

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Latar Belakang

Kemahiran menulis karangan sangat kompleks dan pelbagai dimensi. Hal ini kerana kemahiran untuk menyampaikan fikiran, gagasan, dan pengalaman dalam tulisan memerlukan penguasaan mantap kesemua aspek yang terangkum dalam seni berbahasa: kemahiran mendengar dan bertutur, membaca, menulis, menggunakan tanda bacaan, memilih perkataan, mengeja, memerenggan, dan tatabahasa. Mengikut Larsen dan Wallace (1978), kelemahan dalam mana-mana aspek di atas kemungkinan besar akan mengganggu penguasaan secara normal kemahiran menulis karangan.

Antara kesemua aspek di atas, kelemahan **aspek permukaan ayat, iaitu aspek bahasa yang terkandung dalam satu-satu ayat**, contohnya tatabahasa, tanda bacaan, dan mekanis akan memberi kesan kepada mutu karangan. Burt dan Kiparsky (1972) mengategorikan kesilapan pada aspek ini sebagai kesilapan lokal

atau kesilapan linguistik yang menyebabkan struktur sesuatu ayat menjadi janggal. Kesilapan aspek permukaan ayat berpunca daripada tertinggal atau tersilap imbuhan, tersilap pemilihan kata, tersilap binaan ayat, dan tersilap ejaan. Apabila berlaku kesilapan aspek ini, maksud keseluruhan ayat masih boleh difahami oleh penutur mahir dengan cara merujuk kepada konteks.

Pakar-pakar bahasa menegaskan bahawa aspek permukaan ayat mempunyai peranan tersendiri dalam pembinaan kemahiran menulis karangan: sebagai struktur bagi penulis berkomunikasi dengan berkesan dalam usaha menyampaikan gagasannya. Chadwick (1982) menegaskan bahawa ketepatan tatabahasa, tanda bacaan, ejaan, dan pemerengganan '... contributes to an understanding ... and appreciation ... of writing because such knowledge gives writer a structure within which to work.' (54).

Kesedaran ini jelas tergambar melalui sikap Calkins (1986) yang memandang serius tentang ketepatan tatabahasa dalam karangan. Beliau

menganggap karangan yang penuh dengan kesilapan sukar untuk dihargai, oleh itu, kesilapan tidak boleh dipandang remeh.

Canale dan Swain (1980) memberi penjelasan bahawa walaupun kini kecekapan berbahasa dilihat dari aspek komunikatif, tetapi penekanan kepada aspek ini tidak bermakna komponen kecekapan tatabahasa boleh diketepikan. Hal ini perlu diakui kerana keberkesanannya untuk berkomunikasi sebahagiannya bergantung kepada kecekapan penulis memanipulasikan perkataan-perkataan dan ayat-ayat yang mematuhi peraturan tatabahasa (Heaton, 1976; Rubin, 1990).

Penegasan yang dibuat oleh Asraf (1988) tentang kriteria bagi kesempurnaan ayat sebagai satu unit bahasa yang gramatis dapat menyokong perkara di atas. Mengikut Asraf (1988), kesempurnaan ayat sebagai satu unit bahasa yang gramatis ialah bentuknya yang sempurna dari sudut sintaksis dan maknanya yang sempurna dari sudut semantik. Penegasan ini membawa maksud bahawa sesuatu ujaran

yang dianggap sebagai ayat tidak sempurna jika bentuknya sahaja yang sempurna atau hanya maknanya sahaja yang sempurna.

Sebagai contoh, Abdul Aziz Talib (1989) pernah menegaskan bahawa kemahiran sintaksis di peringkat ayat merupakan 'kenderaan' utama dan paling asas dalam ekspresi penulisan dan penyampaian idea. Kegagalan penulis untuk menampakkan kematangan dari segi pemikiran yang kompleks dan logik berpunca daripada kelemahan penggunaan kata hubung dengan tepat dalam ayat. Kelemahan ini menyebabkan penulis tidak dapat menunjukkan pertalian antara sebab dan akibat, dan penjelasan sebab sesuatu berlaku (Bryne, 1979; Raimes , 1983).

Keberkesanan untuk berkomunikasi dengan berkesan melalui penulisan berkehendakkan penulis menggunakan sistem bahasa yang jarang sekali atau tidak langsung digunakan dalam pertuturan, iaitu tanda bacaan. Tanpa mempunyai keistimewaan yang terdapat pada seseorang penutur, contohnya; intonasi, unsur-unsur paralinguistik, dan rundingan

makna, penulis harus bijaksana menggunakan sistem tanda bacaan bagi membantu pembaca menangkap maksud yang dihajati. Oleh itu, dapat dikatakan tanda bacaan seumpama peta yang menunjukkan jalan yang harus dilalui oleh pemandu untuk sampai ke destinasi Shaughnessy (1977). Beliau menjelaskan kepentingan penggunaan tanda bacaan yang betul kepada pembaca dengan menyatakan bahawa,

... from a reader's point of view, punctuation provides a map for one must otherwise drive blindly past the by-ways, intersections, and detours of a writer's thought. (hal.17)

Mengikut Wallace dan Larsen (1978), kesilapan tanda bacaan akan menghasilkan ayat-ayat yang janggal dan menyalahi hukum-hukum tatabahasa. Hal ini boleh menyebabkan kekeliruan mesej atau idea sehingga merubah maksud asal, atau setidak-tidaknya menghilangkan kebolehbacaan teks. Di samping dapat merubah maksud yang ingin disampaikan, Wallace dan Larsen (1978) mengingatkan bahawa penulis juga perlu menyedari bahawa walaupun terdapat pilihan penggunaan tanda bacaan untuk tujuan stilistik, pilihan itu masih terikat kepada satu sistem tanda, iaitu sistem

yang menandakan ketatabahasaan.

Komunikasi yang berkesan melalui tulisan juga memerlukan kebolehan penulis mengeja perkataan dengan menggunakan sistem ejaan yang betul bagi bahasa yang digunakan. Oleh sebab tujuan penulisan ialah untuk tatapan pembaca, maka perkataan yang dieja dengan tepat merupakan kemudahan kepada pembaca (Sharon, 1989).

Penjelasan Shaugnessy (1977) tentang ketepatan aspek permukaan ayat dari sudut sintaksis perlu diberi perhatian. Menurut beliau, jika sintaksis difahami sebagai satu sistem untuk menunjukkan hubungan antara perkataan-perkataan dalam ayat, maka kesemua kesilapan, terkecuali sedikit kesilapan ejaan akan memberi gambaran wujud masalah sintaksis.

Daripada segi sintaksis, kedudukan koma yang tidak betul akan menimbulkan salah faham hubungan antara dua ayat yang gramatis. Imbuhan yang tersilap atau tertinggal akan menyebabkan kecaburan hubungan perkataan dengan bahagian lain dalam ayat, malahan perkataan yang tertinggal mungkin

menghasilkan ayat yang mempunyai kesilapan sintaksis yang besar. Oleh itu, kesilapan bahasa pada permukaan ayat walaupun sekecil manapun boleh menjejaskan kemahiran berbahasa melalui tulisan. Dalam hal ini, Shaughnessy (1977) menyimpulkan bahawa,

Thus an error that appears on the surface of a sentence as a detect of usage may infact be so interlocked in the grammatical concepts that the teacher who is like someone who, seeing only the tip of the elephant's tail find upon grasping it that he has the whole bulk of an animal (language) in tow. (hal. 131)

Mengikut Hall and Birkits (1994) pula, aspek-aspek permukaan ayat mempunyai hubungan yang rapat dengan harapan dan kehendak pembaca. Menurut mereka, jika tatabahasa longgar dan tidak kemas, tanda bacaan dan mekanis tidak teratur, penulis akan kehilangan audiens. Hal ini kerana apabila penulis mengabaikan peraturan-peraturan bahasa, pembaca akan keliru dan bosan, pembaca tidak akan dapat mengikuti hala tuju penulis walaupun idea-idea penulis unggul dan mengagumkan. Hal yang sama pernah juga disebut

oleh Sharon (1989). Menurut beliau, jika tumpuan pembaca terganggu, penulis akan dipandang sebagai orang yang tidak berpendidikan. Jika hal ini berlaku, kewibawaan penulis akan terjejas (Cohen, 1978; Hendrickson, 1978).

Dalam karangan, aspek permukaan ayat terkandung dalam beberapa komponen pencapaian karangan. Berdasarkan komponen-komponen pencapaian karangan sekolah menengah atas (Abdul Aziz Talib, 1993), aspek permukaan ayat terkandung dalam komponen-komponen struktur dan gaya bahasa, perbendaharaan kata, dan mekanis. Oleh itu, kelemahan dalam komponen-komponen ini boleh memberi kesan kepada mutu atau kualiti keseluruhan karangan.

Sejajar dengan kepentingan-kepentingan dan peranan aspek permukaan ayat dalam penulisan karangan, wajarlah pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu Standard atau Baku mendapat tempat dalam kurikulum pendidikan Bahasa Melayu di negara ini. Berkaitan dengan perkara di atas, kurikulum pendidikan Bahasa Melayu sebenarnya sehaluan dengan :

:

:

:

kebanyakannya kurikulum pendidikan bahasa lain. Wells (1992) contohnya, menjelaskan perkara ini bagi pendidikan Bahasa Inggeris. Mengikut beliau,

The teaching and learning the convection of standard English assumes rightful place in the English curriculum. (hal.3)

Sehubungan dengan perkara ini, aspek permukaan ayat, khasnya tatabahasa, mempunyai nilai yang tersendiri dalam kurikulum Bahasa Melayu sekolah menengah. Sukatan pelajaran Bahasa Melayu Sekolah Menengah (1988) menetapkan supaya,

Tatabahasa hendaklah dijadikan dasar kecekapan berbahasa dan diajar secara terancang untuk ketepatan berbahasa. (hal.8)

Di samping aspek tatabahasa, penggunaan ejaan dan tanda bacaan yang betul mengikut peraturan pula disenaraikan sebagai satu daripada kemahiran berbahasa yang harus dikuasai oleh pelajar dalam kemahiran menulis.

Dengan tegasnya dapat dikatakan bahawa kemahiran berkomunikasi dengan berkesan melalui

karangan hendaklah bertunjangkan ketepatan aspek permukaan ayat, khususnya penggunaan Bahasa Melayu Baku tanpa mengabaikan komponen-komponen kemahiran lain dalam kemahiran menulis karangan. Oleh itu, pengetahuan aspek permukaan ayat perlu dipelajari supaya dapat menjadi wahana untuk menghasilkan wacana tulisan yang bermutu, bukan dipelajai untuk tujuan pengetahuan aspek permukaan ayat semata-mata.

1.2 Perubahan Sikap Terhadap Fungsi Kesilapan Dalam Pembelajaran: Hubungkait Dengan Pembelajaran Bahasa

Pada tahun-tahun 1950-an dan awal 1960-an, teori-teori linguistik dan pengaruh fahaman psikologi operan dalam pembelajaran menekankan bahawa pemerolehan dan penguasaan pembelajaran adalah hasil daripada kejayaan membina tabiat-tabiat dalam pembelajaran. Fahaman ini telah menyebabkan pendekatan pengajaran dan pembelajaran memberi penekanan kepada pendekatan pedagogi yang menghalang atau mengelak pelajar-pelajar daripada membuat kesilapan dengan mengaplikasi teori-teori pelaziman dan ulangan dalam pembelajaran.

Teori di atas telah memberi kesan kepada pengajaran dan pembelajaran bahasa pertama dan kedua di dalam kelas. Kaedah audiolingual mendapat tempat utama dan pelajar-pelajar menggunakan masa berjam-jam menghafal dialog-dialog, memanipulasi pola-pola ayat, dan mempelajari pelbagai generalisasi hukum-hukum tatabahasa (Hendrickson, 1978).

Dalam pengajaran dan pembelajaran penulisan karangan, andaian yang dibuat ialah pelajar-pelajar yang mempunyai pengetahuan hukum-hukum tatabahasa akan dapat mengaplikasikan pengetahuan ini dalam penulisan dan mengelak daripada melakukan kesilapan bahasa. Prinsip di sebalik pendekatan ini ialah mengelak kesilapan dalam pembelajaran. Brooks (1960) menyamakan kesilapan sebagai dosa, iaitu seperti dosa, kesilapan harus dielak dan pengaruhnya diatas. Sungguhpun begitu, kehadiran kesilapan memang dijangka.

Ahli linguistik struktural kemudian memperkenalkan mekanisme baru untuk guru bahasa berhadapan dengan kesilapan-kesilapan pelajar:

analisis kontrastif. Andaiannya ialah, gangguan-gangguan daripada bahasa pertama menyebabkan berlaku kesilapan dalam bahasa sasaran. Anggapan seterusnya ialah jika guru mempunyai pengetahuan yang sistematik tentang kedua-dua bahasa, iaitu bahasa pertama pelajar dan bahasa sasaran, jenis-jenis kesilapan boleh dijangka dan guru bahasa boleh merancang teknik dan bahan pengajaran untuk mengelak kesilapan. Oleh itu, antara amalan analisis kontrastif dengan amalan-amalan lain sebelum ini yang berteraskan psikologi operan, masih tiada perubahan sikap terhadap kesilapan.

Walau bagaimanapun, pada pertengahan 1960-an, ahli psikologi kognitif melihat perspektif baru dalam pembelajaran akibat daripada beberapa kelemahan psikologi operan. Penekanan bertumpu kepada mewujudkan persekitaran yang dapat menggalakkan pelajar untuk berkomunikasi, dan pandangan terhadap kesilapan dilihat daripada perspektif yang berbeda dan lebih bermakna.

Kesilapan-kesilapan dalam pembelajaran bahasa

bukan menandakan kegagalan pelajar tetapi kesilapan dilihat sebagai satu peringkat pencapaian pelajar dalam proses pembelajaran bahasa (Stern, 1987; Cole dan Chan, 1987; Shuell, 1986). Kesilapan-kesilapan bahasa pelajar adalah bukti tahap perkembangan kecekapan linguistik pelajar dan berlaku tanpa disengajakan sebagai sebahagian daripada proses meneroka bahasa sasaran sebelum sampai ke tahap kecekapan. Dengan lebih jelas, dalam pembelajaran bahasa pertama dan bahasa kedua, kesilapan-kesilapan adalah bukti bahawa pelajar sedang berusaha mencuba dan membentuk hipotesis berkaitan dengan pengetahuan bahasa yang sudah dipelajari (Taka-Yoshi Makino, 1993).

Kesan daripada perubahan sikap di atas, signifikan kesilapan tidak hanya bertujuan membuat analisis jenis-jenis kesilapan yang berlaku dan sebab-sebab berlaku kesilapan. Malahan, yang perlu juga dilakukan ialah merancangkan cara 'merawat' kesilapan. Salah satu caranya ialah cara guru memberi maklum balas terhadap kesilapan (Corder, 1981; Brumfit, 1982; Shaughnessy, 1977). Fahaman

psikologi kognitif telah mengubah persepsi ahli-ahli linguistik tentang kesilapan dan memberi peranan baru kepada guru dan pelajar.

Allwright (1975) menegaskan bahawa sikap guru terhadap kesilapan penting untuk menetukan keberkesan pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu, beliau mencadangkan supaya guru memikul tanggungjawab sebagai sumber makluman tentang kesilapan. Pelajar-pelajar dikatakan tidak akan dapat belajar tanpa mengetahui kesilapan-kesilapan yang dilakukan. Hendrickson (1978) pula berpendapat cara guru menyedarkan pelajar-pelajar tentang kesilapan-kesilapan yang mereka lakukan memberi kesan terhadap pencapaian mereka seterusnya. Pada pandangan Shaughnessy (1977) pula, guru biasanya tidak menghadapi masalah menyenaraikan kesilapan-kesilapan yang sering dilakukan oleh pelajar-pelajar. Kesukaran sebenar yang dihadapi oleh guru ialah '... to determine how deep the roots of instruction must go in order for students to cope with those errors'. (hal.131)

Implikasi daripada perubahan sikap di atas, tanggungjawab 'merawat' kesilapan kini terletak di bahu guru. Guru berfungsi sebagai sumber menyediakan maklum balas kesilapan. Kulhavy (1977) dan Cardelle dan Corno (1981) menekankan bahawa maklum balas guru harus lari daripada memberi ganjaran dan hukuman seperti yang disarankan oleh psikologi operan. Maklum balas guru harus memberi peluang kepada pelajar-pelajar untuk menyedari kesilapan-kesilapan yang mereka lakukan dan memandu pelajar-pelajar membetulkan sendiri kesilapan.

Dapat disimpulkan bahawa perubahan sikap terhadap kesilapan memindahkan tanggungjawab pembelajaran bahasa daripada guru semata-mata kepada pelajar. Dalam konteks pembetulan kesilapan bahasa, guru lebih berperanan sebagai pemudah cara.

1.3 Amalan Pembetulan Kesilapan Dalam Penulisan Karangan

Perkembangan teori-teori psikologi dan teori-teori pembelajaran telah mempengaruhi amalan pembetulan kesilapan dalam karangan pelajar

Berdasarkan pendekatan tradisional, guru memainkan peranan utama ke arah usaha ini. Di dalam kelas, pengajaran bahasa dijalankan secara formal dan latihan-latihan untuk membetulkan kesilapan-kesilapan yang lazim dilakukan secepat mungkin.

Mengikut Stern (1987) cara yang diamalkan untuk membetulkan kesilapan ialah,

If errors exist, count all errors immediately and the students should not be required nor permitted to discover and correct it at once and then repeat the correct pattern or question fot the benefit of the class. (hal. 338)

Sekiranya kesilapan terus berlaku dengan menggunakan model ransangan dan tindak balas seperti di atas, guru dipersalahkan kerana gagal menggunakan teknik atau bahan yang bermutu. Maklum balas guru berperanan mengukuhkan tabiat-tabiat bahasa yang betul.

Walaupun amalan di atas mendapat sambutan yang mengagumkan, namun dapatan daripada beberapa kajian menunjukkan hubungkait antara pengajaran tatabahasa

tradisional dan pencapaian dalam penulisan karangan amat mengecewakan (Braddock, Lloyd-Jones dan Schoer, 1963; Harris, 1963). Malahan, kajian di New Zealand (Elly, 1976) yang membandingkan kesan pengajaran tatabahasa tradisional kepada kumpulan pertama, tatabahasa transformasi kepada kumpulan kedua, dan tiada tatabahasa kepada kumpulan ketiga dalam tempoh tiga tahun menunjukkan bahawa tiada perbezaan pencapaian antara ketiga-tiga kumpulan.

Walau bagaimanapun, Williams (1989) dan Celciar-Murcia (1991) tidak mengetepikan pengajaran tatabahasa formal kerana tatabahasa menjadi wahana dan sumber penting bagi menghasilkan wacana penulisan. Dalam soal ini, yang lebih diutamakan ialah cara untuk mengajarkan ketepatan tatabahasa dan bukan sama ada tatabahasa patut diajarkan atau tidak.

Pendekatan tradisional juga mendorong guru-guru memulakan kerja dengan fikiran yang negatif, iaitu dengan keazaman membuang semua kesilapan supaya kesilapan tidak berulang. Hairston (1986)

menyatakan guru-guru penulisan memerangkapkan diri mereka untuk menjadi 'hamba karangan' dengan harapan kemahiran pelajar akan meningkat sejajar dengan masa yang mereka gunakan untuk memberi komen pada hasil karangan pelajar. Kerja ini menjadi tanpa akhir kerana kesilapan yang sama akan muncul dalam karangan yang berikutnya. Keadaan ini menunjukkan ketidakupayaan pelajar memindahkan maklumat tatabahasa daripada satu karangan kepada satu karangan lain.

Guru-guru bahasa juga telah menggunakan pelbagai teknik lain untuk memberi maklum balas bertulis untuk tujuan membetulkan kesilapan bahasa pelajar. Wingfield (1975) telah menghuraikan pelbagai teknik maklum balas yang lazim digunakan dalam bilik darjah untuk membetulkan kesilapan dalam karangan. Teknik-teknik ini termasuk klu-klu yang mencukupi untuk membantu pelajar membetulkan sendiri kesilapan, membetulkan terus kesilapan, komem-komen di bahagian tepi kertas, nota kaki, dan penerangan. Teknik-teknik ini walau bagaimanapun kurang berjaya. Bacaan tentang dapatan hasil kajian oleh

Knoblauch dan Brannom (1981) dalam penulisan bahasa pertama mengesahkan dapatan Wingfield (1975).

Wingfield (1975) mengakui bahawa kelemahan teknik yang lazim digunakan oleh guru-guru ialah kerana teknik yang digunakan tidak berdasarkan teori psikologi kognitif. Pengakuan Wingfield (1975) ini mungkin boleh dikaitkan dengan persoalan yang dikemukakan oleh Williams (1989), iaitu cara yang terbaik untuk mengajar ketepatan bahasa dalam karangan. Wells (1992) mencadangkan strategi paling berkesan untuk membina ketepatan bahasa, khasnya tatabahasa, ialah dengan pelajar-pelajar mengamalkan pembetulan kesilapan dalam konteks karangan mereka sendiri.

Konsep 'zon perkembangan paling hampir' yang dipelopori oleh Vygotsky (9162), seorang ahli teori dalam bidang pendidikan dapat dijadikan garis panduan cara potensi pelajar-pelajar boleh dieksplorasi supaya mereka dapat membetulkan sendiri kesilapan. Konsep yang terkandung dalam teori ini menghuraikan tentang ruang antara 'apa'

yang boleh dilakukan sendiri oleh individu dengan bantuan daripada orang lain. Pandangan Brumfit (1982) dan Corder (1981) bahawa pelajar-pelajar harus diberikan peranan yang aktif untuk membetulkan sendiri kesilapan melalui aktiviti penyelesaian masalah dengan bimbingan yang sistematik daripada guru dapat menjelaskan konsep di atas. Dalam konteks kajian ini, maklum balas pembetulan kesilapan guru yang sistematik dan tekal menjadi kriteria utama untuk mengeksplorasi potensi pelajar-pelajar.

Cohen dan Cavalcanti (1987) telah mencadangkan supaya pelajar-pelajar diberi latihan dalam strategi mengendalikan maklum balas guru dengan berkesan dalam aktiviti penyemakan.

Penyemakan telah diberi pelbagai pentakrifan. Pentakrifan oleh Fitzgerald dan Markham (1987) paling komprehensif, iaitu,

Revisions means making changes at any point in the writing process.
It is a cognitive problem-solving process in that it involves detection between intended and

initiated texts, decisions about how to make desired changes, and making the desired changes. (hal.4)

Penyemakan akan melibatkan proses pembacaan, pembacaan semula, pentakrifan semula dan penulisan semula. Mengikut Awang Sariyan (1992) dan Stoddard dan MacArthur (1993), proses ini mungkin melibatkan perubahan makna dan mungkin tidak, mungkin melibatkan sebahagian karangan dan tidak mustahil menyentuh semua, dan boleh juga berfokus kepada mengedit aspek permukaan ayat sahaja.

Bagi membolehkan pelajar-pelajar membuat penyemakan yang bermakna, Narayanan (1992) menegaskan bahawa guru memikul tanggungjawab untuk memberi maklum balas yang tepat dan relevan. Perkara ini penting memandangkan dapatan daripada beberapa kajian menunjukkan maklum balas mempunyai hubungan yang signifikan dengan penyemakan (Hillocks, 1982), terutama di kalangan pelajar-pelajar sekolah menengah dan penulis-penulis mahir (Fitzgerald, 1987). Lanlade (1982), Aly (1990) dan Bennet (1991) mendapati maklum balas dalam bentuk klu yang spesifik untuk menyemak memberi kesan

positif terhadap penyemakan.

Klu yang disediakan oleh guru sebenarnya memberi peluang kepada pelajar-pelajar untuk membuat refleksi terhadap hasil karangan mereka dan mengaktifkan kecekapan linguistik yang tersimpan dalam ingatan jangka panjang untuk membetulkan kesilapan.

Taka-Yoshi Makino (1993) menerangkan bahawa strategi menyediakan klu dalam bentuk kod-kod kesilapan mempunyai dua kelebihan: pertama, klu guru memberi peluang kepada pelajar-pelajar untuk membuat refleksi terhadap karangan dengan memberi perhatian kepada aspek permukaan ayat, dan kedua, mengaktifkan kecekapan linguistik yang tersimpan dalam ingatan jangka panjang untuk membetulkan kesilapan, di samping meningkatkan kreativiti berbahasa.

Berdasarkan strategi ini pelajar mendapat manfaat daripada maklum balas guru kerana terdapat persefahaman antara guru dan pelajar tentang prosedur maklum balas guru dan strategi yang boleh

diambil oleh pelajar untuk mengendalikan maklum balas guru.

Strategi di atas sebenarnya menjelaskan strategi penyelesaian masalah yang dicadangkan oleh Brumfit (1992) dan Corder (1981). Strategi itu juga menjelaskan fungsi maklum balas guru dalam konteks 'zon perkembangan paling hampir' yang dipelopori oleh Vygotsky (1962). Teori pembelajaran yang mendasari strategi di atas ialah teori pembelajaran kognitif.

1.4 Latar Belakang Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran

Perkembangan psikologi kognitif dalam pembelajaran yang mengaplikasi teori psikologi dalam proses pembelajaran berkembang pada pertengahan tahun-tahun 1960-an dan 1970-an. Perkembangan ini berikutan terdapat ahli-ahli psikologis yang kurang kepercayaan terhadap pendekatan behavioris yang menganggap individu sebagai organisme pasif dan tindak balasnya terhadap ransangan persekitaran dapat dijangka. Pendekatan behavioris bertunjangkan

kepada merubah persekitaran untuk mempengaruhi pembelajaran, tetapi pendekatan kognitif memberi fokus kepada merubah pelajar dengan menggalakkan pelajar menggunakan strategi belajar yang sesuai.

Berdasarkan pendekatan kognitif, pembelajaran dilihat sebagai proses pemikiran yang dilakukan pada peringkat-peringkat tertentu pemrosesan maklumat untuk memudahkan pemerolehan, penyimpanan, aplikasi, dan mengingat maklumat kembali. Dengan itu juga, psikologi mula mengkaji pembelajaran daripada perspektif yang lebih luas, iaitu proses pemikiran dan aktiviti mental yang memperkaitkan hubungan antara ransangan dan tindak balas. Martindale (1991) menghuraikan proses ini sebagai,

... on the central process such as thought and consciousness and on looking at behaviour to infer laws of mental activity rather than to formulate law of behaviour pe se. (hal.8)

Elemen yang tidak kurang penting dalam pendekatan kognitif ialah metakognisi: pengetahuan dan pengawalan/pemantauan terhadap pembelajaran sendiri. Dalam perkataan lain, metakognisi ialah

kesedaran individu terhadap proses pemikirannya dan kebolehan mengesan/memantau proses-proses tersebut. Mengikut Brown (1983),

Metacognition refers to cognition about cognitions or the executive decision-making process in which the individual must both carry out cognitive operations and oversee his or her own progress. (hal. 106)

Sebelum pelajar memperoleh kesedaran metakognisi, pelajar perlu mempunyai tiga bentuk kesedaran. Pertama, kesedaran tugasan, iaitu perkara yang perlu dipelajari dalam sesuatu situasi pembelajaran. Kedua, kesedaran strategi, iaitu kesedaran tentang cara terbaik mempelajari perkara itu. Ketiga, kesedaran prestasi, iaitu kesedaran tentang sama ada dan sejauh mana telah menguasai pembelajaran (Wade dan Reynolds, 1989).

Wade dan Reynolds (1989) menjelaskan bahawa ketiga-tiga bentuk kesedaran di atas tidak boleh diajar secara tersendiri dan terasing, tetapi diajarkan sebagai proses-proses yang bertindih dan berfungsi secara selari. Hanya dengan mengetahui apa yang perlu dipelajari, cara yang terbaik

mempelajarinya, dan sama ada telah atau belum mempelajarinya sahaja dapat menghasilkan pelajar yang berketrampilan. Dalam kajian ini, kesedaran metakognisi tidak menjadi tumpuan kajian tetapi sebagai angkubah sampingan kesan daripada olahan.

Sesungguhnya, perkembangan psikologi kognitif telah memberi pengaruh yang sangat besar untuk memperkembang potensi pelajar dalam bidang pendidikan. Dalam bidang pendidikan bahasa, perkembangan ini memberi ruang yang amat luas bagi guru merancang aktiviti pengajaran dan pembelajaran agar dapat membina kecekapan berbahasa di kalangan pelajar.

1.5 Implikasi Pendekatan Kognitif Kepada Pembelajaran Bahasa

Dalam bidang pendidikan bahasa, pendekatan kognitif memberi penekanan kepada pembelajaran hukum-hukum bahasa secara sedar bagi membantu pelajar menguasai kecekapan berbahasa (Stern, 1987). Penguasaan konsep-konsep dan hukum-hukum bahasa dan mencuba hipotesis merupakan paradigma yang lebih

tepat berbanding dengan ulangan dan hafalan untuk menguasai bahasa.

Pembelajaran hukum-hukum bahasa berdasarkan pendekatan kognitif dapat dilihat melalui Model Memantau/Monitor Model (Krashen, 1977), iaitu model yang menerangkan pembelajaran bahasa kedua oleh pelajar-pelajar dewasa. Walaupun demikian, model ini juga boleh diaplikasi kepada pelajar-pelajar bahasa pertama (McLaughlin, 1977) kerana kebanyakan persekitaran pembelajaran bahasa digubal dengan tujuan pembelajaran hukum-hukum bahasa secara sedar (Stern, 1987; Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu KBSM, 1988).

Model ini menerangkan bahawa pelajar dewasa bahasa kedua menguasai hukum-hukum bahasa melalui dua cara. Pertama, secara implisit atau bawah sedar seperti mana pemerolehan bahasa pertama dan bahasa kedua oleh kanak-kanak. Pemerolehan ialah melalui komunikasi yang natural dalam bahasa sasaran dan penutur lebih mengutamakan penyampaian dan pemahaman makna. Penutur tidak perlu menyedari hukum-hukum

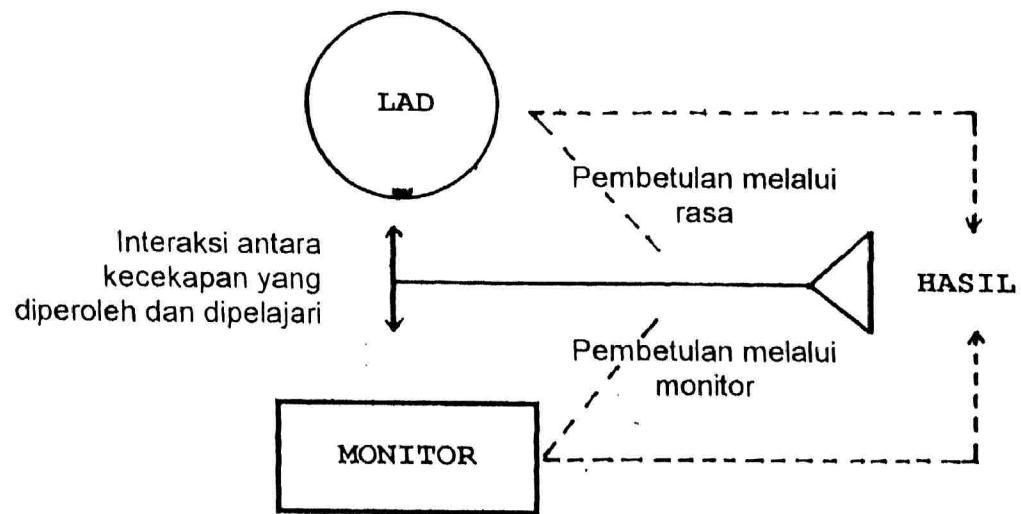
bahasa yang mereka kuasai dan akan membetulkan sendiri kesilapan atas dasar 'rasa'.

Penguasaan hukum-hukum bahasa cara kedua ialah secara explisit atau sedar, iaitu dalam situasi pembelajaran hukum-hukum bahasa secara formal di dalam kelas. Berdasarkan teori monitor, fungsi utama pembelajaran secara sedar ialah sebagai pemantau. Mengikut Krashen (1981).

... to monitor ones own performance and to correct that performance so that it corresponds with what has been learned.(hal. 3)

Sebagai satu sistem pembelajaran hukum-hukum bahasa secara sedar, pemantau tidak menjana bahasa, tetapi memeriksa bahasa yang terhasil dan membetulkan kesilapan. Oleh itu, apabila pemantau berfungsi dalam proses penyemakan, pemantau akan dapat mengenal pasti dan membetulkan kesilapan-kesilapan permukaan ayat (Chandrasegaran, 1986).

Rajah 1 di bawah menunjukkan proses pembetulan kesilapan berdasarkan Model Memantau.



Rajah 1.: Pembetulan Kesilapan Berdasarkan Model memantau (Dipetik daripada Krashen dan Terrel, 1983).

Teori ini mengambil kira tiga jenis pengguna pemantau: (1) 'Over-monitor User', iaitu pelajar yang tidak yakin dengan kecekapan yang diperoleh dan cuba membetulkan setiap kesilapan ayat sehingga mengganggu kelancaran. (2) 'Under-monitor User', iaitu pelajar yang tidak menghiraukan ketepatan bahasa tetapi makna, oleh itu, kerap membuat kesilapan. (3) 'Optimal-monitor User', iaitu pelajar yang dapat menggunakan pemantau apabila sesuai, contohnya apabila menulis teks. 'Optimal-monitor User' dapat menggunakan pengetahuan yang

dipelajari dan yang diperoleh untuk membetulkan kesilapan apabila diberi masa yang mencukupi.

Krashen (1981) memberikan beberapa syarat bagi penggunaan pemantau secara berkesan:

- (i) masa yang mencukupi,
- (ii) tugas tertumpu pada 'form'/aspek permukaan ayat, dan,
- (iii) mempunyai pengetahuan tentang hukum-hukum bahasa.

Krashen (1981) mengingatkan bahawa adalah sukar untuk mengaplikasikan pembelajaran secara sedar kepada prestasi dengan berkesan. Keadaan ini memandangkan situasi bila mana ketiga-tiga syarat di atas jarang sekali wujud. Ketiga-tiga syarat ini paling nyata dalam ujian tatabahasa. Apabila ketiga-tiga syarat di atas diikuti, aplikasi hukum-hukum bahasa akan menghasilkan ketepatan berbahasa.

Dapatan daripada beberapa kajian menunjukkan bahawa maklum balas dapat meningkatkan hubungan antara penyemakan dan kualiti karangan (lihat 1.3).

Namun, Kulhavy (1977) mengingatkan pula bahawa maklum balas harus lari daripada mengarah pelajar-pelajar menyalin semula pembetulan yang disediakan oleh guru. Dalam keadaan begini, seperti mana yang disebut oleh Allwright (1975), guru bertindak sebagai pemberi maklumat sepenuhnya, maka penglibatan kognitif pelajar-pelajar di peringkat paling rendah. Kesannya, pelajar tidak diberi peluang menggunakan maklum balas untuk mentafsir dan menyelesaikan masalah kesilapan.

Dalam penyelesaian masalah, bantuan daripada guru perlu sesuai (Krulik dan Rays, 1980; Narayanan 1992). Oleh itu, bantuan dari segi maklum balas tentang masalah pembelajaran harus boleh difahami oleh pelajar-pelajar supaya mereka dapat membuat representasi yang tepat tentang masalah yang dihadapi (Meadows, 1994). Di samping itu, Krulik dan Rays (1980), menegaskan bahawa jika bantuan daripada guru terlalu sedikit, pelajar-pelajar tidak dapat menunjukkan kemajuan, jika terlalu banyak pelajar-pelajar tidak perlu berbuat apa-apa lagi, dan jika guru menunjukkan kepandaianya, pelajar-

pelajar menjadi bosan. Bantuan yang paling sesuai ialah,

... just enough and unobtrusively, leaving them some independence or at least some illusions of independence, they may experience tension and enjoy the triumph of discovering. Such experiences may contribute decisively to the mental development of students. (hal. 16)

Dapat dilihat bahawa dalam pemprosesan maklumat, diperlukan juga sejumlah maklumat sebelum penyelesaian masalah dapat berlaku. Hal ini kerana pengamatan bergantung kepada sebahagian maklumat yang ada pada ransangan (maklum balas) dan sebahagian lagi pada maklumat dalam ingatan jangka panjang.

Sehubungan dengan jumlah dan fungsi maklumat yang perlu ada pada maklum balas, Toka-Yashi Makino (1993) telah mencadangkan penggunaan klu kesilapan. Menurut beliau, klu kesilapan berfungsi untuk menarik perhatian pelajar tentang kesilapan yang dilakukan dan klu juga dapat mengaktifkan pengetahuan bahasa pelajar yang tersimpan dalam ingatan jangka panjang.

Untuk tujuan kajian ini, syarat-syarat Model Monitor akan diaplikasikan dan klu kesilapan dalam bentuk kod kesilapan bahasa diharap dapat memainkan peranan membantu pelajar mengenal pasti kesilapan dan membuat penyemakan untuk membetulkan kesilapan.

1.6 Penyataan Masalah

Pencapaian yang kurang memuaskan dalam kemahiran menulis di kalangan pelajar sekolah rendah dan menengah di negara ini, baik yang tergambar melalui keputusan-keputusan peperiksaan atau dapatan kajian ahli pendidik (Narayanan, 1993) adalah perkara yang harus diberi perhatian yang serius. Usaha-usaha perlu diambil supaya kepincangan ini tidak menjelaskan hasrat dan objektif murni sukatan pelajaran kemahiran menulis.

Kajian oleh Pusat Perkembangan Kurikulum mendapati tidak terdapat keseimbangan pencapaian antara kemahiran-kemahiran mata pelajaran Bahasa Melayu (New Straits Times, 9 Nov. 1988). Dapatan

daripada kajian ini menunjukkan bahawa sejak Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR) diperkenalkan sehingga 1988, pencapaian kemahiran mendengar dan bertutur dan, membaca adalah memuaskan; iaitu mencapai takat 87.1% hingga 94.2%. Namun, bagi kemahiran menulis, pencapaiannya hanyalah setakat 50% hingga 70% sahaja.

Ketidakseimbangan pencapaian juga wujud antara jenis sekolah. Narayanan (1993) yang menganalisis keputusan Ujian Penulisan Karangan UPSR 1992 mendapati bahawa peratus kelulusan penulisan Bahasa Melayu bagi sekolah kebangsaan (SK) 70.5%, sekolah rendah kebangsaan (SRK) 80.7%, sekolah rendah jenis kebangsaan (SRJK) Cina, 32.5% dan sekolah rendah jenis kebangsaan (SRJK) Tamil 17.8% sahaja.

Mengikut laporan Majlis Peperiksaan Malaysia (Laporan Prestasi Calon STPM 1985-1987), kualiti bagi kebanyakan karangan berada pada tahap sederhana atau lemah. Beberapa bukti yang terkandung dalam karangan pelajar-pelajar dikenal pasti sebagai punca kepada keadaan ini.

Abdul Aziz Talib (1989) yang menganalisis Laporan Prestasi Mengarang Bahasa Melayu (Kertas 1) dan Kertas Am STPM dan Bahasa Melayu SPM bagi tahun-tahun yang disebut di atas mendapati kelemahan isi, teknik mengarang, ejaan, pemilihan kata dan ekspresi dan, kesilapan struktur sebagai punca kualiti rendah. Paling beliau kesali ialah pada peringkat STPM, masih terdapat pelajar-pelajar yang lemah ejaan dan tanda bacaan sedangkan sepatutnya kemahiran-kemahiran itu sudah dikuasai oleh pelajar-pelajar pada peringkat penamatkan persekolahan menengah.

Masalah kelemahan dalam penulisan karangan juga dihadapi oleh pelajar-pelajar program pendidikan bahasa di beberapa negara lain. Bullock (1975) melaporkan pelajar-pelajar yang mempelajari Bahasa Inggeris sebagai bahasa pertama juga lemah dalam penulisan karangan. Di kalangan pelajar sekolah menengah di Amerika Syarikat, Shaughnessy (1977) mendapati kelemahan amat ketara di kalangan pelajar yang bertutur dalam dialek. Sebagai rumusan masalah

penulisan di Amerika Syarikat, Scardamalia dan Bereiter (1986) beranggapan bahawa,

It appears that the writing problem is not a matter of minority for whom writing is especially problematic, but rather a matter of the majority. (hal. 778)

Sebagai subkemahiran dalam karangan, Wells (1992) mengakui bahawa kepentingan tatabahasa dalam karangan harus diterima. Namun, ketidaksefahaman pengajaran tatabahasa dalam konteks menulis karangan menyebabkan karangan pelajar penuh dengan kesilapan tatabahasa sehingga isi menjadi kabur.

Di negara ini, beberapa penyelidik tertentu telah menyalahkan para pendidik dan perancang pendidikan bahasa Melayu kerana tidak berjaya menangani masalah pengajaran pembelajaran penulisan karangan bahasa Melayu. Abdul Aziz Talib (1989) membuat kesimpulan bahawa kaedah pengajaran penulisan yang diamalkan belum cukup berkesan, malah jauh daripada memuaskan. Goh (1991) dan Zulkifli Hamid (1994) mendapati bahawa bagi pengajaran dan pembelajaran tatabahasa, masih belum ada satu kaedah

yang boleh dipertanggungjawabkan pada semua peringkat persekolahan. Hal ini menyebabkan pelajar-pelajar gagal menggunakan kecekapan tatabahasa dengan berkesan dalam penulisan karangan.

Dalam konteks penulisan karangan di sekolah-sekolah di negara ini, pandangan daripada penyelidik-penyalidik tempatan perlu diberi perhatian. Hal ini terutama jika kita menerima hakikat bahawa kemahiran menulis karangan tidak boleh berkembang sendiri (Chance, 1973; Raimes, 1983) dan diperoleh melalui pengajaran dan pembelajaran formal di dalam kelas (Byrne, 1979). Malahan Williams (1989), meletakkan tanggungjawab itu kepada guru dan sistem pendidikan sebagai penentu kejayaan atau kegagalan pelajar.

Sehubungan dengan masalah di atas, Leki (1990) mendapati guru penulisan dan pelajar mempercayai bahawa maklum balas bertulis guru memberi kesan yang mendalam terhadap pencapaian dan sikap terhadap penulisan. Malahan, dalam kebanyakan situasi bilik darjah guru beranggapan bahawa menyediakan maklum

balas pembetulan kesilapan merupakan salah satu daripada tugas utama (Ladda, 1987). MacDonald (1992) telah menyokong anggapan guru dengan dengan menyatakan bahawa,

Regardless of when given, teachers presume that students attend to feedback, learn about their writing in some ideal goal or next step and incorporate their learning into the future efforts. (hal. 4)

Di kalangan pelajar, kegagalan dalam pembelajaran mereka bukan sahaja kerana menghadapi masalah pada peringkat membetulkan kesilapan tetapi pada peringkat lebih awal, iaitu mengecam kesilapan (Chandrasegaran 1986; Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer dan Heineken, 1994). Mengikut Wallace dan Hayes (1991), masalah paling utama yang dihadapi oleh pelajar-pelajar ialah kekurangan kemahiran untuk mengesan dan membetulkan kesilapan dalam karangan. Bagi mengatasi kelemahan ini, Wallace dan Hayes (1991) mencadangkan supaya pelajar-pelajar diberi latihan tambahan.

Walaupun untuk beberapa dekad yang lalu

perhatian yang mendalam telah diberikan oleh pengkaji-pengkaji terhadap maklum balas sebagai cara 'merawat' kesilapan, namun masih tidak ada kesepakatan tentang cara yang terbaik untuk memberi maklum balas dan pada peringkat mana dalam proses penulisan (Huntly, 1992). Zamel (1985) telah membuat kajian terhadap respon-respon pada karangan pelajar bahasa kedua peringkat Universiti oleh 15 orang guru. Beliau mendapati terdapat persamaan antara maklum balas guru yang mengajar bahasa pertama dengan maklum balas guru yang mengajar bahasa kedua, iaitu dari segi,

... misread students texts, are inconsistent in their reactions, make arbitrary corrections, write contradictory comments, provide vague prescriptions, impose abstract rules and standards, responded to text as fixed and final, and rarely make content-specific strategies for revising the text. (hal. 66)

Allwright (1975) pernah membuat kesimpulan bahawa kelemahan-kelemahan maklum balas guru menyebabkan maklum balas memberi kesan yang sedikit untuk mengurangkan kesilapan pelajar. Kelemahan maklum balas guru telah menyebabkan pelajar-pelajar

mengulang kesilapan yang sama (Cohens dan Robbins, 1976). Pelajar-pelajar juga tidak mengendahkan maklum balas guru, malah ada yang tidak membacanya (Cohen, 1987; Zamel, 1985). Bagi pelajar yang membaca maklum balas guru pula, tidak menggunakan sebagai panduan untuk menyemak karangan (MacDonald, 1991). Terdapat juga keadaan karangan yang telah disemak oleh pelajar menunjukkan kelemahan yang lebih banyak berbanding dengan karangan asal pelajar (Sommers, 1982).

Di negara ini, kajian tentang gerak kerja bertulis di kalangan pelajar tingkatan 1 hingga tingkatan 3 oleh Jemaah Nazir Sekolah Persekutuan (1989) telah dapat mengesan beberapa kelemahan maklum balas guru. Guru didapati kurang mengamalkan cara penyemakan yang sistematik. Selain mencoret dan menanda bahagian-bahagian yang mempunyai kesalahan, dan membetulkannya, guru kurang memberi maklum balas dalam bentuk komen atau ulasan bertulis tentang kekuatan dan kelemahan pelajar.

Apabila ditinjau kelemahan-kelemahan maklum

balas guru, Wingfield (1975) sejak awal lagi mendapati kelemahan utama maklum balas guru berpunca daripada maklum balas guru tidak berdasarkan kepada teori-teori psikologi kognitif, menyebabkan pelajar-pelajar tidak berpeluang secara aktif membetulkan sendiri kesilapan.

Bacaan tentang kajian dalam bidang penulisan bahasa pertama mendapati bahawa maklum balas guru paling berkesan jika diikuti dengan penyemakan (Hillocks, 1986; Cohen dan Cavalcanti, 1988). Sungguhpun begitu, bacaan tentang proses penyemakan membayangkan maklum balas guru kurang memberi kesan kepada penulisan semula karangan (Fitzgerald, 1987).

Di sebalik kritik-kritik terhadap maklum balas bertulis guru, Cohen (1987) mendapati bahawa pelajar-pelajar bahasa pertama dan kedua mempunyai kebolehan strategi yang terhad untuk mengendali penyemakan berdasarkan maklum balas guru tanpa mengira jenis maklum balas guru.

Kesimpulannya, maklum balas pembetulan

diiktiraf penting dalam bidang pembetulan kesilapan. Namun, keberkesanannya untuk merawat kesilapan masih boleh dipertikaikan. Oleh itu, kajian harus dilakukan untuk mengenalpasti pendekatan yang lebih sistematik untuk memberi maklum balas pembetulan, dan untuk tujuan kajian ini, tumpuan diberi pada maklum balas aspek permukaan ayat dalam karangan pelajar supaya dapat dimanfaatkan oleh mereka.

1.7 Tujuan Kajian

Maklum balas berperanan dalam usaha meningkatkan pencapaian penulisan karangan di kalangan pelajar. Berdasarkan peranan itu, kajian ini dijalankan untuk mendapat beberapa maklumat tentang kesan maklum balas pembetulan kesilapan bertulis terhadap mutu karangan pelajar.

Secara terpeinci, tujuan utama kajian ini ialah untuk menguji keberkesanannya maklum balas bertulis guru yang sistematis dan teknikal bagi membantu pelajar membetulkan kesilapan-kesilapan permukaan ayat dalam karangan melalui aktiviti penyemakan.

Kajian ini juga bertujuan untuk melihat kesan maklum balas pembetulan kesilapan permukaan ayat terhadap pencapaian markah keseluruhan karangan dan markah komponen-komponen pencapaian karangan.

Di samping itu, kajian ini mempunyai tujuan sampingan untuk melihat pertalaian antara aktiviti pembetulan kesilapan dalam karangan dengan pencapaian komponen isi karangan.

Akhir sekali, kajian ini mempunyai tujuan sampingan untuk meninjau kesedaran metakognisi pelajar, iaitu kesedaran tentang kebolehan membetulkan kesilapan dan kesedaran tentang aplikasi pengetahuan aspek permukaan ayat bagi membetulkan kesilapan.

Kajian ini merupakan penyesuaian daripada kajian yang dijalankan oleh Lanlade (1982) terhadap pelajar Jerman yang sama pencapaian dan mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Dalam kajian tersebut, Lanlade (1982) menguji

keberkesanan maklum balas dalam bentuk kod pembetulan kesilapan tatabahasa dan ejaan dalam karangan pelajar melalui aktiviti penulisan semula. Keberkesanan maklum balas ini dibandingkan dengan keberkesanan penandaan secara tradisional.

1.8 Soalan Kajian

Bagi menjawab tujuan-tujuan kajian di atas, beberapa soalan kajian telah dibina.

- (1) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi pengurangan kesilapan dalam karangan pelajar kumpulan eksperimen berdasarkan ujian pra dan ujian pos?

- (2) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi jumlah kesilapan mengikut setiap jenis kesilapan dalam karangan pelajar kumpulan eksprimen berdasarkan ujian pra dan ujian pos?

- (3) Adakah terdapat perbezaan yang

signifikan dari segi jumlah keseluruhan kesilapan dalam karangan pelajar berdasarkan ujian pra dan ujian pos, di kalangan pelajar berpencapaian tinggi dan pelajar berpencapaian sederhana?

(4) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi perubahan jumlah keseluruhan kesilapan dalam karangan antara pelajar berpencapaian tinggi dengan pelajar berpencapaian sederhana?

(5) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi kesialapan mengikut setiap jenis kesilapan dalam karangan berdasarkan ujian pra dengan ujian pos, di kalangan pelajar berpencapaian tinggi dan pelajar berpencapaian sederhana?

(6) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi perubahan jumlah kesilapan mengikut setiap jenis kesilapan dalam karangan antara pelajar

berpencapaian tinggi dengan pelajar berpencapaian sederhana?

(7) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi perubahan markat komponen-komponen pencapaian karangan dan markat markah dalam karangan pelajar kumpulan eksperimen berdasarkan ujian pra dan ujian pos?

(8) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi markat komponen-komponen pencapaian karangan dan markat markah karangan berdasarkan ujian pra dengan ujian pos, di kalangan pelajar berpencapaian tinggi dan pelajar berpencapaian sederhana?

(9) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi markat markah karangan antara pelajar berpencapaian tinggi dengan pelajar berpencapaian sederhana?

- (10) Adakah terdapat korelasi yang signifikan antara pandangan pelajar sama ada benar atau tidak aktiviti pembetulan kesilapan menyebabkan pelajat tidak memberi perhatian terhadap komponen isi karangan dengan markat komponen pencapaian isi karangan dalam ujian pos?
- (11) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari segi tahap keyakinan terhadap kebolehan membetulkan kesilapan berdasarkan tahap keyakinan sebelum dengan tahap keyakinan selepas aktiviti pembetulan kesilapan di kalangan pelajar berpencapaian tinggi dengan pelajar berpencapaian sederhana?
- (12) Adakah terdapat korelasi yang signifikan antara tahap kesedaran terhadap kebolehan membetulkan kesilapan, selepas rawatan dengan peratus pengurangan keseluruhan kesilapan, di kalangan pelajar berpencapaian tinggi dan pelajar

berpencapaian sederhana?

(13) Adakah terdapat korelasi yang signifikan antara pandangan pelajar sama ada benar atau tidak aktiviti pembetulan kesilapan meningkatkan pengetahuan aspek permukaan ayat dalam karangan dengan peratus pengurangan kesilapan, di kalangan pelajar berpencapaian tinggi dengan pelajar berpencapaian sederhana?

1.9 Pentingnya Kajian

Berdasarkan kajian yang dijalankan, adalah diharapkan dapatan yang diperoleh dapat dimanfaatkan oleh pihak yang terlibat sama ada secara langsung atau tidak langsung dengan pengajaran dan pembelajaran menulis karangan.

Kajian ini ialah kajian berasaskan bilik darjah. Oleh itu, diharapkan pihak sekolah dapat menggunakan dapatan daripada kajian ini untuk

disesuaikan dengan keperluan pelajar dalam usaha meningkatkan pencapaian penulisan karangan mereka.

Dapatan daripada kajian ini juga diharap dapat membantu Jabatan Pendidikan Negeri dan Pusat Perkembangan Kurikulum merangka kursus-kursus, menulis buku-buku panduan atau modul-modul pengajaran dan pembelajaran kemahiran menulis bagi keperluan guru penulisan dan pelajar.

Akhir sekali, dapatan daripada kajian ini diharap dapat membantu Bahagian Pendidikan Guru merangka dan menyusun latihan perguruan praperkhidmatan dan dalam perkhidmatan bagi mereka yang sedang mengikuti kursus-kursus perguruan di institut-institut dan maktab-maktab perguruan.

1.10 Batas Kajian

Kajian ini dijalankan dengan beberapa batasan.

Kajian ini ingin melihat kesan maklum balas pembetulan kesilapan, dalam bentuk kod pembetulan kesilapan terhadap mutu karangan pelajar tingkatan

4, sebuah sekolah menengah di Selangor, dalam tempoh lapan minggu. Maklum balas dihadkan kepada aspek permukaan ayat sahaja dan tidak pada aspek lain yang juga penting dalam menentukan kemahiran mengarang, iaitu aspek kandungan karangan.

Oleh itu, sebarang rujukan keapada hasil kajian ini hendaklah dibuat berdasarkan strategi yang digunakan dan saiz sampel yang teribat. Oleh sebab saiz sampel kecil, dapatan kajian ini tidak dapat mewakili pelajar sekolah menengah atas di seluruh negara.

Pemilihan sampel untuk kajian ini adalah berdasarkan pencapaian Bahasa Melayu dalam Penilaian Menengah Rendah(PMR). Pelajar yang memperoleh gred A dimasukkan ke dalam kumpulan berpencapaian tinggi, manakala yang mendapat gred B dan C, dimasukkan ke dalam kumpulan berpencapaian sedarhana. Maklumat tentang pencapaian pelajar diperoleh daripada guru yang mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu dan soal selidik pelajar.

Faktor-faktor lain seperti persekitaran tempat tinggal, status sosial ekonomi, dan pembelajaran di kelas-kelas tambahan tidak diambil kira dalam kajian ini.

1.11 Takrif Istilah

- | | | |
|-----------------------------------|---|---|
| maklum balas | - | respons oleh guru kepada penulis |
| maklum balas pembetulan kesilapan | - | respons oleh guru untuk pembetulan aspek permukaan ayat |
| kesilapan bahasa | - | satu bentuk bahasa yang menyimpang daripada peraturan/hukum bahasa dan tidak diterima sebagai gramatis/standard/baku |
| kesilapan permukaan ayat | - | kesilapan bahasa merangkumi ayat, perkataan, ejaan, dan tanda bacaan yang tidak mengubah makna atau maksud keseluruhan ayat . |
| kod pembetulan kesilapan | - | kod yang guru berikan untuk bantu pelajar mengecam jenis-jenis kesilapan dan membimbing pelajar membuat penyemakan. |
| kod kesilapan | - | maklum balas tentang jenis kesilapan dalam bentuk kod |
| penyemakan | - | strategi membetulkan kesilapan permukaan ayat melalui penulisan semula berdasarkan kod-kod |

pembetulan kesilapan

- | | |
|--------------------------------|--|
| pelajar pencapaian - tinggi | gred A, bagi Bahasa Melayu dalam PMR |
| pelajar pencapaian - sederhana | gred B, C bagi Bahasa Melayu dalam PMR |
| mutu karangan | - pengurangan kesilapan,
pertambahan markah
komponen komponen
pencapaian karangan, dan
pertambahan markah
karangan. |
| karangan jenis perbincangan | - penulisan yang memerlukan
huraian dari sudut
menyokong dan menyangkal,
dan diakhiri dengan satu
persoalan untuk pembaca
membuat renungan. |