahaya perang dan mengutarakan lebih banyak hujah-hujah yang menentang penggunaan senjata dalam penyelesaian konflik. Gelombang kedua gerakan keamanan pada abad ke-19 adalah lebih ke arah persatuan pekerja dan sosialis politik. Organisasi keamanan kebanyakannya ditubuhkan di negara-negara Eropah dan terus merebak ke Amerika Syarikat, Itali dan Jerman. Menjelang akhir abad ke-19, ahli-ahli persatuan keamanan adalah terdiri daripada ahli akademik dari pelbagai lapisan. Persatuan ini telah dibentuk oleh guru-guru, pelajar dan pensyarah universiti telah memberikan penerangan dan mengajar masyarakat mengenai bahaya peperangan.

Pada awal abad ke-20, masyarakat Eropah dan Amerika telah menjalankan provokasi terhadap kerajaan masing-masing dengan membentuk gerakan keamanan bagi penentangan terhadap 'sabre-rattling'. Ini secara tidak langsung membawa kepada Perang Dunia Pertama. Terdapat juga pembentukan kongres-kongres keamanan antarabangsa, penulisan-penulisan novel yang bertemakan kegunaan perang dan juga penghasilan hadiah nobel keamanan yang telah diusahakan oleh Bertha von Suttner dengan meyakinkan Alfred Nobel untuk turut berbuat demikian. Kongres yang telah dianjurkan memberi isyarat bahawa konflik antarabangsa boleh diselesaikan melalui rundingan dan perdamaian tanpa menggunakan senjata. Ianya dilakukan untuk mempengaruhi orang ramai supaya melakukan penentangan terhadap pembentukan ketenteraan yang membawa kepada Perang Dunia Pertama.

Menjelang abad ke-20, Pendidikan Keamanan telah berkembang sehingga ke tahap mencapai hubungan simbiotik antara gerakan keamanan, penyelidikan keamanan dan pendidikan keamanan. Setiap entiti yang menggalakkan keamanan mempunyai pendekatan yang berbeza dalam memastikan motif yang dibawa mereka diterima baik oleh masyarakat. Sebagai contoh, para aktivis merangka strategi untuk memberi amaran dan menyebarkan mesej mereka kepada masyarakat mengenai bahaya keganasan, peperangan antara negara, kemusnahan alam sekitar, ancaman kuasa nuklear, pencerobohan penjajah, pencerobohan budaya, keganasan domestik dan struktur melalui aktiviti-aktiviti berasaskan komuniti yang dijalankan secara tidak formal. Manakala mekanisme yang digunakan oleh ahli akademik pula adalah lebih tertumpu kepada membuat kajian dan berusaha mengembangkan penyelidikan dalam bidang pendidikan keamanan. Guru-guru turut memainkan peranan dalam menggalakkan aktiviti-aktiviti keamanan seperti menganjurkan kursus-kursus dan program-program berkaitan dengan pendidikan keamanan di sekolah serta kolej untuk memberi kesedaran mengenai cabaran mengekalkan kestabilan ekologi, perang dan keamanan.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengukur tahap kefahaman para pelajar dan guru terhadap konsep pendidikan keamanan. Sehubungan itu juga, kajian ini membincangkan sejauh mana guru-guru mengambil inisiatif dalam memperkenalkan subjek pendidikan keamanan kepada pelajar. Objektif lain adalah untuk mengkaji kesediaan guru-guru menjalani latihan komprehensif yang akan dilaksanakan.

SOALAN KAJIAN

Soalan-soalan yang akan diketengahkan dalam kajian ini adalah:

1. Apakah tahap kefahaman pelajar dan guru-guru mengenai konsep Pendidikan Keamanan?
2. Apakah inisiatif yang diambil oleh guru-guru dalam memperkenalkan subjek Pendidikan Keamanan kepada pelajar?
3. Apakah persediaan yang dilakukan oleh guru-guru untuk menjalani latihan yang akan disediakan bagi menguasai mata pelajaran Pendidikan Keamanan di sekolah menengah?

METODOLOGI KAJIAN

Pengkaji menggunakan kaedah tinjauan dengan menggunakan soal selidik untuk mengumpul segala maklumat. Sebanyak 28 item telah digunakan dalam soal selidik dengan menggunakan jawapan Ya, Tidak, Tidak pasti. Item tersebut ialah Membina budaya keamanan di sekolah, di kalangan komuniti serta masyarakat, Memahami keamanan dan membangunkan visi keamanan, Memahami konflik dan punca konflik, Aplikasi praktikal ke dalam pengurusan dan penyelesaian pelbagai jenis konflik sosial, Memahami manfaat komuniti dan masyarakat hidup dalam suasana aman, Membayangkan masyarakat yang tiada peperangan. Responden kajian terdiri daripada 180 responden guru dan pelajar. Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti tahap penerimaan subjek Pendidikan Keamanan dan sukatan kandungan yang perlu ada di dalam subjek tersebut.

DAPATAN KAJIAN

Kajian ini melihat kepada jumlah tertinggi dan terendah dari item yang telah dipilih oleh guru dan pelajar untuk mengenal pasti isi kandungan yang perlu ada di dalam subjek pendidikan keamanan serta mengenalpasti kefahaman terhadap apa yang dikatakan sebagai keamanan. Dapatan berkaitan Pendidikan Keamanan seperti jadual 1;

Jadual 1 : Kefahaman Pelajar dan Guru Berkaitan dengan Keamanan

		Kategori Responden
--	--	---------------------------

Item	Respon den	Pelajar		Guru	
		N o.	%	N o.	%
Memahami hubungkait di antara keamanan dan persekitaran	Ya	141	77.5	174	99.5
	Tidak	10	5.5	1	.5
	Tidak pasti	31	17.0	7	3.8
Memahami kelebihan kepada masyarakat dan komuniti untuk berada dalam keadaan yang aman	Ya	139	76.4	172	94.5
	Tidak	33	17.1	3	1.6
	Tidak pasti	30	16.5	7	3.9
Membina budaya keamanan di sekolah, di dalam komuniti dan masyarakat	Ya	146	80.2	170	93.4
	Tidak	8	4.4	3	1.6
	Tidak pasti	28	15.4	9	4.9
Peranan golongan muda dalam pembangunan keamanan	Ya	141	77.5	170	93.4
	Tidak	10	5.5	4	2.2
	Tidak pasti	31	17.0	8	4.4

Berdasarkan jadual 1, seramai 174 orang atau 95.6% responden yang terdiri daripada kalangan guru memilih item 'Memahami hubungan antara keamanan dan alam sekitar' berbanding pelajar hanya 141 orang atau 77.5% yang setuju item yang tertinggi ini dijadikan kandungan di dalam subjek Pendidikan Keamanan. Diikuti dengan item kedua tertinggi seramai 172 orang guru atau 94.5% memilih 'Memahami manfaat komuniti dan masyarakat hidup dalam suasana aman'. Manakala peratus bagi pelajar iaitu sebanyak 76.4% atau 139 orang yang bersetuju bahawa kandungan tersebut perlu ada di dalam subjek Pendidikan Keamanan. Melihat kepada item ketiga tertinggi pula seramai 170 orang guru atau 93.4% memilih item 'Membina budaya keamanan di sekolah, di kalangan komuniti dan masyarakat', dibandingkan pula dengan pelajar hanya 80.2% atau 146 orang yang memilih item tersebut. Item yang terakhir sekali iaitu 'Peranan kanak-kanak

dan remaja dalam membina keamanan' turut dipilih oleh guru dan menjadikan kedudukan item tertinggi menyamai item sebelum ini iaitu seramai 170 orang guru atau 93.4% manakala pelajar pula seramai 141 yang bersetuju item ini turut dimuatkan ke dalam subjek Pendidikan Keamanan.

Jadual 2: Kaedah Penyelidikan Kajian dan Membina Kurikulum Pendidikan Keamanan

Item	Respon den	Kategori responden			
		Pelajar		Guru	
		N o	%	N o.	%
Memahami cara pengendalian kajian dalam bidang keamanan	Ya	100	54.9	69	37.9
	Tidak	25	13.7	36	19.8
	Tidak pasti	57	31.3	77	42.3
Membina kurikulum pendidikan keamanan di sekolah saya	Ya	137	75.3	88	48.4
	Tidak	19	10.4	49	26.9
	Tidak pasti	26	13.3	45	24.7
Membina dan melaksanakan perancangan dan strategi dalam mencegah peperangan di masa depan	Ya	102	56.0	95	52.2
	Tidak	35	19.2	44	24.2
	Tidak pasti	45	24.7	43	23.6

Jadual 2 yang menunjukkan kaedah penyelidikan kajian dan membina kurikulum pendidikan keamanan telah menunjukkan bahawa peratusan yang terendah bagi setiap item yang telah dipilih oleh guru berbanding pelajar. Item pertama terendah iaitu 'Memahami bagaimana untuk menjalankan penyelidikan keamanan'. Hanya 69 orang guru atau 37.9% yang memilih item tersebut berbanding pelajar iaitu 54.9% atau 100 orang. Diikuti pula dengan item kedua terendah, sebanyak 48.4% atau 88 orang guru memilih 'Membangunkan kurikulum pendidikan keamanan di sekolah'. Manakala pelajar lebih 26.9% dari guru iaitu seramai 137 orang atau 75.3%. Akhir sekali bagi item ketiga terendah iaitu 'Membangunkan dan melaksanakan strategi untuk mencegah peperangan masa depan'. Guru hanya 95 orang atau 52.2% memilih item tersebut berbanding dengan pelajar iaitu seramai 102 orang atau 56% sahaja.

Jadual 3: Kefahaman Pelajar dan Guru Terhadap Pembinaan Budaya Keamanan

		Kategori responden
--	--	--------------------

		Pelajar		Guru	
		No	%	No.	%
Membina budaya keamanan di sekolah, di dalam komuniti dan masyarakat	Ya	146	80.2	170	93.4
	Tidak	84	47.4	36	19.6
	Tidak pasti	28	15.4	9	4.9
Memahami konsep keamanan dan membangunkan visi keamanan	Ya	147	80.8	162	89
	Tidak	75	41.5	63	33.3
	Tidak pasti	28	15.4	14	7.7
Memberi visi kepada pihak komuniti ke arah tiada peperangan	Ya	143	78.6	165	90.7
	Tidak	99	54.9	22	11.1
	Tidak pasti	30	16.5	15	8.2
Kolaborasi Pendidikan Keamanan dengan aktiviti yang mencetus kreativiti pelajar seperti drama, penulisan, debat dan lain-lain.	Ya	143	78.6	138	75.8
	Tidak	12	6.6	22	12.1
	Tidak pasti	27	14.8	22	12.1

Jadual 3 yang menunjukkan peratusan responden tentang kefahaman pelajar dan guru terhadap pembinaan budaya keamanan. Jadual telah menunjukkan lebih menumpukan kepada pelajar. Melihat kepada item yang tertinggi seramai 146 orang atau 80.2% yang dipilih oleh pelajar iaitu 'Membina budaya keamanan di sekolah, serta di kalangan komuniti dan masyarakat'. Keputusan ini jelas menunjukkan bahawa guru dan pelajar memilih item yang sama dalam menterjemahkan apa sebenarnya pendidikan keamanan. Diikuti pula dengan item kedua tertinggi iaitu sebanyak 80.8% atau 162 orang yang dipilih oleh pelajar iaitu 'Memahami keamanan dan membangunkan visi keamanan'. Berbanding pula dengan guru yang lebih tinggi memilih item tersebut iaitu seramai 162 orang atau 89%. Melihat kepada item ketiga dan keempat tertinggi iaitu seramai 143 orang pelajar atau 78.6% memilih item 'Membayangkan masyarakat di mana tiada peperangan' dan item 'Menggabungkan pendidikan damai dengan aktiviti

membawa kepada pelajar kreatif seperti drama keamanan, komposisi, debat dan lain-lain'. Guru pula hanya 90.7% dan 75.8% atau 165 orang dan 138 orang memilih setiap item yang dinyatakan.

Jadual 4: Kaedah Kajian Keamanan, Fokus Kemahiran dan Isu dalam Pendidikan Keamanan

Item	Respon den	Kategori responden			
		Pelajar		Guru	
		N o.	%	N o.	%
Memahami cara dalam mengendalikan kajian keamanan	Ya	100	54.9	69	37.9
	Tidak	25	13.7	36	19.8
	Tidak pasti	57	31.3	77	42.3
Menumpukan kepada isu buli di sekolah dan mempraktikkan kemahiran serta pendekatan pembangunan keamanan dalam menangani isu	Ya	102	56.0	119	65.3
	Tidak	35	19.2	21	11.5
	Tidak pasti	45	24.7	42	23.2
Membina dan melaksanakan perancangan dan strategi dalam mencegah peperangan di masa depan	Ya	102	56.0	95	52.2
	Tidak	35	19.2	44	24.2
	Tidak pasti	45	24.7	43	23.6
Memahami hubungan di antara konsep keamanan dengan faktor pemangkin ekonomi tempatan (seperti dalam bidang agrikultur adalah bidang yang bagus, memberi keuntungan dan seimbang di kawasan luar bandar)	Ya	111	61.0	149	81.9
	Tidak	14	7.7	4	2.2
	Tidak pasti	52	28.3	29	15.9

Jadual 4 pula berkaitan dengan kaedah kajian keamanan, fokus kemahiran dan isu dalam pendidikan keamanan telah menunjukkan item terendah yang dipilih oleh pelajar. Item terendah

ini menggambarkan murid kurang memahami bagaimana untuk menjalankan penyelidikan keamanan iaitu hanya 100 orang pelajar atau 54.9% yang memilih item tersebut. Manakala guru pula turut sama menyamai kedudukan terendah untuk item tersebut. Diikuti pula dengan item kedua dan ketiga yang mempunyai jumlah yang sama iaitu seramai 102 orang atau 56%. Item tersebut ialah 'Menangani buli di sekolah dari sudut pandangan peribadi dan menggunakan kemahiran membina keamanan praktikal dan kecekapan' dan 'Membangunkan dan melaksanakan strategi untuk mencegah peperangan masa depan'. Dibandingkan pula dengan guru hanya 119 orang atau 65.3% memilih item kedua terendah tersebut. Untuk item ketiga terendah, seramai 95 atau 52.2% orang guru sahaja yang memilih item tersebut. Akhir sekali untuk item keempat terendah iaitu 'Memahami hubungan antara keamanan dan ekonomi tempatan yang kukuh', telah dipilih oleh pelajar seramai 111 orang atau 61% berbanding pula dengan guru, lebih tinggi peratusannya iaitu sebanyak 81.9% atau 149 orang.

PERBINCANGAN

Melihat kepada dapatan kajian tersebut jelas menunjukkan terdapat persamaan dan perbezaan antara guru dan pelajar dalam memilih item yang telah disediakan untuk mengukur tahap kefahaman terhadap subjek Pendidikan Keamanan. Merujuk kepada dapatan kajian terdapat empat item yang berada pada tahap tertinggi iaitu 'Memahami hubungan antara keamanan dan alam sekitar', 'Memahami manfaat komuniti dan masyarakat hidup dalam suasana aman', 'Membina budaya keamanan di sekolah, serta di kalangan komuniti dan masyarakat' dan 'Peranan kanak-kanak dan remaja dalam membina keamanan'. Ini menunjukkan dengan jelas bahawa guru cenderung ke arah penerapan ilmu keamanan ke atas diri sendiri. Pelajar itu sendiri mewujudkan satu budaya yang mementingkan keamanan tidak kira apa yang akan berlaku.

Selain itu, guru juga lebih mementingkan cara pelaksanaan pendidikan keamanan diajar kepada pelajar. Pelajar juga telah memilih item seperti guru harus melihat pendidikan keamanan lebih kepada pemeliharaan alam sekitar yang kian menjadi isu hangat pada masa kini. Melihat kepada dapatan pelajar, ternyata sekali pelajar lebih menumpukan kepada keseimbangan dalam mempelajari subjek ini di sekolah. Item seperti, 'Membina budaya keamanan di sekolah, komuniti dan masyarakat kita', 'Memahami keamanan dan membangunkan visi keamanan', 'Membayangkan masyarakat yang tiada peperangan' dan 'Menggabungkan pendidikan keamanan dengan aktiviti akan membawa kepada pelajar lebih kreatif seperti drama keamanan, demonstrasi, debat, ucapan awam dan lain-lain'. Pelajar juga lebih cenderung kepada cara pembelajaran yang tidak formal seperti mempelajari subjek tersebut dalam bentuk drama, debat, puisi, sketsa dan banyak lagi.

Dapatan ini juga jelas menunjukkan bahawa Pendidikan Keamanan ini perlu dijadikan subjek utama yang perlu dipelajari di sekolah. Pendidikan Keamanan ini penting dalam membuka minda pelajar dan masyarakat bahawa keamanan itu bukan semata-mata untuk peperangan, malah keamanan ini ibarat pusingan 360 darjah yang perlu dilihat dari pelbagai sudut. Pendapat pelajar dan guru juga perlu digabungkan agar mereka mendapat apa yang mereka kehendaki serta mencapai objektif pembelajaran.

Pihak Kementerian Pendidikan juga perlu memandang serius terhadap Pendidikan Keamanan ini dilaksanakan dengan cara yang lebih proaktif dan dapat diterima oleh semua pihak. Ini kerana negara jiran, seperti Indonesia telahpun menjadikan Pendidikan Keamanan sebagai subjek utama di sekolah. Terdapat dua cadangan dalam melaksanakan kajian ini sama ada menjadikan subjek ini sebagai satu subjek Pendidikan Keamanan mahupun merentasi kurikulum dalam semua subjek di sekolah..

Usaha ini amat penting dalam mendedahkan pemahaman keamanan ini terhadap masyarakat supaya berfikir secara kritis dan meluas. Ia tidak hanya tertumpu kepada satu sudut sahaja memandangkan era globalisasi yang maju dan tanpa batasan sempadan negar. Pendidikan keamanan perlu dipelajari agar dapat menangani isu-isu semasa yang semakin kompleks yang wujud di dalam masyarakat pada hari ini. Oleh itu, subjek ini amat penting bagi menerapkan

keamanan secara meluas ke dalam minda guru, pelajar dan masyarakat dalam menghadapi apa sahaja cabaran yang tidak diduga pada masa akan datang.

KESIMPULAN

Walaupun Pendidikan Keamanan telah diperkenalkan oleh UNESCO dengan meluas di seluruh dunia, namun, Pendidikan Keamanan masih lagi dianggap sebagai sesuatu yang baru di Malaysia dan pelajar-pelajar di Malaysia tidak diperkenalkan secara menyeluruh mengenai Pendidikan Keamanan. Mereka mungkin memahami erti keamanan tetapi mereka tidak memahami konsep sebenar Pendidikan Keamanan. Pendidikan Keamanan bukan hanya menggalakkan kita menentang keganasan dan peperangan, akan tetapi turut memastikan bahawa masyarakat dunia dapat mengenal erti sebenar keamanan dengan cara yang betul.

Pendidikan Keamanan juga adalah berkait rapat dengan kesedaran dalam memelihara alam sekitar serta persefahaman dan perlindungan hak asasi manusia. Pendidikan Keamanan meliputi sebahagian besar daripada konteks kehidupan. Adalah penting bagi pelajar-pelajar di Malaysia untuk belajar dan mengambil Pendidikan Keamanan sebagai mata pelajaran teras kerana nilai-nilai kemanusiaan adalah penting dalam kehidupan seseorang individu. Melalui Pendidikan Keamanan ini berkaitan dengan pembangunan nilai-nilai kemanusiaan dan juga penerapan kesedaran memelihara alam semulajadi.

Selain itu, Pendidikan Keamanan juga menyediakan pendidikan keselamatan untuk negara melalui pembelajaran nilai-nilai yang penting dalam kehidupan ke arah membentuk masyarakat yang berfikir secara rasional. Sekolah-sekolah di Malaysia terdiri daripada pelajar berbilang kaum, bangsa dan agama. Antara nilai yang ada dalam Pendidikan Keamanan ini pasti dapat memupuk nilai kesatuan persefahaman yang lebih baik kepada pelajar untuk sesama rakyat seterusnya dapat menyelesaikan isu-isu perkauman yang berbangkit.

Tujuan utama adalah memastikan Pendidikan Keamanan boleh diajar di sekolah-sekolah Malaysia kerana tidak ada satu subjek tertentu yang benar-benar boleh menerapkan nilai kehidupan, persekitaran dan keamanan kepada pelajar-pelajar. Melalui subjek ini nanti diharapkan menjadi langkah pertama untuk memastikan keamanan dapat difahami dan dihayati dengan jelas dan betul dengan memahami konsep Pendidikan Keamanan yang berkisar kepada keperluan untuk menggalakkan keamanan, gaya hidup sihat dan kemakmuran hidup bermasyarakat.

RUJUKAN

- Cavanagh, T., Macfarlane, A., Glynn, T., and Sonja Macfarlaned (2012). “*Creating Peaceful And Effective Schools Through A Culture Of Care*”. New Zealand. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol. 33, No. 3, pp. 443-455.
- Vrasidas, C., Zembylas, M., Evagorou, M., Avraamidou, L., and Aravi, C. C. (2007). “*ICT as a Tool for Environmental Education, Peace, and Reconciliation*”. Cyprus. Educational Media International, Vol. 44, No. 2, pp. 129–140.
- Aline, M., Stomfay-Stitz, Ed.D. (2008). “*A History of Peace Education in the United States of America*”. University of North Florida. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College and Columbia University, pp. 1-10.
- Prasad, S. N., and Kyung, H. (2008). “*Access to Peace Education*”. The Graduate Institute of Peace Studies, Republic University of Korea. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College and Columbia University, pp. 1-4.
- Charles, F., Howlett. (2008). “*American School Peace League and the First Peace Studies Curriculum*”. Molloy College. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College and Columbia University. pp. 1-5.

- Nel, N., Jacks. (2008). *“Caring and Peace Education”*. Stanford University. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University. pp. 1-4.
- Charles, F., Howlett. (2008). *“John Dewey and Peace Education”*. Molloy College. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University. pp. 1-5.
- Danesh, H. B. (2008). *“Unity-Based Peace Education”*. International Education for Peace Institute. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University. pp. 1-8.
- Dale, T. S. (2008). *“The Moral and Spiritual Foundations of Peace Education”*. University of Toledo. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University. pp. 1-5.
- Ian, H. (2008). *“History of Peace Education”*. University of Wisconsin-Milwaukee. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University. pp. 1-6.
- Sandra, M. K., and Michael E. M. (1990). “Peace Education in the Schools”. Canada. Council on Peace Research in History and Consortium on Peace Research, Education and Development. *Peace & Change*, Vol. 15, No. 3, pp. 272-291.
- Anna, L., (2012). *“Peaceful Schools”*. UK. International Journal of Children’s Spirituality, Vol. 17, No. 2, pp.187-191.
- New Approaches to Education. (2013). *Wise Prize for Education*. IC Publications Ltd. p. A4.
- Susan, Z., (2000). *“Teaching Peace: Lessons From A Peace Studies Curriculum of the Progressive Era”*. Peace History Society and Consortium on Peace Research, Education and Development. *Peace and Change*, Vol. 25, No. 1, pp. 55-69.
- Jesse, F. (2012). *“Learning Peace: Progressive Impacts of Peace Education in Peacebuilding”*. Social Alternatives, Vol. 31, No. 4, pp. 40 – 42.
- Monisha, B., and Belinda, C.(2009). *“Education for Sustainable Development as Peace Education”*. Peace History Society and Peace and Justice Studies Association. *Peace & Change*, Vol. 34, No. 4, pp. 441-455.

**Ular Tangga “Aku Baik dan Pandai”
untuk Pendidikan Moral Anak Usia Dini**

Ria Diantina

Universitas PGRI Adi Buana Surabaya, Indonesia
diantina@yahoo.com

Abstract: As seen in the reality of Indonesian society today, many adults neglect moral values in their behaviors. Those who neglect of moral values may affect morality of early age children. Anticipation by early childhood teachers can be made by means of a game of snakes and ladders which have been developed into *I'm Good and Smart Snakes and Ladders*. Moral learning through this game focuses on the behavior of honesty, trustworthy, loving God's creation, caring,

responsibility, and citizenship. Equipped with cards containing quest of morality, it allows for teachers to enrich the moral concepts by developing questions appropriate for the stages of child development. Children serve as a player as well as a pawn, so they are able to appreciate its role in addition to promote physical-motor skills. This game can be played in groups and up to 4 children. The development of snakes and ladders game uses Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation (ADDIE) Model. The product trial uses qualitative descriptive design. The purpose of the trial is to determine its effectiveness as a game that will train early age children to develop their conscience as an internal control, as well as the learning experience of guilt and shame when applicable but does not match the expectations of the group. Based on the product trial, it was found that children have the courage to respond to the behavior of playing mates.

Key words: *snakes and ladders, moral education, early children*

PENDAHULUAN

Bung Karno telah berpesan kepada kita: “Bangsa ini harus dibangun dengan mendahulukan pembangunan karakter (*character building*). Karena pembangunan karakter inilah yang akan membuat bangsa Indonesia menjadi bangsa yang besar, maju, jaya dan bermartabat. Jika pembangunan karakter ini tidak dilakukan (atau salah melakukannya), maka bangsa Indonesia akan menjadi bangsa kuli” (www.lib.unair.ac.id). Sunarti (2005:1) menuliskan bahwa dalam aplikasinya, seseorang dikatakan berkarakter jika mengaplikasikan nilai-nilai kebaikan dalam perilakunya. Eilen Rachman dalam artikel yang dimuat di Kompas menuliskan bahwa orang yang berkarakter bisa membedakan hal baik dan buruk dengan tegas serta akan menjadikan lingkungannya lebih baik.

Membangun bangsa Indonesia yang bermartabat pada dasarnya bergantung pada bagaimana kita mendidik anak-anak agar kelak menjadi warga negara Indonesia yang berkarakter. Orang dewasa memiliki tanggung jawab dan kewajiban untuk memastikan bahwa setiap tindakan atau perilaku kita memiliki pengaruh positif pada moralitas anak-anak usia dini. Usia dini adalah kelompok manusia yang berusia 0-6 tahun (Direktorat PAUD, 2004: 9). “Pendidikan anak usia dini adalah suatu upaya pembinaan yang ditujukan kepada anak sejak lahir sampai dengan usia enam tahun...” (UU N0. 20 Tahun 2003 Tentang Sisdiknas: pasal 1). Mengapa perilaku moralitas kita penting terutama bagi anak-anak usia dini? Pendidikan anak usia dini merupakan dasar bagi pembentukan kepribadian manusia secara utuh, yaitu ditandai dengan karakter, budi pekerti luhur, pandai, dan terampil (Direktorat PAUD, 2004: 2). Masa usia dini disebut sebagai “masa keemasan” , “jendela kesempatan” dan “masa kritis” (Departemen Kesehatan RI, 2006: 1).

Bagi kaum muslim yang kehidupannya berpedoman pada Kitab Suci Al Qur’an, sesungguhnya Kitab Suci Al Qur’an telah mengisyaratkan bahwa memberikan pendidikan moral anak (aqidah dan akhlak) semenjak usia dini merupakan perkara sangat penting. Pendidik, baik guru maupun orangtua hendaknya mengetahui betapa besar tanggung-jawab mereka di hadapan Allah ‘azza wa jalla terhadap pendidikan moral anak-anaknya. “*Hai orang-orang yang beriman, peliharalah dirimu dan keluargamu dari api neraka yang bahan bakarnya adalah manusia dan batu*”. (QS. At-Tahrim: 6). Hadits yang diriwayatkan oleh Al-Imam Al-Bukhari dan Al-Imam Muslim, Rasulullah shallallahu ‘alaihi wasallam bersabda “*Setiap di antara kalian adalah pemimpin dan akan dimintai pertanggungjawaban*”.

Maha Suci dan Maha Besar Allah karena menjadikan masa usia dini sebagai masa terbaik bagi proses pertumbuhan dan perkembangan seorang manusia. Dokter spesialis anak Hartono Gunardi (dalam Kartika, 2014) mengatakan “Hingga usia tiga tahun, pertumbuhan otak anak sudah mencapai 80% dari otak dewasa”. Perkembangan intelektual anak usia 4 tahun telah mencapai 50%, pada usia 8 tahun mencapai 80% dan pada saat mencapai usia 18 tahun perkembangannya telah mencapai 100% (Direktorat PAUD, 2004: 3). 50% kemampuan belajar dikembangkan dalam empat tahun pertama kehidupan, 30% lagi sampai usia 8 tahun, dan 20% sisanya pada usia 18 tahun (Tiga Raksa Satria, 2007: 3). Pasangan Glueck (dalam Hurlock,

2006:74) menyatakan penemuannya bahwa kenakalan remaja bukan fenomena baru dari masa remaja melainkan suatu lanjutan dari pola perilaku asosial yang mulai pada masa kanak-kanak. Atas dasar itulah, maka menciptakan kondisi yang kondusif untuk pendidikan moral pada anak usia dini merupakan langkah awal dalam membangun bangsa Indonesia yang bermartabat.

Berdasar uraian di atas, penulis merumuskan masalah: 1) Dibutuhkan media untuk membelajarkan nilai-nilai moral kepada anak-anak usia dini; 2) Bagaimana agar pembelajaran nilai-nilai moral itu dilaksanakan dengan cara yang efektif, menyenangkan dan berpusat pada anak sesuai prinsip-prinsip pendidikan anak usia dini. Penulis mengajukan solusi berupa pembuatan alat permainan edukatif, yaitu pengembangan permainan ular tangga untuk pendidikan moral anak usia dini. Tujuan pengembangan permainan ular tangga adalah: 1) sebagai media membelajarkan nilai-nilai moral pada anak usia dini; 2) sebagai alat permainan untuk memfasilitasi anak mengembangkan hati nuraninya sebagai kendali internal; 3) sebagai alat untuk mengetahui perkembangan kecerdasan moral anak usia dini. Produk ular tangga Aku Baik dan Pandai penting karena: 1) Alat permainan ini merupakan media pembelajaran moral dimana pesan-pesan yang disajikan akan membantu anak untuk belajar nilai-nilai moral dalam keseharian di dunia anak; 2) Saat bermain ular tangga, anak-anak akan: a) Berlatih mengembangkan hati nurani sebagai kendali internal; Belajar mengalami rasa bersalah dan malu bila berlaku tidak sesuai harapan kelompok; b) Belajar merespon berbagai hal yang terjadi atau dialami sepanjang permainan, sesuai pengetahuan dan sikap yang dipahami; Memperkaya alternatif guru dalam memfasilitasi alat permainan edukatif yang c) berfokus pada pembelajaran moral anak usia dini; d) Alat permainan ini tidak sekedar untuk pembelajaran moral, namun juga akan mengembangkan kemampuan bahasa, kognisi, serta fisik motorik.

Pendidikan Moral

Apakah yang dimaksud pendidikan moral? Berikut ini pengertian pendidikan moral menurut beberapa sumber.

Sumber	Pengertian Pendidikan Moral
Ketetapan dalam Kitab Suci Islam Al Qur'an	<p><i>"Hai anakku janganlah kamu mempersekutukan Allah, sesungguhnya mempersekutukan Allah adalah benar-benar kezaliman yang besar"</i> (QS. Lukman : 13)</p> <p>Menurut ajaran agama islam, ada 3 (tiga) hal penting yang harus diberikan pada anak usia dini :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pendidikan Akidah. Islam memposisikan akidah sebagai hal yang sangat mendasar, yakni sebagai rukun Islam dan rukun iman yang penting untuk diajarkan semenjak dini. Kita kenal pepatah "belajar di masa muda bagai mengukir di atas batu, belajar di masa tua bagai mengukir di air", maknanya menanamkan keyakinan semenjak usia dini terasa sulit di awalnya namun begitu kuat dan mengakar hasilnya. 2. Pendidikan Ibadah. Islam telah mengatur sebaik mungkin tata peribatan agar tidak menyalahi koridor fitrah manusia, dan penerapannya harus diupayakan sedini mungkin. Hal itu dilakukan agar kelak anak-anak tumbuh menjadi insan yang benar-benar takwa, yakni taat melaksanakan segala perintah Allah dan Rasulnya dan taat pula menjauhi larangannya; 3. Pendidikan Akhlak. Untuk mencapai kesempurnaan Islam yang sejati, akhlak merupakan pondasi utama yang harus direalisasikan. Untuk merealisasikan hal itu ayat Al-Quran dan Hadis Nabi telah banyak memberikan panduan. (http://pematangseibaru.blogspot.com/2013/05/pentingnya-akidah-akhlak-diberikan.html)
Sabda Rasulullah dalam HR Al Hakim	<i>"Kewajiban orang tua terhadap anak ialah memberi nama yang baik dan akhlak yang baik, mengajarkan baca tulis, berenang, memanah, memberi nafkah yang halal dan menikahkannya setelah dewasa."</i>
K.H. Ahmad Dahlan	<p>Nilai-nilai pendidikan moral adalah:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nilai pendidikan moral kepada Tuhan: pelajaran tentang keutamaan doa, pelajaran tentang kematian, selalu bersyukur, menghindari hawa nafsu, dll; 2. Nilai pendidikan moral kepada sesama manusia: ikhlas dalam beramal, tolong

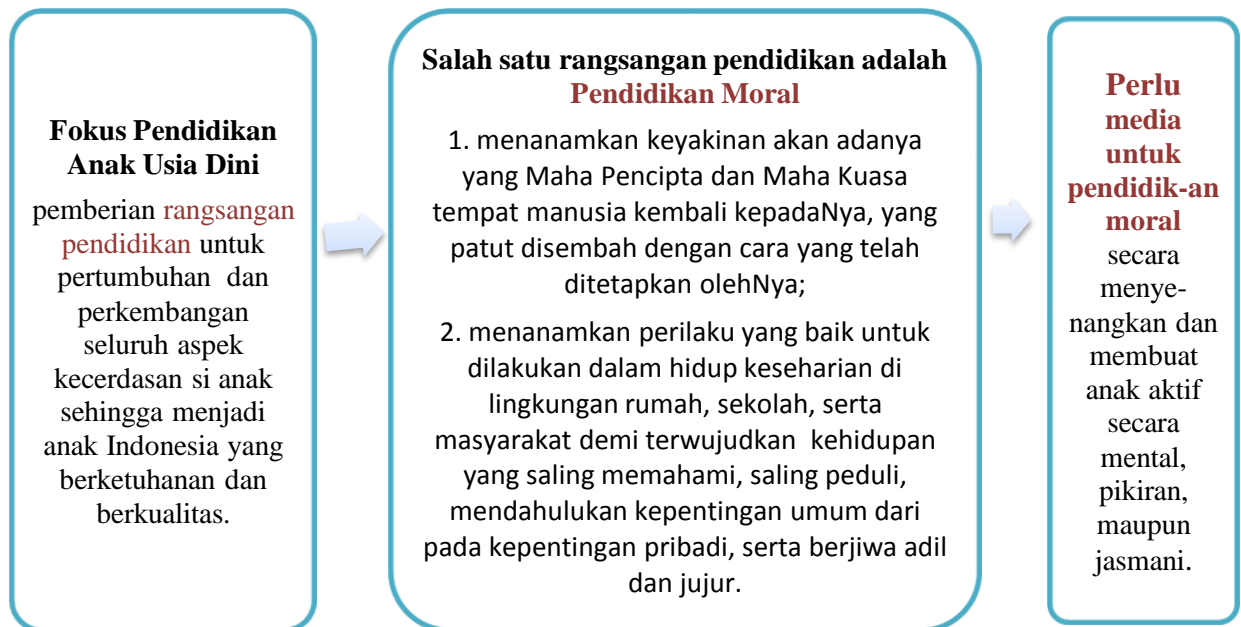
	menolong, saling menghargai, menghindari sifat JUBRIYA (ujub, kikir, riya), terbuka terhadap kritikan, para pemimpin rakyat harus berani berkorban dengan harta benda dan jiwanya dalam kebenaran toleransi, saling memahami, mendahulukan kepentingan umum dari pada kepentingan pribadi, berhati dan berpikiran suci serta berjiwa adil. (<i>Dedik Fatkul Anwar, 2010:79.</i>)
Elizabeth Hurlock	Ia berpendapat bahwa kepada anak harus diajarkan tentang standar kelompok tentang hal yang benar dan hal yang salah. Belajar berperilaku yang disetujui masyarakat merupakan proses yang panjang dan lama yang berlanjut hingga masa remaja. Terdapat empat hal utama dalam pendidikan moral, yaitu: 1). Mempelajari apa yang diharapkan kelompok sosial dari anggotanya sebagaimana aturan dalam hukum, kebiasaan, dan peraturan; 2). Mengembangkan hati nurani; 3). Belajar mengalami rasa bersalah dan perasaan malu bila perilaku individu tidak sesuai dengan harapan kelompok; 4). Mempunyai kesempatan untuk interaksi sosial untuk belajar apa saja yang diharapkan kelompok. (Hurlock, 2006: 75)
Sistesis penulis: Berdasar uraian di atas, penulis merumuskan bahwa pendidikan moral untuk anak usia dini adalah aktivitas: 1. menanamkan keyakinan akan adanya yang Maha Pencipta dan Maha Kuasa tempat manusia kembali kepadaNya, yang patut disembah dengan cara yang telah ditetapkan olehNya; 2. menanamkan perilaku yang baik untuk dilakukan dalam hidup keseharian di lingkungan rumah, sekolah, serta masyarakat demi terwujudkan kehidupan yang saling memahami, saling peduli, mendahulukan kepentingan umum dari pada kepentingan pribadi, serta berjiwa adil dan jujur.	

Tujuan Pendidikan Anak Usia Dini

Pemerintah telah merumuskan tujuan pendidikan anak usia dini, tersaji berikut ini.

Sumber	Tujuan Pendidikan Anak Usia Dini
Direktorat PAUD Kementerian Pendidikan-an Nasional dalam Konsep Dasar Pendidikan Anak Usia Dini (2004: 11)	Tujuan utama pendidikan anak usia dini adalah membentuk anak Indonesia yang berkualitas, yaitu anak yang tumbuh dan berkembang sesuai dengan tingkatan perkembangannya sehingga memiliki kesiapan yang optimal di dalam memasuki pendidikan dasar serta mengarungi kehidupan di masa dewasanya.
UU No. 20 Th. 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Pasal 1 (14)).	Pendidikan anak usia dini adalah suatu upaya pembinaan yang ditujukan kepada anak sejak lahir sampai dengan usia enam tahun yang dilakukan melalui pemberian rangsangan pendidikan untuk membantu pertumbuhan dan perkembangan jasmani dan rohani agar anak memiliki kesiapan dalam memasuki pendidikan lebih lanjut.
Sistesis penulis: Berdasar rumusan tersebut di atas, penulis memaknai bahwa fokus pendidikan anak usia dini adalah pemberian rangsangan pendidikan untuk pertumbuhan dan perkembangan seluruh aspek kecerdasan si anak sehingga menjadi anak Indonesia yang berketuhanan dan berkualitas.	

. Berdasar referensi tersebut di atas, maka penulis mengembangkan pernyataan hubungan perlunya media untuk pendidikan moral anak usia dini. Terlihat pada gambar berikut.



Allah Maha Pencipta, Maha Penjaga dan Maha Pemelihara segala sesuatu. Al Qur'an mengatakan bahwa Allah SWT telah merancang, menentukan, dan menetapkan bahwa manusia sebagai khalifah di bumi, kehidupannya di bumi memiliki pola pertumbuhan dan perkembangan dalam tahapannya, mulai tahapan pembuahan sampai kematian. Banyak ayat Al Qur'an yang menyatakan hal ini. Salah satunya: "... dan Dia telah menciptakan segala sesuatu, dan Dia menetapkan segalanya dengan ukuran-ukuran dengan serapi-rapinya" (QS. Al-Furqaan 25:2). Bagaimana pendapat para ahli tentang perkembangan moral anak usia dini? Penulis merujuk pada kajian para ahli, yaitu Ki Hajar Dewantara, Elizabeth Hurlock, Jean Piaget, serta Lawrence Kohlberg.

Teori Ki Hajar Dewantara

Bapak Pendidikan Nasional Bangsa Indonesia, Ki Hajar Dewantara berpendapat (<http://www.airlangga-edu.com>), bahwa kemajuan budi pekerti itu dapat dicapai melalui tiga konsep, yaitu

1. Tut Wuri Handayani. Guru adalah pamong, berfungsi ngemong anak sesuai kodrat alam si anak, jauh dari sifat otoriter maupun memanjakan. Sikap tutwuri merupakan perilaku pamong yang memberi keleluasaan kepada anak untuk berbuat apa yang dikehendaki, sepanjang hal itu sesuai dengan norma-norma yang wajar dan tidak merugikan siapa pun. Sikap handayani, merupakan perilaku pamong untuk mempengaruhi dengan daya kekuatannya, kalau perlu dengan paksaan dan kekerasan, apabila kebebasan yang diberikan itu dipergunakan untuk menyeleweng dan akan membahayakan diri. Pamong menempatkan anak sebagai subyek sekaligus sebagai obyek. Sebagai subjek anak memiliki kebebasan dan sebagai objek memiliki ketertundukan sebagai kewajibannya.
- a. Tripusat Pendidikan (Keluarga, Sekolah, Masyarakat). Wilayah pendidikan sebagai upaya membangun konstruksi fisik, mental, dan spiritual yang tangguh dimulai dari: (i) lingkungan keluarga; (ii) lingkungan sekolah; dan (iii) lingkungan masyarakat. Ketika pendidikan di lingkungan keluarga mulai sedikit diabaikan dan dipercayakan pada lingkungan sekolah, serta lingkungan sosial yang semakin kehilangan kesadaran bahwa aksi mereka pada dasarnya memberikan pengaruh yang cukup besar pada pendidikan seorang individu, maka lingkungan sekolah dalam hal ini guru menjadi garda depan dalam peningkatan mutu pendidikan budi pekerti. Guru sebagai sosok yang dalam filosofi Jawa disebut *digugu* dan *ditiru*, dipertaruhkan, karena guru adalah ujung tombak di kelas, yang berhadapan langsung dengan anak. Seorang guru harus selalu memikirkan perilakunya, karena segala hal yang dilakukannya akan dijadikan teladan murid-muridnya dan masyarakat.

- b. Tringgo (*Ngerti, Ngroso, Nglakoni*). Ki Hadjar Dewantara mengingatkan, bahwa terhadap segala ajaran hidup, cita-cita hidup yang kita anut diperlukan pengertian, kesadaran dan kesungguhan pelaksanaannya. Tahu dan mengerti saja tidak cukup, kalau tidak merasakan dan menyadari, serta tidak ada artinya kalau tidak melaksanakan dan tidak memperjuangkannya.

Teori Elizabeth Hurlock

Menurut Hurlock, perkembangan moral bergantung dari perkembangan kecerdasan. Perkembangan moral harus terjadi dalam dua fase yang jelas: pertama perkembangan perilaku moral dan kedua perkembangan konsep moral. Perkembangan perilaku moral anak dapat diperoleh dengan cara:

- 1) “coba-ralat”: maksudnya anak mencoba suatu perilaku untuk mengetahui apakah perilaku tersebut memenuhi standar sosial dan memperoleh persetujuan sosial. Bila tidak, anak akan mencoba cara lain hingga suatu saat secara kebetulan bukan karena direncanakan, cara tersebut memberi hasil yang diinginkan. Bila anak menggunakan cara ini, akan membutuhkan waktu yang panjang dan hasilnya bisa jauh dari memuaskan.
- 2) “pendidikan langsung”: cara ini diawali dengan anak belajar memberi reaksi tertentu yang tepat dalam suatu situasi. Hal ini dilakukan dengan mematuhi peraturan orang tua atau orang lain yang berwenang. Bila anak berada dalam situasi dengan aspek obyektif serupa, ia dapat melakukan reaksi yang serupa pula. Namun bila aspek subyektifnya berbeda, maka anak akan gagal berperilaku yang sesuai tuntutan.
- 3) “identifikasi”: dalam cara ini, anak akan mengidentifikasi dengan orang yang dikagumi, ia meniru pola perilaku orang tersebut secara sukarela. Identifikasi dibutuhkan anak untuk mengisi kesenjangan dan memberi pegangan yang diperlukan bagi perkembangan moral.

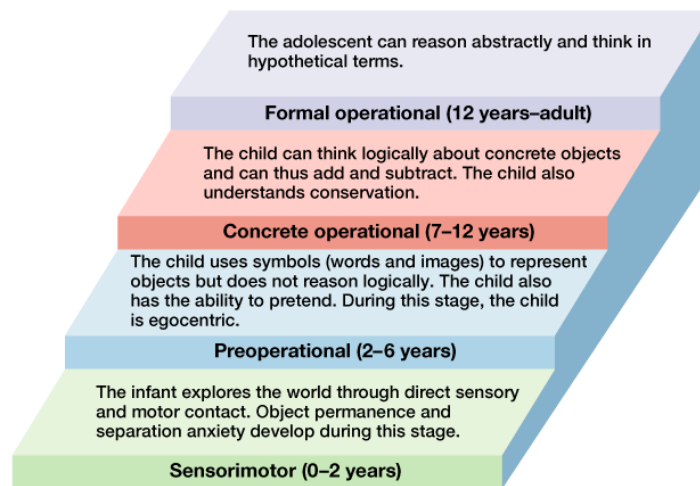
Fase kedua adalah fase perkembangan konsep moral atau fase belajar tentang konsep moral, yaitu prinsip-prinsip benar dan salah dalam bentuk abstrak dan verbal. Mengingat anak usia dini belum mampu berpikir secara abstrak, ia mengidentifikasi perilaku benar dalam bentuk kepatuhan, dan perilaku buruk dalam bentuk tidak melakukan kepatuhan.

Tori Jean Piaget

Menurut Piaget (dalam Rima Trian.blogspot.com), perkembangan moral dapat dipahami melalui pendekatan kognitif atau kemampuan kognitif anak merupakan dasar dari pengembangan moralnya. Kemampuan kognitif itulah yang akan membantu anak dalam melakukan penalaran tentang moralitas. Piaget (dalam Hurlock, 1978: 79) berpendapat perkembangan moral terjadi dalam dua tahapan yang jelas. Tahap pertama disebut “tahap realisme moral” atau “moralitas dalam pembatasan”. Tahap kedua disebut “tahap moralitas otonomi” atau “moralitas oleh kerjasama atau hubungan timbal balik.” Mengacu pula pada artikel yang ditulis Fleming yang kutipannya sebagai berikut: “*Piaget found that younger children (around ages four to seven) thought in terms of moral realism or moral heteronomy. These terms connote an absolutism, in which morality is seen in terms of rules that are fixed and unchangeable (heteronomy means “fromwithout”). Guilt is determined by the extent of violation of rules rather than by intention. The second stage in making moral judgments comes later, usually around age 10, when children come to realize that rules have arbitrariness and are formed by mutual consent for reasons of fairness and equity. This applies equally to society’s laws, game rules, and familial standards of behavior. Older children realize that rules are not fixed and absolute, but that they can be changed as the need arises. Piaget called this second stage moral autonomy*” (Fleming, 2005:7-4 s.d 7-5)

Piaget dalam Hurlock menjelaskan bahwa dalam tahap moralitas heteronomi, perilaku anak ditentukan oleh ketaatan secara otomatis terhadap peraturan tanpa penalaran atau tanpa mempertanyakan kebenarannya. Anak menilai benar atau salah berdasar konsekuensinya dan bukan berdasar motivasi di baliknya. Mengingat Piaget adalah tokoh perkembangan kognitif, maka tahap pertama perkembangan moral anak sejalan dengan tahap praoperasional pada perkembangan kognitif. Dalam tahap kedua, tahap moralitas otonomi, Berdasar kutipan Fleming

di atas, anak menilai perilaku berdasar tujuan yang mendasarinya. Tahap ini biasanya dimulai sekitar usia 10 tahun.



Gambar : Perkembangan Kognitif Jean Piaget (Sumber: www.boundless.com)

Hurlock menjelaskan, bahwa pandangan anak tentang benar dan salah yang dipelajari dari orang dewasa mulai dipertimbangkan, dikaitkan dengan situasi yang mendasari dilakukannya perilaku itu. Dikaitkan dengan perkembangan kognitif, maka perkembangan moral anak di tahap ini berada dalam tahap operasional formal.

Teori Lawrence Kohlberg

Flemming (2005:7-7) menjelaskan jika Piaget memandang anak sebagai *"little logicians"*, maka Kohlberg memandang mereka sebagai *"moral philosophers"* (2005: 7-7). Kohlberg tidak sependapat bila anak-anak memutuskan suatu perbuatan sekedar sebagai benar atau salah, namun mereka memiliki alasan penalaran. Berdasar penelitiannya, Kohlberg (1968) mengembangkan tahapan Piaget dari dua menjadi enam tahap yang diorganisasi dalam tiga tingkat. Pada tingkat 1, perilaku anak tunduk pada kendali eksternal. Pada tahap pertama, perilaku anak berorientasi pada kepatuhan dan hukuman, maksudnya anak berperilaku benar agar terhindar dari hukuman. Pada tahap kedua anak menyesuaikan dengan harapan sosial agar mendapatkan penghargaan. Tingkat dua digambarkan sebagai tingkat konformis. Anak mengikuti harapan keluarga atau kelompok karena hal itu dipandang sebagai hal yang akan memberi nilai positif bagi dirinya. Pada tahap ketiga anak menyesuaikan dengan peraturan sebagai upaya mempertahankan hubungan baik. Pada tahap keempat, anak meyakini bahwa peraturan yang berlaku bagi semua anggota kelompok merupakan peraturan yang sesuai dalam kelompok sehingga harus dipatuhi agar terhindar dari ketidaksetujuan sosial. Di tingkat tiga, anggota kelompok lebih mengedepankan *"personal or idealized principles"* (Fleming, 2005: 7-9). Di tahap kelima anak meyakini perlunya penyesuaian karena aturan, hukum dibuat demi menguntungkan seluruh anggota kelompok. Tahap keenam merupakan tahap penyesuaian standar sosial dengan cita-cita internal agar tercapai kepuasan diri.

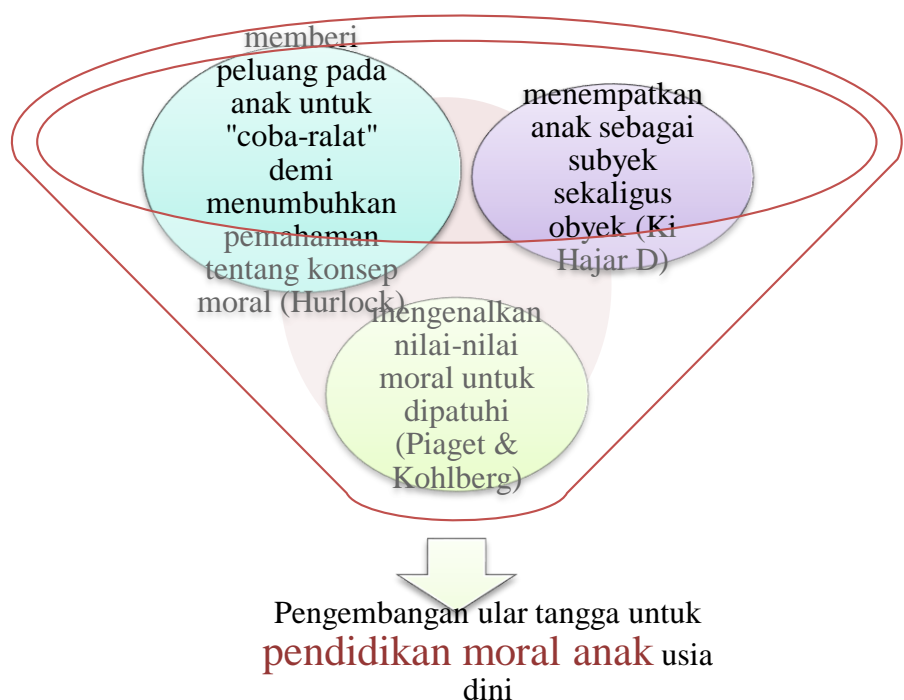
Intisari Kajian Para Ahli

Selanjutnya penulis mengintisari perkembangan moral anak-anak usia dini. Tersaji pada tabel berikut.

Kajian Ahli	Intisari Perkembangan Moral Anak Usia Dini
Ki Hajar Dewantara	Anak adalah subyek sekaligus obyek. Hendaknya diberi teladan baik dan dibimbing agar memiliki kesadaran dan

	pemahaman serta kesungguhan dalam tindakannya.
Elizabeth Hurlock	Perkembangan moral anak usia dini melalui coba-ralat, pendidikan langsung, identifikasi/peniruan. Anak akan memasuki tahap berikutnya, yaitu mengidentifikasi konsep moral benar-salah artinya mengapa suatu perilaku benar atau salah.
Jean Piaget	Perkembangan moral anak usia dini melalui ketaatan secara otomatis tanpa penalaran, karena anak berada dalam tahap perkembangan kognitif praoperasional. Anak akan memasuki tahap berikutnya, yaitu menggunakan penalaran untuk mendasari perilakunya.
Lawrence Kohlberg	Perkembangan moral anak usia dini berada pada tahap dimana perilakunya berorientasi pada kepatuhan dan hukuman. Anak akan menuju tahap berikutnya, yaitu penyesuaian dengan harapan sosial agar mendapat penghargaan.

Berdasar kajian teori tersebut di atas, maka penulis mengembangkan kerangka konseptual sebagai panduan dalam merancang pengembangan ular tangga untuk pendidikan moral anak usia dini. Tersaji berikut ini.



METODE

Melalui Bermain

- menanamkan keyakinan akan adanya yang Maha Pencipta dan Maha Kuasa tempat manusia kembali kepadaNya, yang patut disembah dan ditaati dengan cara yang telah ditetapkan olehNya

Melalui Bermain

- menanamkan perilaku yang baik untuk dilakuk-an dalam hidup kesehari-an di lingkungan rumah, sekolah, serta masyarakat demi terwujudkan kehidupan yang saling mema-hami, saling peduli, men-dahulukan kepentingan umum dari pada kepen-tingan pribadi, serta ber-jiwa adil dan jujur.

Pengembangan permainan ular tangga menggunakan model pengembangan ADDIE, terdiri dari 5 fase/tahap yaitu *Analysis* (Analisis), *Design* (Desain), *Development* (Pengembangan), *Implementation* (Implementasi), dan *Evaluation* (Evaluasi). Penerapan ADDIE pada pengembangan ular tangga Aku Baik dan Pandai disajikan secara ringkas dalam gambar berikut.

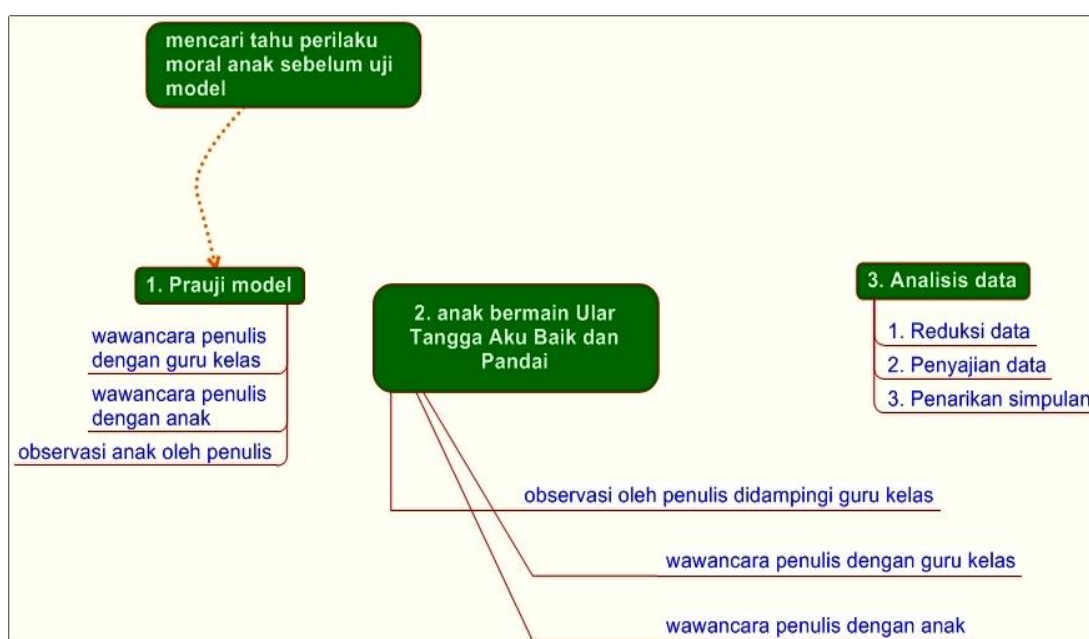


Berikut ini rancangan produk Ular Tangga Aku Baik dan Pandai.

Nama Produk: Ular Tangga Aku Baik dan Pandai.	Dipilih nama “Aku Baik dan Pandai” karena kosa kata “baik” dan “pandai” merupakan sifat yang diinginkan menjadi label anak-anak usia dini pada umumnya. Sekaligus pula menanamkan sikap positif yaitu keinginan menjadi baik dan pandai.
Ukuran: 200 x 200 x cm	Pilihan ukuran ini, karena anak akan sekaligus berfungsi sebagai bidak, bergerak dari bidang ke bidang sesuai yang diperintahkan dalam permainan. Hal ini akan membuat anak lebih menghayati perannya di samping meningkatkan ketrampilan gerak fisik-motoriknya.
Bahan papan: vinil	Pertimbangannya: 1. mudah dalam penyimpanan dan proses kebersihan serta berdaya tahan cukup lama. Bahannya cukup ringan agar anak-anak mampu bekerjasama mempersiapkan dan membereskan alat permainan. Hal ini merupakan bagian pembelajaran moral tentang arti tanggung jawab. 2. mudah untuk diperbanyak mengingat tempat pencetakan digital mudah ditemukan; 3. bahan vinyl mampu menonjolkan warna serta gambar untuk menarik minat anak memainkan Ular Tangga Aku Baik dan Pandai.
Muatan Materi	Berdasar perkembangan moral anak usia dini yang diuraikan pada BAB II, maka pembelajaran moral akan menitikberatkan pada: 1). menanamkan keyakinan akan adanya yang Maha Pencipta dan Maha Kuasa tempat manusia kembali kepadaNya, yang patut disembah dengan cara yang telah ditetapkan olehNya; 2). menanamkan perilaku yang baik untuk dilakukan dalam hidup keseharian di lingkungan rumah, sekolah, serta masyarakat demi terwujudkan kehidupan yang saling memahami, saling peduli, mendahulukan kepentingan umum dari pada kepentingan pribadi, serta berjiwa adil dan jujur. Materi akan termuat pada papan ular tangga serta kartu-kartu karakter.
Cara Bermain	Permainan ini dimainkan dalam kelompok oleh dua sampai empat anak. Guru atau orangtua hendaknya mendampingi berfungsi untuk memberi penguatan atau pemahaman atas perilaku yang berkembang dalam permainan. Permainan ini mengajarkan anak tentang kerjasama dan menunggu

	giliran, mengenalkan menang dan kalah, belajar mengatasi ketegangan dalam hal akankah melangkah menuju kotak kepala ular ataukah anak tangga, serta belajar memecahkan masalah, yaitu menjawab pertanyaan-pertanyaan.
--	---

Desain uji coba produk adalah deskriptif kualitatif. Uji coba produk dilakukan terhadap ahli, yaitu 1) Nur Ainy Fardhana, S.Ps., M.Si. Beliau dosen pada Fakultas Psikologi Unair, psikolog yang memfokuskan pada pendidikan anak usia dini; 2) Dra. Murti Itnisia. Beliau praktisi senior bidang pengembangan anak usia dini, ahli media pembelajaran, pengurus Bina Ana Prasa, serta pengelola TK Wahyu Luhur Tambaksari Surabaya. Beliau memiliki kompetensi untuk melakukan kajian bidang media pembelajaran melalui bermain; 3) Belinda Sehol. Beliau pendidik anak usia dini di Taman Kanak-kanak Hang Tuah XXII Candi Sidoarjo. Kepada beliau diminta untuk menggunakan alat permainan Ular Tangga Aku Baik dan Pandai dalam kegiatan pembelajaran.



Uji coba terhadap kelompok sasaran dipilih anak-anak dari Taman Kanak-kanak Hang Tuah XXII Kecamatan Candi Kabupaten Sidoarjo. Terdiri dari dua kelompok dengan karakteristik berbeda: 1) kelompok A adalah anak-anak dengan kemampuan membaca baik, sejumlah 5 anak berusia 4-6 tahun; 2) kelompok B adalah anak-anak dengan kemampuan membaca kurang, sejumlah 4 anak berusia 4-6 tahun. Jenis data yang digunakan adalah data primer. Pengumpulan data diperoleh melalui observasi dan wawancara.

Analisis data menggunakan analisis deskriptif kualitatif. Analisis deskriptif maksudnya menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis atau lisan dari subyek uji model. Kualitatif karena tidak mengadakan perhitungan, namun memberikan ulasan atau interpretasi sehingga data menjadi lebih jelas atau bermakna. Rancangan uji produk tersaji pada gambar.

PENUTUP

Saat uji produk kepada kelompok sasaran terdapat temuan, yaitu: anak memiliki keberanian dalam merespon perilaku kawan bermain, sehingga terjadi dialog antar pemain.

Penulis berkesimpulan, terbangunnya dialog berarti terbangun pemahaman sudut pandang kawan bermain.

Berdasar pendapat ahli, pendapat pendidik pengguna produk, serta uji coba produk pada kelompok, maka dapat disimpulkan bahwa produk ular tangga Aku Baik dan Pandai:

1. Dapat digunakan sebagai media pembelajaran moral yang menyenangkan anak dan melibatkan anak secara aktif dalam kelompok;
2. Berfungsi sebagai alat evaluasi perkembangan kecerdasan moral anak.

Ular tangga Aku Baik dan Pandai memiliki kelebihan, yaitu:

1. Berdasar spesifikasi bentuk dan ukuran, anak dapat mempersiapkan sendiri alat permainan tersebut serta membereskan kembali usai bermain. Hal ini akan melatih kemandirian anak, kerjasama anak, serta tanggung jawab;
2. Seiring berkembangnya pengetahuan serta pengalaman anak, ia akan mampu memberikan jawaban yang variatif untuk pesan/pertanyaan yang sama. Hal ini akan membuat anak tidak bosan dalam bermain;
3. Alat permainan ini dapat dimainkan dalam kelompok tanpa harus didampingi guru.

Disamping kelebihan, ular tangga Aku Baik dan Pandai juga memiliki kelemahan, yaitu:

1. Ada kecenderungan anak untuk merebahkan badan di papan ular tangga sambil menunggu giliran;
2. Diperlukan dukungan guru untuk mengembangkan pesan pada kartu-kartu karakter.

Diawal penggunaan ular tangga Aku Baik dan Pandai, anak-anak perlu didampingi oleh guru. Guru memberi penjelasan tentang pesan-pesan yang terdapat pada permainan ular tangga Aku Baik dan Pandai, dan menginformasikan aturan main. Guru juga berperan sebagai motivator yang membantu anak dalam menjawab pertanyaan pada kotak dan kartu karakter. Berdasar uji coba produk, tidak semua sasaran mampu memberikan jawaban tentang apa yang harus dilakukan terhadap kejadian yang dialami.

Harapan penulis, ular tangga Aku Baik dan Pandai menjadi media pembelajaran/alat permainan yang memberi kontribusi bagi pendidikan moral anak usia dini. **

DAFTAR PUSTAKA

Dedik Fatkul Anwar, 2010, *Nilai Pendidikan Moral dalam Pesan-pesan KH. Ahmad Dahlan dan Relevansinya terhadap Pendidikan Islam*, Skripsi Jurusan Pendidikan Agama Islam Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Depkes RI, 2006, Stimulasi, *Deteksi dan Intervensi Dini Tumbuh Kembang Anak di Tingkat Pelayanan Dasar*.

Dit. PAUD, 2004, *Konsep Dasar PAUD*, Proyek Pengembangan Anak Usia Dini Pusat, Jakarta.

Euis Sunarti, 2005, *Menggali Kekuatan Cerita: Panduan Bagi Orang Tua dalam Membentuk Karakter Anak Sejak Dini melalui Cerita*, Elek Media Komputindo, Jakarta.

Hurlock, Elizabeth B, 2006, *Perkembangan Anak jilid 1*, Erlangga, Jakarta

Hurlock, Elizabeth B, 2006, *Perkembangan Anak jilid 2*, Erlangga, Jakarta

J. S. Fleming, 2005, *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and Others on Moral Development*, www.swppr.org/.../Ch%207%20morality.pdf, diakses tanggal 26 Februari 2014.

Kendra Cherry, *Kohlberg's Theory of Moral Development*, artikel, Stages of Moral Development, <http://psychology.about.com>, diakses tanggal 26 Februari 2014.

Kohlberg, Lawrence, 1968, *The Child as Moral Philosopher*, jurnal psikologi, Vol. 2, no. 4 pp 24-40, www.indiana.edu/~koertge/Sem104/Kohlberg.html., diakses 3 Mei 2014..

Tiga Raksa Satria, 2007, *Give Your Child The Winning Edge*, Educational Teknologi.

BIO DATA PENULIS:

Nama : Ria Diantina
Jabatan : Staf Pengajar di FKIP Pendidikan Guru PAUD
Universitas PGRI Adi Buana Surabaya-Jawa Timur-Indonesia
Alamat : Dukuh Menanggal XII Surabaya
Alamat surel : diantina@yahoo.com
Karya : 1. Buku cerita anak, antara lain:
1) Beri Daku Kepercayaan
2) Burung Kecil yang Berani
2. Buku-buku aktivitas PAUD, antara lain:
1) Langkah Awal
2) My First Step
3) My Next step
4) Berani Bermain Warna
3. Lagu PAUD: Thank You (for Mama)

Pembinaan Kemampuan Profesional Guru Berkelanjutan dalam Mengimplementasikan Kurikulum 2013

Fetri Yeni

Padang State University, West Sumatra, Indonesia

fetri53829@yshoo.co.id

Abstrak: Guru merupakan sosok yang amat penting bagi terlaksananya pendidikan di lingkungan formal. Jabatan guru harus didukung oleh sejumlah kompetensi sesuai dengan UU no. 14 tahun 2005 yaitu kompetensi kepribadian, sosial, profesional dan pedagogik. Agar pendidikan terlaksana secara terarah dan bertujuan, maka diperlukan kurikulum. Berdasarkan kajian terhadap permasalahan pendidikan dan pandangan masa depan bangsa, kurikulum mengalami beberapa kali perubahan semenjak Indonesia merdeka sampai ditetapkannya Kurikulum 2013 yang harus dilaksanakan untuk jenjang pendidikan Dasar dan Menengah mulai tahun ajaran 2013/2014 secara bertahap. Permasalahannya, apakah konsep ideal yang tercantum pada Kurikulum 2013 dapat dipahami dan dilaksanakan oleh guru untuk memacu potensi diri peserta didik secara optimal sesuai dengan tujuan yang diharapkan?, Sudah cukupkah kegiatan sosialisasi dan pelatihan-pelatihan yang diadakan oleh Kemendikbud untuk menjamin terlaksananya Kurikulum tersebut?. Penulis memandang perlu dilakukan pembinaan secara terus menerus terhadap peningkatan kemampuan guru melaksanakan Kurikulum 2013. Organisasi guru yang ada di setiap jenis dan jenjang pendidikan seperti Kelompok Kerja Guru dan Musyawarah Guru Mata Pelajaran perlu diberdayakan secara optimal sehingga dapat berperan sebagai wadah pembinaan profesi guru. Demikianpun dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas, adanya upaya guru melakukan evaluasi diri terhadap proses dan hasil yang telah dicapainya, di samping secara terbuka menerima masukan-masukan dari sejawat, Kepala Sekolah dan Pengawas. Kegiatan tersebut perlu diarahkan, dibimbing, dimonitor dan ditindaklanjuti secara berkelanjutan oleh pengambil kebijakan tersebut.

Kata Kunci: Kemampuan Profesional Guru, Implementasi Kurikulum 2013

A. Latar Belakang

Guru merupakan sosok yang amat penting bagi terlaksananya pendidikan di lingkungan formal. Jabatan guru harus didukung oleh sejumlah kompetensi sesuai dengan UU no. 14 tahun 2005 yaitu kompetensi kepribadian, sosial, profesional dan pedagogik. Selain memenuhi kualifikasi minimal sebagai seorang guru melalui pendidikan formal, yaitu sarjana di bidang pendidikan, guru harus selalu belajar secara mandiri, maupun melalui organisasi profesi atau kelembagaan. Hal ini disebabkan oleh perkembangan yang terjadi dalam berbagai aspek kehidupan manusia, yang membawa dampak tuntutan terhadap peningkatan kemampuan guru yang relevan.

Pendidikan formal dilaksanakan lebih terarah, bertujuan dan sistematis, untuk itu diperlukan kurikulum sebagai acuan bagi pendidik dan tenaga kependidikan lainnya dalam menciptakan suasana belajar dan pembelajaran di sekolah. Pendidikan di Indonesia menggunakan landasan filosofis Pancasila dan UUD 1945 yang mewarnai tujuan, materi, metode dan evaluasi pembelajaran. Kurikulum dikembangkan secara sentralisasi dan desentralisasi dengan mempertimbangkan kebutuhan peserta didik, tuntutan masyarakat, perkembangan di bidang ilmu pengetahuan dan teknologi serta seni yang membawa dampak terhadap perubahan tuntutan dunia kerja. Berkaitan dengan hal tersebut Indonesia mengalami beberapa kali perubahan semenjak Indonesia merdeka sampai ditetapkannya Kurikulum 2013 yang harus dilaksanakan untuk jenjang pendidikan Dasar dan Menengah mulai tahun ajaran 2013/2014 secara bertahap. Pendidikan di Indonesia menggunakan landasan filosofis Pancasila dan UUD 1945 yang mewarnai tujuan, materi, metode dan evaluasi pembelajaran. Kurikulum dikembangkan secara sentralisasi dan desentralisasi dengan mempertimbangkan kebutuhan peserta didik, tuntutan masyarakat, perkembangan di bidang ilmu pengetahuan dan teknologi serta seni yang membawa

dampak terhadap perubahan tuntutan dunia kerja. Berkaitan dengan hal tersebut Indonesia mengalami beberapa kali perubahan semenjak Indonesia merdeka sampai ditetapkan Kurikulum 2013 yang harus dilaksanakan untuk jenjang pendidikan Dasar dan Menengah mulai tahun ajaran 2013/2014 secara bertahap. Perubahan-perubahan kurikulum tersebut menyebabkan terjadinya perubahan kebijakan pada struktur kurikulum, tujuan, materi, strategi dan penilaian. Ujung tombak dari perubahan kebijakan tersebut adalah guru sebagai eksekutor yang akan merealisasikannya dalam proses pembelajaran.

Berbagai upaya telah dilakukan oleh pemerintah dalam hal ini Kemendikbud dan jajarannya agar Kurikulum 2013 dapat dilaksanakan adalah mensosialisasikannya sampai pada memberikan pelatihan-pelatihan bagi guru-guru, Kepala Sekolah dan para Pengawas mulai tingkat nasional sampai ke daerah-daerah di Indonesia. Permasalahannya, apakah konsep ideal yang tercantum pada Kurikulum 2013 dapat dipahami dan dilaksanakan oleh guru untuk memacu potensi diri peserta didik secara optimal sesuai dengan tujuan yang diharapkan? Sudah cukupkah kegiatan sosialisasi dan pelatihan-pelatihan yang diadakan oleh Kemendikbud untuk menjamin terlaksananya Kurikulum tersebut? Berbagai kegagalan dalam pelaksanaan kurikulum sebelumnya diantaranya disebabkan oleh kurang pemahamannya sebagian guru terhadap landasan filosofis kurikulum dan kurang mampunya guru mengembangkan kurikulum sampai pada pelaksanaannya di sekolah-sekolah; tidak semua guru sampai ke pelosok mendapatkan kesempatan memperoleh pelatihan, sementara di lain pihak Kepala Sekolah dan Pengawas lebih banyak memperhatikan kelengkapan dokumen persiapan mengajar guru di kelas, sedikit sekali yang memperhatikan pelaksanaan dan tindak lanjutnya. Di samping itu organisasi guru kelas/mata pelajaran yang dibentuk oleh dinas Pendidikan kurang efektif bagi peningkatan kemampuan profesional guru dalam membelajarkan peserta didiknya. Oleh sebab itu tentu kelemahan-kelemahan yang dihadapi pada pelaksanaan kurikulum masa lalu tidak diharapkan berulang kembali, pembinaan kemampuan profesional terhadap guru harus dilaksanakan secara lebih baik dan berkelanjutan dalam mengimplementasikan Kurikulum 2013.

Bagaimanakah upaya pembinaan kemampuan profesional guru yang dapat dilakukan secara berkelanjutan dalam mengimplementasikan Kurikulum 2013? Pada pembahasan berikut akan dilakukan kajian secara teoritis dan praktis sehingga diharapkan dapat menjadi bahan pertimbangan dalam memahami dan mengimplementasikan Kurikulum 2013.

B. Pembahasan

1. Kurikulum 2013

Kurikulum merupakan komponen penting bagi guru dalam membelajarkan peserta didiknya, yang akan menentukan arah dari pelaksanaan pendidikan sebagaimana dinyatakan dalam UU nomor 20 tahun 2003 dan PP no 19 tahun 2005 bahwa: “Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu.

Latar belakang dilakukannya perubahan kurikulum dari KTSP menjadi Kurikulum 2013 didasarkan oleh hasil kajian terhadap dokumen kurikulum yang berlaku, dan output pendidikan. Bila dianggap tidak relevan lagi, adalah suatu keharusan untuk dilakukannya perubahan karena kurikulum ditujukan bagi peserta didik agar memiliki kompetensi yang relevan dengan tuntutan zamannya. Sebagai tolok ukur dari pengembangan kurikulum di Indonesia landasan filosofis dalam berbangsa dan bernegara, yaitu Pancasila dan Undang-undang Dasar 1945. Sebagai rambu-rambu UU nomor 20 tahun 2003 Bab X pasal 36 menyatakan: “Kurikulum disusun sesuai dengan jenjang pendidikan dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia dengan memperhatikan:

- a. peningkatan iman dan takwa;
- b. peningkatan akhlak mulia;
- c. peningkatan potensi, kecerdasan, dan minat peserta didik;
- d. keragaman potensi daerah dan lingkungan;

- e. tuntutan pembangunan daerah dan nasional;
- f. tuntutan dunia kerja;
- g. perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni;
- h. agama;
- i. dinamika perkembangan global; dan
- j. persatuan nasional dan nilai-nilai kebangsaan.

Memperhatikan rambu-rambu tersebut di atas, Kurikulum 2013 merupakan upaya perbaikan dari kelemahan kurikulum sebelumnya, diantaranya terlalu banyaknya beban mata pelajaran terutama untuk siswa SD, kurangnya jam belajar di sekolah yang menimbulkan dampak negatif bagi pencapaian mutu pendidikan, pendidikan yang dilaksanakan masih lebih mengutamakan penguasaan aspek pengetahuan, kurang memperhatikan pembinaan sikap perilaku peserta didik. Pada sisi lain terjadi suatu keadaan yang sangat merisaukan dalam kehidupan masyarakat dimana adanya gejolak sosial yang mengindikasikan makin kurangnya sikap saling menghargai, lebih mementingkan kepentingan pribadi dari masyarakat atau bangsa yang melahirkan perilaku korupsi, tawuran, anarkhisme dan lainnya. Demikian juga dalam hal keterampilan, pembelajaran yang dilakukan kurang memberi ruang bagi peserta didik untuk berlatih, membiasakan diri untuk terampil baik dalam bentuk hard skill maupun soft skill, sehingga kompetensi yang diharapkan tidak dimiliki peserta didik secara utuh.

Berkaitan dengan keadaan tersebut, maka beberapa perubahan yang dilakukan pada Kurikulum 2013 adalah bertambahnya jam pelajaran, dihilangkannya sejumlah mata pelajaran dan atau diintegrasikannya ke dalam mata pelajaran tertentu, pada pendidikan Dasar dan Menengah. Di samping itu, guru harus mengoptimalkan berkembangnya potensi peserta didik dengan menciptakan suasana pembelajaran yang mengaktifkan melalui penggunaan pendekatan Saintifik yang dapat merangsang kreatifitas dan menumbuhkembangkan sikap ilmiah pada diri peserta didik. Penilaian yang dilaksanakan guru tidak terfokus hanya kepada hasil, artinya penilaian dilakukan secara berkelanjutan semenjak dari awal sampai berakhirnya kegiatan pembelajaran, penilaian ini disebut penilaian authentic. Dalam hal ini, guru harus menggunakan berbagai jenis dan teknik dalam penilaian yang dapat menggambarkan perkembangan aspek kognitif, afektif dan psikomotor yang telah dicapai peserta didik. Khusus di SD, pembelajaran menggunakan pendekatan tematik terpadu mulai kelas I sampai kelas VI dimana sebelumnya hanya berlaku untuk kelas I sampai kelas III yang sebagian guru selama ini menghindarinya karena dianggap sulit. Penekanan pembelajaran harus lebih banyak kepada pembentukan karakter siswa. Karena guru harus lebih intens terhadap pembentukan sikap dan perilaku siswa, maka pada Kurikulum 2013 tugas guru dalam menyiapkan dokumen pembelajaran lebih diringankan dengan sudah tersedianya silabus (yang sebelumnya disusun oleh guru) dan disediakan Buku Guru sebagai pedoman bagi guru dalam membelajarkan dan Buku Siswa yang dibagikan kepada setiap siswa untuk dimanfaatkan dalam belajar. Suatu hal yang harus menjadi perhatian bagi guru adalah bahwa Buku Guru dan Buku Siswa bukanlah merupakan 'dokumen mati' yang tidak memerlukan pengembangan oleh guru, artinya masih dituntut kreatifitas guru mengembangkannya sehingga relevan dengan karakteristik peserta didik dan lingkungannya.

Konsekuensi dari perubahan kurikulum tersebut tentu harus didukung oleh adanya pemahaman dan kemampuan guru dalam melaksanakannya sebab guru merupakan eksekutor dalam meralisasikan suatu kurikulum yang berlaku

2. Kemampuan Profesional Guru

Kemampuan menunjukkan kebiasaan seseorang untuk melakukan sesuatu yang didukung oleh penguasaan pengetahuan, keterampilan dan sikap yang relevan, dalam arti kata orang yang memiliki kemampuan dipandang kompeten di bidangnya. Guru adalah individu yang telah diberikan bekal kemampuan untuk membelajarkan peserta didiknya melalui lembaga pendidikan tenaga Kependidikan. Jabatan sebagai guru dipandang sebagai pekerjaan profesional. Profesional adalah pekerjaan atau kegiatan yang dilakukan oleh seseorang dan menjadi sumber penghasilan kehidupan yang memerlukan keahlian, kemahiran, atau kecakapan yang memenuhi standar mutu

atau norma tertentu serta memerlukan pendidikan profesi (UU nomor 14 tahun 2005) Sebagai pekerja profesional guru harus memiliki sejumlah kompetensi, yang meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional yang diperoleh melalui pendidikan profesi.

Peraturan Pemerintah nomor 74 tahun 2008 tentang Guru bab II pasal 3 menyatakan bahwa kompetensi pedagogik merupakan kemampuan guru dalam pengelolaan pembelajaran peserta didik yang sekurang-kurangnya meliputi:

- a. pemahaman wawasan atau landasan kependidikan;
- b. pemahaman terhadap peserta didik;
- c. pengembangan kurikulum atau silabus;
- d. perancangan pembelajaran;
- e. pelaksanaan pembelajaran yang mendidik dan dialogis;
- f. pemanfaatan teknologi pembelajaran;
- g. evaluasi hasil belajar; dan
- h. pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya.

Kompetensi kepribadian sekurang-kurangnya mencakup kepribadian yang:

- a. beriman dan bertakwa;
- b. berakhlak mulia;
- c. arif dan bijaksana;
- d. demokratis;
- e. mantap;
- f. berwibawa;
- g. stabil;
- h. dewasa;
- i. jujur;
- j. sportif;
- k. menjadi teladan bagi peserta didik dan masyarakat;
- l. secara obyektif mengevaluasi kinerja sendiri; dan
- m. mengembangkan diri secara mandiri dan berkelanjutan.

Kompetensi sosial merupakan kemampuan guru sebagai bagian dari masyarakat yang sekurang-kurangnya meliputi kompetensi untuk:

- a. berkomunikasi lisan, tulis, dan/atau isyarat secara santun;
- b. menggunakan teknologi komunikasi dan informasi secara fungsional;
- c. bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, pimpinan satuan pendidikan, orang tua atau wali peserta didik;
- d. bergaul secara santun dengan masyarakat sekitar dengan mengindahkan norma serta sistem nilai yang berlaku; dan
- e. menerapkan prinsip persaudaraan sejati dan semangat kebersamaan.

Kompetensi profesional merupakan kemampuan guru dalam menguasai pengetahuan bidang ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni dan budaya yang diampunya yang sekurang-kurangnya meliputi penguasaan:

- a. materi pelajaran secara luas dan mendalam sesuai dengan standar isi program satuan pendidikan, mata pelajaran, dan/atau kelompok mata pelajaran yang akan diampu; dan
- b. konsep dan metode disiplin keilmuan, teknologi, atau seni yang relevan, yang secara konseptual menaungi atau koheren dengan program satuan pendidikan, mata pelajaran, dan/atau kelompok mata pelajaran yang akan diampu.

Berdasarkan kutipan di atas, dipahami bahwa menjadi seorang guru yang profesional tidaklah mudah, selain memenuhi kualifikasi akademik, ia harus selalu belajar dan belajar sehingga kemampuannya sesuai dengan kebutuhan belajar peserta didiknya, tuntutan masyarakat, perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi dan seni. Guru yang sukses adalah yang mampu menciptakan suasana belajar yang memungkinkan terwujudnya potensi diri yang dimiliki peserta

didiknya, mampu menterjemahkan kurikulum dan mengembangkan dalam pembelajaran yang menyenangkan.

Kurikulum 2013 dapat diimplementasikan di sekolah-sekolah manakala guru siap menerima dan melaksanakan pembaharuan dalam pembelajaran sesuai dengan tuntutan. Guru adalah sosok individu yang kaya ide, memiliki kreativitas yang tinggi dalam memecahkan masalah-masalah belajar dan pembelajaran.

3. Pembinaan Kemampuan Profesional Guru Berkelanjutan

Kemampuan profesional seseorang tidak pernah mengenal titik puncak, lalu ia berhenti belajar. Pengabdian profesi berada pada ruang yang selalu berubah yang memerlukan kesiapan pemegang profesi tersebut untuk menyesuaikan dirinya. Oleh sebab itu perlu dibina secara terus menerus dan ditingkatkan. Keberhasilan Kurikulum 2013 sangat ditentukan oleh kesiapan guru melakukan pembaharuan dalam pembelajaran

Mohammad Nuh menyatakan bahwa, kesiapan dalam penerapan Kurikulum 2013 itu ditentukan tiga hal penting, yakni penyiapan guru melalui pelatihan, perubahan "mindset" guru untuk mau berubah, dan pendampingan guru hingga menguasai kurikulum itu. (Republika 25 Mei 2013)

Pemerintah dalam hal ini Kemendikbud sudah mengagendakan pelatihan-pelatihan bagi instruktur/Nara Sumber mulai dari tingkat nasional sampai ke daerah dan selanjutnya sampai kepada guru-guru sekolah sasaran.

Pelatihan –pelatihan yang telah diikuti guru tidak menjadi jaminan bahwa kurikulum dilaksanakan dengan baik, kecuali adanya komitmen atau kesungguhan hati pendidik dan tenaga kependidikan untuk melaksanakannya. Mulyasa(2013; 51) menyatakan: “Kunci sukses pertama yang menentukan keberhasilan implementasi Kurikulum 2013 adalah kepemimpinan Kepala Sekolah terutama dalam menggerakkan dan menyelaraskan semua sumber daya pendidikan yang tersedia”.

Menurut Sergiovani (1987) ada tiga fungsi supervisi di sekolah, yaitu fungsi pengembangan, fungsi motivasi dan fungsi kontrol. Fungsi pengembangan, apabila dilaksanakan secara baik maka ia dapat meningkatkan keterampilan guru dalam mengelola proses pembelajaran. Fungsi motivasi, bila dilaksanakan sebaik-baiknya maka ia dapat menimbulkan motivasi kerja bagi guru. Fungsi kontrol, bila dilaksanakan sebaik-baiknya maka ia memungkinkan supervisor (kepala sekolah dan Pengawas) melakukan kontrol terhadap pelaksanaan tugas-tugas guru

Kepala sekolah dan Pengawas perlu melakukan proses pembinaan secara terus menerus terhadap pelaksanaan proses pembelajaran yang dilaksanakan oleh guru, tidak hanya sebatas mengecek kelengkapan administrasi saja. Diperlukan supervisi akademik terhadap pelaksanaan pembelajaran di kelas dengan cara mengamati, berdiskusi, memberikan masukan kepada guru. Keberadaan Kepala Sekolah di dalam kelas bukanlah hanya sebagai penilai yang kerjanya lebih banyak mencari-cari kelemahan guru, melainkan membantu guru mengembangkan kemampuan profesionalnya. Supervisi akademik adalah serangkaian kegiatan membantu guru mengembangkan kemampuannya mengelola proses pembelajaran untuk mencapai tujuan pembelajaran (P2TK, 2014)

Keberadaan Kelompok Kerja Guru (KKG) di SD dan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) di SMP perlu lebih diberdayakan untuk melakukan diskusi dengan sejawat membahas permasalahan dalam membelajarkan. Program kegiatan perlu dirumuskan bersama oleh guru-guru berdasarkan kebutuhan lapangan dan pelaksanaannya didampingi oleh pengawas serta ditindaklanjuti hasil-hasilnya sebagai masukan kegiatan kepengawasan. Kegiatan KKG/MGMP layaknya tidak hanya terlaksana karena adanya dana misalnya dari Block Grant, namun kegiatan tetap berlangsung atas inisiatif dari anggota kelompok dan sekolah secara berkelanjutan sehingga betul-betul dirasakan manfaatnya.

C. Penutup

Kurikulum 2013 merupakan konsep ideal untuk menyiapkan generasi anak bangsa menghadapi tantangan hidup di masa depan yang penuh persaingan. Pembelajaran harus menyeimbangkan capaian aspek kognitif, afektif dan psikomotorik pada diri setiap peserta didik sehingga ia

memiliki kompetensi yang diharapkan. Keberhasilan implementasi Kurikulum 2013 ditentukan oleh banyak faktor, diantaranya adalah guru. Kemampuan profesional guru harus selalu diasah, dibina agar terjadi peningkatan yang membawa dampak terhadap kualitas pembelajaran, untuk itu diperlukan pembinaan secara terus menerus oleh supervisor sekolah. Peningkatan kemampuan profesional dapat dilakukan secara mandiri maupun melembaga. Secara kelembagaan dapat dilakukan melalui pelatihan dan supervisi kelas dan organisasi guru kelas (KKG) maupun guru mata pelajaran (MGMP). Pelatihan dan berbagai pembinaan yang telah diikuti akan bermakna manakala didasarkan komitmen, kesungguhan hati untuk memberikan pelayanan yang terbaik bagi peserta didiknya.

Daftar Pustaka

- Kemdikbud, 2013. *Dokumen Kurikulum 2013*. Jakarta: Kemdikbud
- Mulyasa, E., 2013. *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013*. Bandung: Penerbit Remaja Rosdakarya.
- Nasution, S. 2006. *Asas-asas Kurikulum*, Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Nuh, Mohammad, 2013. *Sosialisasi Kurikulum 2013*. Jakarta: Republika.
- P2TK, 2014. *Supervisi Manajerial Implementasi Kurikulum 2013*. Jakarta: Kemdikbud
Peraturan Pemerintah nomor 74 tahun 2008 tentang Guru
- Rusman. 2009. *Manajemen Kurikulum*. Jakarta : PT. Raja Grafindo Persada.
- Sanjaya, Wina, Dr., M.Pd. 2008. *Kurikulum dan Pembelajaran*, Jakarta: Kencana.
- Sagala, Syaiful. 2011. *Kemampuan Profesional Guru dan Tenaga Kependidikan*. Bandung: Penerbit Alfabeta.
- Sergiovanni J Burlingame, 1987. *Educational Governance and Administration*. Angelwood Cliff New Jersey: Academic Press College Division
- Sujanto, Bedjo. 2007. *Guru Indonesia dan Perubahan Kurikulum*. Jakarta: CV Sagung Seto
- Uno, Hamzah B. 2011. *Profesi Kependidikan*. Jakarta PT. Bumi Aksara.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 (UU 20/2003) tentang Sistem Pendidikan Nasional, Jakarta: Karya Ilmu
- Undang-Undang RI No.14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.

School Based Assessment System in Malaysia: Challenges and Moving Forward

**Husaina Banu Kenayathulla
Muhammad Faizal A. Ghani**

Department of Educational Management, Planning and Policy
Faculty of Education
University of Malaya

husaina@um.edu.my

Abstract: School-based Assessment System has been implemented in Malaysia since 2011 for Year 1 students at the primary level and in the year 2012 for Form 1 students at the secondary level. The purpose of school based assessment system is to focus on learning and reduce the emphasis on centralized examinations. In this system, students will be assessed holistically, both on academic and non-academic components. This includes academic assessment based on performance standards and non-academic components such as co-curricular activities and psychometric tests. However, at the implementation phase, school-based assessment system policy encounters various challenges. In addition to document analysis, interviews were conducted with diverse stakeholders such as parents, students and teachers to identify implementation challenges. Implementation analysis aims to uncover how and why interactions among policy, people, and places shape implementation in particular ways. Thus, variation in implementation is not a problem to be avoided but part and parcel of the basic operation of a complex system. This article also discusses the actions taken by the Malaysian Government in response to issues encountered by local stakeholders.

Key words: Decentralization, School-Based Assessment, Malaysia

Introduction

School-based Assessment System has been implemented in Malaysia since 2011 for Year 1 students at the primary level and in the year 2012 for Form 1 students at the secondary level. The primary purpose of shifting formal examination oriented system to school-based assessment is because researchers found that one-off assessment or summative assessment is not accurate in assessing student's knowledge and ability. Alternatively, continuous assessment is more accurate in reflecting students' learning (Malakolunthu & Sim, 2010). Moreover, SBA system also promotes creative and higher order thinking skills among students. Malaysian Ministry of Education (2013) has defined SBA as:

“a holistic form of assessment which assesses the cognitive, affective and psychomotor domains encompassing intellectual, emotional, spiritual and physical aspects. SBA can be used for both formative as well as summative assessment thus practicing the concept of assessment for learning as well as assessment of learning.”(Ministry of Education, 2013)

This shows that Malaysian Ministry of Education pays high expectation on the SBA system in Malaysia. However, the successful implementation of the SBA greatly depends on teachers (Malakolunthu & Sim, 2010) as they are the local actors in the implementation phase regardless of how advance the system is developed. Teachers' understanding and knowledge on

SBA system are two prior elements of success of SBA system in schools. Therefore, this paper aims to explore teachers' perspective on the implementation of SBA. Additionally, not many researches have been conducted on school based assessment system in Malaysia. Thus, the findings of this study will provide insights for policy makers to better understand the challenges encountered by teachers at the implementation level. These challenges need to be addressed to ensure the successful implementation of school based assessment system.

The purpose of this study is to understand various challenges encountered by the school teachers in the implementation of school based assessment at the lower secondary school level and the available support mechanism available for teachers.

2.0 Literature review on school-based assessment system

This section presents literature review on the importance of school-based assessment (SBA) system. It explores the implementation of SBA with recent evidences from

2.1 Importance of school-based assessment

In SBA system, both formative and summative assessments are involved; however, greater emphasis is given on the formative assessment. Summative assessment is a formal assessment which aims to measure level of knowledge (Lee, 2007). Normally, summative assessment is conducted at the end of the course. Alternatively, formative assessment is an informal assessment which contributes to students learning' through provision of information regarding the performance (Lee, 2007). Hence, formative assessment is a continuous and ongoing assessment to assess students. In recent years, the importance of formative assessment is increasingly recognized and adapted by different countries around the world, such as United Kingdom, Hong Kong, Australia (Lee, 2007; Malakolunthu & Sim, 2010).

According to Lee (2007), formative assessment serves the purpose assessment for learning because SBA focused on the improvement of teaching and learning. In contra, summative assessment only focused on student's performance and progress. Nicol and Macfarlane (2006) developed six characteristics of feedback that encourage assessment for learning (cited in Lee, 2007). The characteristics are: (1) presents a prospective assessment by providing students' strengths and weaknesses, (2) fostering good relations between teaching, learning and assessment by using clear communication and information for student to clarify their performance, (3) giving opportunity for student to improve, (4) students are given freedom to manage their own learning, (5) enhance students' motivation and self-esteem levels, and (6) improve teaching by providing feedback.

2.2 School-based assessment system in Malaysia

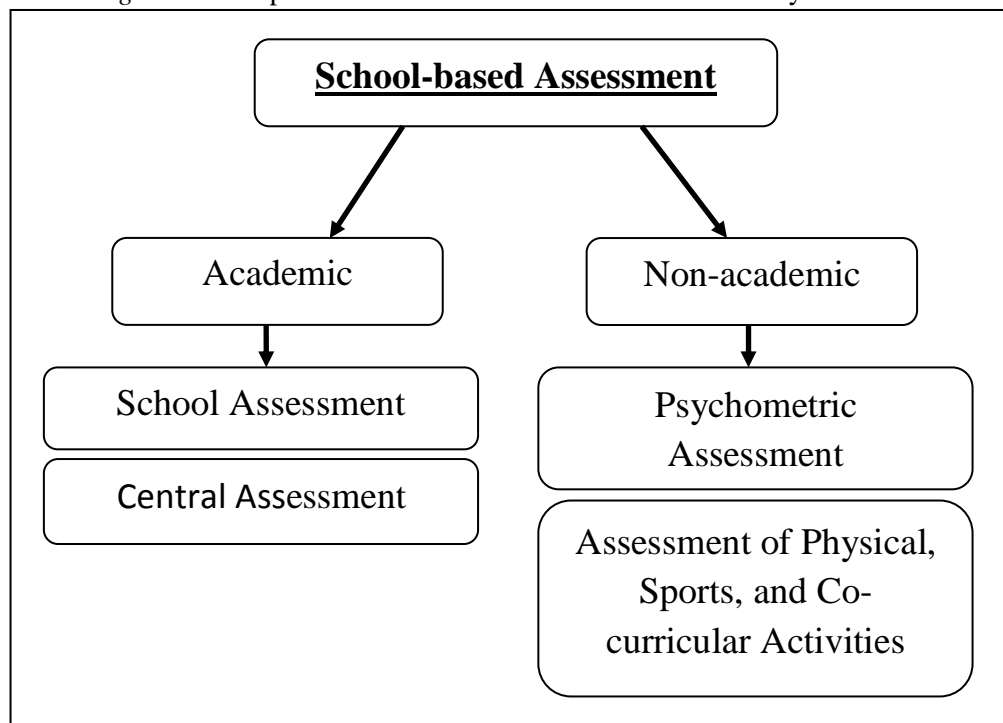
SBA in Malaysia is operationally presented based on: (1) types of assessments, (2) operation process mechanism, and (3) support mechanisms. Types of assessments refer to the domains of assessment; while operation process mechanism explains how the SBA system is being conducted. Lastly, support mechanisms discusses about the support given by school management and MOE.

According to the Malaysian Ministry of Education (2013), SBA system consists of two categories: academic category and non-academic category. Academic category is made up of School Assessment (PS) and Central Assessment (PP); while non-academic refers to Psychometric Assessment (PPsi) and Assessment of Physical, Sports and Co-curricular Activities (PAJSK). Malaysian Ministry of Education has defined school assessment as "an assessment that is planned, formulated, administered, scored, recorded and reported by teachers in the school. Assessment is continuously carried out by teachers during the teaching and learning process." School assessment and central assessment was implemented since 2011 for primary level and

2012 for secondary level. On the other hand, Assessment of Physical, Sports and Co-curricular Activities have been implemented in form 1 since 2012 and will begin to be implemented in primary 4 in 2014. Psychometric Assessment is designed to measure students' innate and acquired abilities, thinking skills, problem-solving skills, career preferences, talent, attitude and personality. This assessment has been carried out in form 1 beginning 2012 and will be included in year 4 curriculum in 2014 (Ministry of Education, 2013).

School based assessment is carried out in two methods: formative assessments, which is carried out during the process of teaching and learning; and summative assessment is carried out at the end of a learning unit, term, month or year. In line with the idea, MOE has introduced new features to keep track of each student's progress, growth and achievement (Ministry of Education, 2013). Those features include the implementation of Standard Referenced Assessment, Assessment of Physical, Sport, and Co-curricular Activities, Psychometric Assessment and recording of students' achievements in the SBA Management System (SPPBS). For example, Standard Referenced Assessment reports students' achievements with reference to the statement of standard for each subject. The statements of standard are determined according to the students' achievement as intended in the curriculum. Standard Referenced Assessment is considered to be essential determinants for success implementation of SBA because it ensures students are assessed fairly and justifiably based on an individual's capability, ability, talent, skill and potential without comparing the individual with others.

Figure 1: Components of school-based assessment in Malaysia



Source: School-based assessment Guidelines, Ministry of Education (2013)

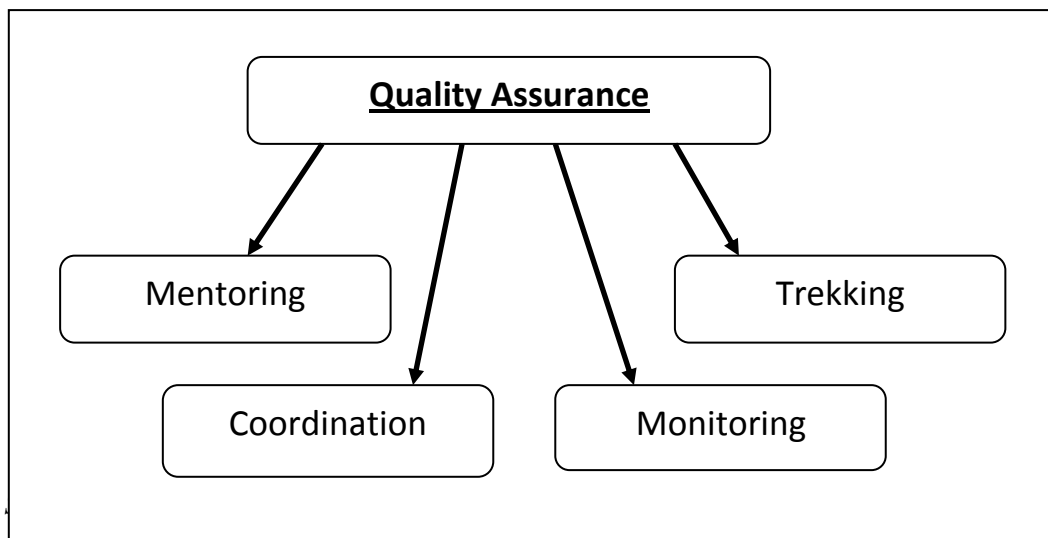
Practically, the SBA system is carried out by referring to the guide book issued by Examinations Syndicate. School teachers are responsible in documenting students' materials or achievement as evidence of learning. Students' materials refer to processes or products such as photos, graphics, artifacts, reports and etc. Students' development fail and Fail showcase store all latest evidence for each descriptor and previous evidence are returned to their owners.

Quality assurance is another domain emphasized by MOE to ensure SBA is of the highest quality and is carried out according to the guideline. Consequences, four strategies were

proposed: mentoring, coordination, monitoring, and trekking. Mentoring refers to process of assisting, facilitating and guiding teachers to carry out SBA according to the correct procedures and principles of SBA. Internal mentoring involves senior teachers, head of departments, master trainers and principles to ensure teachers' understand the SBA system. Mentoring also involves external mentors such as officers from Examinations Syndicate or State Education Department and District Education Officer. Monitoring is the process of ensuring that the correct procedures as outlined by the Examinations Syndicate are observed in carrying out school-based assessment; while, coordination is crucial process to make sure the score awarded to students is fair and reliable and valid. Coordination ensures the reliability and credibility of the assessment outcome. Trekking is the process of evaluating assessment instruments used to carry out SBA in correct order. It also used to (1) identify the strength, weaknesses and practicality, (2) evaluate reliability and validity and (3) suggest improvements to the instruments. In line with the idea, schools are encouraged to conduct cross monitoring with neighboring schools such as cooperation will enhance the effectiveness of the SBA.

Malaysian MOE has developed an application entitled school-based assessment Management System to record and store information on students' achievement in SBA management system. School assessment data can be recorded at any time and it can generate reports of students' achievement for parent or student references.

Figure 2: Support mechanism of school-based assessment



2.3 Teachers' perception toward school-based assessment system

A recent research conducted by Malakolunthu and Sim (2010) explored teachers perspectives of the implementation of school-based assessment (SBA) based on Oral English Assessment by interviewing two teachers. They found that Ministry of Education provides insufficient guideline to the teacher and this is the primary barrier to implement SBA successfully in school. Teachers lack guidelines in conducting this new assessment system. The findings indicate that poor knowledge-base of teachers and lack of external monitoring indicates the weak implementation of SBA in schools.

Another research conducted by Lee (2007) investigated the teachers' feedback in the larger classroom context of teaching and learning to ascertain the functions teacher feedback serves from an assessment –for-learning perspective. The study involved 26 secondary teachers who written feedback to 174 students and interviewed were conducted with 6 teachers and 18 students. The findings indicated that teachers feedback is more serve the purpose of assessment

of learning rather than assessment for learning. The teachers feedback emphasized greatly on assessing writing summative.

In conclusion, teachers' perceptions toward SBA system are crucial for success implementation of SBA in schools. Teachers are the "end- user" of SBA system. If the teachers are doubts on what he or she is doing, it will produce a different learning outcome. Therefore, monitoring and support mechanisms are required to ensure teachers are always work according to the correct procedure and in line with the philosophy of SBA system.

3.0 Data and Methodology

A qualitative research was employed to develop a depth exploration of the school-based assessment among teachers in Malaysia. Data were collected through one-to-one interviews, face-to-face open interviews with five teachers involved in school-based assessment in secondary school. Interview technique with open-ended questions is the best method for respondents to voice their experience unconstrained by any perspectives of the researcher or past research finding (Creswell, 2012, p.218).

Before collecting data, a discussion was conducted with course mates to identify best interview questionnaires to answer the research questions. Then, the interview questions were revised by experts. Moreover, interview protocol such as process of the interview, the questions to be asked and space to take notes of responses from the interviewees (Creswell, 2012, p.225) also emphasized in this study. Finally, there are 13 questions were developed for researcher to understand the real phenomenon of the SBA in secondary schools. The questions were developed based on four domains: questions 1 to questions 4 examines respondents understanding level of SBA system, question 5 to 9 explored the implementation of SBA system, question 10 and 11 investigated support mechanisms from school and ministry and finally question 12 and 13 provided an opportunity for teachers to voice up their opinion and suggestion related to SBA.

Total 5 respondents were selected underlie on the purposeful sampling techniques with maximal variation sampling. According to Creswell (2012, p.207), maximal variation sampling is a purposeful sampling strategy in which the researcher samples cases or individuals that differ on some characteristics or trait. In this study, although all of the respondents were secondary school teachers who are directly involved in teaching lower secondary based on SBA; however, they differ in their perceptions and this is influenced by personality factor, school management and school culture. Two of the respondents were teaching in band 2 schools, two of the respondents are teaching in band 3 schools and one of the respondents is teaching in band 6 school.

4.0 Results and analysis

Transcription is the first step before data analysis. According to Creswell (2012, p.239), transcription is the process of converting audiotape recordings or field notes into text data. Then, conducted a preliminary exploratory analysis which explores the data to obtain a general sense of the data, reconstruct ideas, think about the organization of the data and considers whether more data is necessary. The next stage of data analysis is describing and developing themes from the data to answer all research questions and forming an in-depth understanding of SBA system. There are 3 themes established from the interviews conducted with 5 respondents.

4.1 Teachers' perceptions toward school-based assessment system

Four questions were employed to explore teachers' understanding towards school-based assessment system in secondary school. Overall, teachers are aware of the SBA system that is implemented in schools. They are open-minded and obtain positive attitudes toward SBA. Respondents obtained basic knowledge on the concept of SBA system and are able to identify the differences between summative and formative assessment. However, they were explaining the concept of SBA partly in different definitions. Interestingly, none of the teachers are able to describe the components of SBA.

When teachers are asked to explain the concept of SBA system, two teachers stated that:
“There is no examination in SBA. Assessments are conducted to assess student’s understanding. Students are able to think and learn in a fun way according to self – development level.”

“SBA is assessment throughout the years; but not in examination form. If the student did a mistake during the assessment, they are given second chance to correct it. But examination cannot. SBA consists of four concepts: reading, writing, numeral, and reasoning. Reasoning skill is not included in previous KBSR syllabus. For example, students who reached band 6 are required to present their work in front of the class. They need to provide reasons and think.”

As the origin plan from MOE, teachers conduct SBA system according to their implementation protocol and guideline. However, different feedbacks related to SBA concept and implementation process were collected from the respondents. Teachers were not sure about SBA concept and implementation process. Therefore, teachers’ perceptions toward SBA process are essential factors for the success implementation of SBA at the school level.

One teacher indicated that:

“At the beginning, I am not sure about SBA; but after completed two year of involvement, I am more confident now. The process of SBA is assessment throughout the year and students are assessed based on individual progress not compared to other classmate. I will prepare exercises for student to do and file it as evidence.”

4.2 Challenges in implementing the school-based assessment system

Five questions were employed to explore a better understanding of the challenges faced by teachers. First, two questions emphasized on preparing assessment instrument and second part focused on how the student assessed and further action taken by teachers after evaluation. Teachers are facing challenges in implementing SBA in school such as preparing assessment instruments, keying in data, and lack of time. Challenges faced by teachers are contextual and different from each other. Teacher who was teaching in a school (band 6) stated that:

“My coordinator from each subject will prepare assessment instruments for teachers to assess student. We have no problem in establishing assessment instruments. Most of the time, we will exchange the assessment with other MRSM school. However, I am facing problem in key in the data in the system. The MOE website is very slow and not user friendly.”

Another teacher stated that:

“Yes, teachers are facing a lot of challenges in this SBA system. We will try to solve it. In my school, teachers are responsible in preparing assessment instrument for assessment. I have no problem in preparing assessment instrument for my form 1 mathematics lesson.”

Other teachers mentioned that:

“I used to prepare assessment instruments by abstract exercise from workbook. At time, I will download exercise from internet or get related exercise from publisher for assessment purpose. But I have no time in keep on recording the data since the online system is too slow.”

“Most of my school teacher key in data in the midnight. The system works faster in the midnight compared to day time. May be day time too many teachers log in at the same time. I think the system have to upgrade to more user friendly for long run purpose.”

Statements above show that most of the teachers are facing problems in key in data in online website. Secondly, teachers are confident and very sure on how student are evaluated. All of them gave the same statements that assess student with the score from band 1 to band 6. When teachers are asked regarding their action toward student who scored band 1, most of the answers received were giving them second chance to do it again. Teachers stated that:

“I always prepare my assessment instrument in two sets. The advance set of instrument is design for advance student; while the other is established for weak students. If the student obtain band 1 in the assessment, the same instrument will be give out until he/she manage to do it. Normally, I will pushed he/she to master the targeted skill.”

“I will teach again the skill. But, normally I will grade after second assessment. There are too many skills to assess.”

“For student who obtained band 1, I would suggest the parent to send the child for a body checkup. Get a medical report to prove that the child is healthy because normal child should not only score band 1.”

When teachers are asked regarding their action toward extreme student who obtained band 6 in short while, they presented different opinion and took different actions toward the outstanding students. The teachers mentioned that:

“I don’t think so. It is quite hard for student to obtain band 6. Normally, I will grade them band 4 or band 5.”

Different answers were collected from the teacher mentioned that:

“So far, I do not grade my student at band 6 level. It is hassle for me because officer from District MOE will reassess the student who obtained band 6. To avoid this, I only grade band 4 or band 5 at the most.”

“Impossible! Band 6 is for outstanding school. I have not met this kind of student yet.”

4.3 Support mechanisms provided to teachers related to implementing SBA system

Support mechanisms are crucial in any organization for innovation and improvement. Therefore, the extent of support mechanisms on implementing SBA system was investigated in this study. Two questions were employed focused on support from internal and external resources. According the teachers, subject coordinator plays a greater role than principal in supporting SBA system. District MOE also provided additional workshops to explain the implementation of SBA in schools. All the respondents indicated that they attended SBA workshop before. Teachers stated that:

“Yes, I attended the workshop in April. 2011. Then I share the informations with my colleagues in school. The workshop was good and should be conducted more often.”

“Yes, I attended SBA workshop before. It explained in detail from a to z on how SBA conducted.

The following year, other teacher attended the workshop.”

MOE. *Additional, teacher also mentioned the support receive from school management and Teachers mentioned that:*

“Yes, my principal gives full support to teachers in SBA system. MRSM school is a rich school. Every teacher is given a laptop and the whole school is equipped with wireless internet access. However, we still face the problem in keying in data. The online system is very slow.”

“MOE is aware of the low performance of online system. Therefore, the district of MOE Johore has suggested Wednesday as data key in day for teachers who teaches in Johore to reduce over access scenario in online website.”

Before the interview section ends, respondents are given opportunity to voice out their opinions and suggestions for improvement. Teachers carry a positive attitude in sharing their opinion. One of the teachers mentioned that:

“I would suggest MOE to prepare an assessment module with structured assessment instrument. It will reduce teachers’ burden. Furthermore, sufficient time for teachers to key in data online is necessary.”

“I would like to highlight that the assessment system is not related between grades. For example: student who obtain band 5 in form 1 will reevaluate again when he go to form 2 next year.”

5.0 Discussion and Implications

The findings indicate that there are various challenges in the implementation of SBA. Thus, it is important for the ministry to upgrade the system. After two years of implementation, teachers as the “end-user” of the system are able to identify the weaknesses that exist in the system. Moreover, improvement process at earlier stage is necessary before SBA expands to a larger group of students.

During the interview sessions, teachers are aware and show interest when asked to discuss about SBA system. They are supportive and willing to share their opinions regarding SBA in their school. Teachers are showing positive perceptions on the implementation of SBA. In other words, teachers are not against SBA system but show interest and confident regarding SBA when one teacher mentioned that *“Yes, teachers are facing a lot of challenges in this SBA system. We will try to solve it.”* This is a positive impact of implementing SBA because individuals with favorable attitude will lead to positive behavior and will perform better (Afshari et al., 2011). A conceptual framework was established for success implementation of SBA system in Malaysian contexts (refers to figure 3).

5.1 Enhance teachers’ knowledge and understanding of SBA system

Data shows the understanding level of SBA is still not at a satisfied level. Most of the teachers defined the SBA concept partly but none of the teachers present a clear explanation of SBA concept according to the guidelines stated by MOE. Well understanding of SBA concept, objectives, components, and operational definition are crucial for success implementation of SBA. Lee (2007) has linked the SBA system with assessment for learning. Teachers who understand the objective, characteristics and philosophy of SBA system will definitely present a quality teaching and learning process. For example, MOE aimed to enhance student’s creativity in long run through SBA system. In line with the objective, teacher will adjust their instructional to be able to stimulate students’ creativity. Hence well understand of SBA philosophy, characteristics, and guidelines are important ingredients in establishing a true SBA believer. Clear understandings of the strategies are significantly related to the outcome (Martin & Terblanche, 2003). For this reason, school management plays an important role in expanding the SBA philosophy to teachers who are involved in SBA system.

5.2 Provide sufficient guidelines for teachers in SBA system

Several challenges has been identified from the interviewees. The challenges faced by the teachers are: weak online management system, lack of time, and inconsistent assessment standard. Keying in data in the SBA online management system is the major challenge for teachers. MOE may take note on this matter and make adjustment accordingly to reduce teachers' burden. Furthermore, a technical call line may be helpful for teachers who are facing problem to call the direct office for solution. Besides, solving teachers' problem, MOE also can get direct feedback from the teacher on their online system, as teachers are the "end-user" of the system. Moreover, MOE may draw out deadline for data entering in SBA system to ensure teachers have sufficient time to complete the task.

Inconsistent assessment standard is another challenge faced by teachers although MOE has prepared assessment standard as a guideline to assessment student. Teachers took different actions to students who obtain lower band and higher band. Most of the teacher mentioned that they will teach the targeted skills again to students who obtained lower score. However, there is no consistency in handling band 1 students. According to another teacher, she will make adjustment to her assessment standard for the student to obtain higher score. There is obvious bias among teachers for students who scored band 6. Some teachers never grade student band 6 to avoid reporting and observation procedures from Examinations Syndicate or State Education Department and District Education Officer. The students are not given an equal opportunity to express their talent. Unfairness and bias condition among teachers are barriers for education reforms. The data shows that teachers still have traditional mentality of teaching and assessment. Hence, internal and external quality assurance proposed by MOE through mentoring, coordination, monitoring, and trekking are crucial for success SBA system.

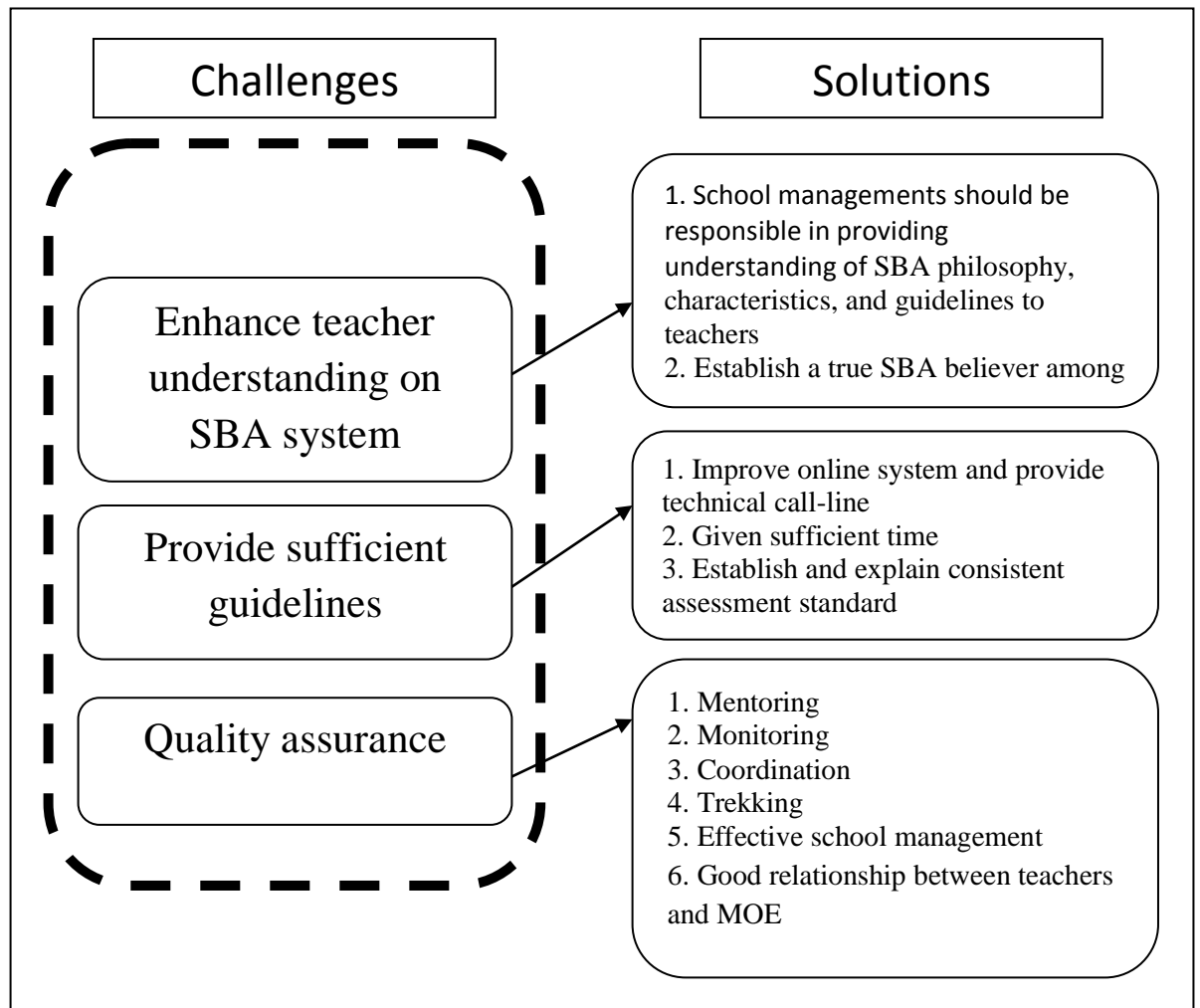
5.3 Quality assurance

Quality assurance is another domain emphasized by MOE to ensure SBA is of the highest quality and is carried out according to the guideline. In line with the aim, four strategies were proposed: mentoring, coordination, monitoring, and trekking. However, teachers are not aware about the strategies planned for them. Analysis shows that MOE has provided workshop for teachers to have a comprehensive picture of SBA system. Teachers also admitted that the workshops are useful for them. However, at time, the workshop was not attended by the teachers who involved in SBA. For example, teacher A was sent for the SBA workshop this year. Her knowledge of SBA was not utilized because she may not involved in SBA next year. Although Teacher A supposed to share her knowledge of SBA after attending the workshop with her colleagues; however, she is facing challenges in sharing all 100% of the workshop content to her colleagues. In this context, the workshop is not sufficient in training quality teachers. Effective school management and maintaining a good relationship between teachers and MOE are crucial in education reform.

6.0 Summary

SBA system is a great assessment system for teaching and learning. It enhances students' thinking ability, creativity and values. Therefore, MOE has invested heavily in terms of monetary and time. It has developed a structured framework for SBA in Malaysia. However, gap still exists between the framework and the implementation of SBA system. The success of SBA system depends greatly on the teachers regardless how advance the system is. Monitoring and support mechanisms are two key areas that MOE needs to strengthen to ensure successful implementation of SBA in Malaysia.

Figure 3: conceptual frame work proposed in this study



References

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *International Journal of Instruction*, 2(1), 77-104.
- Baker, E. L. (2013). Aligning Curriculum, Standards, and Assessments: Fulfilling the Promise of School Reform. *Measurement and research in the accountability era*, 315.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th .ed). Columbus:Pearson.
- Cumming, J. J., & Maxwell, G. S. (2004). Assessment in Australian schools: Current practice and trends. *Assessment in Education*, 11(1), 89-108.

- Darling-Hammond, L., & Ducommun, C. (2010). Performance counts: Assessment systems that support high-quality learning. *Washington: council for chief state school officers.*
- Darling-Hammond, L., & Wentworth, L. (2010). Benchmarking learning systems: Student performance assessment in international context. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University, CA.*
- Hill, P. W., & Wan, T. (2006). *Assessment Reforms in Hong Kong*. Paper presented at the 32nd IAEA Conference, Singapore. from [http://www.iaea2006.seab.gov.sg/conference/download/papers/Assessment% 20reforms% 20in% 20Hong% 20Kong. pdf](http://www.iaea2006.seab.gov.sg/conference/download/papers/Assessment%20reforms%20in%20Hong%20Kong.pdf).
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing, 12*(3), 180-198.
- Malakolunthu, S., & Hoon, S. K. (2010). Teacher perspectives of school-based assessment in a secondary school in Kuala Lumpur. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1170-1176.
- Martins, E., & Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management, 6*(1), 64-74.
- Stern, L., & Ahlgren, A. (2002). Analysis of students' assessments in middle school curriculum materials: Aiming precisely at benchmarks and standards. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(9), 889-910.

BIODATA:

Dr. Husaina Banu Kenayathulla is a senior lecturer in the Department of Educational Management, Planning and Policy, Faculty of Education, University of Malaya. She obtained her PhD from Indiana University, Bloomington, USA. Her research interests include economics of education, school finance, higher education financing, policy analysis and evaluation and econometrics analysis.

Empowering English Language Students' Entrepreneurship Competence By Creating ELT Based Business Plan

Endah Yulia Rahayu

English Department, Universitas PGRI Adi Buana

Indahr_99@yahoo.com

Abstract: Since there are many vacancies of directors of studies/ managers of ELT/language teaching and learning centre or institutions that cannot fulfill by many expert teachers or let alone fresh graduade, English Department of Adibuana University has conducted ELT Management for the last five years. Starting 2013, this subject become four credits from previously two credits. Based on the course outline, the writer assigned the students of batch 2011 to make business plan consisted of location, layout of rooms, resource room for students, which client group to target, how to find your clients, marketing, resources and equipment, how to find your teachers, admin and support staff, drawing up contracts, legal aspects, competition, fees, accounts, book keeping and financial aspects, business plan, level and tests, storing information. Before they made business plan, they have attended several meetings in the classroom with the lecturer and business practitioners from Indonesia and overseas. This semester, when they are completing their business plan raging from setting up private English course for kids, students, professionals, public and software house for teaching and learning English, they will also attend the success story by their senior or alumni. These efforts are considered enough for them to build their entrepreneurship competence.

BACKGROUND

Mastering teaching English language and managing the class well today is not enough for experienced English teachers to be a good ELT managers, directors or facilitator. Meanwhile the master teachers are always nominated but many of them are not successful in the leadership and facilitating jobs. Such this ill-fated moment should not be experienced if they know about ELT Management which is specifically intended for ongoing professional development. It caters for those who want to become directors of studies/ managers of ELT/language teaching and learning centre or institutions. ELT Management is blended science which is consisted of leadership, management, business, English Language Teaching and teacher change. Thus they can Reflect on leadership styles and roles and be aware of important skills to develop as leaders and administrators. Besides that they can understand and apply the process and the goal of strategic planning in language education. Finally they are successful to reflect on their beliefs about teacher supervision and to learn about different approaches to teacher supervision and teacher observations.

In many developed countries like in UK, USA and Australia, ELT Management study and training program have been provided ranging from diploma to MA level which caters their career progression. Some are provided online and blended learning, like the International House Diploma in ELT Management Skills (online), the International Diploma in Language Teaching Management (IDLTM) by the Cambridge ESOL Examinations in UK, SIT Graduate Institute in USA and the like in University of Queensland (Australia). Diploma in ELT Management (DELTm) is also offered in UK for ELT managers working in the UK. In the University of Adibuana, ELT Management has been given for the last 5 years and today this course are arranged in 2 semester of which is 2 credits for the students of English language department.

For students, teacher or master teacher ELT Management is very significant because when they came to work in an organization, they can be easily promoted because they are really aware and observe its growth pattern. If they work in a small – ten teachers or so, it is likely to be healthily growing business and teaching affair, with a clear hierarchy, from director to director of studies to teachers, and a small admin team. Communications and decision-making will be easy and cooperative because the meetings are small and involving everybody. The responsibilities and duties will be clear. However if they are in a large organization, they will recognize the patterns of departments having some numbers of heads. The tasks and the chain of command may be less clear and communications are complex by making rechecking and auditing. It is a must to ensure that everyone knows who does what and what they should be doing. In this case, they have to recognize and familiar with characteristics and culture of their organization in order not to make mistakes when ordering, delegating or organizing.

ELT Management In UNIPA Surabaya

Last but not least, in English Language Department of University of Adibwana Surabaya, the students taking the course of ELT Management are gradually familiar with the above atmosphere as they are required to create and present their complete ELT business plan as their final project of the course. They are formed into 4-6 students to create a business organization of ELT Business organization like an English course of school, teaching and studying English software house, translation agent, English Language assistant agent creatively. They have to present their business proposal in front of their friends and lecturer in order to improved so that during the improvement after the presentation they have to learn more about business organization, leadership, instructional design, management to make their final and perfect business plan as their final exam. Therefore they are also forced to comprehend the overall course syllabus which include organisational structures and system, staff recruitment procedures, English programme development and management, planning for quality, marketing in education, business plans, important aspects of management, how to develop specific management competences relevant to their own positions and finally how to work with fellow professionals from a range of educational settings and countries in educational management and the management of English language teaching operations.

ELT BUSINESS PLAN

The writer selected the tips from Lucy Pollard in order to set up a language school which surely not far different with general business plan. She included location, layout of rooms, resource room for students, which client group to target, how to find your clients, marketing, resources and equipment, how to find your teachers, admin and support staff, drawing up contracts, legal aspects, competition, fees, accounts, book keeping and financial aspects, business plan, level and tests, storing information.

For location, the writer reminded to choose an area that is close to or easily accessible to the target market. Her students could choose their English course or ELT Business close to their competition or in the area that did not have a language school. They should consider public transport facilities. If they want to open an English course for young learners, parents also need facilities for dropping off and picking up children. They should think about the possibilities the parents could join the course as well.

In addition to that, the students business plan need to consider about how many students they will have in each class and plan the space needed in classrooms. They might decide to target business clients which means some of their classes will be taught in their company. The advantage for them is that less room is needed on their premises. They also need to consider how much room they need for teachers and resources. Administration staff need a work area, too. Furthermore, they need a reception area for receiving clients and giving them information.

In order to give better service to the students, the writer also suggested to have a self-access centre for students to learn independently. The self access is also known as a multi-media centre. This can be a good selling point for the school. Busy clients might appreciate the opportunity to drop-by and study at times other than those set out for them in the traditional classroom setting. Teachers can be timetabled to oversee the centre which can be seen as a bit of "downtime" for them. It can function without the presence of a teacher which makes it more economical. To solve technical difficulties, this self-access center also need somebody to take care and assisting anyone visiting this place.

Curriculum and teaching need to be focused on. The students of the writer needed to focus and specialize in certain business clients or teaching. They may choose on exam preparation, children or teenagers. If they choose children as their client, they have to think about the additional considerations e.g. security in the building and supervision at all times for the younger ones. The type of work they do will also contributes to their corporate image. Therefore they have to start thinking about it since very beginning. This decision will influence how to find your teachers, admin and support staff, drawing up contracts, legal aspects, competition, fees, accounts, book keeping and financial aspects, business plan, level and tests, storing information.

STUDENTS BUSINESS PLAN RESULT

The writer has two classes to make this business plan and the results are as followed:

1. Private English course located complex catering families in and around the complex who wish to improve their English as well as the companies which need to improve the English competence.
2. Private English course helps graduated and undergraduated students who want to learn and improve their English skill especially speaking, both formal and informal English conversation
3. Private English course tutors elementary school children in order to have English language and having good character.
4. Private English course cooperate with schools and academic organization to help their students to improve their English competence by profit sharing.
5. Private English course helps students of senior high schools and vocational high school to improve their English.
6. Software house of Studying and teaching English helps both teachers to teach English easier and students to learn English effectively.

The above result has made her students of the fifth semester of batch 2011 to study seriously and really learn about business because they realize they have to consider many things in business. In addition to that they have to be independent and focused to their business. Since they have to make a business plan for 5 years they also need to calculate and predict their margin, risk and revenue. In this case, their entrepreneurship competence are built and sharpen. Since most of the students do not have business background, it is a good chance for them to learn and dig their potential to create business.

Many of the alumni of the previous batch like those who graduated in 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 and many more have set an English language school in their home town. Some of them will be invited to share their success story for their junior who is still studying in campus

In addition to that they have to attend several meetings led by businessman from Indonesia and overseas to give their international business background information. These programs will motivate them to have entrepreneurship spirit and character.

SUMMARY

To make students aware the importance of having entrepreneurship character and spirit needs serious effort and support by the alumni and teaching staff. Making business plan is consider successful to make them realize about how to start and conduct ELT business. This is obvious because in making business plan that they have to do it in a group, they have to location, layout of rooms, resource room for students, which client group to target, how to find your clients, marketing, resources and equipment, how to find your teachers, admin and support staff, drawing up contracts, legal aspects, competition, fees, accounts, book keeping and financial aspects, business plan, level and tests, storing information.

Before they made business plan, they have attended several meetings in the classroom with the lecturer and business practitioners from Indonesia and overseas. This semester, when they are completing their business plan, they will also attend the success story by their senior or alumni. These efforts are considered enough for them to build their entrepreneurship competence.

Reference

- Impey-Underhill, 1994, *The ELT Manager's Handbook* (Heinemann)
Joyce Vergesse, 2011, *ELT Management* (Star Training Singapore)
<http://www.englishuk.com/en/training/conferences/management-conference> retrieved 18 May 2014
<http://www.tefl.net/tefl-courses/faq-elt-management-courses.htm> retrieved 18 May 2014
<http://www.tesol.org/docs/default-source/education-programs/2014-elt-lmcp.pdf?sfvrsn=2> retrieved 18 May 2014
<http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/business/> retrieved 18 May 2014
<http://www.tefl.net/esl-articles/how-to-set-up-esl-school.htm> retrieved 18 May 2014

Retrospeksi Ibu Bapa Terhadap *Homeschooling* di Malaysia (*Election alternative Education Homeschooling in Malaysia: Parent Retrospect*)

Norlidah Alias¹, Saedah Siraj², Dorothy Dewitt³, Ruslina Ibrahim⁴
& Mohd. Nazri Abdul Rahman⁵

Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia

drnorlidah@um.edu.my², saedah@um.edu.my¹, dorothy@um.edu.my³
ruslinaibrahim@siswa.um.edu.my⁴, & mnazri@siswa.um.edu.my⁵

Abstrak: *Homeschooling* di Malaysia adalah satu bentuk pendidikan alternatif yang mengutamakan kualiti pendidikan berasaskan penerapan nilai kepercayaan dan pemantapan ikatan kekeluargaan. Tujuan kajian ini adalah untuk menentukan faktor pemilihan bentuk pendidikan alternatif *homeschooling* menurut retrospeksi ibu bapa di Malaysia. Kaedah temubual telah digunakan bagi mendapatkan maklumbalas ibu bapa tentang pendidikan alternatif *homeschooling*. Seramai tujuh ibu bapa telah ditemubual untuk mendapatkan maklumat berkaitan faktor yang mendorong ibu bapa di Malaysia memilih untuk menjalankan pendidikan alternatif *homeschooling*. Dapatan kajian mendapati bahawa ibu bapa di Malaysia memilih pendidikan

alternatif *homeschooling* kerana kemahuan untuk memelihara nilai-nilai murni, moral dan kerohanian dalam minda anak-anakan mereka sendiri, meneroka ilmu pengetahuan tanpa bergantung kepada orang lain dan tidak puas hati terhadap kurikulum standard kebangsaan yang disediakan di persekolahan arus perdana.

Kata Kunci: Pendidikan Alternatif, Homeschooling, Home Education

Abstract: Homeschooling in Malaysia is a form of alternative education that emphasizes quality education based on moral values and belief in strengthening family ties. The purpose of this study is to determine the form factor of the selection of alternative education homeschooling among parent in Malaysia. A structured interview was used to obtain feedback from parents about alternatif education homeschooling. Group of seven parent were interviewed to obtain information on the factors that motivate parents in malaysia choose to run alternative education homeschooling. The study found that parents choose homeschooling because of the desire to preserve the moral values and spirituality in the minds of their own children, explore knowledge without relying on other people and because of their dissatisfaction with the national curriculum provided.

Key words: alternative education, Homeschooling, Home Education

Pengenalan

Pendidikan di Tanah Melayu sebelum kedatangan penjajah mencakup pendidikan tidak formal iaitu madrasah, sekolah pondok dan penekanan kepada pembinaan sahsiah dan vernakular mengambil alih peranan pendidikan tidak formal. Sekolah Awam pertama ditubuhkan di Tanah Melayu pada tahun 1816 yang memperkenalkan sistem pendidikan secara formal. Transformasi sistem pendidikan Malaysia terus dimantapkan pada zaman pasca Merdeka. Perubahan demi perubahan kurikulum sistem pendidikan di Tanah Melayu mula ditunjukkan. Ledakan teknologi maklumat dalam setiap urusan harian telah memungkinkan satu bentuk pendidikan alternatif yang berpotensi akan mengambil posisi dalam aliran pendidikan kebangsaan Malaysia iaitu *Homeschooling* (Ebinezar John, 2008; Mohd Nazri, Norlidah, & Saedah Siraj, 2012; Ruslina, Rohani, Norlidah, & Saedah, 2012; Zainudin Abu Bakar, Zainal Abidin Zainuddin, Halijah Ibrahim, Asha Hasnimy Mohd Hashim, & Fakhrul Anwar Khalil, 2012).

Homeschooling di Malaysia

Kini, idea pendidikan alternatif *Homeschooling* telah mula tersebar luas di serata dunia termasuk di Malaysia melalui teknologi seperti laman sesawang yang mempromosikan *homeschooling* sebagai pendidikan yang sesuai untuk dipraktikkan di Malaysia. Laman sesawang tersebut adalah seperti *Family Place*, *Homeschool Frontier*, *Malaysian Home Educator Network-Malhen* dan *Learning Beyond Schooling*. Hal ini telah menarik minat ibu bapa yang mementingkan pendidikan anak-anak khususnya bagi segelintir ibu bapa yang mempunyai anak-anak berkeperluan khas (Norlidah Alias, Saedah Siraj, & Mohd Nazri, 2012). Ibu bapa yang memilih untuk menjalankan *homeschooling* sangat yakin bahawa kaedah ini akan memberikan peluang kepada mereka untuk memilih kurikulum terbaik, yang bukan sahaja membentuk pendidikan terbaik, bahkan turut mengajar anak mereka untuk memahami konsep belajar sepanjang hayat secara sendiri (Shafer, 2010).

Perlembagaan Malaysia mewajibkan semua kanak-kanak menerima pendidikan formal seawal usia 7 tahun. Perkembangan pendidikan telah membawa kepada munculnya satu bentuk pendidikan alternatif iaitu *homeschooling*. Banyak sebab mempengaruhi ibu bapa untuk memilih pendidikan alternatif ini. Antara sebab yang dinyatakan ialah *homeschooling* dapat mengeratkan hubungan positif dalam keluarga dan membantu dalam perkembangan akademik anak-anak (Griffith, 1996; Winner, 2012). Selain itu, komunikasi antara sekolah dengan ibu bapa sering kali tidak berjalan lancar yang mengakibatkan ibu bapa kurang peka terhadap perkembangan

pendidikan anak-anak. Tambahan pula, ibu bapa mula mengesan kepincangan pentadbiran pendidikan di sekolah seperti kurikulum yang tidak mantap, ketidakcekapan guru, masalah interaksi sosial dan suasana pembelajaran yang kurang menarik. Hal ini telah membimbangkan para ibu bapa terhadap perkembangan emosi dan jasmani anak-anak mereka (Ebinezar, 2008).

Penyataan Masalah

Al-Ghazali menegaskan bahawa didikan ibu sangat berpengaruh terhadap perilaku anak-anak. Ia sama penting dengan peranan ayah dalam mendidik anak-anak (Yussof, 2003); ibu bapa harus memastikan atau memilih setiap ilmu yang harus diterima oleh anak-anak. Hal ini kerana setiap ilmu itu hendaklah disampaikan sejajar dengan perkembangan usia anak-anak itu. Penyampaian ilmu haruslah berdikit-dikit atau beransur-ansur kerana fitrahnya kanak-kanak tidak mampu menerima banyak benda dalam suatu masa. Faktor latar belakang keluarga, etnik, sosioekonomi keluarga mendapati terdapat hubungan positif antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik anak-anak (Griffith, 1996). Penglibatan ibu bapa seharusnya berterusan di rumah kerana ibu bapa memainkan peranan yang sangat positif dalam perkembangan anak-anak (Carlo, 2006; Winner, 2012). Jurang komunikasi ibu bapa dengan komuniti sekolah telah mencetuskan masalah ketidakpedulian ibu bapa terhadap perkembangan pendidikan anak-anak. Kerisauan ibu bapa ini diburukkan lagi dengan kepincangan sistem pendidikan sekolah arus perdana. Kurikulum kurang mantap, ketidakcekapan guru, masalah interaksi sosial dan suasana persekolahan yang kurang menarik menjadi kebimbangan (Ebinezar, 2008). Tambahan pula, pengurusan bilik darjah, masalah disiplin pelajar (Kamsiah Salleh, 2005; Mohd Azuan Ali, 2010) pencapaian akademik yang rendah (Low Suet Fin, 2011) dan kelemahan pedagogi guru (Abdul Razak Zakaria, 2011; Maznah Mat Isa, 2007).

Tujuan Kajian

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti faktor pemilihan homeschooling dalam kalangan ibu bapa di Malaysia. Selain itu, kajian ini juga bertujuan untuk mendapatkan maklumat tentang strategi pengajaran dan pembelajaran semasa yang dipraktikkan oleh ibu bapa yang menjalankan pendidikan alternatif *homeschooling*.

Soalan kajian

Kajian ini dijalankan bagi mendapatkan jawapan bagi soalan-soalan berikut:

1. Apakah faktor yang mempengaruhi ibu bapa menjalankan *homeschooling* berbanding persekolahan arus perdana?
2. Apakah strategi pengajaran semasa yang dipraktikkan oleh ibu bapa yang menjalankan *homeschooling*?

Sorotan Kajian

Homeschooling berkembang pesat di Barat terutama di Amerika Syarikat. Banyak kajian tentang *homeschooling* dilakukan oleh sarjana lalu dalam pelbagai aspek. Bahagian ini akan membincangkan beberapa kajian *homeschooling* di luar negara dan dalam negara. Antara aspek yang menjadi perbincangan ialah faktor-faktor pemilihan pendidikan *homeschooling* oleh ibu bapa, undang-undang dan polisi pendidikan, pencapaian pelajar, kurikulum *homeschooling*, murid berkeperluan khas, kompetensi murid dan pembangunan sosial, dan Polisi Pendidikan *homeschooling*, dan *homeschooling* sebagai bentuk pendidikan alternatif dikawasan luar bandar. Walau bagaimanapun, kajian tentang bentuk aktiviti pengajaran dan pembelajaran *homeschooling* adalah sukar ditemui.

Ray (2009a) mendapati bahawa *homeschooling* menjadi pilihan para ibu bapa kerana mereka yakin bahawa mereka dapat memberikan pendidikan yang berkualiti dan terbaik untuk anak-anak mereka di rumah. Hal ini dibuktikan dalam banyak kajian antaranya, Beirne (1994), Broadhurst

(1999), Baugus (2009), Bashan, Merrifield, dan Hepburn (2007), Ray (2004), Bauman (2002, 2001), Bielick, Chandler, dan Broughman (2001), Hatzel (1998), Fuller (1998), Bielick (2006), Jorgenson (2011) dan Peacock (1997).

Aspek kedua penting dalam kajian-kajian awal ialah perihal undang-undang dan polisi undang-undang yang membenarkan pendidikan *homeschooling* ini dijalankan. Tambahan pula, sekolah-sekolah arus perdana ini sebenarnya bukanlah untuk individu tetapi sistem yang dibentuk di sana lebih kepada memenuhi keperluan kelompok pelajar yang lebih besar selain faktor penilaian pencapaian itu berlandaskan satu sistem yang standard (MS, 2011).

Kajian berkaitan *homeschooling* di Malaysia, masih lagi terhad. Kajian Mohd Nazri Abdul Rahman, Rohani Abdul Aziz, Saedah Siraj, dan Norlidah Alias (2013) yang bertajuk '*Home Schooling Pembangunan Intelektualisme Orang Asli*' menegaskan pendidikan *homeschooling* dapat membangunkan identiti dan jati diri bagi kaum peribumi di Malaysia yang memenuhi aspirasi ibu bapa peribumi yang mempertahankan nilai kekeluargaan, tradisi dan budaya Orang Asli daripada terhakis oleh sistem pendidikan arus perdana (Persidangan Intelektual Kebangsaan Malaysia, UPSI, 16-17 April 2013). Mohd Nazri Abdul Rahman, Saedah Siraj, dan Norlidah (2012) telah melakukan analisis artikel jurnal berkaitan *homeschooling* sebagai pendidikan alternatif dalam era teknologi maklumat. Pengkaji mengkelaskan maklumat *homeschooling* kepada lima faktor utama ibu bapa beralih dari sekolah arus perdana kepada pendidikan *homeschooling* (International Conference on Education, 2012). Kajian Ruslina Ibrahim, Yusliza Baharin, Deny Indahsari, Saedah Siraj, dan Norlidah Alias (2011) telah membuat kajian berkenaan *HomeSchooling* dan impaknya; mereka telah melakukan analisis artikel jurnal luar negara. Dapatan cuba melihat jangkaan masa depan dan pelaksanaan *homeschooling* di Malaysia berdasarkan kepada kemajuan teknologi serta kesediaan ibu bapa di Malaysia untuk mengadaptasi kurikulum serta model pembelajaran *homeschooling*.

Rekabentuk Kajian

Kajian ini dilaksanakan melalui kaedah temu bual. Data primer diperolehi dengan cara temu bual sekumpulan ibu bapa yang menjalankan pendidikan alternatif *homeschooling* berpandukan soalan-soalan temu bual yang dibentuk untuk kajian ini. Temu bual yang dijalankan adalah melalui atas talian (emel) dan juga secara bersemuka. Kaedah ini membolehkan pengkaji berpeluang merapatkan diri dan berinteraksi dengan peserta kajian.

Para peserta kajian yang ditemu bual itu dikehendaki menjawab soalan-soalan yang berkaitan dengan latar belakang diri mereka, dan aspek-aspek lain yang berkaitan dengan amalan mereka semasa menjalankan pendidikan *homeschooling*. Persampelan dalam kajian ini melibatkan lapan orang ibu bapa yang telah menjalankan pendidikan alternatif *homeschooling* melebihi 5 tahun pengalaman akan ditemubual.

Analisis Data

Analisis data temubual yang dijalankan dengan ibu bapa dalam persoalan kajian satu dan dua akan dianalisis secara kualitatif.

Demografi Responden

Maklumat umum responden kajian terdiri daripada pekerjaan ibu bapa, taraf pendidikan ibu bapa dan tempat tinggal. Para ibu bapa yang dipilih sebagai responden ialah mereka yang telah menjalankan *homeschooling* antara 5 tahun hingga lebih 10 tahun. Kesemua ibu bapa mempunyai latar belakang akademik diperingkat Diploma hinggalah ijazah sarjana muda dan kedoktoran. Mereka berumur dalam lingkungan 30 - 45 tahun. Responden yang dipilih kebanyakannya tinggal di Lembah Klang. Kesemua responden yang diperolehi telah dihubungi melalui mel elektronik dan pesanan peribadi melalui laman sosial *facebook* dan blog peribadi.

Dapatan Data Temubual

Hasil dari temu bual yang telah dijalankan, didapati responden telah memberikan pelbagai jawapan, yang akan menjelaskan dengan lebih terperinci pengalaman mereka menjalankan *homeschooling*. Maklum balas mereka ini akan dapat memberikan suatu gambaran untuk menjawab persoalan kajian ini dan seterusnya mencapai objektif kajian ini. Berdasarkan maklumat yang diperolehi melalui temu bual yang dijalankan, responden telah memberikan data yang akan dapat digunakan untuk dianalisis dengan lebih mendalam bagi membantu menjawab soalan-soalan kajian yang dikemukakan oleh pengkaji seperti berikut:

1. Apakah faktor yang mempengaruhi ibu bapa menjalankan *homeschooling* berbanding persekolahan arus perdana?

Hasil dari temu bual menunjukkan mereka mengemukakan pelbagai sebab semasa membuat keputusan untuk menjalankan *homeschooling* kepada anak-anak mereka. Faktor pertama mereka menjalankan *homeschooling* ialah mereka tidak berpuas hati terhadap sistem persekolahan arus perdana. Hal ini diluahkan oleh R2 dan R5 yang mempunyai anak-anak bermasalah pembelajaran Disleksia (kesukaran membaca). Pada pandangan mereka, kekangan pembelajaran anak-anak mereka ini tidak dapat ditangani dengan baik oleh para guru kerana masalah Disleksia ini bukanlah satu penyakit. Mereka tidak sepatutnya menanggung beban tugas atau kerja rumah yang berlebihan terutamanya tekanan peperiksaan yang selalu menjadi kayu ukur kecemerlangan seseorang pelajar.

“...anak saya (11 tahun) mengalami masalah pembelajaran. Kurikulum kebangsaan adalah terlalu berat untuk anak-anak sepertinya. Tekanan dan beban kerja sekolah memberikan akibat buruk lebih banyak daripada yang baik kepadanya.”

Pendapat ini disokong oleh R5 yang mempunyai anak bermasalah pembelajaran yang sama. Beliau mendakwa,

“anak-anak seperti ini sewajarnya diberikan kebebasan daripada tekanan peperiksaan..”

Yang kedua ialah kebebasan menjaga, memelihara dan melindungi nilai-nilai murni, pegangan moral dan keagamaan yang mereka yakini. Faktor ini ternyata membuktikan dapatan-dapatan kajian awal tentang hal tersebut. Hampir keseluruhan responden bersetuju dengan faktor tersebut. R4 misalnya menegaskan,

“saya yakin bahawa anak-anak ini perlu dibentuk jiwa mereka sejak dari kecil lagi. Saya ajar dia membaca Al Quran mengikut kemampuannya dan pastikan bahawa suasana belajar itu menyeronokkan dan tidak terlalu serius”

Selain tidak berpuas hati terhadap sistem persekolahan arus perdana, responden menegaskan bahawa masa ialah faktor yang agak penting. Ibu bapa ini menegaskan bahawa peluang dan masa mereka bersama-sama anak sangat membantu mereka membentuk pemikiran dan jiwa anak-anak.

*“ ...saya memilih *homeschooling* atas faktor saya sentiasa berada di rumah bersama anak-anak. Daripada masanya terbuang begitu sahaja, ada baiknya saya membentuk pemikiran mereka mengikut kemampuan saya seadanya,..” (R4)*

Faktor seterusnya adalah faktor keselamatan. Tahap keselamatan di sekolah dan di luar pagar sekolah semakin membimbangkan dewasa ini. Pelbagai senario gangguan keselamatan seperti kes culik, gengsterisme dan penyalahgunaan dadah menyebabkan ibu bapa tidak dapat

berkompromi lagi. Hal ini, sudah tentu berbeza apabila anak-anak diletakkan di sekolah arus perdana. Para pelajar menghabiskan hampir separuh hari siang di luar rumah berbanding bersama-sama dengan ibu bapa mereka.

Faktor lain adalah disebabkan oleh anak yang mengalami masalah pembelajaran. Hal ini dialami oleh R2 dan R5 yang mempunyai anak Disleksia (kesukaran membaca). Mereka mendakwa anak-anak ini memerlukan perhatian yang khusus. Satu sesi pengajaran dan pembelajaran di sekolah arus perdana sangat terhad dari segi tempoh iaitu sekitar 40 minit sahaja. Seseorang guru agak sukar untuk memberikan perhatian khusus kepada semua pelajar.

Selain dari itu, ada juga responden yang menjalankan *homeschooling* kerana ingin memberikan kebebasan buat anak-anak mereka. Mereka memikirkan dengan *homeschooling* akan dapat memastikan anak-anak mereka akan menikmati kehidupan bebas dalam dunia kanak-kanak mahupun remaja.

Kebebasan untuk memilih bidang pelajaran yang disukai tidak terdapat dalam sistem persekolahan biasa kerana penjadualan dan sukatan pelajaran telah ditetapkan dan diselaraskan untuk semua murid sekolah biasa. Keadaan di sistem persekolahan biasa ini akan menyekat kebebasan dan minat sebenar murid dalam meneroka dunia pembelajaran mereka sendiri.

2. Apakah strategi pengajaran semasa yang dipraktikkan oleh ibu bapa yang menjalankan *homeschooling*?

Pelbagai cara digunakan oleh para ibu bapa untuk merealisasikan proses pengajaran dan pembelajaran. Hampir kebanyakan responden menjalankan proses ini secara semulajadi iaitu berdasarkan kepada kemahuan atau keinginan pelajar itu sendiri tanpa adanya tekanan, arahan yang berbentuk paksaan seperti jadual waktu tertentu dan kerja-kerja tertentu yang wajib disiapkan. Keadaan ini berbeza dengan sistem persekolahan biasa yang menuntut para pelajar mengikut jadual waktu dan kerja-kerja yang wajib disiapkan. Maka, *Homeschooling* menjadi alternatif yang dapat mengisi kekurangan yang ada dalam sistem pembelajaran sekolah arus perdana.

Temubual yang dijalankan mendapati, ibu bapa mempunyai pelbagai strategi bagi memenuhi keperluan mereka dan anak-anak mereka sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran *homeschooling*. Strategi-strategi ini didapati bergantung kepada latar belakang keluarga berkenaan. Hal ini termasuklah dari segi kemampuan ibu bapa dalam mengendalikan pengajaran dan pembelajaran *homeschooling* seperti latar belakang pendidikan, kesediaan anak-anak mereka dan sejarah keluarga tersebut.

Kajian ini mendapati bahawa responden yang tidak menetapkan sebarang strategi tertentu semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini memberi gambaran bahawa proses pengajaran dan pembelajaran *homeschooling* dapat dijalankan secara bebas dan sangat fleksibel. Strategi yang dijalankan secara bebas ini bermakna skop dan waktu untuk sesuatu aktiviti ini tidak dihadkan kepada sebarang bentuk jadual tertentu. Strategi secara bebas ini hanya dapat ditentukan bentuk aktiviti berdasarkan keinginan dan situasi ibu bapa dan pelajar sebelum proses pembelajaran dimulakan.

R2 menggambarkan beberapa contoh aktiviti pengajaran dan pembelajarannya seperti berikut;

“...Aktiviti-aktiviti seperti main alat muzik, memasak, mewarna, melukis, adalah contoh-contoh aktiviti pembelajaran yang sangat menyeronokkan bagi anak-anak..”

Selain itu, terdapat ibu bapa yang melihat keutamaan menerapkan unsur-unsur pendidikan berasaskan agama sebagai agenda penting pendidikan di rumah. Hal ini kerana ibu bapa itu berpendapat bahawa asas keagamaan menjadi paksi kepada pembentukan tingkah laku dan pembinaan jiwa insani anak-anak mereka. R4 dan R5 meyakini bahawa strategi membacakan ayat-ayat dari kitab suci sangat berkesan untuk membentuk jati diri dan bina insani.

“saya mengagumi cara ibu saya mendidik saya dan adik beradik lain, ... beliau sentiasa ada di sisi anak-anak dan selalu membacakan Al Quran kepada kami sejak kecil...saya berpendapat pendidikan itu harus bermula dengan mengenali Allah dan Rasulnya serta nilai-nilai yang baik sebagai asas membentuk tingkah laku..”

Berdasarkan perubahan yang dilihat, responden amat yakin bahawa pengajaran dan pembelajaran mereka akan menjadi lebih menyeronokkan kerana anak-anak mereka dapat meneroka dunia sekeliling dengan gembira tanpa paksaan dan tekanan peperiksaan, sekaligus menjadikan pengalaman tersebut sangat mengujakan.

Manakala, bagi ibu bapa yang mempunyai anak-anak istimewa (bermasalah pembelajaran) mereka menjalankan aktiviti lain yang unik untuk disesuaikan dengan kemampuan anak-anak mereka. Dalam hal ini, responden mempunyai anak Disleksia. Disleksia merupakan sejenis gangguan dalam pembelajaran (kesukaran membaca) dan bukanlah satu penyakit.

“...strategi pengajaran kami berdasarkan teknik belajar yang unik (mengikut situasi semasa) kerana anak kami menghadapi masalah pembelajaran ...” (R2)

Kekangan ini memerlukan perhatian dan tahap kesabaran daripada guru dan satu rancangan pengajaran dan pembelajaran khusus buat mereka. Maka, *homeschooling* memberikan ruang yang sangat luas kepada guru dan pelajar untuk membina pengetahuan. Kelainan aktiviti yang dirancang oleh responden akan menimbulkan keunikan seterusnya memastikan pengajaran dan pembelajaran dapat dijalankan dengan berkesan. Sebagai contoh, responden mengikut kaedah Charlotte Mason dalam sesi pengajaran dan pembelajaran tersebut. Kaedah ini yang menggunakan aplikasi *‘living books’* dan *‘narration’* diyakini dapat membantu perkembangan pengetahuan anak-anak disleksia.

Perbincangan

Berdasarkan temubual yang dijalankan ke atas lapan orang ibu bapa itu, faktor-faktor yang mempengaruhi ibu bapa menjalankan *homeschooling* ialah perasaan tidak puas hati terhadap sistem pendidikan arus perdana. Para guru dikatakan tidak dapat mengimbangi pengisian pendidikan kepada sesetengah pelajar yang menghadapi masalah semasa sesi pengajaran dan pembelajaran; dalam konteks ini ialah Disleksia. Dapatan ini menyokong kajian Ebinezar (2008) dan Wagner (2008) yang mendapati bahawa ibu bapa tidak berminat dengan sekolah konvensional kerana kurikulum yang kurang mantap, guru yang tidak cekap dan juga masalah interaksi sosial. Hal ini telah membawa kepada kepelbagaian bentuk aktiviti pengajaran dan pembelajaran diubah suai dan dipraktikkan oleh para ibu bapa berkenaan.

Faktor lain pula ialah, keinginan para ibu bapa untuk bebas menjaga, memelihara dan melindungi nilai-nilai murni, pegangan moral dan keagamaan yang mereka yakini. Persekitaran persekolahan semakin membimbangkan kebanyakan para ibu bapa. Pengaruh rakan sebaya dan interaksi sosial yang dialami oleh anak-anak semasa berada di sekolah boleh mendedahkan mereka kepada pelbagai budaya negatif yang akan mengganggu pembelajaran mereka.

Taylor (2010) menegaskan; dalam situasi sekolah yang serba serbi membimbangkan dan mempengaruhi, ibu bapa haruslah bertindak balas dengan mengajar anak-anak mereka untuk menjadi pemimpin yang berdaya saing; berfikir secara kritikal dan bebas; mempunyai perkembangan pemikiran dalaman tentang hidup; seorang yang sentiasa belajar menikmati kejayaan yang diperolehi, dan pembacaan yang meluas meliputi semua aspek sains dan sastera. Ibu bapa yang prihatin sewajarnya melihat bahawa jalan terbaik ialah *homeschooling*.

Ketidakecakapan guru (Ebinezar, 2008) semasa di bilik darjah menyokong dapatan temubual yang dijalankan; dalam konteks kajian ini masalah pembelajaran iaitu Disleksia. Faktor ini dikenalpasti menjadi sebab kepada para ibu bapa untuk memilih *homeschooling*. Mereka

mendakwa bahawa tuntutan kurikulum dan silibus mata pelajaran boleh menekan kemampuan para pelajar.

Seterusnya, dapatan dalam konteks kajian ini mendapati terdapat pelbagai strategi pengajaran berasaskan teknologi semasa yang dipraktikkan oleh ibu bapa yang menjalankan *homeschooling*. Dapatan kajian ini menyokong sorotan kajian bahawa terdapat banyak strategi pembelajaran dan pengajaran berasaskan teknologi boleh dijalankan dalam *homeschooling* (Bullock, K. 2011; Norlidah Alias, Saedah Siraj, Mohd.Nazri Abdul Rahman, & Dewitt, Dorothy, 2013; Norlidah Alias, Mohd Nazri Abdul Rahman & Saedah Siraj, 2013; Ray, B.D., 2000; Young, M., 2010).

Rumusan

Dapatan kajian menunjukkan faktor-faktor pemilihan *homeschooling* oleh responden adalah menyokong kajian-kajian terdahulu yang dijalankan oleh kebanyakan negara barat. Kebanyakan responden bersetuju bahawa mereka tidak berpuas hati dengan sistem pendidikan sedia ada yang lebih berpusatkan pelajar dan peperiksaan, membebankan sesetengah golongan pelajar. Selain itu, mereka mahu menerapkan, menjaga dan mengukuhkan nilai-nilai moral dan keagamaan agar anak-anak mereka dapat menerima pendidikan dengan selamat dan terhindar daripada anasir-anasir negatif di persekitaran mereka.

Rujukan

- Abdul Razak, Zakaria. (2011). *Abdul Razak, Zakaria. (2011). Hubungan konteks keluarga dengan penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik anak-anak di sekolah menengah. Tesis PhD, Universiti Malaya* Tesis PhD, Universiti Malaya
- Baugus, B.D. (2009) An economic Theory of homeschooling. Tesis Doktor Falsafah George Mason University.
- Bauman, Kurt J. (2002) Homeschooling in united state: Trends and characteristics. *Education Policy Analysis Archives* 10(26) retrived 12 Jan 2012 <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n26.html>
- Basham, P., Merrified, J., & Hepburn, Claudia R. (2007). *Home schooling: From the extreme to mainstream*. Study in Education Policy. The Fraser Institute. Occasional Paper: Vancouver
- Barratt-Peacock. J. (1997). *The why and how of Australian home eucation*. Unpublished PhD, La Trobe, Melbourne. (Published by Beverly Paine, Learning Books, Yankalilla, SA)
- Bielick, S., Chandler, K., & Boughman. S. (2001). *Homeschooling in the US*. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?&=2001033>. Dimuat turun pada 8 Jun 2011
- Broadhurst, D. (1999). *Investigating young children's perceptions of home schooling*. Dimuat turun daripada <http://www.aare.edu.au/99pap/bro99413.htm>
- Bullock, K. (2011). Homeschooling and Technology: What is the Connection? A Collective
- Carlo, Dolly Paul (2006). *Komunikasi dan interaksi antara sekolah dan rumah : peranan guru dan ibu bapa* Case Study in Southeast Ohio. United States -- Ohio, Ohio University. Ph.D. 176.
- Chong Wai Leng. (2008). *Learning Beyond Schooling : Bringing Out Children's True Potentials* Selangor, Malaysia: Pelanduk Publications.
- Collom, E. (2005). The ins and outs of *homeschooling* - The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335. doi: 10.1177/0013124504274190

- Ebinezar John A/L Y. Rajamony. (2008). *The Malaysian experience in home schooling*. PhD, Universiti Putra Malaysia, Kuala Lumpur.
- Finlay, Jodi Mindy (2010). *Educating Gifted and Talented Children in Rural Labrador*. (Masters of Education), Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Griffith, (1996). *Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance*. Journal of Education Research, 90(1) 33-41.
- Jorgenson, T. (2011). *Homeschooling in Iowa: An investigation of curricular choices made by homeschooling parents*. United States -- Iowa, The University of Iowa. Ph.D.: 140.
- Kamsiah Salleh, (2005). Pengurusan Disiplin Pelajar di sebuah Sekolah di daerah Kuala Terengganu. Disertasi Ijazah Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Low Suet Fin, Zahari Ishak & Lau Poh Li, (2012). Parenting Styles For Students' Academic Achievement. Journal of Science Education and Technology Vol 21 (4) 487-493.
- Maznah Mat Isa, (2007). Hubungan gaya pembelajaran dengan pencapaian akademik pelajar di sebuah Institusi kejururawatan. Disertasi Ijazah Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- MS, Bobby K. Terry. (2011). *Developing and Planning a Texas Based Homeschool Curriculum*.
- Mohd Azuan Ali, (2010), Seminar Penyelidikan Kolej Komuniti Negeri Melaka 2010 (22 Sep 2010 : Jasin, Melaka). Prosiding, editor: Muziah Muhammad [et al.]. (Melaka: Unit Penerbitan Kolej Komuniti Negeri Melaka, 2010), 53-58
- Mohd Nazri Abdul Rahman, Norlidah Alias & Saedah Siraj (2012). Homeschooling: Pendidikan Era Teknologi Maklumat di Malaysia. *Jurnal Isu Pendidikan*, Universiti Malaya
- Norlidah Alias, Saedah Siraj, Mohd.Nazri Abdul Rahman, & Dewitt, Dorothy. (2013). *Homeschooling In Malaysia: Implications for Teacher Services* *Malaysian Online Journal of Education Management*, 1(2), 10-18.
- Norlidah Alias, Mohd Nazri Abdul Rahman & Saedah Siraj, (2013) *Homeschooling : Pendidikan Alternatif di Malaysia*, Pearson: Kuala Lumpur
- Ray, B.D. (2000). Homeschooling Teaching Strategies. Washington DC, *American Association of Colleges for Teacher Education*. (ERIC Clearinghouse No. ED 501189)
- Ray, B.D. (2004). Homeschoolers On To College: What Research Shows Us. *The Journal of College Admission*, 185, 5-11.
- Ray, B.D. (2009a). *Homeschooling Progress Report 2009: Academic Achievement and Demographics*. Dimuat turun pada 17 Jun 2011 daripada http://www.hslda.org/docs/study/ray2009/2009_Ray_StudyFINAL.pdf
- Ruslina Ibrahim, Rohani Abdul Aziz, Norlidah Alias, & Saedah Siraj. (2012). *Research and Trends in The Field of Homeschooling from 2000 to 2012: A content Analysis of Homeschooling Research in Selected Journals*. Paper presented at 1st International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE2012), Organised by State University Of Jakarta, University Malaya and Universiti of Technology Malaysia, 21-23 May: Jakarta Indonesia.

- Ruslina Ibrahim, Yusliza Baharin, Deny Endah Sari, Saedah Siraj & Norlidah Alias. 2011. *Jangkaan Masa Depan Homeschooling di Malaysia dan impaknya terhadap kurikulum di Malaysia*. Prosiding International Conference on World Class Education. Dewan Tuanku Canselor, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Shafer, Sonya. (2010). *Getting Started in Homeschooling* (pp. 46).
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myth and Realities*. New York: Basic Books.
- Young, M. (2010). Identified gifted student and parent perspectives: Gifted and talented education in public schools. (Ed.D. 3470188), La Sierra University, United States - California. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2109322901&Fmt=7&clientId=18803&RQT=309&VName=PQD>
- Yussof, Abdul Salam. (2003). *Imam Al-Ghazali; Pendidikan Berkesan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors sdn Bhd.
- Zainudin Abu Bakar, Zainal Abidin Zainuddin, Halijah Ibrahim, Asha Hasnimy Mohd Hashim, & Fakrul Anwar Khalil (2012). *Home Education: Prospect and Effectiveness in Malaysia*. Paper presented at 1st International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE2012), Organised by State University Of Jakarta, University Malaya and Universiti of Technology Malaysia, , 21-23 May : Jakarta Indonesia.

**Achievement of Character Education Values Integrated Into Civics Education
(Pencapaian Nilai-Nilai Pendidikan Karakter yang Terintegrasi dalam
Pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan)**

Nawadji

Superintendent of Kindergartens, Elementary Schools, Out-of-School Education of Lawang District, Malang Regency, East Java, Indonesia

Hari Karyono

University PGRI Adi Buana Surabaya, East Java, Indonesia
harikaryana@yahoo.com

Abstract: The purpose of this study was to describe the achievement of the values of the integrated character education in learning Civics in elementary schools. This study used a qualitative approach to multi-case studies. The data collection methods used included interview, observation and document study. The study was conducted at four elementary schools in Lawang District, Malang Regency. The results showed that: (1) all of the schools implemented character education by role playing and group discussions, (2) the students' perception of the values of character education in general was that they could well comprehend and interact with the teacher, (3) evaluation of character education conducted by the teacher evaluation program by arranging, making observations and administering the pretest and posttest, and (4) the achievement of the values of character education include the following: (a) responsibility, (b) appreciation of achievement, (c) democratic, (d) tolerance, (e) peace loving, (f) honesty, and (k) discipline. Based on the results of research and discussion, it can be concluded that the achievement of the values

of character education in civics learning was not optimum. Based on this conclusion it is suggested that the application of the values of character education in civics lessons to elementary students elementary schools required effective learning methods in accordance with the characteristics of students.

Key words: achievement, character building values, integrated civics learning

PENDAHULUAN

Eksistensi suatu bangsa sangat ditentukan oleh karakter yang dimiliki bangsa tersebut. Hanya bangsa yang memiliki karakter kuat yang dapat dan mampu menjadikan dirinya sebagai bangsa yang bermartabat dan disegani oleh bangsa-bangsa lain. Oleh karena itu, menjadi bangsa yang berkarakter adalah keinginan kita semua.(Depdiknas, 2010).

Pendidikan karakter kini memang menjadi isu utama pendidikan, selain menjadi bagian dari proses pembentukan akhlak anak bangsa, pendidikan karakter ini pun diharapkan mampu menjadi pondasi utama dalam mensukseskan Indonesia Emas 2025. Di lingkungan Kemdiknas sendiri, pendidikan karakter menjadi fokus pendidikan di seluruh jenjang pendidikan yang dibinanya.(Herdani, 2010).

Sementara itu, menurut Thomas Lickona (1991) mengungkapkan bahwa ada sepuluh tanda-tanda jaman yang harus diwaspadai karena jika tanda-tanda ini sudah ada, maka itu berarti bahwa sebuah bangsa sedang menuju jurang kehancuran. Tanda-tanda yang dimaksud adalah: (1) meningkatnya kekerasan di kalangan remaja, (2) penggunaan bahasa dan kata-kata yang memburuk, (3) pengaruh *peer-group* yang kuat dalam tindak kekerasan, (4) meningkatnya perilaku merusak diri, seperti penggunaan narkoba, alkohol dan seks bebas, (5) semakin kaburnya pedoman moral baik dan buruk, (6) menurunnya etos kerja, (7) semakin rendahnya rasa hormat kepada orang tua dan guru, (8) rendahnya rasa tanggung jawab individu dan warga negara, (9) membudayanya ketidakjujuran, dan (10) adanya rasa saling curiga dan kebencian di antara sesama.

Pengertian karakter menurut Pusat Bahasa Depdiknas adalah bawaan, hati, jiwa, kepribadian, budi pekerti, perilaku, personalitas, sifat, tabiat, temperamen, watak. Adapun berkarakter adalah berkepribadian, berperilaku, bersifat, bertabiat, dan berwatak. Karakter juga dapat diartikan sebagai cara berpikir dan berperilaku yang menjadi ciri khas setiap individu untuk hidup dan bekerjasama, baik dalam lingkup kehidupan keluarga, masyarakat, bangsa dan Negara.(Suparlan, 2010).

Undang-Undang Republik Indonesia nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas) merumuskan fungsi dan tujuan pendidikan nasional yang harus digunakan dalam mengembangkan upaya pendidikan di Indonesia. Pasal 3 UU Sisdiknas menyebutkan, pendidikan nasional berfungsi mengembangkan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Tujuan pendidikan nasional itu merupakan rumusan mengenai kualitas manusia Indonesia yang harus dikembangkan oleh setiap satuan pendidikan. Oleh karena itu, rumusan tujuan pendidikan nasional menjadi dasar dalam pengembangan pendidikan budaya dan karakter bangsa.

Pendidikan karakter menjadi perhatian serius untuk diimplementasikan di sekolah. Fenomena menunjukkan bahwa banyak keluhan masyarakat tentang menurunnya tata krama, etika dan kreativitas peserta didik, karena melemahnya pendidikan budaya dan karakter bangsa. Dirjen PMPTK mengemukakan bahwa masalah krusial saat ini adalah (1) semakin terdegradasinya karakter generasi muda, (2) kian lunturnya budaya nasional, (3) semakin terpuruknya kehidupan berbangsa dan bernegara, (4) kurang terakomodasinya pendidikan

karakter bangsa dalam pendidikan formal, nonformal, dan informal, (5) tantangan era globalisasi, dan (6) kurang efektifnya implementasi amanat perundang-undangan. (Kemendiknas, 2011).

Upaya pengembangan pendidikan budaya dan karakter bangsa telah dilakukan di berbagai direktorat dan bagian di berbagai lembaga pemerintah, terutama di berbagai unit Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Upaya pengembangan itu berkenaan dengan berbagai jenjang dan jalur pendidikan walaupun sifatnya belum menyeluruh. (Puskur Kemendiknas, 2010).

Dalam konteks pendidikan, penerapan pendidikan karakter sebaiknya dilaksanakan sejak peserta didik duduk di sekolah dasar. Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (Mendikbud) Muhammad Nuh mengatakan bahwa pendidikan karakter harus dimulai sejak dini yakni dari pendidikan SD. Dijelaskan lebih lanjut oleh Muhammad Nuh, pada jenjang SD ini persinya mencapai 60 persen dibandingkan dengan jenjang pendidikan lainnya. Hal ini agar lebih mudah diajarkan dan melekat di jiwa anak-anak itu hingga kelak ia dewasa. (ANTARA/Yudhi Mahatma, 2010). Menurut Ratnawati (2012) begitu pentingnya pendidikan karakter, di negara-negara lain pendidikan karakter menjadi skala prioritas. Sumber yang ada menunjukkan bahwa pendidikan karakter di beberapa Negara dimulai sejak pendidikan dasar (*elementary school*) seperti Amerika Serikat, Jepang, Cina dan Korea.

Pendidikan karakter yang didorong pemerintah untuk dilaksanakan di sekolah-sekolah tidak akan membebani guru dan peserta didik. Sebab, hal-hal yang terkandung dalam pendidikan karakter sebenarnya sudah ada dalam kurikulum, tetapi selama ini tidak dikedepankan dan diajarkan secara tersurat. (Jalal, 2010).

Sebagai langkah awal pendidikan karakter harus dimulai sejak dini, yakni pada jenjang pendidikan sekolah dasar. Pada jenjang sekolah dasar, ini persinya mencapai 60 persen dibandingkan dengan jenjang pendidikan lainnya. Menurut Wamendiknas telah terdapat 5 dari 8 potensi peserta didik yang implementasinya sangat lekat dengan tujuan pembentukan karakter. Kelekatan inilah yang menjadi dasar hukum begitu pentingnya pelaksanaan pendidikan karakter. Pendidikan budaya dan karakter bangsa ini memang harus dipraktekkan, titik beratnya bukan pada teori. Pendidikan budaya dan karakter bangsa seperti kurikulum yang tersembunyi. Bukan berarti akan diterapkan secara teoritis, tetapi menjadi penguat kurikulum yang sudah ada, yaitu dengan

Dalam penerapannya di sekolah dasar, Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa diintegrasikan dalam semua mata pelajaran, antara lain Pendidikan Kewarganegaraan, Bahasa Indonesia, Matematika, IPS, dan IPA. Sedangkan keterkaitan antara mata pelajaran dengan nilai-nilai yang dapat dikembangkan untuk pendidikan budaya dan karakter bangsa.

Temuan Akbar (2011) tentang pendidikan karakter di sekolah dasar menunjukkan bahwa hampir di seluruh sekolah dasar yang diteliti (Akbar, 2009) belum mempunyai grand desain pendidikan karakter di SD masing-masing. Misalnya, nilai-nilai inti belum dimasukkan dalam visi sekolah, kebijakan-kebijakan sekolah yang berpihak pada pendidikan karakter sangat minim, tata tertib sekolah cenderung disusun secara sepihak oleh kepala sekolah/guru (kurang melibatkan peserta didik); visi-misi tujuan pendidikan sekolah dasar belum secara eksplisit bermuatan nilai-nilai inti untuk pendidikan karakter, karakter peserta didik yang diharapkan sekolah juga kurang tampak pada profil lulusan yang diharapkan untuk masa depan; visi-misi sekolah (pendidikan karakter) juga cenderung kurang disosialisasikan pada seluruh warga sekolah, orang tua, dan komunitas sekitar sekolah; dan kurang terbangun komitmen bersama di antara mereka.

Berdasarkan penelitian yang telah dilaksanakan di sekolah dasar-sekolah dasar unggulan (sekolah yang baik) di Kecamatan Lawang Kabupaten Malang, pendidikan karakter telah diterapkan dalam kegiatan belajar mengajar. Sekolah dasar-sekolah dasar yang telah menerapkan pendidikan karakter tersebut antara lain adalah SDN Lawang 05, SDN Kalirejo 05, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus.

Di SDN Lawang 05, menurut Kepala Sekolah yaitu Bapak Mochamad Saeni mengemukakan bahwa dalam mengembangkan pendidikan karakter dalam mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan dalam kegiatan belajar mengajar melalui mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan dengan cara sebagai berikut ini.

“Sekolah menyusun silabus berdasarkan nilai-nilai pendidikan karakter, pekerti bangsa dan memetakan sesuai dengan jenjang/tingkat kelas.

Demikian pula dalam memilih metode yang sesuai untuk mengajarkan pendidikan karakter bagi peserta didik melalui mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan, Bapak/Ibu guru diberikan pengarah/bimbingan.”(KS-01.W,11-11-2013,09-11.00).

Di lokasi lainnya, yaitu SDN Kalirejo 05 yang beralamat di Jalan Sumber Wuni Selatan No. 52 A Lawang ini mempunyai visi “Unggul dalam Prestasi, Berwawasan Kebangsaan, Belajar Berdasarkan IPTEK dan IMTAQ”. Sekolah Dasar ini mempunyai prestasi dalam bidang intra kurikuler dan ekstra kurikuler, seperti Juara I IPA, Juara I Matematika, Juara I UKS, Juara Atletik, Tolak Peluru, Sepak Bola, dsbnya.

Menurut Kepala Sekolah SDN Kalirejo 05 dikemukakan bahwa pendidikan karakter dilaksanakan secara bertahap, sehingga saat ini secara keseluruhan pendidikan karakter telah diaplikasikan di SDN Kalirejo 05. Sedangkan kebijakan sekolah terhadap pendidikan karakter di sekolah dilaksanakan sebagai berikut ini.

- Pendidikan karakter telah dilaksanakan mulai dari Kelas I s.d Kelas VI.
- Pendidikan karakter diimplementasikan pada masing-masing bidang studi, terutama pada mata pelajaran tentang sikap yaitu Agama dan PKn.
- Pendidikan karakter juga dilaksanakan pada kegiatan ekstrakurikuler yang mendukung diantaranya Pramuka dan BTQ.(KS-02.W,12-11-2013,09-11.00).

Di samping kedua sekolah dasar negeri tersebut di atas, sekolah dasar swasta yang telah menerapkan pendidikan karakter di sekolah dan mempunyai catatan prestasi baik intra kurikuler maupun ekstra kurikuler antara lain antara lain adalah SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus.

SD Ummu Aiman mempunyai visi “Terwujudnya insan yang agamis, berkualitas, berdaya saing dan berbudi luhur”. SD ini mempunyai gedung sekolah berlantai 2 (dua), masjid, perpustakaan, lapangan olah raga, laboratorium computer, UKS dan Aula. Di sekolah dasar ini program ekstrakurikuler-nya antara lain: pramuka, jarimatika, melukis, taekwondo, angklung, hadrah, tartil Al Quran, pildacil, UKS, English Club, cocok tanam, bulutangkis, drumband dan seni tari. Menurut Kepala Sekolah SD Ummu Aiman Farida Yustianti, S.Sos.

Pendidikan karakter sudah diterapkan di sekolah. Sedangkan kebijakan sekolah tentang pendidikan karakter di sekolah antara lain dilakukan dengan cara, antara lain: menjabarkan visi ke dalam target mutu terhadap pendidikan karakter, memantau secara reguler proses, menciptakan selalu milieu pendidikan karakter, memberi tauladan, tindakan yang bertanggung jawab, dll. (KS-03.W,13-11-2013, 09-11.00).

Sedangkan sekolah dasar lainnya, adalah SDK St. Fransiskus, sekolah yang dibawah naungan Yayasan Perkumpulan Dharmaputri ini beralamat di Jalan Tawangargo 7 Lawang. Sekolah ini terakreditasi “A” dan saat ini mempunyai 12 rombel dengan jumlah peserta didik seluruhnya sebanyak 349 peserta didik. Sekolah dasar swasta yang berafiliasi keagamaan ini sudah menerapkan Sekolah SDK St. Fransiskus Sr. M..Yuvientia S.,SPM, SPd tentang penerapan pendidikan karakter di sekolah dikemukakan sebagai berikut ini.

Pendidikan karakter diusahakan untuk dapat dimasukkan dalam setiap pembelajaran bukan hanya dalam bidang studi Pendidikan Kewarganegaraan saja.

(KS-04.W,14-11-2013,09-11.00).

Berdasarkan latar belakang masalah tersebut di atas, maka perlu dikaji lebih lanjut dalam penelitian ini bagaimanakah pencapaian nilai-nilai pendidikan karakter yang terintegrasi dalam pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan (Studi Multisitus di SDN Lawang 5, SDN Kalirejo 5, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus Kecamatan Lawang Kabupaten Malang).

TUJUAN PENELITIAN

Tujuan penelitian ini adalah mendeskripsikan pencapaian nilai-nilai pendidikan karakter yang terintegrasi dalam mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan di SDN Lawang 5, SDN Kalirejo 5, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus di UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Lawang Kabupaten Malang.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis rancangan studi multikasus (*multi-case studies*). Penelitian ini dilaksanakan di 4 (empat) sekolah dasar yaitu SDN Lawang 5, SDN Kalirejo 5, SD Ummu Aiman, SDK St. Fransiskus di Wilayah UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Lawang Kabupaten Malang. Sumber data dalam penelitian ini adalah (1) informan, (2) peristiwa atau aktivitas, (3) tempat atau lokasi, (4) benda, beragam gambar, dan (5) rekaman dan dokumen dan arsip. Selanjutnya untuk memperoleh data secara holistik yang integratif, maka teknik pengumpulan data yang dapat digunakan adalah: (1) wawancara mendalam (*indepth interviewing*), (2) observasi partisipan (*participant observation*), dan (3) studi dokumentasi (*study of documents*). Penelitian ini ditempuh melalui tiga tahap yaitu: (1) penelitian pendahuluan, (2) pengembangan desain, (3) penelitian sebenarnya, dan (4) penulisan laporan.

HASIL

Berdasarkan pengumpulan tentang bahwa pencapaian nilai-nilai pendidikan karakter yang terintegrasi dalam pembelajaran PKn di SDN Lawang 5, SDN Kalirejo 5, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus di Wilayah UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Lawang Kabupaten Malang), maka dapat dipaparkan hasil penelitian sebagai berikut:

1. Model Pembelajaran Pendidikan Karakter di Sekolah Dasar

Berdasarkan data dari informasi yang diperoleh dari studi pendahuluan di lokasi penelitian yaitu di SDN Lawang 5, SDN Kalirejo 5, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus di Wilayah UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Lawang Kabupaten Malang, menunjukkan bahwa semua sekolah dasar lokasi penelitian yang telah dipilih dalam penelitian ini telah menerapkan pendidikan karakter di sekolahnya. Adapun model pembelajaran nilai-nilai pendidikan karakter melalui pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan di SDN Lawang 5, SDN Kalirejo 5, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus di Wilayah UPTD TK, SD dan PLS Dinas Pendidikan Kecamatan Lawang Kabupaten Malang, secara garis besar dapat dilihat tabel 1 berikut ini.

Tabel 1 Model Pembelajaran Penanaman Nilai-nilai Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran Mata Pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan

No	Jenis Model Pembelajaran	Jumlah	Keterangan
1	Ceramah	13	
2	Demonstrasi dan pemberian tugas	11	
3	Diskusi dan tanya jawab (kuis)	9	
4	Pemberian contoh	8	
5	Individual (tugas individual)	6	
6	Role playing, diskusi kelompok, jigsaw, kerjasama/kerja kelompok, kolaborasi, kelompok, dan problem solving.	4	
7	Cooperative learning dan teman sebaya.	3	
8	Pembiasaan, CTL, permainan, dan ceramah plus.	2	
9	Talking stick, tebak kata, kerja wisata, observasi, affective learning, kerjasama, eksperimen dan TGT.	1	

Sumber: data diolah dari lapangan.

Berdasarkan tabel 1 di atas, menunjukkan bahwa metode pembelajaran yang dite-rapkan oleh guru dalam penanaman nilai-nilai pendidikan karakter dalam pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan di di SDN Lawang 05, SDN Kalirejo 05, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus Kecamatan Lawang Kabupaten Malang, cukup bervariasi. Demikian pula frekuensi penggunaan mulai dari yang frekuensinya rendah metode pembelajaran yang digunakan sebanyak 1 kali (talking stick, tebak kata, kerja wisata, observasi, affective learning, kerjasama, eksperimen dan TGT) sampai dengan metode yang paling banyak digunakan oleh guru yaitu sebanyak 13 kali (ceramah).

2. Persepsi Peserta Didik terhadap Penanaman Nilai-nilai Pendidikan Karakter

Persepsi peserta didik terhadap penanaman nilai-nilai pendidikan karakter dalam pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan oleh para guru di sekolah-sekolah yang telah dipilih sebagai lokasi penelitian, temuan penelitiannya adalah sebagai berikut ini: peserta didik merasa senang dan antusias, ada interaksi antara guru dan peserta didik dan ada perubahan sikap peserta didik dalam pembelajaran PKn di sekolah dasar tempat lokasi penelitian dilaksanakan.

3. Model Evaluasi Pendidikan Karakter yang Dikembangkan oleh Guru Pendidikan Kewarganegaraan di Sekolah Dasar

Model evaluasi yang diterapkan oleh guru dalam penanaman nilai-nilai pendidikan karakter melalui pembelajaran mata pelajaran PKn di dilaksanakan oleh guru dengan cara sebagai berikut: melakukan penilaian sikap, menentukan skala penilaian, menentukan indikator pencapaian dalam setiap karakter, melakukan observasi, membuat alat penilaian.

4. Nilai-nilai Pendidikan Karakter yang Diterapkan di Sekolah Dasar

Nilai-nilai pendidikan karakter yang telah dicapai oleh peserta didik secara umum cukup beragam. Berdasarkan identifikasi yang telah dilakukan apabila direkapitulasi dapat dilihat pada tabel 2 berikut di bawah ini.

Tabel 2 Pencapaian Nilai-nilai yang Diperoleh Peserta Didik dalam Pembelajaran Mata Pelajaran PKn

No	Nilai-nilai Pendidikan Karakter Kelas 4 s.d 6	Nilai-nilai yang Diintegrasikan oleh Guru Dalam Pembelajaran PKn	Keterangan
1	2	3	4
1	Semangat kebangsaan.	Bekerjasama.	

2	Cinta tanah air.	Budi pekerti luhur.	
3	Menghargai prestasi	Mampu memecahkan masalah.	
4	Bersahabat	Saling menyayangi.	
5	Komunikatif.	Menghargai/menhormati.	
6	Cintai damai.	Menjaga ketertiban, melaksanakan peraturan.	
7	Senang membaca.	Menjaga keberhasilan.	
8	Peduli sosial.	Hidup hemat.	
9	Peduli lingkungan.	Peduli lingkungan.	
10	Religius.	Disiplin.	
11	Kerja keras.	Toleransi.	
12	Kreatif.	Jujur.	
13	Mandiri.	Demokratis.	
14	Demokratis.	Cintai damai.	
15	Rasa ingin tahu.	Peduli sosial.	
16	Percaya.	Patuh dan tanggung jawab.	
17	Respek.		
18	Bertanggung jawab.		
19	Saling berbagi.		

Sumber: data diolah dari lapangan.

Berdasarkan tabel 1 di atas, dapat dikemukakan bahwa berdasarkan nilai-nilai pendidikan karakter yang dijadikan rujukan/pedoman (kolom 2), nilai-nilai yang diintegrasikan guru dalam pembelajaran PKn di kelas-kelas tinggi di sekolah dasar adalah sebagaimana dapat dilihat pada kolom 3 dalam tabel tersebut di atas. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa belum seluruhnya nilai-nilai pendidikan karakter dapat diimplementasikan guru dalam pembelajaran PKn di sekolah dasar tempat lokasi penelitian ini dilaksanakan, yaitu di SDN Lawang 05, SDN Kalirejo 05, SD Ummu Aiman dan SDK St. Fransiskus Kecamatan Lawang Kabupaten Malang. Secara kuantitatif dapat diprosentasekan bahwa nilai-nilai pendidikan karakter adalah $16/19 \times 100\% = 84,21\%$. Temuan ini diperkuat oleh informan lainnya, antara lain oleh Lucia Lilik Listyowati "*belum semua tercapai secara maksimal (ada beberapa)*" (GR-4.2, W, 14-11-2013, 09.00-11.00), Theresia Tuminah "*belum tercapai secara optimal*" (GR-4.3, 14-11-2013, 09.00-11.00), Lilik Setyowati "*sejauh ini, pencapaian masih 75%*". (KS-02, W, 12-11-2013, 09.00-11.00), Atik Pratiwi "*sejauh ini masih 75%*" GR-2.3, W, 12-11-2013, 09.00-11.00), Zakiyah "*mencapai 80%*" (GR-3.4, W, 13-11-2013, 09.00-11.00), dan Rika Octavia "*Sudah mencapai 75%*" (GR-3.3, W, 13-11-2013, 09.00-11.00). Dari perolehan data ini menunjukkan bahwa pencapaian nilai-nilai pendidikan karakter dalam pembelajaran mata pelajaran PKn antara 75-80%.

PEMBAHASAN

Berdasarkan temuan penelitian di atas, dapat dikemukakan bahwa penanaman nilai-nilai pendidikan karakter di sekolah dasar dapat diterapkan dengan mengintegrasikan pada mata pelajaran PKn. Sedangkan nilai-nilai pendidikan karakter yang diintegrasikan dalam pembelajaran PKn di kelas-kelas tinggi oleh guru meliputi: bekerjasama, budi pekerti luhur, mampu memecahkan masalah, saling menyayangi, menghargai/menhormati, menjaga ketertiban, melaksanakan peraturan, menjaga keberhasilan, hidup hemat, peduli lingkungan, disiplin, toleransi, jujur, demokratis, cintai damai, peduli social, patuh dan tanggung jawab.

Inti dari Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) adalah pengembangan akhlak kewarganegaraan (*civic virtue*) yang mencakup kecerdasan kewarganegaraan (*civic intelligence*), tanggungjawab kewarganegaraan (*civic responsibility*), dan partisipasi kewarganegaraan (*civic participation*). Selama ini terkesan materi pembelajaran lainnya hanya mengajarkan pengetahuan dari disiplin ilmu, teknologi, atau seni yang menaunginya. Oleh sebab

itu, materi pembelajaran lain harus diperkuat dengan misi pendidikan karakter yang bersifat melekat dalam substansi dan proses keilmuan sebagai dimensi aksiologinya. Oleh karena itu, proses pembelajaran nilai-nilai karakter secara substantif diintegrasikan dalam setiap materi pembelajaran atau antarmateri pembelajaran.

Evaluasi pendidikan karakter dilakukan untuk mengukur apakah anak sudah memiliki satu atau sekelompok karakter yang ditetapkan oleh sekolah dalam kurun waktu tertentu. Oleh karena itu, substansi evaluasi dalam konteks pendidikan karakter adalah upaya membandingkan perilaku anak dengan standar (indikator) karakter yang ditetapkan oleh guru dan/atau sekolah. Proses membandingkan antara perilaku anak dengan indikator karakter dilakukan melalui suatu proses pengukuran. Proses pengukuran dapat dilakukan melalui tes tertentu atau tidak melalui tes (nontes).

Menurut Kesuma, Triatna dan Permana (2012) evaluasi pendidikan karakter ditujukan untuk (1) mengetahui kemajuan hasil belajar dalam bentuk kepemilikan sejumlah indikator karakter tertentu pada anak dalam kurun waktu tertentu, (2) mengetahui kekurangan dan kelebihan desain pembelajaran yang dibuat oleh guru, dan (3) mengetahui tingkat efektivitas proses pembelajaran yang dialami oleh anak, baik pada *setting* kelas, sekolah, maupun rumah.

Berdasarkan pemaparan temuan Kesuma, dkk. (2012) dapat dikemukakan bahwa dalam pembelajaran pendidikan karakter di sekolah faktanya belum menunjukkan hasil sesuai dengan yang diharapkan, baik mulai desainnya dalam silabus atau RPP, perumusannya dalam perilaku yang dirancang, belum kontekstual dan terutama pada metode pembelajaran yang dilakukan oleh guru masih cenderung berorientasi pada ceramah tunggal. Pembelajaran dalam pendidikan karakter dapat didefinisikan sebagai pembelajaran yang mengarah pada penguatan dan pengembangan perilaku anak secara utuh yang didasarkan/dirujuk pada suatu nilai. Oleh karena itu, perlu dikaji lebih lanjut secara mendalam dan rinci bagaimanakah penerapannya dalam pembelajaran di sekolah dasar perihal pencapaian nilai-nilai pendidikan karakter dalam pembelajaran mata pelajaran PKn di sekolah dasar. Hasil penelitian di atas, menunjukkan bahwa pencapaiannya belum optimal, rentangan prosentase yang dicapai dalam penanaman nilai-nilai pendidikan karakter penelitian dalam pembelajaran mata pelajaran PKn di sekolah dasar tempat lokasi penelitian ini berkisar antara 75-80%.

PENUTUP

Simpulan

Berdasarkan temuan hasil penelitian dan pembahasan tersebut di atas, maka dapat ditarik simpulan sebagai berikut: (1) pendidikan karakter telah diterapkan di sekolah dasar dengan menerapkan kebijakan sekolah di masing-masing sekolah dasar lokasi penelitian, (2) metode pembelajaran yang diterapkan oleh guru dalam penanaman nilai-nilai pendidikan karakter di kelas-kelas tinggi meliputi: ceramah, demonstrasi, role playing, (3) evaluasi pendidikan karakter yang dilaksanakan oleh guru terdiri dari: (4) nilai-nilai pendidikan karakter yang diintegrasikan guru dalam pembelajaran PKn di kelas-kelas tinggi oleh guru meliputi: bekerjasama, budi pekerti luhur, mampu memecahkan masalah, saling menyayangi, menghargai/menhormati, menjaga ketertiban, melaksanakan peraturan, menjaga keberhasilan, hidup hemat, peduli lingkungan, disiplin, toleransi, jujur, demokratis, cintai damai, peduli sosial, patuh dan tanggung jawab.

Saran

Berdasarkan simpulan tersebut di atas, maka dapat dikemukakan saran-saran sebagai berikut: (1) bagi guru atau tenaga kependidikan (a) memberi panutan atau teladan bagi peserta didik dan mengingatkan terus-menerus untuk diterapkan dalam kehidupan sehari-hari, karena para guru adalah figur yang langsung berhadapan dengan peserta didik di sekolah; (b) dalam mengintegrasikan nilai-nilai pendidikan karakter dalam pembelajaran PKn di kelas-kelas tinggi di sekolah dasar sebaiknya merujuk pada pedoman pelaksanaan pendidikan karakter (grand desain) di sekolah dasar yang diterbitkan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, (2) bagi kepala sekolah, untuk mengkondisikan sekolah dalam situasi yang kondusif bagi warga sekolah untuk mengaktualisasikan nilai-nilai pendidikan karakter di lingkungan sekolah, (3) bagi Dinas Pendidikan Kabupaten Malang, temuan penelitian ini dapat dijadikan masukan bagi dinas pendidikan sebagai alternatif model penanaman nilai-nilai pendidikan karakter yang efektif yang dapat diterapkan di sekolah dasar.

DAFTAR RUJUKAN

- Akbar, S. 2009. Pengembangan Model Pembelajaran Nilai dan Karakter untuk Sekolah Dasar Berbasis Model Pendidikan Nilai dan Karakter di Pesantren Daarut-Tauhid Bandung. e-jurnal *Ilmu Pendidikan*, Universitas Negeri Malang, (Online), diakses tanggal 11 Desember 2010.
- Akbar, S. 2011. *Revitalisasi Pendidikan Karakter di Sekolah Dasar*. Pidato Pengukuhan Guru Besar dalam Bidang Ilmu Pendidikan Dasar, disampaikan pada Sidang Terbuka Senat Universitas Negeri Malang, tanggal 8 Juni 2011. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herdani, Y. 2010. Pendidikan Karakter Sebagai Pondasi Kesuksesan Peradaban Bangsa. (<http://KOMPAS.com>), (Online), diakses tanggal 7 September 2010.
- Jalal, F. 2010. *Pendidikan Karakter Harus Segera Diintegrasikan di Sekolah*. (<http://bukuohbuku.wordpress.com/2010/09/01/pendidikan-karakter-harus-segera-di-integrasikan-di-sekolah>), (Online), diakses tanggal 15 September 2010).
- Kementerian Pendidikan Nasional. 2010. *Pembinaan Pendidikan Karakter di Sekolah Menengah Pertama*. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional.
- Kementerian Pendidikan Nasional. 2010. *Pedoman Sekolah: Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa*. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional.
- Lickona, T. 1991. *Educating for Character: How our School Can Teach Respect and Responsibility*
- Kesuma, D., Triatna, C., & Permana, J. 2012. *Pendidikan Karakter: Kajian Teori dan Praktik di Sekolah*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Mahatma, Y. 2010. Mendiknas: Penerapan Pendidikan Karakter Dimulai SD. *ANTARA News*. (<http://m.antaranews.com>, diakses tanggal 7 September 2010).
- Ratnawati, N. 2012. *Manajemen Pendidikan Karakter di Sekolah Dasar (Studi Multikasus di Sekolah Dasar Cita Hati West Campus Surabaya, SD Gloria Surabaya, SD Petra Kediri)*. Disertasi tidak dipublikasikan. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Suparlan. 2010. *Pendidikan Karakter dan Kecerdasan*. (<http://www.suparlan.com>), (Online), diakses tanggal 14 September 2010).
- Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Ekajaya.
- Universitas Negeri Malang. 2000. *Pedoman Penulisan Karya Ilmiah*. Edisi kelima. Malang: Universitas Negeri Malang.

BIODATA PENULIS

Drs. Nawaji, M.Pd, adalah mahasiswa Program Studi Teknologi Pembelajaran, Program Pascasarjana, Universitas Negeri Malang (UM). Bertugas sebagai Pengawas SD sejak tahun 2006 sampai sekarang. Asisten Dosen tahun 1986-1988 di IKIP PGRI Malang, ITN Malang dan Universitas Muhammadiyah Malang (UMM). Dosen luar biasa di berbagai PTS di Jawa Timur sejak tahun 1987 sampai dengan sekarang. Organisasi profesi yang diikutinya adalah sebagai Sekretaris PGRI Kabupaten Malang.

Dr. Hari Karyono, M.Pd, adalah alumni Program Studi Manajemen Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas Negeri Malang, tahun 2007. Saat ini sebagai dosen tetap pada Program Studi Teknologi Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya Unipa). Jabatan saat ini adalah sebagai Kepala Pusat Pengembangan Teknologi Pendidikan (P2TP) Program Pascasarjana Unipa Surabaya. Juga sebagai dosen luar biasa pada Program Studi Manajemen Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas Gresik dan Program Studi Manajemen Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas Muhammadiyah Surakarta (UMS)

Pembangunan Pembelajaran Kanak-kanak *Homeschooling* menggunakan Media Animasi Interaktif : Aplikasi Pendekatan Fuzzy Delphi

Mohd. Nazri Abdul Rahman¹, Dr Norlidah Alias² & Profesor Dr Saedah Siraj³
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia

mnazri@siswa.um.edu.my¹, drnorlidah@um.edu.my², & saedah@um.edu.my³,

Abstrak: Ledakan teknologi maklumat telah mencetuskan fenomena baru dalam pengajaran dan pembelajaran khususnya kepada pendidikan alternatif *homeschooling*. Animasi Interaktif merupakan pendekatan baharu yang boleh dijadikan medium pembelajaran bagi kanak-kanak *homeschooling*. Animasi interaktif merupakan media pendidikan yang mengintegrasikan lima elemen utama iaitu teks, grafik, audio, video dan animasi. Kertas kerja ini bertujuan untuk mengenal pasti ciri-ciri animasi interaktif yang bersesuaian untuk dibangunkan sebagai medium pembelajaran bagi kanak-kanak *homeschooling* menggunakan pendekatan Fuzzy Delphi. Pendekatan pembelajaran kanak-kanak *Homeschooling* dengan berbantuan animasi interaktif bukan sahaja dapat memudahkan proses pembelajaran tetapi juga meningkatkan motivasi kanak-kanak *homeschooling*. Seramai 15 orang pakar bidang pendidikan kanak-kanak *homeschooling* dan teknologi pendidikan telah dipilih untuk menganalisis *fuzziness* konsensus pakar. Dapatan kajian menunjukkan bahawa animasi interaktif sesuai diaplikasikan sebagai medium pembelajaran bagi kanak-kanak *homeschooling*.

Kata Kunci: Homeschooling, Home Education, Pendidikan Alternatif, Animasi Interaktif

Pengenalan

Perkembangan pesat Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT) telah mencetuskan kepelbagaian pendekatan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Proses pengajaran dan pembelajaran dipermudahkan dengan berkembangnya teknologi maklumat dan komunikasi (Verhoeven, Seger, Bronkhorst & Boves, 2006; Segers & Verhoven, 2009; Saedah Siraj, 2008). Fenomena ini seterusnya membawa kepada perkembangan satu bentuk kemahiran baru yang perlu dikuasai dalam abad ke-21 iaitu literasi ICT dan literasi *web*. Kemahiran ini merujuk kepada pelbagai kebolehan yang berkaitan secara langsung dengan ICT. Jangkauan maklumat yang merentasi sempadan sesebuah negara memerlukan keupayaan pengguna untuk mencari maklumat yang dikehendaki dengan tepat, keupayaan mengintegrasikan maklumat yang datang dari pelbagai sumber dan keupayaan untuk menggunakan maklumat dengan berkesan bagi menyelesaikan sesuatu permasalahan dan membina pengetahuan baru (Lue & Kinzer, 2000; Graesser, Chipman & King, 2008; Jonassen, 2004; Mayer, 2005). ICT dilihat sebagai satu mekanisme yang berupaya meningkatkan kualiti pembelajaran yang seterusnya mentransformasikan pengalaman pembelajaran kepada sesuatu yang lebih bermakna.

Penggunaan animasi interaktif sebagai medium pengajaran dan pembelajaran dapat dioptimumkan melalui aktiviti pembelajaran yang memberi kebebasan kepada kanak-kanak untuk 'meneroka' dan memperoleh input yang bersesuaian (Ismail, 2002; Nor Fadila Mohd Amin & Chiew Kai Wan, 2010). Bersesuaian dengan konsep pendidikan *homeschooling* yang memberi kebebasan kepada anak-anak belajar mengikut tahap kebolehan dan minat. Penggunaan teknologi khususnya animasi interaktif dilihat sebagai satu medium pembelajaran yang baharu yang perlu diterokai dan dikaji kesesuaiannya.

Animasi interaktif merupakan satu bentuk pembelajaran berasaskan media teknologi yang mampu menyediakan pengalaman pembelajaran yang menyeluruh kepada kanak-kanak *homeschooling* (Rozinah Jamaluddin, 2005; Wu, H.C., Yeh, T.K., dan Chang, C.Y., 2010). Animasi interaktif dalam kajian ini merupakan satu cadangan untuk penyediaan siri *interface*/paparan antara muka yang kolaboratif dan *avatar* yang berinteraksi aktif dengan pengguna berdasarkan beberapa struktur. Proses pengajaran dan pembelajaran melalui animasi interaktif ini disesuaikan dengan gaya pembelajaran kanak-kanak *homeschooling*. Justeru, terdapat kecenderungan kajian-kajian yang dijalankan berkaitan dengan penggunaan animasi interaktif sebagai media pengajaran dan pembelajaran yang berkesan.

Dapatan-dapatan kajian berkaitan animasi interaktif ini menunjukkan bahawa terdapat beberapa sebab yang mempengaruhi tindakan ibu bapa atau guru untuk memilih animasi interaktif sebagai media pengajaran dan pembelajaran (Mohd Rastom Mohd Fauzi, 2011; Nurul Farhana Jumaat, 2010; Nor Fadila Mohd Amin & Chiew Kai Wan, 2010; Zurita & Nussbaum, 2004) antaranya untuk meningkatkan kasediaan kanak-kanak bagi proses pembelajaran.

Konsep Animasi Interaktif Dalam Pendidikan

Animasi interaktif yang dibangunkan perlulah bersifat globalisasi dan sepanjang hayat (Sharples, 2000) serta berupaya memberi motivasi kepada pelajar (Rozinah Jamaluddin, 2005). Bukan itu sahaja, animasi interaktif juga berperanan memudahkan pelajar dalam proses kognitif kepada kandungan dan perkara yang abstrak (Wu, H.C., Yeh, T.K., dan Chang, C.Y., 2010) di samping membantu pelajar membuat visualisasi terhadap perkara kompleks (Moreno, R., 2007).

Pendidikan Alternatif *Homeschooling*

Pendidikan *homeschooling* juga dikenali sebagai *home-education* atau *home-based school*. *Homeschooling* atau persekolahan di rumah ialah satu amalan pendidikan yang dikawal selia sepenuhnya oleh ibu bapa pada waktu persekolahan biasa dan berlangsung pada hari yang sama seperti sekolah-sekolah arus perdana yang lain (Ray, 2000; Whitehead & Bird, 1984; Norlidah Alias, et.al, 2013). Maka, kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti bentuk serta ciri-ciri media animasi interaktif bagi pendidikan *homeschooling* dalam konteks pendidikan kanak-kanak Orang Asli pada masa depan. Pengenalan pendidikan *homeschooling* bagi kanak-kanak Orang Asli ini berbeza dengan konsep *homeschooling* yang dipraktikkan oleh sebahagian besar ibu bapa di dunia.

Tujuan Kajian

Tujuan kajian ini adalah untuk mendapatkan persetujuan pakar terhadap animasi interaktif sebagai medium pembelajaran kanak-kanak *homeschooling*. Untuk mencapai tujuan kajian ini, maka objektif kajian telah dikenal pasti. Objektif kajian adalah untuk mengenal pasti ciri-ciri animasi interaktif yang bersesuaian bagi menjalankan aktiviti pembelajaran *homeschooling* bagi kanak-kanak *homeschooling*.

Bagi memenuhi objektif yang digariskan ini, kajian tinjauan ini dijalankan bertujuan untuk mendapatkan jawapan bagi persoalan kajian berikut:

- a. Apakah bentuk penggunaan aplikasi media sosial yang utama bagi pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan?
- b. Apakah ciri-ciri animasi interaktif yang sesuai bagi pembelajaran *homeschooling* pada masa depan?

Skop dan Batasan

Fokus kajian ini adalah pendidikan kanak-kanak *homeschooling* di Lembah Klang. Seramai 15 orang pakar telah dipilih secara *purposive* untuk menjadi panel pakar dalam kajian ini berdasarkan ketetapan pemilihan panel pakar fuzzy delphi antara 10-20 (Adler & Ziglio, 1996). Setiap pakar yang dipilih mempunyai pengalaman lebih daripada 10 tahun dalam bidang pendidikan *homeschooling* (Ibu bapa *homeschooling* dan NGO *homeschooling*), pegawai Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) dari Bahagian Perkembangan Kurikulum dan Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Bahagian Teknologi Pendidikan, pensyarah dari Media dan Animasi di Universiti Putra Malaysia dan pegawai bahagian media penyiaran.

Prosedur Pengumpulan Data

Bagi pembentukan instrumen kajian untuk analisis fuzzy delphi, satu instrumen soal selidik telah dibangunkan oleh penyelidik berdasarkan literatur kajian. Seterusnya soal selidik ini dijalankan kajian rintis menggunakan sampel kajian seramai 10 orang responden iaitu ibu bapa *homeschooling*, guru, pensyarah bidang teknologi pengajaran, pegawai Bahagian Teknologi Pendidikan, KPM dan pegawai Bahagian Pengurusan Sekolah Harian (Unit Pendidikan Alternatif/*homeschooling*). Instrumen kajian ini mempunyai nilai kesahan Cronbach Alpha 0.941.

Seterusnya, proses pengumpulan data kajian fuzzy delphi dimulakan dengan langkah-langkah seperti berikut:

1. Menentukan jumlah pakar yang terlibat iaitu antara 10-20 responden (Adler & Ziglio, 1996). Kajian ini memilih untuk mendapatkan konsensus pakar seramai 15 orang.
2. Menentukan Skala Linguistik, berdasarkan kepada *triangular fuzzy number*. Dalam kajian, penyelidik telah memilih skala likert 7 point.

SKALA LINGUISTIK 7 POINT			
Sangat-Sangat Setuju	0.90	1.00	1.00
Sangat Setuju	0.70	0.90	1.00
Setuju	0.50	0.70	0.90
Sederhana Setuju	0.30	0.50	0.70
Tidak Setuju	0.10	0.30	0.50
Sangat Tidak Setuju	0.00	0.10	0.30
Sangat-Sangat Tidak Setuju	0.00	0.00	0.10

3. Segala data dijadualkan untuk mendapatkan nilai purata (m_1, m_2, m_3) iaitu Nilai Minimum, Nilai Mulasabah dan Nilai Maksimum.
4. Menentukan jarak antara nombor bagi menentukan nilai *threshold* dengan menggunakan rumus berikut:

$$d(\bar{m}, \bar{n}) = \sqrt{\frac{1}{3}[(m_1 - n_1)^2 + (m_2 - n_2)^2 + (m_3 - n_3)^2]}$$

5. Menentukan kesepakatan kumpulan. Peratusan kumpulan mesti melebihi 75%.
6. Menentukan agregat Fuzzy evaluation dengan cara menambah semua nombor fuzzy.
7. Proses *Defuzzification*. Proses ini bertujuan untuk menentukan kedudukan (rangking) bagi setiap pemboleh ubah/ sub-pemboleh ubah. Terdapat 3 rumus yang boleh diaplikasikan:

$$A_{max} = 1/3 * (a_1 + a_m + a_2)$$

Analisis Data dan Perbincangan

Setiap kajian mempunyai keperluan tertentu (Wei-Ming Wang & Chu-Chiao Chen, 2012). Justeru, kajian ini telah menetapkan untuk memilih item yang hanya dalam lingkungan skala linguistik iaitu setuju dan sangat setuju dari skala likert point 7.

Analisis dapatan dilapor berdasarkan kedudukan tertinggi item bagi setiap konstruk seperti berikut:

Bentuk penggunaan aplikasi media sosial bagi pembelajaran kanak-kanak *homeschooling*

Maklum balas pakar terhadap bentuk penggunaan aplikasi media sosial yang utama bagi pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan adalah berdasarkan kepada soalan kajian berikut: ‘Apakah bentuk penggunaan media sosial yang utama bagi pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan?’

Jadual 1

Bentuk Penggunaan Aplikasi Media Sosial bagi Pembelajaran Kanak-kanak Homeschooling pada Masa Depan

Item	Sub-Item	Average Response			Defuzzification Value	Skor
Bentuk Aplikasi Media Sosial bagi Pembelajaran Homeschooling	1.1 Blog	0.54	0.73	0.88	0.72	5
	1.2 Facebook	0.50	0.69	0.86	0.68	8
	1.3 Instagram	0.50	0.70	0.87	0.69	7
	1.4 Knowledge Portal	0.71	0.88	0.97	0.85	1
	1.5 Tumblr	0.51	0.71	0.89	0.70	6
	1.6 Twitter	0.55	0.74	0.89	0.73	4
	1.7 Website	0.70	0.86	0.95	0.84	2
	1.8 Youtube	0.65	0.82	0.93	0.80	3

Merujuk kepada jadual 1, nilai *defuzzification* bagi item 1 (sub-item 1.1 sehingga sub-item 1.8) adalah antara 0.68 hingga 0.85 iaitu melebihi 0.6 (nilai konsensus pakar yang diterima). Ini bermakna, semua pakar telah mencapai kesepakatan untuk ‘sangat bersetuju’ dengan item 1 (sub Item 1.1-1.8) dalam soal selidik ini. Nilai ini menunjukkan bahawa pakar mencapai kesepakatan terhadap bentuk penggunaan media sosial yang sesuai dengan pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan. Item bentuk penggunaan aplikasi media sosial bagi pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan : *Knowledge Portal* mempunyai nilai skor yang paling tinggi 0.85 dan bentuk penggunaan aplikasi media sosial: *Facebook* mempunyai nilai skor yang terendah iaitu 0.698.

Berdasarkan dapatan data analisis ini, kumpulan pakar menjangkakan bentuk penggunaan aplikasi animasi interaktif yang sesuai dibangunkan pada masa depan bagi kanak-kanak *homeschooling* adalah *knowledge portal*. Ini diikuti dengan laman *web* yang kaya dengan maklumat yang tepat dan spesifik untuk pembelajaran secara maya.

Namun, pakar menjangkakan bahawa bentuk penggunaan aplikasi *facebook* sebagai medium pengajaran dan pembelajaran bagi kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan kurang mendapat perhatian khususnya bagi ibu bapa yang menekankan proses pembelajaran yang berkesan.

Ciri-ciri animasi interaktif yang sesuai bagi pembelajaran *homeschooling* pada masa depan.

Kedua, untuk maklum balas pakar terhadap ciri animasi yang sesuai dibangunkan untuk pembelajaran kanak-kanak Orang Asli pada masa depan.

Jadual 2

Ciri-ciri animasi interaktif yang sesuai bagi pembelajaran *homeschooling* pada masa depan

Item	Sub-Item	Average Respon			Defuzzification Value	Skor	
Ciri Animasi Interaktif bagi Pembelajaran <i>Homeschooling</i>	2.1 Animasi Interaktif Mengandungi Unsur amalan dan tradisi masyarakat:						
	a.	Adat resam dan pantang larang	0.52	0.70	0.84	0.69	6
	b.	Muzik, lagu dan tarian	0.78	0.93	0.98	0.90	1
	c.	Permainan Tradisional	0.70	0.87	0.96	0.84	4
	d.	Seni anyaman dan kraftangan tradisional	0.73	0.89	0.97	0.86	3
	e.	Nilai dan amalan tradisi masyarakat	0.69	0.86	0.96	0.84	4
	f.	Pakaian Tradisional	0.62	0.81	0.93	0.78	5
	g.	Bahasa ibunda	0.75	0.91	0.98	0.88	2
	2.2 Latar Animasi Interaktif Berunsurkan:						
	a.	Urbanisasi	0.82	0.95	0.99	0.92	1
	b.	Kampung / luar bandar	0.79	0.93	0.98	0.90	2
	c.	Kehidupan alam semula jadi (hutan)	0.75	0.91	0.97	0.88	3
	2.3 Watak Animasi Interaktif yang sesuai:						
	a.	aktif	0.67	0.84	0.94	0.82	4
	b.	agresif	0.61	0.77	0.89	0.76	5
	c.	berkeyakinan dan berkebolehan	0.75	0.91	0.97	0.88	2
	d.	lucu dan suka berjenaka	0.75	0.90	0.97	0.87	3
	e.	berfikiran terbuka dan berkepimpinan	0.78	0.92	0.97	0.89	1

Berdasarkan jadual 2, Item 2.1 Ciri-ciri Animasi Interaktif, unsur dan amalan tradisi berada di kedudukan pertama dalam senarai keutamaan pakar berdasarkan kesepakatan persetujuan dengan nilai *defuzzification* 0.90 adalah sub-item 2.1b [Muzik, Lagu dan tarian tradisional masyarakat]. Manakala sub-item 2.1g [Pakaian Tradisional] berada di kedudukan paling rendah dalam tahap kesepakatan persetujuan pakar dengan nilai *defuzzification* 0.78. Ini bermakna ciri utama dalam pembelajaran *homeschooling* melalui aplikasi animasi interaktif yang mengandungi unsur muzik, lagu dan tarian tradisional.

Secara ringkasnya, dapatan kajian ini menjawab persoalan kajian ‘Apakah ciri-ciri animasi interaktif yang bersesuaian dengan pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* pada masa depan. Dapatan data kajian menunjukkan kumpulan pakar mencapai kesepakatan bahawa ciri-ciri animasi interaktif bagi pembelajaran *homeschooling* pada masa depan yang perlu dibangunkan dan diperkembangkan adalah :

- a) Kandungan animasi yang memaparkan unsur dan amalan tradisi masyarakat seperti muzik, lagu dan tarian; bahasa ibunda (Dialek Mengikut Negeri); seni anyaman dan kraf tangan; permainan tradisional; nilai dan amalan tradisi masyarakat; pakaian tradisional dan adat resam dan pantang larang mengikut kelompok masyarakat tertentu.
- b) Latar animasi berlatarkan masyarakat perlulah mempunyai unsur urbanisasi dan kampung di samping pengekalan alam semula jadi.
- c) Watak Animasi perlulah melambangkan jati diri serta perwatakan masyarakat timur yang kental dengan adap sopan dan berbahasa. Nilai murni yang wajar di tonjol dalam watak yang dibangunkan adalah berkepimpinan, berkeyakinan dan berkebolehan serta berfikiran terbuka.

Kesimpulan

Animasi interaktif memenuhi aspirasi pendekatan pembelajaran *Homeschooling* yang mementingkan pembentukan nilai kerohanian, pencapaian akademik dan amalan pedagogi (Collom, 2005; Ebinezar, 2008, Mohd Nazri Abdul Rahman, Norlidah Alias, Saedah Siraj & Dorothy Dewiit, 2013). Atas kepentingan memelihara dan memulihara jati diri dan nilai budaya generasi masa kini, gaya pembelajaran *homeschooling* melalui animasi interaktif yang bercorak tempatan dilihat sebagai satu alternatif yang terbaik dalam mengetengahkan penggunaan teknologi sebagai medium pembelajaran kanak-kanak *homeschooling*. Pengekalan nilai tradisi masyarakat dapat direalisasikan melalui pendidikan alternatif *homeschooling* yang menggunakan animasi interaktif tempatan sebagai medium pembelajaran dan pengajaran anak-anak pada masa depan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kumpulan pakar menjangkakan bentuk penggunaan aplikasi animasi interaktif dalam pembelajaran *homeschooling* yang bersesuaian dibangunkan adalah animasi interaktif yang mengandungi unsur tradisi dan amalan masyarakat yang disesuaikan dengan latar urbanisasi dan kehidupan masyarakat kampung.

Secara ringkasnya penggunaan aplikasi animasi interaktif sebagai medium pembelajaran dalam proses pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak *homeschooling* oleh ibu bapa dan guru atas alasan untuk:

- i. membentuk gaya pengajaran dan pembelajaran dengan cara tersendiri berasaskan teknologi
- ii. keinginan untuk mencapai keputusan akademik yang lebih baik
- iii. menyediakan suasana pembelajaran yang selamat berasaskan teknologi
- iv. meransangkan kreativiti anak dan mengasah bakat

Rujukan

- Adi Haji Taha. (2006). *Orang Asli: Khazanah Tersembunyi: The Hidden Treasure*. Kuala Lumpur.
- Adler M, Ziglio E. (1996). *Gazing into oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Barratt-Peacock. J. (1997). *The why and how of Australian home education*. Unpublished PhD, La Trobe, Melbourne. (Published by Beverly Paine, Learning Books, Yankalilla, SA)

- Ebinezar John A/L Y. Rajamony. (2008). The Malaysian experience in home schooling. PhD, Universiti Putra Malaysia, Kuala Lumpur.
- Ibrahim Bajunid. (2002). Changing mindsets: Lifelong learning for all. International Conference on Lifelong Learning (13-15 May 2002) in Kuala Lumpur.
- Ismail Zain (2002), Aplikasi Multimedia dalam Pengajaran, Kuala Lumpur: Sanon Printing Corporation Sdn Bhd
- Jackson, G. (2009). 'More than one way to learn': Home educated students' transitions between home and school. Unpublished PhD, Monash University, Clayton. <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/83110>
- Malaysia, Ministry of Education. (2010). Quick facts: Malaysian educational statistics. Kuala Lumpur: Educational Policy Planning & Research Division, Ministry of Education Malaysia.
- Moreno, R. (2007). Optimising learning from animations by minimising cognitive load: Cognitive and affective consequences of signalling and segmentation methods. *Applied Cognitive Psychology*, 21(6), 765-781
- Nor Fadila Mohd Amin & Chiew Kai Wan (2010). Persepsi Guru Terhadap Penggunaan Perisian Multimedia Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Mata Pelajaran . Universiti Teknologi Malaysia
- Nurul Farhana binti Jumaat (2010). Laporan Projek Ijazah Sarjana Pendidikan (Teknologi Pendidikan), Universiti Teknologi Malaysia
- Jabatan Muzium Negara. (2010). Katalog pameran magis belantara herba Orang Asli.
- Johnson, M. (1992). Research on traditional environmental knowledge: its development and its role, in M. Johnson (Editor). *Learning to Capture Traditional Environmental Knowledge*. Northwest Territories, Canada: Dene Cultural Institute.
- Jones H, Twiss B.L (1978). *Forecasting technology for planning decisions*. New York: Macmillan.
- Rozinah Jamaludin, (2005). *Multimedia dalam pendidikan*. Utusan Publications
- Ruslina, Rohani, Norlidah & Saedah. (2012). Research and Trends in The Field of Homeschooling from 2000 to 2012: A content Analysis of Homeschooling Research in Selected Journals, Paper presented at 1st International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE2012), Organised by State University Of Jakarta, University Malaya and Universiti of Technology Malaysia, , 21-23 May : Jakarta Indonesia
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computer & Education*, 34, 177-193. Dimuat turun pada Jan 15, 2006, daripada <http://www.eee.bham.ac.uk/sharplem/Papers/handler%20comped.pdf>.

- Sillitoe Paul; Alan Bicker; Johan Pottier William Balée(2002). Participating in Development: Approaches to Indigenous Knowledge. *Journal of Anthropological Research* Vol. 59, No. 4 (Winter, 2003), pp. 557-559
- Snively, G. (2000). Discovering Indigenous Science: Implications for Science Education, 6–34.
- Snively, G. dan Corsiglia, J. (2001). Discovering indigenous science: Implications for science education. *Science Education*, 85(1), hh. 6 – 34.
- Sobrevila, Claudia., (2008, The role of Indigenous Peoples in Biodiversity Conservation: The Natural, but Often Forgotten Partners, The World Bank.
- Universal Declaration Of Human Rights (1948). United Nations. Dimuat turun daripada <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>
- Wu, H. C., Yeh, T. K., & Chang, C. Y. (2010). The design of an animation-based test system in the area of Earth sciences. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), E53-E57
- Zurita, G. & Nussbaum, M. (2004). A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network. *Journal of Computer Assisted Learning* 20 (4), 235–243.

Factors Associated to Teachers' Motivation Towards the Implementation of Learning Supervision in Secondary School

Dato' Dr. Abd. Rahman Idris, Dr. Zuraidah bt. Abdullah, Ahmad Kamal Ariffin
Department of Education, University of Malaya, Malaysia

Abstract : The purpose of the study was to identify the motivational factors on teachers towards the implementation of learning supervision in secondary school. The assessment of teachers' motivations towards learning supervision was measured by questionnaires developed based on literature that encompasses of 48 items in related to the related domain. The participants of the study were 65 teachers from two secondary schools in Bentong, Pahang. The result of the study suggests that there are about five factors that may involve in measuring the teachers' motivations towards the learning supervision in school that is (i) Systematic reporting on learning

supervision, (ii) Environmental support and (iii) Training on learning supervision, (iv) Well planned on academic and curricular activities and (v) Support and encouragement. Thus, any changes in our educational system that can promote to the higher levels of teacher motivation should be improved to ensure the objective of learning in school can be achieved.

Key words - Motivation factor, secondary school, learning supervision, factor analysis.

I. INTRODUCTION

Malaysia's education system has set a policy that the implementation of curricular is the "teachers' primary responsibilities" in every school. Meanwhile, headmaster and principal plays an important role in the implementation of learning supervision in classroom. But this role can be support or help by the second leader in line after the principal and the committee subject leaders (SPI. KPM Bill. 3 / 1987). The purpose in the implementation of learning supervision is to assist the school education management in seeing the effectiveness of teaching and learning in the classroom. The results from the implementation of learning supervision in school will help to stimulate teachers' growth and a means of helping teachers to achieve excellence in their teaching. Furthermore, this implementation will also help to improve the learning and teaching situation in the school with a proper plan from teachers and school administrators.

Educational activities need supervision and inspection to achieve educational objective. Supervision and inspection are good machineries to upgrade teachers into required standard. Teachers need supervision and inspection to work harder no matter their level of experience and devotion. Without supervision, teachers and school administrators will backslide rapidly in their performance. The main purpose of this study was to identify the implementation of learning supervision level in secondary school throughout Malaysia. Hence, the results from this study shall help identify the actual planning side, implementation, reportage, teacher responses and post-mortem implementation. Apart from that, factors which influenced teachers' motivation on the implementation of learning supervision in school will be identified. The study presents the results of teachers' perception carried out on two secondary schools located in Bentong, Pahang using a questionnaire based assessment. The outcomes of the study should assist in identifying particular instructional aspects that require adjustment and improvement, and aim to provide a better understanding on teachers' motivation towards learning supervision.

II. LITERATURE REVIEW

According to Ogunsaju (1983), supervision is a way of stimulating, guiding, improving, refreshing, encouraging and overseeing certain groups of people with the hope of obtaining their cooperation in order for the supervisors to be successful in their task of supervision. It is the practice of monitoring the performance of teachers involved, noting the merit and demerits and using befitting techniques to ameliorate the flaws while still improving on the merits thereby increasing the standard of schools and achieving educational goals.

Adepoju (1998) defines school supervision as the process of bringing about improvement in instruction by working with people who are working with pupils. It has also been described as a process of stimulating growth and a means of helping teachers to achieve excellence in teaching. Supervision in school therefore is a vital process and combination of activities that are concerned with the teaching and improvement of the teaching in the school framework. Improving the supervision of instruction in school is of great concern to Ministry of Education in Malaysia. According to Educational Act (1996), the main purpose of learning supervision is to ensure the level of teaching among teachers' meet the required standard. Supervision in school therefore is a vital process and combination of activities which is concerned with the teaching and improvement of the teaching in the school framework.

Realizing on the importance of supervision in deciding the effectiveness of co-curricular management implementation, most schools have made the supervision process as one of the main task which undertaken by the administrator (Rahimah, 1986; Hussein, 1993; Hamsah, 2003; Aminuddin, 2005). But the question whether the teacher understands and prepares being supervised by their teaching. For administrator on the other hand, supervision implementation are carried out by using proper steps and approach (Hamdan and Lim, 2007). If learning supervision was implemented by the administrators according to the scheduled time, the arise issue whether the supervision gives impact on the teachers' motivation and thus have an impact on students' achievement (Halimah, 2006).

Research by Lim Yeong Chying (2007) against 120 teachers from six technical secondary school in Penang finds teachers were lack of exposures towards concept and purpose of supervision. Therefore, recommended teachers to be given exposure on this matter which will be implemented continuously in order to develop their potential and increase their professionalism. Hamdan and Lim (2007) in a study of 217 respondents consists of teachers in relation to their perceptions of supervision implementation among teachers in SJK Cina Zon Tiram, Johor has raised issues regarding the teacher's misunderstanding on the process and concept of supervision in school. According to them, the misunderstanding will create a negative perception by teachers and can be seen as a trick to them. If this happens, the instructional leadership role will be doubted and questioned. This matter can indeed happen because school administrator is the instructional leadership in school who had delegated the learning supervision implementation to the second leader line consists of senior assistant school.

According to a study conducted by Che Mohd Norazizul (2007) and Shafira Wan (2011) on the implementation of supervision practices among trainee teachers, he found out that there are a few of supervisor who practiced autocratic system when doing their supervision. He also found that there are supervisors who required their trainee teachers to teach according to their way of teaching. By right, the supervisor should encourage their trainees to teach in their own way since teaching is actually an art. The trainees should not be restricted with their supervisor teaching style and its up to them to implement any creative activities in order to achieve the objectives of teaching and learning in the classroom. Meor Ibrahim and Norziana (2008) on 92 trainee teachers from the Faculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia 2007/2008 found that the supervision of teaching methods among teachers, the level of supervision practices among teachers by school counselors is only average. Therefore, this matter should be taken seriously in order to identify reasons for getting moderate level whereas the objective of supervision in schools is to produce the best quality of supervision.

According to Sullivan and Glanz (2000), the supervisors inability to practices effective supervision can lead stress and discomfort to the teachers. Supervisor should consist of experienced and skilled teachers. Supervisor skills and experienced can create an interest and satisfaction among the teachers who being supervised (Lovell and Wiles, 1983). Experience and skills will also raise confidence among the supervisors. According to Sergiovanni and Starrat (1998), supervisors need to nurture confidence from all the teachers who will be supervised. This statement is similiar to the assertion by Arrendondo et. al. (1995) saying that without trust from the teachers towards their supervisors, the objective of improving the experience and teaching skills in the school will be impossible to achieved. It explained further by Sergiovanni and Starrat (1998), instructional leadership must identify the teachers' needs and provide training or course to them on the concept and objectives of supervisory implementation in schools. Teachers will feel more confident and motivated when they are given advance training courses for their professional development.

III. METHODOLOGY

The study surveyed the teachers in two secondary schools in Bentong, Pahang. The main objective of the study was to identify the motivational factors on teachers towards the implimentation of learning supervision level in secondary school. The assessment of teachers' motivations towards learning supervision was measured by questionnaires developed based on literature. The questionnaire encompasses of 48 items in related to the factors that may contribute to teachers' motivation towards learning supervision. The questionnaire was divided into three major parts. Section A is related to the schools' background and Section B is the respondents' demographic profile. Meanwhile sections C are the items that evaluate the implementation of learning supervision in school. A five-point Likert scale for each item was used for the questionnaire. Choice of response were from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), with higher scores indicating higher measures of agreement of each item factor. Based on the Likert scale used, respondent are able to evaluate their perception towards the item factors asked to them. According to the literature, there are many measurement of Likert scale has been used by researcher and it is depend on the purpose of the research conducted. The range of Likert scale used is wider in order to provide an opportunity and freedom to respondents to give their perception towards statement tested. According to Sekaran (2006) the variations in respondents' answer provided by Likert scale is very important. Byrne (2010) however stated that if the numbers of response categories are wider and close to a normal distribution of data, the question of whether the data types are ordinal or interval can be ignored. Hence, for the purpose of the study, the researcher was be able to proceed the analysis using parametric tests method. All data that had been collected were analyzed by using *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) Software. Factor analysis has been applied in order to investigate the implementation of different factors which may motivates the teachers' interest in teaching.

IV. RESULTS & DISCUSSION

There are about 65 completed questionnaires were collected. Respondents of the study consists of 21 (32.3%) male and 44 (67.7%). Majority of the respondents were Malay (87.5%) and the rest was Chinese (7.8%), and Indian (4.7%). The distributions of respondents' age group was equally distributed. Majority of the respondents were having bachelor degree and the teaching

experience among the teachers were also equally distributed among each group. Table 1 shows the distribution of respondents under study based on their demographic informations. This result is important for the researcher to identify the respondents behavior towards certain aspects pertaining to their demographic informations.

Factor analysis has been applied in order to investigate the different factors which may contribute to teachers' motivations towards the learning supervision. The Kaiser-Meyer-Olkin measures of sampling adequacy was calculated at 0.725, which considerably higher and satisfy. A scree plot was generated and indicate that the number of dimension lay between six factors only (Figure 1). Principal component extraction was used based on Kaiser's criterion, produce five factor components (Table 5). The sixth factors has been omitted due of having only two items which considerable not suitable to be constructed as single factor. Many of the communalities values indicate very high value (Table 5). Communality values that below than 0.6 was omitted from the analysis. Furthermore, eigen values ranged from 7.567 for first factor to 1.256 for the ninth factor and the solution accounted for 78.15% of the total variance in the questionnaire. For the factor analysis, the components for each factor are defined in Table 6 . Therefore, variables were ordered and grouped accordingly (Table 6) and interpretative labels. Five factors suggested for the items domain were (i) Systematic reporting on learning supervision, (ii) Environmental support and (iii) Training on learning supervision, (iv) Well planned on academic and co curricular activities and (v) Support and encouragement.

The first domain is defined by six items. From the items obtained that falls under this domain, it seems reasonable to identify it is a *Systematic reporting on learning supervision* domain. In this context, the items in this dimension can be characterised under the implementation of systematic reporting on learning supervision in school. The second domain is defined by nine items and it seems that the domain suits for representing the group of *Environmental support*. The nine items is suits to be grouped in this domain since it is related to the school environmental support towards the learning supervision in school. The third domain is defined by Training on learning supervision since most of the grouped items fall under this domain related to the issue of environmental support. The fourth domain is defined as *Well planned on academic and co curricular activities* since most the items fall under this domain that was related to the school administrative planning whether in academic or co curricular activity. The last domain that was been identified through the study was *Support and encouragement*. There are only three items grouped under this domain and all three items are related to the support and encouragement.

According to Hair et al. (2003), the level of reliability in particular instrument shows the ability to respondent to answer the questions asked in a consistent manner. Based on this study, the reliability of the instrument was measured by the Cronbach's Alpha value. Nunally (1978) recommended that the minimum Cronbach's Alpha value for the tested instrument shoul be 0.6. Hence, the value of Cronbach's Alpha for the study was 0.971, which shows that the strength of reliability for overall instrument was highly acceptable (Hair, 2003).

Despite of the possible limitations of the study, it has clear implication for future research. A major limitation that can be obtained from the study is that the strategy on data collection was not investigated directly on teachers' motivations towards learning supervision, but rather was based on the teachers' perceptions. Future research should too focus on an investigating involving the classroom observations by independent observers on the teachers. Besides that, it would be important in such of doing extensive analysis on the relations of motivational aspects towards learning supervision. The factor that significantly contributes to the teachers motivational factors on learning supervision are another possible analysis suggested for the future research.

The findings from the study could be beneficial to us in order to strengthen the understanding of the role of strategy use in learning supervision process without neglecting the factors that can contribute to the teachers' motivations.

IV. Figures and Tables

Table 7: Respondents' Demographic Profile

Variable		Frequency	Percent
Gender	Male	21	32.3
	Female	44	67.7
	Total	65	100.0
Race	Malay	56	87.5
	Chinese	5	7.8
	Indian	3	4.7
	Others	0	0.0
	Total	64	100.0
Age	< 25 years old	2	3.0
	26-30 years old	15	22.7
	31-35 years old	13	19.7
	36-40 years old	11	16.7
	40-45 years old	14	21.2
	> 45 years old	11	16.7
	Total	66	100.0
Professional Qualification	Teaching Certificate	8	13.1
	Admin Diploma	17	27.9
	Bachelor in Education	35	57.4
	No Certificate	1	1.6
	Others	0	0.0
	Total	61	100.0
Academic Qualification	SPM / STPM	0	0.0
	Diploma	3	5.8
	Bachelor Degree	43	82.7
	Master	6	11.5
	Philosophy Doctor	0	0.0
	Total	52	100.0
Teaching Experience	> 1 year	3	4.6
	2 - 5 years	12	18.2
	6 - 10 years	15	22.7
	11 - 15 years	14	21.2
	16 - 20 years	11	16.7

	> 21 years	11	16.7
	Total	66	100.0
Teaching Experience in Current School	> 1 year	8	12.1
	2 - 5 years	26	39.4
	6 - 10 years	14	21.2
	11 - 15 years	13	19.7
	16 - 20 years	4	6.1
	> 21 years	1	1.5
	Total	66	100.0

Table 8: Results of Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) measure and Bartlett’s Test of Sphericity

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.725
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3162.584
	df	1128
	Sig.	.000

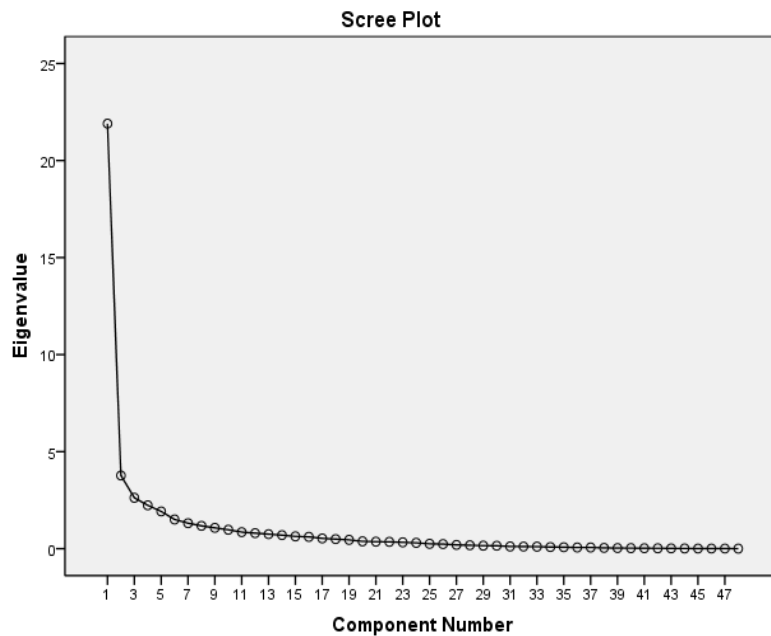


Figure 1: Scree Plot

Table 9: Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues	
		% of Variance	Cumulative %
1	21.900	45.626	45.626
2	3.769	7.852	53.478
3	2.622	5.463	58.941
4	2.234	4.654	63.595
5	1.919	3.999	67.593
6	1.504	3.133	70.727
7	1.313	2.736	73.463
8	1.177	2.452	75.915

9	1.073	2.235	78.151
10	.975	2.032	80.183
11	.854	1.779	81.962
12	.800	1.667	83.629
13	.748	1.557	85.187
14	.699	1.456	86.643
15	.633	1.319	87.962
16	.609	1.269	89.232
17	.530	1.104	90.335
18	.495	1.032	91.367
19	.456	.950	92.317
20	.378	.787	93.103
21	.359	.749	93.852
22	.351	.732	94.584
23	.327	.680	95.264
24	.302	.628	95.893
25	.250	.521	96.414
26	.236	.492	96.906
27	.194	.403	97.310
28	.180	.374	97.684
29	.156	.326	98.010
30	.151	.314	98.323
31	.114	.237	98.560
32	.111	.232	98.792
33	.105	.218	99.009
34	.085	.177	99.186
35	.077	.161	99.347
36	.063	.132	99.479
37	.062	.128	99.607
38	.043	.089	99.697
39	.030	.062	99.759
40	.029	.060	99.819
41	.022	.047	99.865
42	.019	.039	99.904
43	.014	.030	99.934
44	.010	.021	99.954
45	.008	.017	99.971
46	.006	.013	99.985
47	.004	.009	99.993
48	.003	.007	100.000

Table 10: Rotated Sums of Squared Loadings

Component	Rotated Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.567	15.764	15.764
2	7.382	15.379	31.143
3	6.929	14.435	45.578
4	6.557	13.660	59.238
5	3.145	6.552	65.790
6	1.652	3.442	69.231
7	1.630	3.397	72.628
8	1.395	2.907	75.535
9	1.256	2.616	78.151

Table 11: Items Component Matrix

	Component				
	1	2	3	4	5
A1			.709		
A3			.683		
A4					.799
A5					.789
A7			.733		
A9			.805		
A10			.770		
A11			.631		
B13		.646			
B15		.652			
B16		.669			
B19		.734			
B23		.661			
C26				.773	
C27					.626
C28			.730		
C30				.623	
C31				.627	
C33				.772	
C34		.634			
C35		.618			
C36		.626			
C37		.634			
D41	.761				
D42	.781				
D43	.778				
D44	.765				
D45	.822				
D46	.730				
D47				.683	
E50				.626	
E51				.674	

Table 12: Domain for each items after Factor Analysis

Domain 1		Systematic reporting on learning supervision	
1	0.761	D41	Supervision report were managed by curriculum committee systematically and excellently.
2	0.781	D42	Supervision report were provided not more than 7 days for ensuring the quality of the information to be steady and accurate
3	0.778	D43	Teachers were given training in execution report of a program
4	0.765	D44	Documentation system of supervision report used ISO 1998-2000 quality system
5	0.822	D45	PIBG (PARENTS AND TEACHERS ASSOCIATION) cared about the findings of supervision report
6	0.73	D46	Post mortem meetings were organized systematically and results of the report were discussed
Domain 2		Environmental support	
1	0.646	B13	Principal always concerned in creating conducive learning and teaching environment
2	0.652	B15	PrincipaI seeked for financial resources to strenghten the teaching and learning environment
3	0.669	B16	School environment is peaceful, comfortable and safe
4	0.734	B19	Good communication between teachers and school management
5	0.661	B23	School has complete educational equipment
6	0.634	C34	Teachers and PIBG were briefed on the school strategies and goals of the curriculum and academic program
7	0.618	C35	School administrators always take care of the teachers and students welfare and safety for each academic and curriculum program
8	0.626	C36	School administrators provides financial and infrastucture support
9	0.634	C37	PIBG provides financial and infrastructure support

Domain 3			Training on learning supervision
1	0.709	A1	Teachers involved in the supervision training plan before carried out the supervision implementation at school
2	0.683	A3	Teachers were being coached on the supervision method
3	0.733	A7	Preparation of training supervision was implemented throughout the year
4	0.805	A9	Satisfied with the training preparation before the implementation of supervision
5	0.77	A10	Teachers are satisfied with the module training course in preparation for the teacher before being supervised
6	0.631	A11	Teachers can obtain information and related guidelines on the Practice of Teaching Supervision easily
7	0.73	C28	Execution of curriculum and academic programme were implemented according to calendar that has been documented since the beginning of the year
Domain 4			Well planned on academic and co curricular activities
1	0.773	C26	Teachers understand on the purpose of the learning supervision in school
2	0.623	C30	School administrators monitor the implementation of curriculum development and academic programs
3	0.627	C31	Teachers were happily involved with the planning of curriculum and academic programs
4	0.772	C33	All teachers and PTA were briefed on the objectives and goals of the curriculum and academic programs
5	0.683	D47	Teachers aware of the importance of supervision reports and presented in curriculum management meeting
6	0.626	E50	Principals explained the criteria of teachers who provide excellent teaching in the classroom
7	0.674	E51	Principal often remind the awards that will be gained by teacher if they give excellent services
Domain 5			Support and encouragement
1	0.799	A4	Teacher are encouraged to share their teaching and learning skills among others
2	0.789	A5	Supervisory practices in teaching and learning among colleagues are encouraged by the school administrators
3	0.626	C27	Teacher knows and understands the importance of academic programs such as extra classes

References

- [1] Adepoju, T.L (1998). *Fundamental of school administration, planning and supervision in Nigeria*. Ibadana; Alafas Nigeria at Company.
- [2] Aminuddin, A. (2005). *Penyeliaan dan Penilaian*. Proposal presented in Instructional Supervision Seminar for Principal/Headmaster. Department of Education Johor.
- [3] Arredondo, D.E., Brody, J.E., Zimmerman, D.P., & Moffet, C.A., (1995). Pushing the Envelope In Supervision. *Educational Leadership*, 53(3), 74-78.
- [4] Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* Mahwah, NJ:Erlbaum.
- [5] Hair, J.F., Babin, B., Money, A.H. & Samouel, P., 2003, *Essentials of Business Research Methods*, Wiley, Hoboken.
- [6] Halimah, H. (2006). *Minat, Motivai dan Kemahiran Mengajar Guru Pelatih*. *Journal of Education*. 31, 83-96.
- [7] Hamdan, S., & Lim S.T. (2007). *Penyeliaan Pengajaran di Sekolahn Jenis Kebangsaan Cina Zon Tiram,Johor*. *Journal of Education*. Faculty of Education University Technology Malaysia: Skudai, Johor.

- [8] Hamsah, A.L (2002). *Keberkesanan Pelaksanaan Sistem Penyeliaan Pengajaran Terhadap Guru-Guru Kemahiran Hidup Bersepadu di Daerah Kluang Johor*. Master in Education Thesis. University Technology Malaysia: Skudai, Johor.
- [9] Hussein, M. (1993). *Kepimpinan dan Keberkesanan Sekolah*. Leeds Publications, Kuala Lumpur.
- [10] Lim, Y.C. (2007). *Hubungan Antara Penyeliaan Pengajaran, Kesediaan Mengajar dan Profesionalisme Guru di Kalangan Guru Teknikal*. Master Thesis. Faculty of Technical Education. University Tun Hussein Onn, Malaysia.
- [11] Lovell, J.T., & Wiles, K., (1983). *Supervision for Better Schools*. Prentice Hall Inc, New Jersey.
- [12] Meor, I.K., & Norziana, A. (2008). *Tinjauan Terhadap Tahap Penyeliaan Guru Pembimbing Terhadap Guru Pelatih Semasa Menjalani Latihan Mengajar*. Journal of Education. Faculty of Education. University Technology Malaysia, Skudai.
- [13] Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- [14] Ogunsaju, S. (1983). *Educational Supervision perfectives and practice in Nigeria*. Ile-Ife: Obafemi Awolowo University Press.
- [15] Rahimah, A. (1986). *Penyeliaan Klinikal – Satu Pendekatan Terhadap Pengajaran dan Pembelajaran di Sekolah*. Ministry of Education Journal, Malaysia, 30 (69), 24-32.
- [16] Sekaran, U. (2006). *Research methods for business: a skill-building approach*. (4thEd.), New York: John Wiley and Son, Inc.
- [17] Sergiovanni, T.J., Starrat, R.t. (1998). *Supervision: A Redefinition*, MA, McGraw Hill, Boston.
- [18] Sullivan, S., & Glanz, J., (2000). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Corwin Press Inc, Kuala Lumpur.

BIODATA PENULIS



En. Ahmad Kamal Bin Ariffin Kini Bertugas Di Kementerian Pendidikan Malaysia. Pengkhususan Tugas Beliau Adalah Sebagai Penolong Pengarah Sektor Pengurusan Akademik, Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, Kpm. Beliau Berpengalaman Sebagai Pegawai Pendidikan Malaysia Selama 13 Tahun. Bermula Tahun 2012 Hingga Kini, Beliau Sedang Melanjutkan Pelajaran Dengan Mendapat Biasiswa Di Peringkat Kedoktoran Di Universiti Malaya. Bidang Penyelidikan Beliau Di Peringkat Kedoktoran Ialah Bidang Pengurusan Kepimpinan Instruksional Di Sekolah Menengah. En. Bin Ahmad Kamal Is Ariffin Moe Malaysia. Specialization Is His Duties As The Assistant Director Of Academic Management, Division Of Children's Daily Courses.



UNIVERSITY PRESS
ADI BUANA SURABAYA

ISBN 976-979-3870-58-8



9 789793 870588