

**IMPLEMENTASI KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI
GURU PENDIDIKAN MORAL DI SEBUAH SEKOLAH
MENENGAH PULAU PINANG**

GAN CHEE MENG

**FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2019

**IMPLEMENTASI KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS
TINGGI GURU PENDIDIKAN MORAL DI SEBUAH
SEKOLAH MENENGAH PULAU PINANG**

GAN CHEE MENG

**DISERTASI DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI
SEBAHAGIAN DARIPADA KEPERLUAN BAGI IJAZAH
SARJANA PENDIDIKAN (PENDIDIKAN NILAI DAN
KEMANUSIAAN)**

**FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2019

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: Gan Chee Meng

No. Matrik: POI 170001

Nama Ijazah: Sarjana Pendidikan (Pendidikan Nilai dan Kemanusiaan)

Tajuk Disertasi ("Hasil Kerja ini"): Implementasi Kemahiran Berfikir Aras

Tinggi Guru Pendidikan Moral di Sebuah Sekolah Menengah Pulau Pinang.

Bidang Penyelidikan: Pendidikan Nilai dan Kemanusiaan

Saya dengan sesungguhnya dan sebenarnya mengaku bahawa:

- (1) Saya adalah satu-satunya pengarang/penulis Hasil Kerja ini;
- (2) Hasil Kerja ini adalah asli;
- (3) Apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dinyatakan dengan sejelasnya dan secukupnya dan satu pengiktirafan tajuk hasil kerja tersebut dan pengarang/penulisnya telah dilakukan di dalam Hasil Kerja ini;
- (4) Saya tidak mempunyai apa-apa pengetahuan sebenar atau patut semunasabahnya tahu bahawa penghasilan Hasil Kerja ini melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain;
- (5) Saya dengan ini menyerahkan kesemua dan tiap-tiap hak yang terkandung di dalam hakcipta Hasil Kerja ini kepada Universiti Malaya ("UM") yang seterusnya mula dari sekarang adalah tuan punya kepada hakcipta di dalam Hasil Kerja ini dan apa-apa pengeluaran semula atau penggunaan dalam apa jua bentuk atau dengan apa juga cara sekalipun adalah dilarang tanpa terlebih dahulu mendapat kebenaran bertulis dari UM;
- (6) Saya sedar sepenuhnya sekiranya dalam masa penghasilan Hasil Kerja ini saya telah melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

Tandatangan Calon

Tarikh:

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi

Tarikh:

Nama:

Jawatan:

**IMPLEMENTATION OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS BY
MORAL EDUCATION TEACHERS IN A SECONDARY SCHOOL IN
PENANG**

ABSTRACT

The Malaysian Education Development Plan (MEDP) 2013-2025 aims to improve the education system in line with the changing world of modernization. One of the focuses in this plan is to create human capital with higher order thinking skills (HOTS) in order to compete locally and globally. Accordingly, the Ministry of Education Malaysia (MoE) has undertaken many efforts to cultivate HOTS in schools. This study aims to explore the implementation of HOTS by Moral Education teachers in a secondary school in Penang. This study is based on Cognitive Development Theory, Constructivist Learning Theory, Bloom's Taxonomy Revised and Thinking Disposition Theory. This study is qualitative in nature, using a case study design. Data was collected using teaching and learning observations in the classroom, interviews after teaching and learning process and document analysis. The study participants consisted of three Moral Education teachers; namely two novice teachers and an experienced teacher. The findings show that all three Moral Education teachers have sufficient knowledge and skills in HOTS. They have positive thinking disposition in HOTS practice too. Based on the findings, the researcher suggests continuous HOTS Training Module for Moral Education Teachers. In addition, HOTS should be implemented in Google Classroom, and HOTS Resource Bank should be developed in Portal 1Bestari Net for Moral Education.

**IMPLEMENTASI KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI GURU
PENDIDIKAN MORAL DI SEBUAH SEKOLAH MENENGAH
PULAU PINANG**

ABSTRAK

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 bertujuan untuk menambahbaik sistem pendidikan negara selaras dengan perubahan arus pemodenan dunia. Salah satu fokus dalam pelan ini adalah melahirkan modal insan yang mempunyai kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) agar mampu bersaing di peringkat lokal dan global. Sehubungan itu, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah mengambil banyak usaha untuk membudayakan KBAT di sekolah. Kajian ini bertujuan untuk meneroka implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang. Kajian ini berasaskan Teori Perkembangan Kognitif, Teori Pembelajaran Konstruktivis, Teori Disposisi Pemikiran dan Taksonomi Bloom Semakan Anderson. Kajian ini berbentuk kualitatif yang menggunakan reka bentuk kajian kes. Teknik pengutipan data melibatkan pemerhatian pengajaran dan pembelajaran (PdP) dalam bilik darjah, temubual serta analisis dokumen. Peserta kajian terdiri daripada tiga orang guru Pendidikan Moral; iaitu dua guru novis dan seorang guru berpengalaman. Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa tiga orang guru Pendidikan Moral mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi tentang KBAT. Mereka juga mempunyai disposisi pemikiran yang positif dalam amalan KBAT. Berpandukan hasil dapatan, penyelidik mencadangkan agar satu Modul Latihan KBAT Khas untuk Guru Pendidikan Moral dihasilkan. Selain itu, KBAT harus diterapkan dalam *Google Classroom* dan Bank Sumber KBAT dibangunkan dalam Portal 1Bestari Net.

PENGHARGAAN

Terlebih dahulu saya bersyukur kepada Tuhan kerana memberkati saya sepanjang masa sehingga saya dapat menyempurnakan disertasi ini. Melalui ruangan ini, saya ingin merakamkan jutaan penghargaan dan terima kasih kepada penyelia saya iaitu Profesor Madya Dr. Vishalache Balakrishnan. Beliau telah banyak memberi sokongan, dorongan, bantuan, dan bimbingan kepada saya untuk menyempurnakan disertasi ini. Ucapan terima kasih juga saya tujukan kepada Dr. Ghazali Darussalam, Dr. Che Aleha Ladin dan Encik Mohd. Faisal Mohamed yang telah memberi nasihat dan cadangan penambahbaikan tentang disertasi saya serta semua pensyarah yang telah mengajar dan membimbing saya sepanjang pengajian ini. Pada masa yang sama saya juga ingin mengucapkan terima kasih kepada Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri Pulau Pinang, dan sekolah kajian kerana telah memberikan kebenaran kepada saya untuk melaksanakan kajian ini. Ucapan terima kasih kepada Kemententerian Pendidikan Malaysia yang memberikan saya Cuti Belajar Bergaji Penuh dan Hadiah Latihan Persekutuan untuk melanjutkan pelajaran. Setinggi-tinggi sanjungan dan penghargaan saya tujukan kepada isteri saya dan anak-anak saya yang sentiasa menjadi inspirasi kepada saya untuk berusaha dan maju. Akhir sekali, tidak lupa juga ucapan penghargaan dan terima kasih kepada rakan-rakan seperjuangan yang telah banyak memberi bantuan serta sokongan moral semasa saya berdepan dengan cabaran.

KANDUNGAN

Borang Perakuan Keaslian Penulisan	i
<i>Abstract</i>	ii
Abstrak	iii
Penghargaan	iv
Kandungan	v
Senarai Rajah	x
Senarai Jadual	xi
Senarai Simbol dan Singkatan	xiii
Senarai Lampiran	xiv
1 PENGENALAN	1
1.1 Pendahuluan	1
1.2 Latar Belakang Kajian	3
1.3 Pernyataan Masalah	6
1.4 Rasional Kajian	9
1.5 Tujuan Kajian	11
1.6 Objektif Kajian	11
1.7 Persoalan Kajian	11
1.8 Signifikan Kajian	11
1.9 Batasan Kajian	13
1.10 Definisi Operasional	14
1.11 Rumusan	15
2 LITERATUR KAJIAN	17
2.1 Pendahuluan	17
2.2 Teori yang Berkaitan dengan Kemahiran Berfikir dalam Pendidikan Moral	18
2.2.1 Teori Perkembangan Kognitif	18
2.2.2 Teori Perkembangan Moral	23
2.2.3 Etika Kepedulian (<i>Ethics of Care</i>)	26
2.3 Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom Semakan Anderson	30
2.3.1 Taksonomi Bloom	30
	v

2.3.2	Taksonomi Bloom Semakan Anderson	31
2.4	Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT): Definisi, Konsep dan Aras	32
2.4.1	Definisi KBAT Mengikut Konteks Malaysia	35
2.4.2	Konsep KBAT	35
2.4.3	Aras KBAT dan KBAR	36
2.5	Tujuh Elemen Pembudayaan KBAT di Sekolah	37
2.6	Hubungan KBAT dengan Pengajaran Pendidikan Moral	39
2.7	Kemahiran Yang Berkaitan Dengan KBAT	42
2.8	Pendekatan Pengajaran KBAT	43
2.9	Strategi PdP KBAT	45
2.10	Perancangan dan Pelaksanaan KBAT dalam Pelajaran	49
2.11	Persekitaran Pembelajaran Yang Menyokong KBAT	50
2.12	Teori Disposisi Pemikiran	50
2.13	Tinjauan Kajian Lepas	52
2.14	Kerangka Konsep	57
2.15	Rumusan	58
3	METODOLOGI KAJIAN	60
3.1	Pendahuluan	60
3.2	Reka Bentuk Kajian	63
3.2.1	Kajian Kes	63
3.2.2	Konteks Kajian dan Lokasi Kajian	64
3.3	Populasi, Sampel dan Persampelan Kajian	65
3.3.1	Rasional Pemilihan Guru Pendidikan Moral sebagai Peserta Kajian	66
3.3.2	Latar belakang Peserta Kajian	67
3.4	Teknik Pengumpulan Data	68
3.5	Instrumen Kajian	70
3.5.1	Protokol Kajian	70
3.5.2	Rubrik Protokol Kajian	75
3.6	Kaedah Analisis Data	76
3.6.1	Mengenali Data	78

3.6.2	Analisis Berfokus	80
3.6.3	Pengkategorian Maklumat	80
3.6.4	Interpretasi Data	81
3.6.5	Triangulasi Data	81
3.7	Kesahan dan Kebolehpercayaan Kajian	82
3.8	Cohen Kappa	84
3.9	Kajian Rintis	85
3-10	Prosedur Kajian	86
3.11	Nota Lapangan	87
3.12	Kerangka Kajian	87
3.13	Rumusan	89
4	DAPATAN KAJIAN	90
4.1	Pendahuluan	90
4.2	Latar Belakang Peserta Kajian	90
4.3	Pengetahuan Guru Pendidikan Moral tentang KBAT	92
4.3.1	Pengetahuan Teoretikal	92
	a) Teori Perkembangan Kognitif Piaget	93
	b) Taksonomi Bloom Semakan Anderson	93
4.3.2	Pengetahuan Asas KBAT	94
94	a) Definisi KBAT	94
	b) Konsep KBAT	95
	c) Aras KBAT	95
4.3.3	Pengetahuan Faktual	98
	a) Pembudayaan KBAT	98
	b) KBAT sebagai Penaakulan Moral	100
4.3.4	Dapatan Kajian bagi Soalan Kajian 1	102
4.4	Kemahiran Guru Pendidikan Moral tentang KBAT	103
4.4.1	Teknik Penyoalan	103
4.4.2	Peta Pemikiran	106
4.4.3	Pembelajaran Aktif	108
4.4.4	Suasana Persekitaran KBAT	112
4.4.5	Dapatan Kajian bagi Soalan Kajian 2	115

4.5	Disposisi Pemikiran Guru Pendidikan Moral dalam Amalan KBAT	116
4.5.1	Berfikiran Terbuka	117
4.5.2	Perancangan Strategik	124
4.5.3	Bertekad untuk Penambahbaikan	126
4.5.4	Beriltizam Menimba Ilmu	128
4.5.5	Dapatan Kajian bagi Soalan Kajian 3	131
4.6	Rumusan	132
5	PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN	133
5.1	Pendahuluan	133
5.2	Rumusan Kajian	134
5.2.1	Pengetahuan Guru Pendidikan Moral tentang KBAT	135
5.2.2	Kemahiran Guru Pendidikan Moral dalam Melaksanakan KBAT semasa Pengajaran Pendidikan Moral	136
5.2.3	Disposisi Pemikiran Guru Pendidikan Moral dalam Amalan KBAT	138
5.3	Perbincangan	139
5.3.1	Kompetensi Guru Pendidikan Moral	139
5.3.2	Amalan Penerapan KBAT dalam PdP Pendidikan Moral	144
5.3.3	Suasana Persekitaran KBAT	143
5.3.4	KBAT sebagai Penaakulan Moral	144
5.4	Implikasi Kajian	146
5.4.1	Kesediaan Guru Pendidikan Moral dalam Implementasi KBAT	147
5.4.2	KBAT sebagai Tunjang Domain Penaakulan Moral	148
5.4.3	KBAT sebagai Sebahagian daripada Sistem Pentaksiran Holistik	151
5.4.4	Amalan Pedagogi KBAT Pendidikan Moral	151
5.4.5	Implikasi terhadap Teori Pembelajaran Konstruktivis	152
5.4.6	Implikasi terhadap Teori Kognitif Bloom Semakan Anderson	153

5.4.7	Implikasi terhadap Teori Disposisi Pemikiran	153
5.5	Cadangan	154
5.5.1	Modul Latihan KBAT Khas untuk Guru Pendidikan Moral	154
5.5.2	KBAT dalam <i>Google Classroom</i>	155
5.5.3	Bank Sumber KBAT dalam Portal 1Bestari Net	155
5.5.4	Pentaksiran Holistik untuk Subjek Pendidikan Moral	156
5.5.5	Cadangan Kajian Lanjutan	157
5.6	Rumusan	158
	RUJUKAN	159
	LAMPIRAN	168

SENARAI RAJAH

RAJAH	TAJUK RAJAH	
2.1	Enam Tahap Perkembangan Moral Lawrence Kohlberg	24
2.2	Taksonomi Bloom	30
2.3	Taksonomi Bloom Semakan Anderson	31
2.4	Perbandingan di antara Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom Semakan Anderson	32
2.5	Unsur Persekitaran Pembelajaran KBAT	50
2.6	Kerangka Konsep	58
3.1	Kaedah Analisis Data	78
3.2	Skala Persetujuan Kohen Kappa	85
3.3	Kerangka Kajian	88
5.1	Rumusan Kajian Implementasi KBAT Guru Pendidikan Moral di Sebuah Sekolah Menengah Pulau Pinang	135
5.2	Hubungan antara Penaakulan Moral, Emosi Moral dan Perlakuan Moral	149

SENARAI JADUAL

JADUAL	TAJUK JADUAL	
2.1	Klasifikasi Sub-topik Perbincangan Berdasarkan Aspek Pengetahuan, Kemahiran dan Disposisi Pemikiran	17
2.2	Peringkat Perkembangan Kognitif dan Pertimbangan Moral Jean Piaget	21
2.3	Tahap Etika Kepedulian Carol Gilligan	27
2.4	Perbezaan di antara KBAT dan KBAR	36
3.1	Perbandingan di antara Ciri-ciri Kajian Kes dan Ciri-ciri Kajian ini	64
4.1	Perbandingan Latar Belakang Maklumat Demografi Peserta Kajian	90
4.2	Tema, Sub-tema dan Hasil Dapatkan daripada Analisis Data Pengetahuan Peserta Kajian tentang KBAT	92
4.3	Analisis Data Secara Triangulasi PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Pengetahuan Asas KBAT	96
4.4	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Sub-tema Pembudayaan KBAT	100
4.5	Tema dan Hasil Dapatkan daripada Analisis Data Kemahiran Peserta Kajian tentang KBAT	103
4.6	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Teknik Penyoalan	104
4.7	Analisis Data secara Triangulasi PK2 dan PK3 bagi Tema Peta Pemikiran	107
4.8	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Aktiviti Berkumpulan	109
4.9	Analisis Data secara Triangulasi PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Pembelajaran Aktif	110
4.10	Analisis Data secara Triangulasi PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Suasana Persekitaran KBAT	113
4.11	Tema dan Hasil Dapatkan daripada Analisis Data Disposisi Pemikiran Peserta Kajian dalam Amalan KBAT	117

4.12	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Berfikiran Terbuka dalam Implementasi KBAT	117
4.13	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 tentang Kecenderungan Menerima Cabaran dalam Implementasi PdP KBAT	120
4.14	Analisis Data secara Triangulasi PK1 dan PK2 bagi Tema Berfikiran Terbuka	122
4.15	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Perancangan Strategik	125
4.16	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Bertekad untuk Penambahbaikan dalam Implementasi PdP KBAT	127
4.17	Analisis Instrumen Pemerhatian secara Perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi Tema Beriltizam Menimba Ilmu	129

SENRAI SIMBOL DAN SINGKATAN

1M1P	1Murid 1Projek
CPD	Pembangunan Profesionalism Berterusan
DSKP	Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran
JNJK	Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti
KBAT	Kemahiran Berfikir Aras Tinggi
KBKK	Kemahiran Berfikir Kreatif dan Kritis
KBSM	Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
KSSM	Kurikulum Standard Sekolah Menengah
KSSR	Kurikulum Standard Sekolah Rendah
LDP	Latihan Dalam Perkhidmatan
PADU	Unit Pelaksanaan dan Prestasi Pendidikan
PBS	Pentaksiran Berasaskan Sekolah
PdP	Pengajaran dan Pembelajaran
PISA	<i>Programme International Student Assessment</i>
PLC	<i>Professional Learning Community</i>
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
PT3	Pentaksiran Tingkatan 3
RPH	Rancangan Pengajaran Harian
SIP+	Pegawai Peningkatan Rakan Sekolah
SISC+	Kumpulan Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah
SPM	Sijil Pelajaran Malaysia
TIMSS	<i>Trend in International Mathematics and Science Study</i>
UPSR	Ujian Pencapaian Sekolah Rendah

SENARAI LAMPIRAN

Lampiran A: Contoh Borang Persetujuan sebagai Peserta Kajian	168
Lampiran B: Protokol Kajian	169
Lampiran C: Soalan Temuduga	174
Lampiran D: Contoh Transkrip Temubual Pengkaji dengan Peserta Kajian	176
Lampiran E: Contoh Transkrip Pemerhatian PdP	177
Lampiran F: Contoh Instrumen Pemerhatian KBAT dalam PdP	178
Lampiran G: Contoh Transkrip Temubual Pengkaji dengan Peserta Kajian Selepas Pemerhatian PdP	184
Lampiran H: Contoh Rancangan Pengajaran Harian	185
Lampiran I: Contoh Data Snapshot	186
Lampiran J: Rubrik Protokol Kajian	187
Lampiran K: Contoh Surat Pengesahan Pakar	188
Lampiran L: Contoh Surat Pengesahan Transkripsi	189
Lampiran M: Contoh Surat Pengesahan Penilai Bebas	190
Lampiran N: <i>Intercoder Reliability Test Report</i>	191
Lampiran O: Surat Kelulusan untuk Menjalankan Kajian oleh Kementerian Pendidikan Malaysia	193
Lampiran P: Surat Kelulusan untuk Menjalankan Kajian oleh Jabatan Pendidikan Negeri	194
Lampiran Q: Contoh Journal Penyelidik (Nota Lapangan)	195

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Pelancaran Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 adalah antara usaha penambahbaikan terkini dalam transformasi bidang pendidikan negara kita. Pelan ini berhasrat untuk mencapai lima keberhasilan bagi sistem pendidikan Malaysia secara keseluruhan, iaitu akses, kualiti, ekuiti, perpaduan dan kecekapan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Keberhasilan yang ditetapkan ini adalah selaras dengan perubahan arus pemodenan dunia. Pelan ini melakarkan visi sistem pendidikan negara dan aspirasi murid yang berfokuskan kepada pembentukan modal insan yang mampu bersaing di peringkat global selaras dengan keperluan abad ke-21. Salah satu anjakan dalam PPPM adalah melahirkan rakyat yang menghayati nilai. Sehubungan dengan itu, kurikulum Pendidikan Agama Islam dan Pendidikan Moral diperkukuhkan. Lebih tumpuan diberikan kepada pemupukan perpaduan dan persefahaman yang erat dalam kalangan murid berbilang etnik. Selain itu, pelan ini berhasrat untuk melahirkan murid yang mempunyai enam ciri utama, iaitu berpengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian dan identiti nasional (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Sebenarnya, konsep kemahiran berfikir telah diperkenalkan dalam sistem pendidikan sejak tahun 1994. Pada masa itu, ia dikenali sebagai Kemahiran Berfikir Kreatif dan Kritis (KBKK). KBKK dirintis melalui pelaksanaan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) bersama-sama dengan kemahiran-kemahiran lain seperti Kemahiran Menyelesaikan Masalah dan Kemahiran Membuat Keputusan

yang turut ditekankan dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP). Kini, KBKK diteruskan dan dimantapkan dengan pengenalan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) seperti yang disarankan dalam PPPM 2013-2025. Usaha kerajaan untuk menggalakkan amalan pemikiran luar daripada kotak (*thinking out of the box*) dengan menjadikan KBAT sebagai salah satu agenda penting dalam sistem pendidikan negara kita. Usaha ini adalah untuk melahirkan modal insan yang kritis, kreatif dan inovatif seiringan dengan trend pendidikan global. Berdasarkan konteks di Malaysia, KBAT adalah merujuk kepada kemahiran mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta yang ditekankan secara eksplisit dalam setiap subjek di sekolah (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013). Oleh itu, pelaksanaan KBAT dalam subjek Pendidikan Moral bersama-sama dengan pemupukan nilai-nilai universal dapat menjadi pemangkin kemenjadian murid. Modal insan holistik yang dilahirkan mampu menaakul, menghayati dan mengamalkan nilai-nilai murni selaras dengan objektif Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Semakan dan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) yang mula dilaksanakan pada tahun 2017.

Pendidikan Moral dizahirkan pada tahun 1983 sebagai subjek teras di dalam sistem pendidikan Malaysia. Pendidikan Moral diajar kepada murid bukan Islam sebagai komplementari kepada subjek Pendidikan Islam yang diajar kepada murid Islam (Vishalache Balakrisnan, 2011). Selaras dengan keperluan PPPM 2013-2025, Pendidikan Moral yang dikategorikan di bawah subjek sains sosial dan kemanusiaan juga telah mengalami pelbagai transformasi. Kemahiran yang menjadi keperluan Abad ke-21 seperti KBAT dimasukkan ke dalam kurikulum Pendidikan Moral. Perubahan sedemikian adalah perlu untuk melahirkan murid yang mampu

menghadapi dilemma moral dengan penuh keyakinan di samping membentuk masyarakat yang bersatu-padu dan harmoni (Vishalache Balakrishnan, 2014b). Falsafah Pendidikan Moral yang berfokus kepada pembentukan murid menjadi insan berakhlak mulia yang mempunyai keseimbangan dalam domain penaakulan imoral, emosi moral dan perlakuan moral sentiasa merupakan asas subjek Pendidikan Moral di Malaysia (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2015; Vishalache Balakrishnan, 2015a, 2015b).

1.2 Latar Belakang Kajian

Sungguhpun kemahiran berfikir telah diterapkan dalam kurikulum sejak tahun 1994 dan kini menjangkau masa dua dekad, tahap pemikiran guru dan murid sekolah di negara kita masih berada pada tahap yang rendah. Ini dibuktikan dalam laporan kajian analisis keperluan (*needs analysis*) yang dibentangkan oleh pakar perunding pendidikan antarabangsa seperti *Kestrel Education (UK)* dan *21st Century School (USA)* pada tahun 2011 (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2012). Selain itu, Malaysia juga menyertai pentaksiran antarabangsa *Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* dan *Programme International Student Assessment (PISA)*. Pencapaian Malaysia dalam TIMSS dan PISA membuktikan bahawa kelemahan murid sekolah di negara kita dalam menguasai KBAT. Hal ini kerana soalan pentaksiran TIMSS dan PISA lebih menitikberatkan kemahiran intelek yang tinggi seperti penaakulan, penilaian, analisis dan aplikasi daripada kemahiran berfikir aras rendah seperti menghafal dan mengingati semula fakta. Secara keseluruhannya, TIMSS dan PISA yang digunakan sebagai indikator kualiti sistem pendidikan telah menjejaskan kedudukan negara kita dalam “ranking” antarabangsa (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013).

Lanjutan daripada itu, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) memulakan usaha untuk menerapkan KBAT dalam kurikulum sekolah melalui transformasi kurikulum pendidikan. Fokus diberi kepada konsep untuk mengaplikasikan ilmu pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi untuk menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013). Justeru, semua guru dikehendaki mengikuti program latihan atas talian yang dikenali sebagai *i-Think* mulai tahun 2014. Program ini berfungsi sebagai latihan penerapan alat berfikir dalam PdP agar ia dapat menjadi pemangkin kepada pembudayaan KBAT di sekolah (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2012; Vishalache Balakrishnan, 2015b). Penerapan KBAT akan menjadikan suasana PdP lebih menarik kerana ia memerlukan pembabitan interaksi dan komunikasi dua hala antara guru dan murid.

Selain daripada itu, Bahagian Perkembangan Kurikulum, KPM, membangunkan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) dengan menerapkan KBAT ke dalam KSSR dan KSSM. Lembaga Peperiksaan (2013) turut meningkatkan peratus item yang menguji KBAT dalam Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR), Pentaksiran Tingkatan 3 (PT3) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) serta menggunakan rujukan standard dalam Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). Buku sumber Pentaksiran KBAT (2013) dan buku Item Contoh Pentaksiran KBAT Sekolah Menengah (2015) turut diterbitkan untuk rujukan guru.

Sebagai usaha tambahan, Bahagian Pendidikan Guru, KPM, turut melaksanakan kursus pemantapan pedagogi KBAT kepada bakal guru dan guru

dalam perkhidmatan. Sebilangan guru telah dilatih dan ditauliahkan sebagai Jurulatih Utama KBAT untuk menjalankan latihan kepada guru-guru di peringkat sekolah (Arni Yuzie Mohd Arshad & Ruhizan Mohd Yasin, 2015). Guru diberi sokongan dalam bentuk Pembangunan Profesionalism Berterusan (CPD), iLatihan Dalam Perkhidmatan (LDP) dan bantuan daripada Kumpulan Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah (SISC+) dan Pegawai Peningkatan Rakan Sekolah (SIP+). Selain pembelajaran akses sendiri, sesi perkongsian ilmu melalui *Professional Learning Community* (PLC) juga dikendali agar pentadbir sekolah dan ibu bapa dapat bekerjasama membantu dalam implementasi KBAT melalui sesi interaksi dan hebahan media (Unit Pelaksanaan dan Prestasi Pendidikan [PADU], 2015).

Lanjutan daripada itu, Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK) telah menjalankan Pemeriksaan Penarafan Amalan Terbaik KBAT di 282 buah sekolah rendah dan sekolah menengah pada tahun 2017. Menurut laporan, majoriti sekolah iaitu 59.93% didapati berada di bawah tahap baik dan cemerlang. Hasilnya mengecewakan kerana setelah banyak usaha telah dijalankan oleh pelbagai agensi KPM yang tersebut di atas, sepatutnya majoriti sekolah telah membudayakan amalan KBAT. Punca masalah ini berkaitan dengan kelemahan guru dari segi penerimaan dan pemahaman terhadap KBAT (Dewan Rakyat, 2017, 8 November). Sungguhpun pelbagai inisiatif telah dilaksanakan, namun masih timbul persoalan mengapakah hampir 60% sekolah di bawah tahap baik dan cemerlang dalam amalan KBAT di sekolah. Sejauh manakah guru memahami konsep KBAT dalam pendidikan? Adakah guru telah bersedia dengan pelaksanaan KBAT di sekolah? Apakah masalah yang dihadapi oleh guru dalam melaksanakan KBAT di bilik darjah?

1.3 Pernyataan Masalah

Pendidikan Moral mula diperkenalkan di sekolah rendah pada tahun 1983 dan dikembangkan ke sekolah menengah pada tahun 1989. Sungguhpun subjek ini telah berusia 36 tahun, pelbagai isu yang berkaitan dengannya masih wujud dan salah satu daripadanya ialah implementasi KBAT dalam subjek ini. Sebenarnya, Pendidikan Moral merupakan satu subjek yang mempunyai falsafah, matlamat dan prinsipnya yang tersendiri (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2017) yang perlu difahami dan dihayati oleh guru yang mengajar Pendidikan Moral agar KBAT dapat diaplikasikan dengan sempurna.

Beberapa kajian yang telah dijalankan mendapati bahawa kebanyakan guru Pendidikan Moral kurang mementingkan elemen KBAT dalam pedagogi. Guru memaksa murid menghafal nilai dan definisi nilai yang terdapat dalam sukatan Pendidikan Moral (See Tho, 2008; Vishalache Balakrishnan, 2010, 2013). Kaedah PdP ini memberi implikasi yang negatif terhadap subjek Pendidikan Moral. Berdasarkan kajiann Vishalache Balakrishnan (2010, 2013), murid menganggap kaedah ini membosankan dan akibatnya minat terhadap subjek ini berkurangan. Malah, murid mengkritik bahawa hafalan nilai tidak akan menjadikan seseorang itu bermoral. Sebenarnya, Pendidikan Moral berkaitan dengan bagaimana seseorang menghadapi dilemma moral dalam kehidupan seharian dan membuat pertimbangan moral (*moral judgements*) dengan memilih alternatif yang betul serta bertanggungjawab terhadap pilihan yang dibuat (Vishalache Balakrishnan, 2015a).

Menurut See Tho (2008) lagi, guru Pendidikan Moral menakutkan murid dengan arahan jika nilai dan definisi nilai tidak dihafal dan dijawab dengan ayat yang

serupa semasa menulis jawapan, mereka tidak akan diberi markah dan gagal dalam peperiksaan. Hakikatnya, hafalan nilai dan definisi nilai merupakan tahap pemikiran yang paling rendah mengikut Taksonomi Bloom. Sungguhpun kurikulum dan sukatan pelajaran Pendidikan Moral telah mengesyorkan pelbagai aktiviti pembelajaran aktif yang boleh dilaksanakan dalam bilik darjah untuk menerapkan pelbagai bentuk kemahiran berfikir melalui PdP, mengapakah isu hafalan nilai dan definisi nilai masih berlaku? Sebab utama ialah teknik penyoalan yang digunakan oleh guru sama ada semasa PdP atau dalam peperiksaan adalah sekadar menguji ingatan dan pemahaman murid. Sebagai contoh, soalan yang kerap bertanyakan nilai dan definisi nilai; murid perlu memberi jawapan yang sebulat-bulat dengan sukatan pelajaran, baharulah jawapan tersebut dianggap betul dan tepat. Aspek-aspek penyoalan lain yang lebih tinggi tahap seperti aplikasi, analisis, sintesis dan penilaian diabaikan.

Isu berikutnya ialah ramai guru Pendidikan Moral di sekolah tidak dilatih secara formal tentang kaedah mengajar Pendidikan Moral (Vishalache Balakrishnan, 2010, 2014a). Oleh itu, pentadbir sekolah menganggap pendidikan Moral boleh diajar oleh guru daripada pelbagai opsyen lain. Ini merupakan satu isu yang serius sebab pengajaran Pendidikan Moral ada falsafah, teori, pendekatan dan strategi pengajaran yang tersendiri (Kalaiselvi Ettikan, Nur Surayyah Madhubala Abdullah, & Umi Kalthom Abdul Manaf, 2015). Jika guru tidak mempunyai pengetahuan kandungan (*content knowledge*) dan pedagogi Pendidikan Moral yang sesuai, bagaimanakah guru itu dapat menerapkan KBAT dalam pelajarannya? Oleh itu, guru harus menguasai pengetahuan kandungan dan pada masa yang sama menguasai pengetahuan pedagogi agar dapat melaksanakan KBAT dengan berkesan.

Selain itu, isu tentang persepsi pentadbir sekolah yang menganggap Pendidikan Moral sebagai mata pelajaran yang tidak penting juga menjadi penghalang kepada pelaksanaan KBAT. Kajian yang dijalankan oleh Vishalache Balakrishnan and Supramani Shoniah (2014) ke atas sekolah rendah jenis kebangsaan Tamil mendapati bahawa lebih daripada separuh responden iaitu 65.2% sekolah tidak mementingkan subjek Pendidikan Moral Tahun 6. Selain itu, 95.5% responden menyatakan bahawa Pendidikan Moral tidak diajar di Tahun 6 kerana keutamaan diberi kepada subjek Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) seperti Bahasa Melayu, Bahasa Tamil, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains. Responden mengaku bahawa waktu Pendidikan Moral digunakan untuk mengajar subjek UPSR. Situasi ini berlaku kerana prestasi UPSR menjadi kayu ukur kepada kecemerlangan kepimpinan sekolah rendah (Ramli Basri, Norashikin Abu Bakar, & Foo, 2015, 2017). Sekiranya waktu Pendidikan Moral telah diambil alih oleh mata pelajaran lain, bagaimanakah KBAT boleh diterapkan dalam Pendidikan Moral?

Masalah berikut ialah kekurangan guru beropsyen Pendidikan Moral di sekolah rendah dan sekolah menengah sejak subjek ini ditawarkan dan kini masih belum diselesaikan. Menurut Vishalache Balakrishnan (2016) isu kekurangan guru beropsyen Pendidikan Moral menyebabkan lebih daripada 50% guru tidak dilatih secara formal cara mengajar Pendidikan Moral. Akibatnya, guru yang bukan opsyen Pendidikan Moral menghadapi masalah kekurangan pengetahuan dan kemahiran penerapan KBAT dalam PdP Pendidikan Moral. Terdapat juga isu guru tidak ditempatkan mengikut opsyen keperluan di sekolah (Azmy Mohamed, 2010). Ada kalanya guru bukan beropsyen Pendidikan Moral di sekolah diminta mengajar

Pendidikan Moral sekadar melengkapkan jadual pengajaran hariannya. Ini mengakibatkan guru Pendidikan Moral selalu bertukar-tukar setiap tahun dan sikap kecintaan (*passion*) guru terhadap subjek ini semakin pudar. Sekiranya isu penempatan guru berdasarkan keperluan opsyen subjek ini masih wujud, tidak usah mengharapkan guru bukan opsyen mengaplikasikan KBAT dalam subjek yang tidak diminatinya.

1.4 Rasional Kajian

Setakat ini, kurang kajian mengenai implimentasi KBAT dalam kalangan guru Pendidikan Moral dijalankan. Kebanyakan kajian berfokus kepada guru subjek Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Bahasa Arab, Sains, Matematik, Pendidikan Islam dan Sejarah. Hasil kajian lepas membuktikan bahawa tahap kesediaan, pemahaman dan pengetahuan guru tentang KBAT serta pelaksanaan KBAT dalam proses PdP dikatakan masih berada di tahap yang rendah ataupun sederhana sungguhpun ada kalangan responden yang pernah menghadiri latihan KBAT secara formal (Abdul Halim Abdullah, Baharuddin Aris, Muhammad Sukri Saud, Yusof Boon, & Saidatul Akmal Awang Ali, 2015; Abdul Rahman Haron, Jamaludin Badusah, & Zamri Mahamod, 2016; Abdul Talib Hashim, Rosma Osman, Azli Arifin, Norazilawati Abdullah, & Noraini Mohamed Noh, 2015; Ainol Madziah, 2015; Azian Abdul Aziz, Fauziah Ismail, Noor Mala Ibrahim, & Norhanim Abdul Samat, 2017; Hayati Abdullah, 2014; Mohd Aderi Che Noh, 2014; Mohd Syaubari Othman & Ahmad Yunus Kassim, 2017a; Rajendran, 2017; Vadsala Vadivalu & Kamisah Osman, 2015). Dapatan di atas merumuskan bahawa KBAT agak kurang diberikan penekanan dalam proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah.

Walau bagaimanapun, terdapat juga beberapa kajian yang menjana dapatan yang bertentangan. Kajian terhadap guru subjek Sains, Matematik, Bahasa Melayu, Pendidikan Islam dan Teknik dan Vokasional menunjukkan bahawa guru mempunyai sikap dan persepsi yang positif terhadap KBAT, sungguhpun amalan KBAT dalam PdP agak sederhana; malah ada kajian yang mendapati guru mempunyai tahap kesediaan, pengetahuan, kemahiran dan pelaksanaan KBAT yang tinggi (B. G. Chew, 2017; Chuo, 2015; Hasnah Isnong & Jamaludin Badusah, 2017; Mohd Aderi Che Noh, Mohd Talhah Ajmain, & Engku Zarihan Engku Abdul Rahman, 2017; Nor Hasmaliza Hasan & Zamri Mahamod, 2016; Siti Azeana Zulkifli & Abdul Halim Abdullah, 2017; Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah, 2012). Sebaliknya, dapatan ini menunjukkan bahawa guru memahami konsep KBAT dan kerap melaksanakan pendekatan KBAT dalam bilik darjah.

Sejauh manakah implementasi KBAT dalam kalangan guru Pendidikan Moral? Oleh kerana setakat ini kurang kajian tentang implementasi KBAT yang dijalankan oleh guru Pendidikan Moral di peringkat sekolah, maka wujud satu kelompangan yang boleh dikaji. Sehubungan dengan itu, satu kajian kes akan dijalankan di sebuah sekolah menengah untuk mengenalpasti pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT dan mengenalpasti kemahiran guru Pendidikan Moral melaksanakan KBAT dalam bilik darjah. Kajian ini juga akan menerokai disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral terhadap amalan KBAT.

1.5 Tujuan Kajian

Kajian ini bertujuan untuk meneroka implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang.

1.6 Objektif Kajian

- a. Mengenalpasti pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT.
- b. Mengenalpasti kemahiran guru Pendidikan Moral dalam melaksanakan KBAT semasa pelajaran Pendidikan Moral.
- c. Menerokai disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam melaksanakan KBAT.

1.7 Persoalan Kajian

- a. Apakah pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT?
- b. Apakah kemahiran guru Pendidikan Moral dalam melaksanakan KBAT semasa pengajaran Pendidikan Moral?
- c. Apakah disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam amalan KBAT?

1.8 Signifikan Kajian

Guru perlu memahami dan menguasai konsep KBAT. Hal ini demikian kerana pemahaman mengenai konsep berfikir boleh mempengaruhi keberkesanan hasil PdP guru. PdP yang masih bercorak pengajaran tradisional yang berpusatkan guru, seperti *chalk and talk*, yang mana murid disogok dengan maklumat dan jawapan, menjadi salah satu kekangan dalam merealisasikan kemahiran berfikir murid. Menurut Zamri Mahamod (2012), kecemerlangan pencapaian murid dalam sesuatu subjek memerlukan inovasi dan kreativiti guru dalam merancang dan melaksanakan pelajaran yang berjaya menerapkan kemahiran yang berguna seperti kemahiran teknologi maklumat, kemahiran insaniah, kemahiran berfikir dan sebagainya selaras dengan keperluan abad ke 21.

PdP subjek Pendidikan Moral yang jarang memfokuskan KBAT, yang hanya menjurus kepada hafalan nilai dan definisi nilai untuk tujuan peperiksaan, menjadi salah satu isu dalam pernyataan masalah kajian penyelidik. Ia telah melemahkan usaha untuk melahirkan murid yang menguasai kemahiran abad ke-21 seperti kemahiran berfikir, kemahiran hidup dan kerjaya serta nilai yang positif. Realitinya, guru Pendidikan Moral kurang menekankan aspek KBAT kerana lebih menumpukan kepada usaha untuk menghabiskan sukatan pelajaran dan penguasaan teknik menjawab soalan peperiksaan semata-mata.

Kerajaan telah melakukan pelbagai inovasi dalam sistem pendidikan seperti memperkenalkan program *i-Think*, pembelajaran maya *VLE Frog*, pembelajaran abad ke-21 dan sebagainya. Ia bertujuan untuk membantu guru mengajar dengan lebih berkesan dan dapat memberi pemahaman yang baik kepada murid tentang isi pengajaran yang disampaikan oleh guru mereka. Di samping itu juga, inovasi yang dilakukan adalah bertujuan untuk memupuk KBAT dalam kalangan murid sepanjang proses PdP berlangsung di dalam bilik darjah. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk melihat implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral dari segi aspek pengetahuan dan kemahiran serta disposisi pemikiran dalam pelaksanaan KBAT. Sebarang kepincangan atau kelemahan yang dikesan dapat dimaklumkan kepada penggubal dasar agar penambahbaikan dapat dilakukan dengan segera.

Dengan mengetahui dan memahami konsep KBAT secara mendalam dan mengaplikasikan KBAT dalam PdP, guru dapat menyampaikan pengetahuan kandungan Pendidikan Moral secara berkesan. Selain itu, murid dapat belajar dengan

aktif dan menghayati nilai-nilai moral. Pembelajaran aktif juga akan meningkatkan minat murid terhadap pelajaran dan seterusnya mengurangkan masalah disiplin yang akan dihadapi oleh pihak sekolah. Lanjutan daripada itu, matlamat kerajaan untuk melahirkan generasi yang berfikir kritikal, kreatif dan inovatif pada masa akan datang akan tercapai. Dengan ini, kualiti pendidikan Malaysia dapat dipertingkatkan setanding dengan negara-negara lain di peringkat global.

1.9 Batasan Kajian

Kajian kes ini bertujuan untuk meninjau secara mendalam tentang implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral dari segi aspek pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran sahaja. Hanya tiga orang guru dari menengah rendah (satu orang guru mengajar kelas cemerlang, satu orang guru mengajar kelas sederhana dan satu orang guru mengajar kelas lemah) akan dipilih sebagai responden kajian. Oleh itu, skop kajian adalah terhad.

Selain daripada faktor kesediaan guru, terdapat unsur-unsur lain yang mempengaruhi implementasi KBAT di sekolah seperti faktor kesediaan murid, iklim pentadbir sekolah dan penerimaan masyarakat. Kajian ini membataskan skop terhadap faktor kesediaan guru sahaja. Faktor-faktor lain tidak diambilkira.

Menurut Bahagian Pembangunan Kurikulum (2014b), pembudayaan KBAT di sekolah akan melibatkan tiga elemen utama dan empat elemen sokongan. Tiga elemen utama ialah kurikulum, pedagogi dan pentaksiran manakala empat elemen sokongan ialah kokurikulum, komuniti dan swasta, bina upaya dan akhir sekali, sumber. Batasan kajian ini hanya melibatkan elemen pedagogi sahaja.

KSSM Pendidikan Moral berfokus pada pembentukan insan yang berakhlak mulia dengan menerapkan tiga domain moral iaitu penaakulan moral, emosi moral dan perlakuan moral. Ketiga-tiga domain tersebut perlu dikembangkan bersama dan diterapkan dengan nilai-nilai universal untuk membolehkan murid menyelesaikan permasalahan moral dengan membuat keputusan yang rasional. Memandangkan KBAT berkaitan dengan penaakulan moral, kajian ini akan lebih menumpukan domain penaakulan moral.

1.10 Definisi Operasional

Kajian ini menggunakan beberapa konsep dan istilah yang mungkin berlainan tafsiran dengan pengkaji lain. Oleh itu, penerangan istilah berkaitan dinyatakan di bawah untuk menjelaskan penggunaannya dalam konteks kajian ini.

Implementasi bermaksud proses melaksanakan (mengusahakan sesuatu, pelaksanaan); menjalankan, menunaikan (tugas, usaha dll); untuk mengimplementasi projek yang telah lama dirancang (Kamus Dewan, 2005). Dalam konteks kajian ini, implementasi merujuk kepada pelaksanaan dasar KBAT oleh guru dalam PdP agar kemahiran ini dapat dikuasai oleh murid untuk diaplikasi dalam kehidupan harian.

Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) bermaksud keupayaan untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaakulan dan refleksi bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya

mencipta sesuatu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Dalam konteks kajian ini, KBAT merujuk kepada definisi yang ditetapkan oleh KPM.

Guru Pendidikan Moral merujuk kepada guru yang sedang mengajar subjek Pendidikan Moral, tidak kira beropsyen Pendidikan Moral atau tidak beropsyen Pendidikan Moral dan diberi tugas PdP Pendidikan Moral di bilik darjah oleh pentadbir sekolah.

1.11 Rumusan

“Pendidikan Malaysia di Persada Antarabangsa”, itulah hasrat yang ingin dicapai oleh negara kita. Akan tetapi, kajian dan pentaksiran peringkat antarabangsa seperti TIMSS, PISA, Laporan Perunding *Kestrel Education* dan *21st Century School* membuktikan sebaliknya. Lanjutan daripada itu, PPPM 2013-2025 disediakan untuk mentransformasikan sistem pendidikan negara kita. Salah satu aspirasi yang ingin dicapai adalah memperkasakan kemahiran berfikir murud sekolah agar dapat memenuhi cabaran abad ke-21. Maka KBAT diperkenalkan di samping KBKK dimantapkan. Secara rasionalnya bolehlah ditafsirkan bahawa setelah enam tahun PPPM diumumkan, para pentadbir sekolah, guru dan murid seharusnya telah bersedia dan mempunyai perspektif yang positif terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP. Maka, kajian ini dilakukan untuk melihat sejauh manakah guru di sekolah, terutamanya guru Pendidikan Moral, dilengkapi dengan semua sokongan fizikal dan pengetahuan pedagogi serta komitmen mereka terhadap implementasi program KBAT agar impian untuk menempatkan “Pendidikan Malaysia di Persada Antarabangsa” menjadi kenyataan.

Sebagai kesinambungan daripada Bab 1, bab berikut akan membincangkan sorotan kajian dalam aspek pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru terhadap implementasi KBAT di sekolah.

Universiti Malaya

BAB 2

LITERATUR KAJIAN

2.1 Pendahuluan

Sepertimana yang dinyatakan dalam item 1.6 dan 1.7 (muka surat 11), kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti **pengetahuan** guru Pendidikan Moral tentang KBAT, mengenalpasti **kemahiran** guru Pendidikan Moral melaksanakan KBAT di dalam pelajaran Pendidikan Moral dan menerokai **disposisi pemikiran** guru Pendidikan Moral terhadap amalan KBAT. Oleh itu, perbincangan Bab Dua akan tertumpu kepada literatur kajian dalam aspek pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru terhadap implementasi KBAT di sekolah. Jadual 2.1 mengklasifikasikan sub-topik perbincangan bab ini berdasarkan ketiga-tiga aspek kajian.

Jadual 2.1:

Klasifikasi Sub-topik Perbincangan Berdasarkan Aspek Pengetahuan, Kemahiran dan Disposisi Pemikiran

Aspek	Sub-topik Perbincangan dan Tinjauan Kajian Lepas
Pengetahuan	a. Teori yang berkaitan dengan kemahiran berfikir dalam Pendidikan Moral b. Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom semakan Anderson c. Pengetahuan am tentang KBAT: Definisi, konsep dan aras d. Tujuh elemen kebudayaan KBAT di sekolah e. Hubungan pengajaran KBAT dengan Pendidikan Moral
Kemahiran	a. Kemahiran yang berkaitan dengan KBAT b. Pendekatan pengajaran KBAT c. Strategi PdP KBAT d. Perancangan dan pelaksanaan KBAT dalam pelajaran e. Persekitaran yang menyokong KBAT
Disposisi Pemikiran	a. Disposisi berfikir meluas dan mencabar b. Disposisi berfikir ke arah pemikiran ingin tahu secara berterusan c. Disposisi berfikir mencari penjelasan dan kefahaman d. Disposisi berfikir secara merancang dan strategik e. Disposisi berfikir secara intelek dan berhati-hati f. Disposisi berfikir untuk mencari dan menilai hujah g. Disposisi berfikir secara metakognitif

Sumber: Diadaptasi dari Kesiediaan dan Pelaksanaan KBAT dalam Kalangan Guru Cemerlang Sejarah (Sivapakkiam Ramasamy, 2017)

Merujuk kepada jadual 2.1, dari segi aspek pengetahuan, perbincangan akan berkisar pada beberapa teori yang berkaitan dengan kemahiran berfikir dalam Pendidikan Moral; Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom semakan Anderson; pengetahuan am tentang KBAT seperti definisi, konsep serta aras pemikiran; tujuh elemen pembudayaan KBAT di sekolah dan hubungan pengajaran KBAT dengan Pendidikan Moral. Dari segi aspek kemahiran, perbincangan akan tertumpu kepada kemahiran yang berkaitan dengan KBAT; pendekatan pengajaran KBAT; strategi PdP KBAT; perancangan dan pelaksanaan KBAT dalam pelajaran; dan persekitaran yang menyokong KBAT. Dari segi aspek disposisi pemikiran, perbincangan berkaitan dengan tujuh kunci kecenderungan intelek umum yang mendorong untuk amalan KBAT. Bahagian terakhir bab ini ialah kerangka konseptual bagi kajian ini dan rumusan.

2.2 Teori yang berkaitan dengan Kemahiran Berfikir dalam Pendidikan Moral

2.2.1 Teori Perkembangan Kognitif

Pakar biologi dan psikologi Jean Piaget (1896-1980) membangunkan teori pembelajaran yang berkaitan dengan perkembangan kognitif kanak-kanak. Beliau mengatakan bahawa semua manusia dilahirkan dengan kecenderungan untuk berinteraksi dan mentafsir persekitarannya. Perkembangan intelek boleh mengubah sikap kanak-kanak terhadap peraturan dan tafsiran moral (Abdullah Zhidi Omar, Mahdi Shuid, Mazlan Aris, Mohd Fuaad Sam, & Roslina Suratnu, 2014). Ini bermaksud perkembangan ikognitif, mental dan intelektual kanak-kanak akan mengubah pertimbangan moral seseorang selaras dengan peringkat pertumbuhan mereka. Piaget mendapati bahawa tindak balas kanak-kanak terhadap masalah moral

boleh dibahagikan kepada dua tahap berdasarkan prinsip penghayatan (*internalisation*) yang mengawal pemikiran dan perlakuan kanak-kanak. Menurut beliau, perkembangan kognitif kanak-kanak akan berubah dari tahap kemoralan heteronomous (kemoralan luaran) ke tahap kemoralan autonomous (Abdul Rahman Md Aroff & Chang, 1994; McLeod, 2015).

Kemoralan heteronomous bermaksud individu melakukan sesuatu yang disuruh, mematuhi tradisi, norma, kebiasaan dan peraturan lain yang ditentukan oleh autoriti; iaitu kanak-kanak pada lingkungan usia 5 hingga 9 tahun menerima peraturan moral yang ditetapkan dan dikawal oleh orang dewasa atau pihak yang berkuasa dan menganggap peraturan moral tidak boleh berubah. Contohnya, ibu bapa dan guru menegaskan peraturan moral kepada kanak-kanak dan mereka akan menurut arahan ibu bapa dan guru seperti menghormati orang tua dengan menggunakan gelaran yang sesuai apabila bersapa. Bagi kanak-kanak, pelanggaran peraturan akan dikenakan hukuman segera dan berat. Fungsi hukuman adalah untuk membuat orang yang bersalah menderita kerana keberatan hukuman itu harus dikaitkan dengan keberatan kesalahan. Sesuatu tingkah laku dinilai sebagai buruk dari segi kesan yang boleh dilihat, tanpa mengambilkira niat atau alasan untuk tingkah laku itu. Oleh itu, sejumlah besar kerosakan yang tidak disengajakan (*accidental damage*) dilihat sebagai lebih buruk daripada sedikit kerosakan yang disengajakan (*deliberate damage*). Contohnya, kanak-kanak yang berniat baik membantu ibu mencuci pinggang telah memecahkan sebiji pinggan dengan tidak sengaja dianggap lebih nakal daripada kanak-kanak yang sengaja memecahkan empat biji pinggan (McLeod, 2015).

Kemoralan autonomous bermaksud individu mematuhi peraturan secara reflektif kerana adanya sebab-sebab tertentu atau kesedaran individu; iaitu kanak-kanak pada umur 10 tahun ke atas cenderung untuk merekapi idea-idea rasional tentang kesamaan dan melihat keadilan sebagai proses berbalik dalam kehidupan mereka. Ini bermaksud kanak-kanak akan bertindak laku dan bertindak pada orang lain sebagaimana mereka ingin diperlakukan. Pada tahap ini, mereka mengatasi egosentrisme dan mengembangkan keupayaan untuk melihat peraturan moral dari sudut pandangan orang lain serta membuat pertimbangan moral yang lebih bebas. Oleh itu, tanggapan kanak-kanak mengenai peraturan moral, tanggungjawab moral, hukuman dan keadilan semua berubah dan pemikiran mereka menjadi lebih matang seperti orang dewasa. Kanak-kanak menyedari bahawa peraturan dibuat oleh manusia dan boleh diubah untuk menjamin kesejahteraan dan keadilan. Mereka juga sedar bahawa tanggungjawab moral bergantung pada niat, bukannya sekadar akibat. Mereka mula faham bahawa tujuan hukuman bukannya untuk membuat orang yang bersalah menderita tetapi untuk memulihkan keadaan dengan menyedarkan pesalah agar tidak mengulangi kesalahan. Kanak-kanak pada peringkat ini mengakui bahawa keadilan dalam kehidupan sebenar adalah sistem yang tidak sempurna. Terdapat orang yang bersalah terlepas daripada hukuman dan terdapat orang yang tidak bersalah menderita secara tidak adil.

Piaget (1932) membahagikan empat peringkat perkembangan kognitif dan pertimbangan moral yang dilalui oleh kanak-kanak seperti dalam Jadual 2.2.

Jadual 2.2:

Peringkat Perkembangan Kognitif dan Pertimbangan Moral Jean Piaget

Peringkat dan Umur	Cara Berfikir dan Pertimbangan Moral
Peringkat Sensori Motor (0 tahun – 2 tahun)	Kanak-kanak menggunakan deria motor dan deria yang lain untuk meninjau dan memahami dunia mereka. Mereka bersikap egosentrik, kesedaran moral sangat minimum.
Peringkat Pra-operasi (2 tahun – 7 tahun)	Kanak-kanak pra-sekolah menggunakan keupayaan mereka berfikir secara simbolik untuk menyelesaikan masalah, tetapi tahap pemikiran masih tidak mengikut logik dan mudah diperdaya oleh persepsi yang berlainan. Mereka menganggap peraturan moral adalah suci dan perlu dipatuhi.
Peringkat Operasi Konkrit (7 tahun – 11 tahun)	Kanak-kanak mula zaman persekolahan. Mereka berfikir secara luwes, logik dan konkrit, mampu menyelesaikan masalah secara <i>trial and error</i> . Sifat egosentrik mereka berkurangan, kebolehan menilai baik dan buruk semakin kukuh.
Peringkat Operasi Formal (12 tahun ke atas)	Remaja boleh berfikir secara abstrak konsep hipotetikal dan boleh memikirkan akibat jangka panjang sesuatu aksi. Mereka mempunyai pertimbangan moral yang autonomus, peraturan moral dipertimbangkan daripada pelbagai sudut dan bukan sesuatu yang rigid.

Sumber: *The Moral Judgement of the Child* (Piaget, 1932)

Menurut Piaget, empat peringkat perkembangan kognitif yang dilalui oleh kanak-kanak ialah:

a. Peringkat Sensori Motor (0 – 2 tahun)

Bayi belajar melalui interaksi deria dengan persekitaran. Sebagai contoh, menggenggam, mengangkat benda, berasa lapar, membuang air, melihat, mendengar, bermain, merasa dan menggigit. Pada peringkat ini, kanak-kanak membentuk tabiat atau “peraturan individu” dan bersikap egosentrik. Kesedaran moral sangat minimum kerana mereka masih berada di peringkat pramoral. Peraturan moral bersifat individu dan bukan bersifat sosial menyebabkan ketegangan dengan kanak-kanak lain. Permainan hanya hiburan dan mereka mematuhi peraturan yang ditetapkan daripada autoriti luar (ibu bapa atau keluarga).

b. Peringkat Praoperasi (3 – 7 tahun)

Kanak-kanak menguasai bahasa, konsep dan berinteraksi dengan persekitaran. Pada peringkat awal, iaitu sehingga 5 tahun, kanak-kanak belum memahami fungsi peraturan dan mereka belum bersedia untuk bekerjasama. Apabila berumur 6 hingga 7 tahun, mereka telah bersedia dan menganggap peraturan moral adalah suci dan perlu dipatuhi. Bagi kanak-kanak peringkat ini, keadilan adalah prinsip yang diarahkan oleh orang dewasa.

c. Peringkat Operasi Konkrit (7 – 11 tahun)

Kanak-kanak menggunakan logik atau rasional untuk memahami perkara-perkara yang konkrit. Fikiran mereka lebih luwes (*flexible*) dan dapat berfikir mengikut peraturan logik atau melakukan operasi mental secara tersusun. Kanak-kanak telah mula menerima pandangan orang lain, sifat egosentrik berkurangan. Kebolehan berinteraksi dengan persekitaran menyebabkan banyak pengalaman baru dan kebolehan penaaakulan meningkat. Kebolehan menilai baik dan buruk semakin kukuh. Semangat ingin tahu semakin tinggi. Peraturan moral ketika ini bersifat rasional kanak-kanak iaitu mereka saling memahami dan menghormati, berkomunikasi dan bekerjasama dengan orang lain.

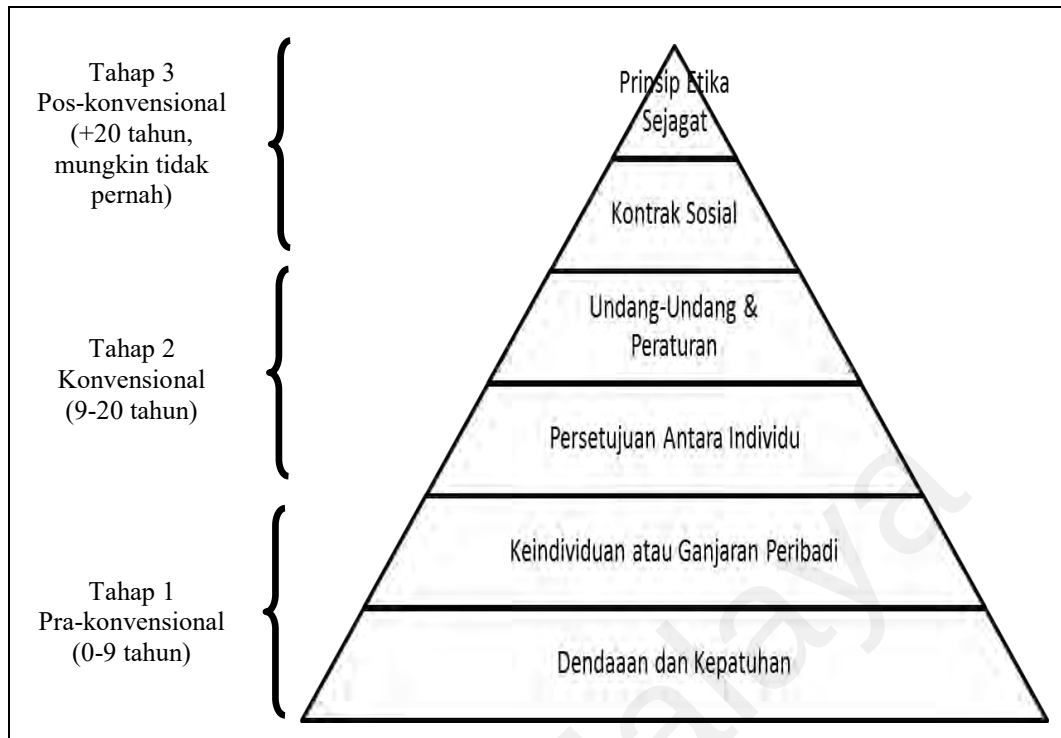
d. Peringkat Operasi Formal (12 tahun ke atas)

Peringkat ini dikenali sebagai awal remaja. Mereka mula meninggalkan sifat kebudakan dan menunjukkan sifat kelakian dan kewanitaan. Perubahan fizikal, emosi dan kognitif yang cepat, nafsu yang memuncak, fizikal yang bertenaga, emosi yang bercelaru dan proses kematangan berlaku ketika ini. Perkembangan kognitif yang tinggi menyebabkan remaja mencapai keseimbangan dan

pertimbangan moral yang autonomous. Mereka tidak terikat dengan autoriti, mempunyai pandangan dan idea tersendiri tentang tingkahlaku dan perlakuan mereka. Peraturan moral bersifat rasional, dipertimbangkan daripada pelbagai sudut dan bukan sesuatu yang rigid.

2.2.2 Teori Perkembangan Moral

Lawrence Kohlberg (1927-1987) merupakan pelopor utama yang mengemukakan teori perkembangan moral yang berasaskan pemikiran Piaget. Menurut Kohlberg (1975), teori ini bercorak kognitif kerana ia mengakui bahawa Pendidikan Moral mempunyai asas dalam merangsangkan pemikiran aktif individu terhadap isu-isu dilemma moral dan membuat keputusan yang berkaitan dengan moral. Teori ini berfokus kepada peringkat perkembangan moral dalam setiap individu. Individu berbeza dalam membuat penaaakulan tentang pendedahan dan perkembangan moral masing-masing. Peringkat perkembangan moral bersifat hierarki dan berstruktur, bersistematik dan tidak berbalik. Apabila individu berada padaperingkat yang lebih tinggi, ini bermakna dia telah melalui peringkat moral yang lebih rendah. Rajah 2.1 menunjukkan Teori Perkembangan Moral Lawrence Kohlberg.



Sumber: *Lawrence Kohlberg's Six Stages of Moral Development* (Wilber, 2018)
 Rajah 2.1 Enam Tahap Perkembangan Moral Lawrence Kohlberg

Berdasarkan rajah di atas, perkembangan moral kanak-kanak terbahagi kepada tiga tahap dan enam peringkat, iaitu:

a. Tahap Pra-konvensional

Kepercayaan apa yang betul adalah mematuhi undang-undang pihak berkuasa.

Peringkat 1: Orientasi Dendaan dan Kepatuhan

Mematuhi peraturan dan undang-undang daripada orang dewasa adalah tindakan yang betul, jika gagal mematuhi boleh dihukum. Kanak-kanak mengelak daripada didenda. Contohnya, mencuri dikenakan hukuman.

Peringkat 2: Orientasi Keindividuan atau Ganjaran Peribadi

Kepatuhan kepada undang-undang dan peraturan tidak lagi secara mutlak. Apa yang baik adalah yang memberi faedah dan kesenangan peribadi. Sikap egoistik berkembang, tindakan berfokus pada nilai pragmatik atau instrumental. Contohnya, sekiranya dicubit oleh seseorang, haruslah cubit balik orang tersebut.

b. Tahap Konvensional

Kepercayaan apa yang betul dan baik adalah tingkah laku yang diterima oleh sebahagian besar masyarakat. Terdapat dorongan sendiri untuk melakukan kebaikan bukan kerana takut atau paksaan.

Peringkat 3: Orientasi Persetujuan Antara Individu

Berkelakuan baik bagi memenuhi keperluan dan sokongan daripada orang lain. Pandangan, pengesahan dan sokongan daripada orang lain diperlukan untuk perlakuan moral. Contohnya, berpakaian kemas seperti kehendak ibu bapa dan rakan sebaya.

Peringkat 4: Orientasi Peraturan dan Undang-Undang

Perlakuan baik dan bermoral adalah dengan akur kepada sistem sosial dan etika peraturan.

Seseorang individu menghormati peraturan sosial dan undang-undang atas rasa keyakinan terhadap peraturan dan undang-undang serta sanggup memperjuangkannya. Contohnya, patuh akan peraturan lalulintas kerana ia adalah undang-undang yang dikuatkuasakan.

c. Tahap Pos-konvensional

Peringkat 5: Orientasi Kontrak Sosial

Sikap saling memahami dan bekerjasama mempertahankan nilai, hak, peraturan, kontrak sosial dan undang-undang untuk kebaikan bersama. Contohnya, patuh kepada undang-undang jalanraya untuk kesesuaian dan kebaikan semua.

Peringkat 6: Orientasi Prinsip Etika Sejagat dan Hak Individu

Individu sedar tentang norma, prinsip etika sejagat dan prinsip peribadi. Seseorang akan memahami kelakuan baik dan buruk semasa berinteraksi dengan masyarakat. Etika sejagat membantu seseorang untuk menilai keadilan, hak, tanggungjawab, kebebasan dan hormat-menghormati apabila berinteraksi dalam masyarakat. Contohnya, keadilan bukan sahaja dipertimbangkan dari sudut undang-undang tetapi juga nilai, budaya, norma, kelaziman, faktor semasa dan agama (Abdullah Zhidi Omar et al., 2014).

2.2.3 Etika Kepedulian (*Ethics of Care*)

Carol Gilligan ialah ahli psikologi Amerika Syarikat yang mempelopori Etika Kepedulian; etika yang berkisar bahawa manusia tidak patut disakiti. Gilligan (1982) banyak menulis dan berbincang tentang perasaan, tanggungjawab dan hubungan manusia, terutamanya dari sudut pandangan wanita. Fokus teori ini adalah individu mempunyai tanggungjawab membantu, tidak membebankan dan tidak menyakiti orang lain (Gilligan & Attanucci, 1996). Sungguhpun prinsip keadilan dan kepedulian menjadi dasar etika ini, namun beliau lebih mementingkan wanita berbanding dengan Kohlberg yang mementingkan lelaki (Held, 2018). Tahap perkembangan moral dalam teori Gilligan adalah sama dengan Kohlberg, iaitu dalam tiga tahap: Pra-konvensional, Konvensional dan Pos-konvensional. Akan tetapi, skema perkembangan moral adalah berbeza. Jadual 2.3 menunjukkan Tahap Etika Kepedulian yang dikemukakan oleh Carol Gilligan.

Jadual 2.3:

Tahap Etika Kepedulian Carol Gilligan

Tahap	Matlamat
Pra-konvensional	Mengutamakan kelangsungan hidup sendiri
Transisi pertama: Daripada egois kepada tanggungjawab terhadap orang lain	
Konvensional	Pengorbanan diri untuk membantu orang lain
Transisi kedua: Daripada “Baik” kepada “Kebenaran”	
Pos-konvensional	Prinsip tanpa kekerasan: jangan menyakiti orang lain atau diri sendiri

Sumber: *Moral Orientation and Moral Development* (Gilligan, 2008)

a. Tahap Pra-konvensional

Pada tahap ini, matlamat seorang individu adalah untuk kelangsungan hidup (*survive*). Oleh itu individu akan memastikan bahawa keperluan asas diri dipenuhi. Individu akan memikirkan dan mengutamakan keperluan diri lebih daripada memenuhi keperluan orang lain. Pada tahap perkembangan moral ini, tindakan yang menguntungkan diri sendiri dilihat sebagai tindakan yang betul.

b. Tahap Konvensional

Pada tahap ini, seorang individu menyedari bahawa pengorbanan diri dapat menjadi sumber “kebaikan” dalam hidupnya. Individu mengakui keperluan untuk membantu orang lain dan mendapat kepuasan moral dengan membantu orang lain. Daripada memberi tumpuan kepada kelangsungan hidup sendiri (*self-survival*), cara terbaik adalah dengan memberi bantuan kepada orang lain untuk meneruskan kehidupan.

c. Tahap Pos-konvensional

Pada tahap ini, sama ada individu berfokus pada kelangsungan hidup diri sendiri atau kelangsungan hidup orang lain, setiap keputusan yang dibuat adalah berdasarkan prinsip tanpa kekerasan. Individu tidak ingin menyakiti dirinya atau

menyakiti orang lain, sebaliknya mencari kaedah alternatif untuk memenuhi keperluan supaya semua orang dapat maju ke hadapan dengan keprihatinan masing-masing.

Gilligan (1982) menyatakan bahawa terdapat dua transisi yang berlaku dalam tahap perkembangan moral Etika Kepedulian, iaitu:

- a. Transisi Pertama: berlaku di antara tahap pra-konvensional dan konvensional, transisi yang menggerakkan etika moral seseorang daripada individu yang egois kepada individu yang berkongsi tanggungjawab untuk menjaga kepentingan orang lain.
- b. Transisi Kedua: berlaku di antara peringkat konvensional dan pos-konvensional, transisi yang mengalihkan tumpuan seorang individu daripada berfokus pada “baik” kepada “kebenaran” (*truth*). Daripada menerokai cara untuk kelangsungan hidup diri dan orang lain, individu mula mencari pilihan yang didorong oleh keperluan untuk mengekalkan kebenaran yang berlandaskan prinsip kepedulian.

Gilligan (1982) berhujah bahawa tidak ada anggaran umur bagi individu untuk mencapai setiap tahap. Dia juga berpendapat bahawa sesetengah individu tidak boleh mencapai tahap pos-konvensional. Perkembangan dari satu tahap ke tahap yang lebih tinggi adalah berdasarkan kepada keupayaan kognitif dan kesedaran individu lebih daripada pengalaman yang dilalui oleh individu tersebut.

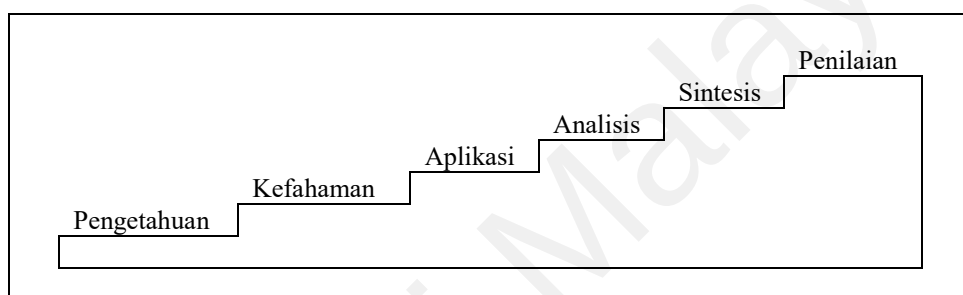
Kajian ini memilih ketiga-tiga teori di atas kerana teori-teori tersebut mempunyai hubungan yang rapat dengan perkembangan kognitif. Ketiga-tiga teori berdasarkan kepada idea bahawa kanak-kanak yang sedang membesar membina struktur kognitifnya sendiri dari tahap yang rendah ke tahap yang tinggi selaras dengan pengalaman fizikal persekitarannya. Contohnya, kanak-kanak yang lebih muda bersifat amoral (tanpa moral) dan egotistik; kanak-kanak yang lebih tua mula menerima peraturan, tetapi tidak selalu dengan cara yang rasional sepenuhnya; kerana moral berkembang melalui beberapa peringkat yang mencerminkan pola perkembangan kognitif. Pemikiran moral yang autonomous dan matang serta berpegang pada prinsip etika sejagat merupakan tahap kognitif tertinggi yang paling ideal. Oleh itu, ketiga-tiga teori tersebut dapat menjana tahap pemikiran yang tinggi dalam kalangan murid. Hal ini terbukti bahawa teori perkembangan kognitif dapat mengembangkan pemikiran kreatif (Supratman Ahman Maedi, 2013) dan pemikiran kritikal (Arnita Cahya Saputri, Yudi Rinanto, & Nanik Murti Prasetyanti, 2019). Pemikiran kreatif dan pemikiran kritikal merupakan sebahagian daripada KBAT (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Malah, ramai pengkaji tentang KBAT turut memetik teori-teori kognitif di atas dalam kajian mereka (Barathimalar Krishnan, 2014; B. G. Chew, 2017; Hafizhah Zulkifli, Khadijah Abdul Razak, & Mohd Reduan Mahmood, 2018; Uminur Atikah Ramli & Effandi Zakaria, 2017).

Implikasi ketiga-tiga teori kognitif yang dibincangkan tadi ialah PdP perlu disesuaikan dengan tahap kognitif murid. Guru harus fokus pada proses pembelajaran dan bukan sekadar hasil pembelajaran sahaja. Guru perlu menyusun isi pelajaran dengan mengikut perkembangan kognitif murid iaitu daripada aras rendah ke aras tinggi, daripada konkrit kepada abstrak, daripada kasar kepada halus,

daripada dekat kepada jauh, dan daripada pengalaman sedia ada kepada pengalaman baru. Oleh itu, bagi mengembangkan tahap kognitif murid dengan baik, guru memainkan peranan dalam menyampaikan pengajaran dengan bersistematik menggunakan aktiviti berpusatkan murid dan bahan yang merangsangkan pemikiran aras tinggi dan mewujudkan persekitaran yang menyokong KBAT.

2.3 Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom semakan Anderson

2.3.1 Taksonomi Bloom



Sumber: *Critical Thinking and Formative Assessments: Increasing the Rigor in Your Classroom* (Stanley & Moore, 2013)

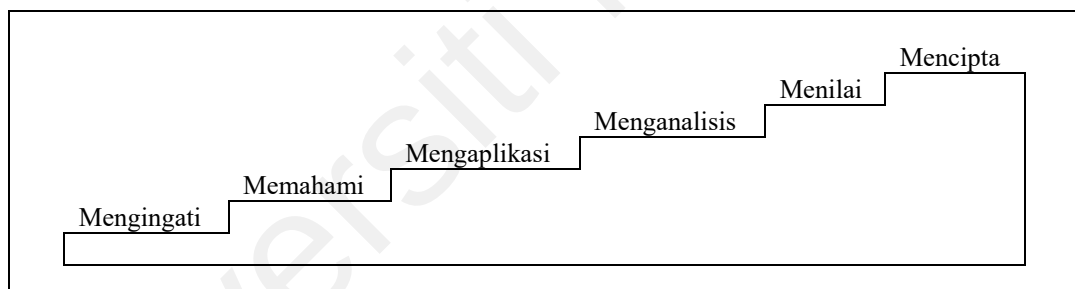
Rajah 2.2. Taksonomi Bloom

Pada tahun 1956, Benjamin Samuel Bloom (1913-1999) memperkenalkan terminologi „aras pemikiran“ atau *levels of thought processes* dalam taksonominya yang dikenali sebagai *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domains*. Taksonomi Bloom merupakan sistem pengkelasan kognitif bagi kemahiran berfikir. Ia adalah susunan hierarki enam peringkat perkembangan pemikiran yang menjadi semakin kompleks dan mencabar. Ia bermula dari aras rendah iaitu pengetahuan, pemahaman dan aplikasi; manakala pemikiran aras tinggi adalah analisis, sintesis dan penilaian seperti rajah 2.2. Menurut beliau, penguasaan aras rendah pada Taksonomi Bloom akan memudahkan lagi pencapaian aras tinggi. Tahap pemikiran Taksonomi

Bloom boleh digunakan untuk membina soalan yang merentasi semua peringkat persekolahan dan dalam semua bidang pembelajaran (Stanley & Moore, 2013).

Bloom menyatakan bahawa pemikiran aras tinggi hanya boleh digembelingkan dengan penggunaan objektif pengajaran aras tinggi. Bloom juga berpendapat bahawa kesan daripada guru menggunakan soalan dan objektif pengajaran aras rendah telah melahirkan murid yang tidak kreatif dan tidak kritis. Ini berlaku kerana guru tidak sedar tentang kepentingan penggunaan soalan dan objektif pengajaran aras tinggi bagi menjana pemikiran kritis di kalangan murid (Wan Nor Shairah Sharuji & Norazah Mohd Nordin, 2017).

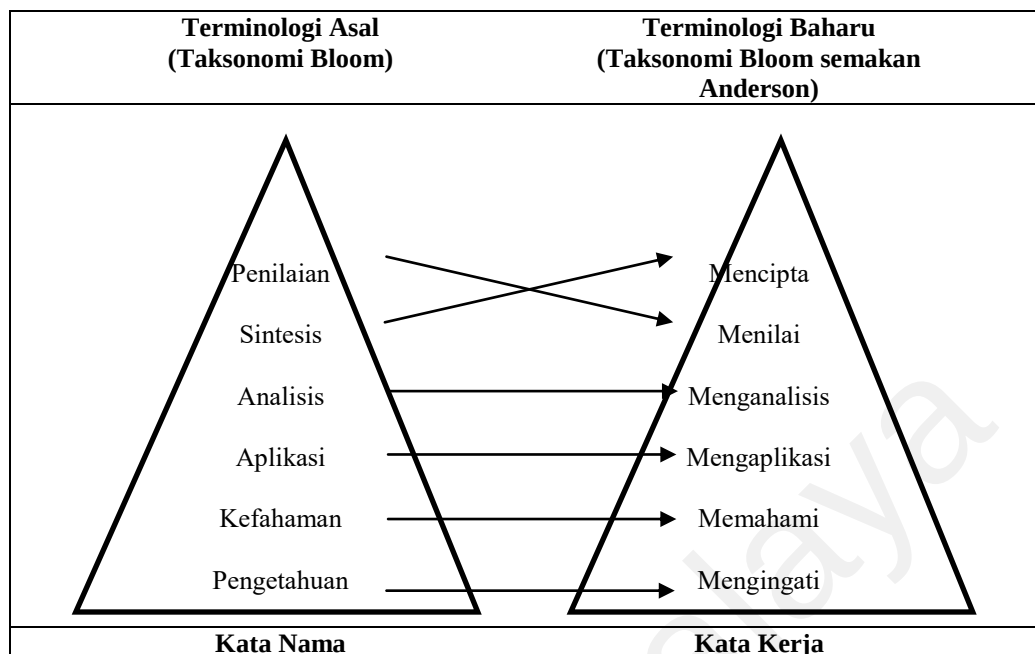
2.3.2 Taksonomi Bloom Semakan Anderson



Sumber: *Critical Thinking and Formative Assessments: Increasing the Rigor in Your Classroom* (Stanley & Moore, 2013)

Rajah 2.3 Taksonomi Bloom Semakan Anderson

Sejak Taksonomi Bloom diperkenalkan, terdapat pelbagai variasi taksonomi selepas tahun 1956. Pada tahun 2001, anak murid Bloom, Loren Anderson dan rakan pengkaji telah membuat penambahbaikan pada Taksonomi Bloom. Edisi taksonomi yang dikemaskini dikenali sebagai Taksonomi Bloom Semakan Anderson seperti di rajah 2.3. Taksonomi ini akan dibincangkan dengan mendalam kerana ia berkaitan dengan KBAT mengikut konteks Malaysia.



Sumber: Adaptasi dari (Lembaga Peperiksaan, 2013)

Rajah 2.4 Perbandingan di antara Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom Semakan Anderson

Anderson and Krathwohl (2001) menukarkan penggunaan terminologi daripada kata nama (Pengetahuan, Kefahaman, Aplikasi, Analisis, Sintesis, Penilaian) kepada kata kerja (Mengingati, Memahami, Mangaplikasi, Menganalisis, Menilai dan Mencipta) untuk memperlihatkan proses pemikiran yang lebih aktif. Selain itu, beliau berpendapat bahawa tahap tertinggi dalam pemikiran kognitif adalah Mencipta (yang dahulunya dikenali sebagai Sintesis dan terletak di tahap kedua tertinggi Taksonomi Bloom) manakala tahap kedua tertinggi adalah Menilai (yang dahulunya dikenali sebagai Penilaian dan terletak di tahap tertinggi Taksonomi Bloom). Perbandingan di antara kedua-dua taksonomi dapat dilihat di rajah 2.4.

2.4 Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT): Definisi, Konsep dan Aras

Seperti juga tafsiran kemahiran berfikir, terdapat pelbagai definisi KBAT yang dikemukakan oleh pengkaji di dalam dan di luar negara. Brookhart (2010) dalam

bukunya *How to Access Higher Order Thinking Skills* mendefinisikan KBAT dengan cara yang menarik, dengan mengikut tiga kategori utama iaitu **pemindahan**, **pemikiran kritikal** dan **penyelesaian masalah**.

Brookhart (2010) menyatakan bahawa matlamat pendidikan adalah menggalakkan pengekalan dan **pemindahan** ilmu; jika keadaan ini berlaku maka ini menunjukkan berlakunya pembelajaran yang bermakna. Definisi KBAT kategori pertama beliau, selaras dengan pandangan Anderson and Krathwohl (2001). Beliau juga berpendapat **pemikiran kritikal** adalah munasabah, seseorang yang berfikir secara refleksi akan membolehkannya membuat keputusan untuk menentukan apakah yang perlu dilakukan atau dipercayai. Definisi KBAT kategori kedua dipetik daripada pandangan Norris and Ennis (1989). Manakala definisi KBAT dari segi **penyelesaian masalah** ialah proses pemikiran untuk mencari penyelesaian atau laluan yang betul untuk mencapai matlamat atau hasil yang dikehendaki. Definisi KBAT kategori ketiga seiring dengan Nitko and Brookhart (2011). Selain itu, beliau juga sependapat dengan Bransford and Stein (1993) bahawa KBAT dapat membantu seseorang yang belajar secara berdikari untuk meneroka domain baru, mengingat maklumat, belajar dengan pemahaman, menilai idea secara kritis, merumuskan alternatif secara kreatif dan berkomunikasi dengan berkesan.

Menurut Rajendran (2017), KBAT ditafsirkan sebagai penggunaan potensi kognitif untuk menangani cabaran baru; terdapat ciri-ciri perluasan pemikiran apabila seseorang dikehendaki menginterpretasi, menganalisis, ataupun memanipulasi maklumat. Seseorang juga berkemampuan membuat kesimpulan, inferens dan generalisasi. Selain itu, individu juga berupaya membuat ramalan, mencadangkan

penyelesaian, mengenalpasti dan menyelesaikan masalah dan membuat keputusan. Rajendran berpendapat bahawa di antara strategi yang berkesan untuk membolehkan murid menguasai KBAT adalah dengan memberi masalah yang mencabar, membimbing murid memanipulasi maklumat untuk menyelesaikan masalah dan menyokong usaha murid mencuba sesuatu yang baru.

Butler, Pentoney, and Bong (2017) dalam kajiannya merumuskan bahawa kemahiran berfikir tidak bergantung kepada tahap kepandaian seseorang. Ia boleh dipupuk dan digilap melalui proses pendidikan yang berterusan dan melibatkan masa, pendedahan dan motivasi diri. Lewis and Smith (1993) berpendapat KBAT berlaku ketika seseorang individu menerima maklumat baharu, memproses maklumat tersebut, membuat penilaian seterusnya membuat keputusan dan menyelesaikan masalah yang bukan lazim.

Merujuk kepada Salandanan (2009), KBAT ditafsir sebagai proses operasi intelektual yang abstrak. Kemahiran ini diklasifikasikan kepada pemikiran inferensi, pemikiran kritis, pemikiran kritikal, dan juga kemahiran berfikir seperti penyelesaian masalah dan membuat keputusan. Pandangan beliau hampir sama dengan Alimuddin Mohd Dom (2012), bahawa KBAT melibatkan kemahiran intelek yang tinggi. Ini bermakna seseorang perlu berfikir sebelum membuat penjelasan dengan menganalisis, menilai, menjana idea, membuat keputusan, menyelesaikan masalah dan membuat perancangan. KBAT disifatkan sebagai bukan algoritma (*non-algorithmic*), iaitu ia tidak mempunyai prosedur atau langkah demi langkah untuk dilaksanakan (Resnick, 1987).

Onosko and Newmann (1994) menjelaskan bahawa KBAT didefinisikan sebagai penggunaan minda secara meluas untuk menghadapi cabaran-cabaran baru. Penggunaan minda secara meluas berlaku apabila seseorang itu perlu mentafsir, menganalisis atau memanipulasi maklumat untuk menjawab soalan atau menyelesaikan masalah yang dikemukakan. Hanya dengan mengaplikasikan maklumat yang telah diperoleh lebih awal untuk menjawab atau menyelesaikan masalah dalam situasi baru mungkin tidak akan membuahkan hasil.

2.4.1 Definisi KBAT Mengikut Konteks Malaysia

Disebabkan terdapat pelbagai tafsiran KBAT, Kementerian Pendidikan Malaysia merumuskan bahawa definisi bagi KBAT mengikut konteks pendidikan di negara kita ialah:

“Keupayaan untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu.”

Sumber: Bahagian Pembangunan Kurikulum (2013); m.s. 1

2.4.2 Konsep KBAT

Konsep item KBAT merupakan item yang mentaksir kemahiran kognitif **menganalisis, menilai dan mencipta**. Walau bagaimanapun item KBAT juga boleh mentaksir kemahiran kognitif **aplikasi** dalam situasi baharu untuk menyelesaikan masalah kehidupan seharian. Oleh itu, item KBAT menguji keupayaan murid untuk mengapikasi pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu (Lembaga Peperiksaan, 2013).

Justeru itu, item KBAT melibatkan skop yang luas, kaedah yang pelbagai dan bahan rangsangan yang mencabar. Akan tetapi, ia boleh ditaksir kerana pengetahuan asas sama ada dipelajari atau melalui pengalaman, bacaan dan sebagainya dijadikan sebagai keperluan penting untuk merangsang pemikiran murid ke aras yang lebih tinggi. Respon murid adalah bebas, tidak spesifik, tidak terikat kepada satu penyelesaian dan boleh merentasi kurikulum.

2.4.3 Aras KBAT dan KBAR

Jadual 2.4:

Perbezaan di antara KBAT dan KBAR

TAHAP	TERMINOLOGI	PENERANGAN DAN CONTOH
KBAT	MENCIPTA	<i>Menyatukan elemen untuk membentuk idea atau struktur yang baharu</i> Contoh: merekacipta, menggabungkan, merangka, membina
	MENILAI	<i>Membuat pertimbangan berdasarkan kriteria yang spesifik</i> Contoh: mengkritik, membuat hipotesis, memberi hujah/pendapat, membuat keputusan
	MENGANALISIS	<i>Mencerakinkan maklumat kepada komponen-komponen untuk memahami struktur organisasinya dan perhubungan antara komponen</i> Contoh: membanding beza, mengurus, menyelesaikan masalah, menghuraikan
	MENGAPLIKASI	<i>Menggunakan maklumat dalam situasi yang baharu</i> Contoh: menunjuk cara, menjalankan, menggunakan
KBAR	MEMAHAMI	<i>Menerangkan idea atau konsep</i> Contoh: menginterpretasikan, meringkaskan, merumus, mengkelas, menerangkan
	MENGINGATI	<i>Menghafal dan mengingat semula maklumat</i> Contoh: mentakrif, mengenal pasti, menyenaraikan, menama, melabel

Sumber: Adaptasi dari Pentaksiran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (Lembaga Peperiksaan, 2013)

Perbezaan di antara aras KBAT dan Kemahiran Berfikir Aras Rendah (KBAR) boleh dijelaskan dengan merujuk kepada jadual 2.4. KBAT merangkumi kemahiran kognitif **mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta**. Murid dapat mengaplikasi dan menggunakan pengetahuan dalam situasi baru, menganalisis dan mencerakinkan idea-idea kepada komponen-komponen untuk memahami perhubungannya antara komponen serta boleh membuat pertimbangan dan keputusan berdasarkan kriteria yang spesifik. Selain itu, murid juga dapat mencipta atau memikirkan idea-idea baru dan cara-cara baru untuk menggunakan maklumat.

Sebaliknya, KBAR merupakan kemahiran menghafal atau **mengingati** semula sesuatu maklumat. Selain itu, murid juga boleh menerangkan sesuatu idea atau konsep kerana murid tersebut menguasai kemahiran kognitif **memahami**. (Resnick, 1987) menegaskan KBAR termasuk kemahiran kognitif mengingati semula dan kemahiran mengaplikasi konsep serta pengetahuan dalam situasi biasa atau konteks yang lazim. Pemikiran aras rendah sering dicirikan sebagai mengingati semula maklumat atau penerapan konsep atau pengetahuan bagi situasi dan konteks yang biasa (Gulistan AM Saido, Saedah Siraj, Abu Bakar Nordin, & Omed Saadallah Al-Amedy, 2017).

2.5 Tujuh Elemen Pembudayaan KBAT di Sekolah

Bahagian Pembangunan Kurikulum (2013) telah mengenalpasti tujuh elemen pembudayaan KBAT di sekolah, iaitu tiga elemen utama (Kurikulum, Pedagogi dan Pentaksiran) manakala empat elemen sokongan (Kokurikulum, Sokongan komuniti dan swasta, Bina upaya dan akhir sekali, Sumber). Penjelasan untuk setiap elemen adalah seperti berikut:

a. Kurikulum

KBAT ditulis secara eksplisit dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) dari peringkat Pra-sekolah hingga ke KSSM. Selain itu, ia dilaksanakan secara merentas kurikulum supaya dapat melahirkan murid yang menguasai KBAT dalam setiap disiplin ilmu.

b. Pedagogi

Guru mengaplikasikan KBAT melalui Pedagogi dengan menerapkan kemahiran-kemahiran yang berkaitan dengan KBAT melalui PdP. Guru perlu menggunakan pendekatan dan strategi PdP yang efektif. Sebagai contoh, menggunakan alat berfikir, mengemukakan soalan beraras tinggi dan memperbanyakkan aktiviti penaakulan yang berpusat pada murid. Murid juga digalakkan mengemukakan soalan semasa PdP melalui situasi pembelajaran yang menyokong KBAT. Faktor kejayaan PdP KBAT bergantung kepada perancangan dan pelaksanaan oleh guru.

c. Pentaksiran

Kerangka pentaksiran dipertingkatkan dengan menambahkan peratus item yang menguji KBAT serta rujukan standard digunakan dalam Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS).

d. Kokurikulum

KBAT dilaksanakan melalui program 1Murid 1Projek (1M1P), iaitu murid dikehendaki menyiapkan satu projek dalam setahun berdasarkan bidang

kokurikulum yang dipilih. 1M1P ialah program inovasi kokurikulum yang bertujuan untuk mencungkil dan memupuk amalan KBAT.

e. Sokongan komuniti dan swasta

Mekanisme diwujudkan untuk menggalakkan penyertaan komuniti setempat dan sokongan sektor swasta terhadap aktiviti KBAT di sekolah. Oleh itu, jalinan pemuafakatan dan perkongsian pintar seperti sarana ibu bapa dan sekolah angkat dilaksanakan.

f. Bina upaya

Modul latihan peningkatan profesionalisme guru diterapkan dengan elemen KBAT dan latihan *cascade* ditambahbaik untuk meningkatkan tahap kompetensi guru dalam KBAT.

g. Sumber

Bahan sokongan PdP dimuatkan dengan aktiviti KBAT. Elemen KBAT diterapkan dalam penghasilan buku teks, buku aktiviti, bahan digital dan bahan sokongan lain.

2.6 Hubungan KBAT dengan Pengajaran Pendidikan Moral

Krathwohl, Bloom, and Masia (1964) mengenalpasti bahawa menerapkan “perwatakan” atau internalisasi nilai sebagai tahap tertinggi taksonomi bagi domain afektif. Ini bermakna, semasa murid membuat analisis, mempersoal, mencari alternatif, berhujah dan cuba menyelesaikan masalah, mereka seharusnya memasukkan nilai moral ke dalam proses tersebut. Krathwohl et al. (1964)

berpendapat bahawa individu yang mempunyai satu sistem nilai yang dapat mengawal perlakuannya untuk jangka masa yang lama bagi mengembangkan ciri gaya hidup yang konsisten dianggap sebagai “perwatakan”.

Sebagai contoh, apabila kemahiran menaakul digunakan dalam PdP Pendidikan Moral, murid akan boleh:

- a. Memberi alasan tentang pendapat mereka.
- b. Membuat inferens dan deduksi.
- c. Menggunakan bahasa untuk menerangkan pemikiran mereka.
- d. Membuat penilaian dan keputusan berasaskan sebab dan bukti.

Melalui proses ini, murid berupaya menaakul isu, meneroka konsep dalam minda dan berhujah tentang pemikiran mereka (berlakunya proses metakognisi). Proses ini dikenali sebagai penaakulan moral, iaitu keupayaan untuk berfikir dengan rasional dan bebas dalam situasi yang kabur atau berkonflik nilai demi mengenalpasti perlakuan baik atau benar dan perlakuan jahat atau salah (Abdul Rahman Md Aroff, 2008).

Temuduga Pertimbangan Moral (*Moral Judgement Interview*) dibina oleh Lawrence Kohlberg pada tahun 1958 dengan mengembangkan hasil kajian Jean Piaget. Ia merupakan prosedur temuduga klinikal yang digunakan untuk mengkaji perkembangan moral seseorang. Individu akan ditanya satu siri soalan terbuka dilemma yang direka setelah diterangkan satu situasi yang melibatkan konflik moral. Tujuannya adalah untuk mendapatkan maklumat mengenai pemikiran moral seseorang dalam menyelesaikan dilemma moral. Respon atau maklumat yang

dikumpul akan dikodkan mengikut enam tahap kognitif moral (Elm & Weber, 1994). Secara khusus, Temuduga Pertimbangan Moral direka untuk mencungkil penaaakulan moral seseorang, mengenalpasti rangka rujukan seseorang tentang betul atau salah dan menghujahkan andaian dan kepercayaan untuk menjustifikasikan keputusan moral (Cobly & Kohlberg, 1987).

Dilemma moral merujuk kepada situasi di mana seseorang individu atau sekumpulan masyarakat menghadapi konflik atau percangahan moral dan pada ketika itu terdapat beberapa pilihan atau alternatif dalam membuat keputusan penyelesaian. Jika salah satu alternatif dipilih, maka alternatif lain terpaksa dilepas. Salah satu contoh dilemma moral ialah dilemma kehidupan sebenar, iaitu konflik yang dihadapi oleh seseorang dalam menjalani kehidupan seharian. Vishalache Balakrisnan (2011) mencadangkan penggunaan dilemma kehidupan sebenar dalam pengajaran Pendidikan Moral dapat menggalakkan perkembangan kognitif moral terutama dalam kalangan murid sekolah menengah. Memandangkan dilemma ini berkaitan rapat dengan kehidupan murid, ia boleh digunakan sebagai salah satu pengukur tepat perspektif moral murid. Malah, murid akan berfikir secara matang sebelum memberi sebarang respon. Pengajaran menjadi lebih bermakna dan dapat membantu murid mengaplikasikan KBAT dalam menyelesaikan masalah kehidupan seharian mereka secara matang dan realistik. Sepertimana yang dinyatakan dalam 1.3, Pendidikan Moral berkaitan dengan bagaimana seseorang menghadapi dilemma moral dalam kehidupan seharian dan membuat pertimbangan moral (*moral judgements*) dengan memilih alternatif yang betul serta bertanggungjawab terhadap pilihan yang dibuat.

2.7 Kemahiran Yang Berkaitan Dengan KBAT

KBAT dinyatakan dalam kurikulum secara eksplisit supaya guru dapat menterjemahkan dalam PdP bagi merangsang pemikiran berstruktur dan berfokus dalam kalangan murid. Berdasarkan DSKP KSSM, KBAT merangkumi kemahiran-kemahiran berikut:

a. Kemahiran Berfikir Kritis

Keupayaan untuk menilai kemunasabahan dan kewajaran sesuatu idea, meneliti kebernasan dan kelemahan sesuatu hujah dan membuat pertimbangan yang wajar dengan menggunakan alasan dan bukti yang munasabah.

b. Kemahiran Berfikir Kreatif

Kemampuan untuk menerokai pelbagai kemungkinan, menghasilkan atau mencipta sesuatu yang baharu, luar biasa dan bernilai dengan menggunakan daya imaginasi secara asli serta berfikir tidak mengikut kelaziman.

c. Kemahiran Menaakul

Keupayaan dan kecekapan individu menggunakan minda membuat pertimbangan dan penilaian secara logik dan rasional.

d. Strategi Berfikir

Cara berfikir yang berstruktur dan berfokus dengan menggunakan alat berfikir dan teknik penyoalan yang berkesan.

2.8 Pendekatan Pengajaran KBAT

Pendekatan bermaksud cara atau langkah yang diambil bagi memulakan dan melaksanakan sesuatu tugas (Kamus Dewan, 2005). Di dalam konteks pendidikan, konsep pendekatan pengajaran bermaksud cara mendekati sesuatu, misalnya objektif pelajaran yang ditentukan untuk PdP, maka pendekatan adalah merujuk kepada cara bagaimana sesuatu subjek yang diajarkan untuk mencapai objektifnya.

Menurut Rajendran (2017), tiga pendekatan yang boleh digunakan untuk mengajar KBAT ialah:

- a. Pengajaran Berfikir, iaitu mengajar murid berfikir secara langsung dalam konteks bukan kurikulum. Ini bermaksud dalam satu jangka masa yang diperuntukkan untuk pengajaran berfikir, guru membimbing murid belajar menggunakan strategi berfikir secara eksplisit. Modul pengajaran ini menggunakan bahasa tugas berfikir dan murid dikehendaki mematuhi prosedur pelaksanaan dengan mahir. Contohnya, Kursus *i-Think* dalam talian yang diwajibkan kepada guru pada tahun 2016 dan *Online de Bono Courses in Thinking* yang ditawarkan di internet.
- b. Mengajar Untuk Berfikir, iaitu melibatkan penggunaan kaedah bagi menggalakkan murid memahami isi kandungan pelajaran dengan mendalam. Kaedah ini menggunakan pembelajaran koperatif, pengurusan grafik, penyoalan soalan aras tinggi, dialog Socrates, pembelajaran manipulatif dan penyelidikan. Semasa murid bertindak balas dengan berfikir tentang kandungan pelajaran, tiada strategi berfikir diajar secara eksplisit.

- c. Pendekatan Gabungjalin (Swartz & Parks, 1994), direka khas untuk memberi tumpuan secara eksplisit kepada kemahiran berfikir semasa pengajaran kandungan pelajaran bagi meningkatkan cara murid berfikir. Masa di dalam kelas digunakan untuk proses kemahiran berfikir dan juga kandungan pelajaran secara serentak. Pengajaran gabungjalin menyifatkan pelbagai amalan mengajar berkesan yang menggambarkan penekanan cara berfikir secara eksplisit.

Fisher (1998, 2005, 2013), pula memperkenalkan tiga pendekatan untuk mengajar kanak-kanak berfikir:

a. Pendekatan Akselerasi Kognitif

Berdasarkan psikologi kognitif Jean Piaget dan Lev Vygotsky, membimbing murid mengalihkan pemikiran konkrit (yang berkaitan dengan fakta dan keterangan), kepada pemikiran abstrak (sebarang pemikiran yang melibatkan proses mental) secara langkah demi langkah untuk menyelesaikan konflik kognitif secara dialog sosial dan metakognisi refleksi (Shayer & Adey, 2002).

b. Pendekatan Berasaskan Otak

Berdasarkan penyelidikan saintifik tentang otak manusia yang mempunyai gaya pembelajaran yang berbeza bergantung kepada faktor-faktor seperti minat, umur, perkembangan kognitif, kematangan emosi dan sebagainya. Contohnya, gaya pembelajaran Penglihatan, Pendengaran dan Pergerakan (*Visual, Auditory, Kinaesthetic: VAK*), *Multiple Intelligence* (Gardner, 2011) dan *Six Thinking Hats* (De Bono, 1976, 2017).

c. Pendekatan Berasaskan Falsafah

Berdasarkan dialog yang berpusat pada isu-isu falsafah yang muncul dari teks atau cerita. Ia memerlukan guru untuk membina komuniti inkuiri di dalam bilik darjah melalui pertanyaan soalan, pemikiran logik dan mengajar falsafah kepada kanak-kanak (Fisher, 2013; Haynes, 2008).

Menurut Rajendran (2017), tidak kira pendekatan apa yang digunakan, adalah penting untuk memahami kaitan antara pengajaran ilmu pengetahuan dan pengajaran berfikir. Tidak dinafikan bahawa berfikir dapat meningkatkan pemahaman yang mendalam tentang ilmu pengetahuan, tetapi ilmu pengetahuan semata-mata tidak mencukupi. Pemahaman yang mendalam tentang ilmu pengetahuan membentuk asas kepada penggunaan pengetahuan dan kemahiran secara aktif dan perkara inilah menjadi matlamat pendidikan. Aktivis kemanusiaan Martin Luther King Jr. (1929-1968) pernah berkata, *“the function of education is to teach one to think intensively and to think critically. Intelligence plus character - that is the goal of true education.”*

2.9 Strategi PdP KBAT

Strategi bermaksud rancangan yang teratur (yang memperhitungkan pelbagai faktor) untuk mencapai matlamat atau kejayaan (Kamus Dewan, 2010). Di dalam konteks pendidikan, strategi PdP bermaksud kemahiran merancang dan menguruskan kaedah dan teknik pengajaran untuk mencapai hasil pembelajaran. Contohnya, Strategi Pemusatan Guru, Strategi Pemusatan Murid dan Strategi Pemusatan Bahan.

Strategi PdP yang betul dan berkesan akan membantu dalam membina suasana bilik darjah yang membolehkan murid berfikir pada aras yang tinggi. Bahagian Pembangunan Kurikulum (2014a) mencadangkan beberapa strategi berikut untuk dilaksanakan semasa PdP KBAT:

a. Konstruktivisme

Konstruktivisme adalah satu fahaman bahawa murid membina sendiri pengetahuan atau konsep secara aktif berdasarkan pengetahuan dan pengalaman sedia ada. Guru perlu mengemukakan soalan aras tinggi supaya murid dapat berfikir dan menggunakan pengetahuan yang diterima dengan pengetahuan sedia ada untuk membina pengetahuan baru. Guru harus menggalakkan murid mencari jawapan sendiri.

b. Kontekstual

Kaedah pembelajaran yang menggabungkan isi kandungan dengan pengalaman harian individu, masyarakat dan alam pekerjaan. Kaedah ini menyediakan pembelajaran secara konkrit yang melibatkan aktiviti *hands-on* dan *minds-on*. Dalam strategi ini murid dapat menggunakan pengetahuan sedia ada dalam situasi yang berlainan.

c. Pembelajaran Aktif

Pembelajaran aktif membolehkan murid memahami peranan dan tanggungjawab sebagai seorang ahli yang berkesan dalam pelbagai kumpulan sosial. Ia melibatkan penyertaan murid dalam prose pembelajaran *hands-on* dan *minds-on*. Aktiviti yang sesuai dijalankan ialah perbincangan atau kerja kumpulan kecil seperti sumbangsaran, main peranan, simulasi, debat dan forum.

d. Pembelajaran Penyelesaian Masalah

Pembelajaran ini membimbing murid menghadapi cabaran untuk menyelesaikan masalah sama ada secara peribadi atau sosial. Masalah moral yang dikaji lebih relevan dan keputusan yang diambil boleh diaplikasikan dalam kehidupan murid. Pembelajaran ini melibatkan proses mengenalpasti sesuatu masalah; menentukan pelbagai alternatif penyelesaian masalah; memilih strategi yang sesuai; menguji keputusan tentatif yang dipilih dan membuat keputusan muktamad.

e. Pembelajaran Khidmat Masyarakat

Pembelajaran khidmat masyarakat ialah projek komuniti yang membolehkan murid mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam menyelesaikan masalah sosial yang benar-benar berlaku di sekolah, komuniti, negara dan global. Ia memerlukan penglibatan dan sokongan ibu bapa dan komuniti tempatan. Sehingga itu, guru perlu mewujudkan jalinan kerjasama dengan agensi komuniti tempatan supaya memudahkan penyertaan murid dalam aktiviti komuniti.

f. Pembelajaran Berasaskan Projek

Kaedah penguasaan ilmu pengetahuan, kemahiran dan nilai melalui pengalaman pembelajaran berasaskan tugas aktiviti jangka panjang antara disiplin ilmu, berpusatkan murid dan mengintegrasikan isu semasa dan amalan. Kaedah ini menekankan tugas intelek bagi meneroka isu yang kompleks. Kaedah ini menggalakkan pemahaman murid di mana murid dapat meneroka untuk mencari maklumat, membuat interpretasi, membuat keputusan atau kesimpulan.

g. Pembelajaran Berasaskan Inkuiri

Pembelajaran berasaskan inkuiri ialah suatu pendekatan mencari jawapan kepada persoalan yang diutarakan. Ia melibatkan penyiasatan, penerokaan, mengumpul data, membuat kesimpulan untuk menyelesaikan masalah, membuat refleksi tentang kaedah yang digunakan dan berkomunikasi bagi berkongsi dapatan tentang masalah berkenaan.

h. Kajian Masa Depan

Kajian Masa Depan memberi kesedaran dan merangsang murid berfikir tentang isu, masalah dan peluang yang bakal dihadapi. Ini akan membolehkan mereka memandang masa depan dengan yakin dan optimis.

i. Alat Berfikir

Penggunaan alat berfikir dapat membantu murid berfikir dengan lebih tersusun, sistematik dan berfokus. Contoh alat berfikir adalah seperti Peta *i-Think*, CoRT dan *Six Thinking Hats*.

j. Teknik Penyoalan

Guru perlu mengemukakan soalan aras tinggi untuk mendorong murid berfikir pada aras yang tinggi. Guru juga perlu menggalakkan murid mengemukakan soalan aras tinggi di dalam aktiviti PdP; sama ada soalan tersebut ditujukan kepada guru atau rakan dalam bilik darjah. Selain itu, penyoalan bermula dari aras rendah, penyoalan berfikirah, penyoalan ringkas dan mudah difahami juga dapat menggalakan amalan KBAT.

2.10 Perancangan dan pelaksanaan KBAT dalam pelajaran

Bahagian Pembangunan Kurikulum (2014a) juga menyenaraikan langkah-langkah untuk guru merancang dan melaksanakan KBAT dalam PdP seperti berikut:

a. Merujuk Standard Pembelajaran

Teliti dan kenalpasti elemen KBAT dalam DSKP.

b. Merancang PdP

Sediakan Rancangan Pelajaran Harian dengan menyatakan objektif secara eksplisit, serta sediakan aktiviti dan bahan bantu mengajar yang boleh menggalakkan amalan KBAT.

c. Melaksanakan PdP

Gunakan alat berfikir, kemukakan soalan yang menggalakkan amalan KBAT dan wujudkan suasana bilik darjah yang membantu murid mengaplikasikan KBAT.

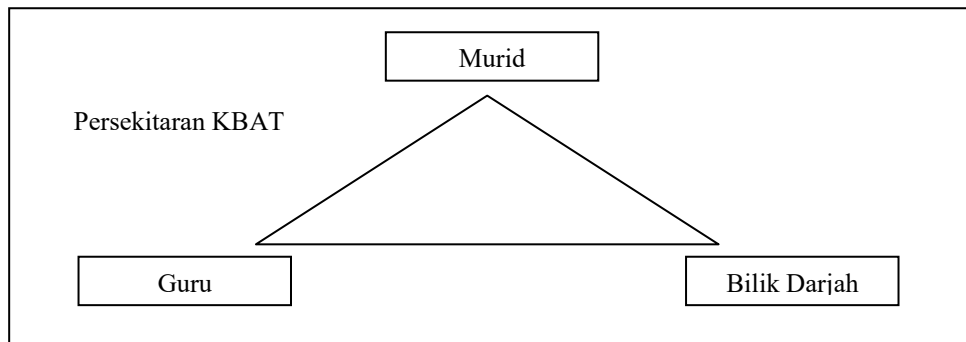
d. Mentaksir

Pastikan terdapat soalan KBAT dalam pentaksiran.

e. Membuat Refleksi

Mengenang kembali tentang keberkesanan PdP dalam menggalakkan amalan KBAT.

2.11 Persekitaran Pembelajaran Yang Menyokong KBAT



Sumber: Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Aplikasi di Sekolah (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2014b)

Rajah 2.5: *Unsur Persekitaran Pembelajaran KBAT*

Menurut Rajendran (2017), semasa merancang PdP, fokus utama guru adalah memastikan murid mampu menguasai KBAT. Guru perlu bijak memanipulasi suasana bilik darjah untuk menarik minat murid menyertai aktiviti yang mampu menjana proses berfikir. Oleh itu, persekitaran pembelajaran KBAT melibatkan tiga unsur utama, iaitu guru, murid dan bilik darjah seperti Rajah 2.5 (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2014b). Suasana bilik darjah yang ceria, susunan tempat duduk murid yang menggalakkan interaksi dan kerja berkumpulan menjadi faktor kejayaan PdP KBAT. Faktor-faktor lain termasuklah kelengkapan ICT dalam bilik darjah dan terdapat sudut untuk pameran hasil kerja murid.

2.12 Teori Disposisi Pemikiran

Disposisi ditakrifkan sebagai motivasi dalaman yang konsisten untuk bertindak atau memberi respon terhadap seseorang, situasi atau keadaan yang normal (Facione, 2000). Disposisi pemikiran merujuk kepada (pembawaan sikap) personaliti, karakter, kebiasaan, kecenderungan terhadap corak tingkahlaku intelek. Perlakuan ini boleh bersifat baik atau buruk; bersifat produktif atau rugi (Rajendran, 2017).

Disposisi pemikiran yang positif dapat menjadi pemangkin kepada kejayaan implementasi KBAT di sekolah.

Perkins, Jay, and Tishman (1993) telah mengenalpasti Teori Disposisi Pemikiran ada tujuh kunci kecenderungan intelek umum seperti berikut:

a. Disposisi berfikir secara meluas dan mencabar

Kecenderungan berfikiran terbuka dengan meneroka pandangan alternatif; berwaspada terhadap pemikiran sempit dan berkeupayaan menjana pelbagai pilihan. Sebagai contoh, individu yang sanggup menerima sesuatu pembaharuan seperti dasar KBAT dan melaksanakan dasar tersebut di sekolah.

b. Disposisi berfikir ke arah pemikiran ingin tahu secara berterusan

Kecenderungan dalam meneroka masalah dan mencungkil soalan, bersifat inkuiri; peka terhadap anamoli dan mampu melihat sesuatu dengan teliti. Sebagai contoh, individu yang sentiasa mempertingkatkan ilmu dan kompetensi tentang KBAT.

c. Disposisi berfikir mencari penjelasan dan kefahaman

Dorongan dalam mencari kefahaman jelas, mencari perkaitan dan penerangan; peka kepada kekaburan dan perlu untuk berfokus; serta berkebolehan membina konsep. Sebagai contoh, individu yang peka dan proaktif dalam memperluaskan pengetahuan pedagogi KBAT.

d. Disposisi berfikir secara merancang dan strategik

Dorongan dalam menetapkan matlamat, menyediakan dan melaksanakan rancangan, meramalkan hasil; peka kepada ketidaktentuan arah dan mampu

merangka matlamat dan rancangan. Sebagai contoh, individu yang sentiasa merancang dan melaksanakan PdP KBAT secara sistematik dan strategik.

e. Disposisi berfikir secara intelek dan berhati-hati

Kehendak kepada ketepatan, ketertiban dan menyeluruh; peka terhadap kemungkinan berlaku ralat atau ketidaktepatan; dan kebolehan memproses maklumat dengan tepat. Sebagai contoh, individu yang berupaya memberi cadangan bernas untuk menjayakan pelaksanaan KBAT di sekolah.

f. Disposisi berfikir untuk mencari dan menilai hujah

Kecenderungan menyoal sesuatu yang diberi, menuntut kepada justifikasi; peka kepada perlunya bukti; dan berkebolehan menilai alasan. Sebagai contoh, individu yang berupaya menjustifikasikan keperluan dasar KBAT dilaksanakan di sekolah dengan berdasarkan hujah yang logik dan rasional.

g. Disposisi berfikir secara metakognitif

Kecenderungan memantau aliran pemikiran seseorang; peka kepada situasi pemikiran kompleks; dan berkebolehan mengawal proses minda dengan melakukan refleksi. Sebagai contoh, individu yang berupaya melakukan refleksi untuk penambahbaikan dalam implementasi KBAT.

2.13 Tinjauan Kajian Lepas

Menurut Yahya Othman (2014), guru memainkan peranan yang penting untuk memupuk KBAT dalam kalangan murid. Disposisi pemikiran atau sikap positif guru terhadap penerimaan KBAT dapat menjayakan implementasi KBAT di

sekolah. Oleh itu, guru perlu menguasai dan mendalami ilmu yang berkaitan kemahiran berfikir sebelum mempraktikkan ilmu tersebut semasa PdP. Guru perlu menghadiri latihan atau membuat pelbagai rujukan dan mencari maklumat berkaitan KBAT untuk memastikan penguasaan optimum dalam bidang tersebut sebelum mengamalkan atau mengaplikasikannya. Seterusnya, guru perlu merancang pelajaran dengan menggunakan strategi, teknik dan pendekatan pengajaran KBAT untuk memastikan objektif kurikulum dapat dicapai semasa sesi PdP berlangsung. Maka, penggunaan ilmu yang telah dipelajari oleh guru mengenai pelbagai strategi pengajaran bagi merangsang murid berfikir pada tahap yang tinggi akan digunapakai sebagai pemudahcara untuk memastikan KBAT dapat dilaksanakan dan digunakan oleh pelajar (Wan Nor Shairah Sharuji & Norazah Mohd Nordin, 2017).

Kajian Rajendran (2017), Siti Mistima Maat (2015) dan Nooriza Kassim & Effandi Zakaria (2015) mendapati bahawa guru kurang bersedia dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran pedagogi dan sikap untuk mengajar KBAT. Hal ini demikian kerana guru telah biasa dan selesa dengan amalan pengajaran tradisional yang berpusatkan guru seperti berbentuk kuliah. Proses PdP berlaku secara cetek dan tidak mendalam kerana murid bertindak sebagai pendengar dan penerima maklumat sahaja tanpa perlu memikir secara mendalam.

Kesediaan guru menerima jawapan KBAT yang tidak rutin juga dipersoalkan. Williams (2015) berpendapat bahawa apabila murid menjawab soalan, guru sepatutnya bertanya bagaimana murid melihat hubungan sesuatu perkara berbanding mengabaikan murid yang memberikan jawapan yang tidak relevan. Hal ini mampu menggalakkan pemikiran aras tinggi dalam kalangan murid, membentuk

pemikiran inovatif dan kritis. Seringkali dilihat murid dimarahi oleh guru kerana memberi jawapan yang difikirkan tidak logik oleh guru (Wan Nor Shairah Sharuji & Norazah Mohd Nordin, 2017). Guru sepatutnya bertanya kepada murid dengan lebih mendalam terhadap pembentukan jawapan murid serta menjana masalah yang merangsang minda murid untuk berfikir.

Kursus pra-perkhidmatan dan kursus dalam perkhidmatan tidak memantapkan kesediaan serta membawa perubahan dalam cara guru mengajar di dalam bilik darjah (Gibson, 2012; Rajendran, 2017). Elemen asas kemahiran berfikir jarang diterapkan dalam pengajaran guru. Hasil temu bual menunjukkan bahawa hal ini terjadi disebabkan oleh strategi pengajaran pendekatan KBAT yang digunakan oleh guru tidak cukup pelbagai. Guru dikatakan kurang jelas tentang konsep KBAT dan berasa ragu-ragu semasa menerapkan KBAT dalam PdP. Hal ini membuktikan bahawa terdapat masalah implemantasi KBAT yang perlu dikaji demi kebaikan institusi pendidikan Malaysia itu sendiri.

KSSM Pendidikan Moral memberi peluang kepada pelajar menyertai proses PdP secara aktif dan interaktif dengan berkomunikasi dan berinteraksi antara satu sama lain dengan pemberian idea dan perkongsian pendapat antara guru dengan murid dan antara murid dengan murid (Vishalache Balakrishnan, 2017b). Untuk menjana suasana kelas yang ceria dan aktif, strategi PdP yang dicadangkan dalam DSKP adalah pembelajaran aktif, pembelajaran penyelesaian masalah, pembelajaran khidmat masyarakat dan pembelajaran berasaskan projek (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2015). Sungguhpun DSKP berfungsi sebagai panduan kepada guru, namun ia tidak menghadkan kreativiti guru untuk merancang, melaksana dan menilai

pembelajaran murid di samping menerapkan KBAT dalam pelajaran (Nurfazliah Muhamad, Jamalludin Harun, Megat Aman Zahiri Megat Zakaria, & Shahrudin Md Salleh, 2018).

Conklin (2012) dalam bukunya yang bertajuk *Strategies for Developing Higher-Order Thinking skills*, telah menyenaraikan lima strategi pengajaran yang boleh diaplikasikan oleh guru dalam memupuk KBAT dalam diri murid. Strategi-strategi tersebut ialah Strategi Penyelesaian Masalah, Strategi Membuat Keputusan, Strategi Menjana Idea, Strategi Pemikiran Kreatif dan Strategi Penyoalan.

Selain itu, beliau menggalakkan pembahagian kumpulan seperti pembahagian kumpulan homogen, kumpulan heterogen atau kumpulan flaksogen dalam satu sesi PdP. Kumpulan homogen terdiri daripada murid yang mempunyai aras kemahiran yang sama; kumpulan heterogen merupakan gabungan pelbagai aras kemahiran murid serta kumpulan flaksogen yang bermakna pertukaran kedua-dua kumpulan murid secara fleksibel dalam satu sesi PdP.

Seterusnya, teknik penyoalan guru juga merupakan strategi utama untuk meningkatkan tahap KBAT murid. Menurut F. P. Chew and Zul Hazmi Hamad (2017) dan Zamri Mahamod and Nor Azah Lim (2011), guru perlu menyoal soalan kognitif aras tinggi yang menggalakkan murid untuk berfikir dengan lebih mendalam. Soalan kognitif aras tinggi memerlukan murid memanipulasi maklumat yang mereka pelajari untuk mencipta atau menyokong jawapan dengan bukti serta hujah logik. Oleh itu, soalan berbentuk terbuka adalah lebih baik daripada soalan tertutup kerana mampu membantu murid membuat penaaakulan dan penilaian. Rajendran (2017) juga

menegaskan bahawa teknik penyoalan juga melibatkan aspek masa-tunggu selepas guru menyoal dan selepas murid menjawab soalan guru kerana masa-tunggu memberi peluang kepada murid memikirkan jawapan untuk soalan dan membuat refleksi selepas menjawab soalan guru.

Berdasarkan kajian Mohd Syaubari Othman and Ahmad Yunus Kassim (2017b) penyoalan pada peringkat set induksi dapat mencetuskan kefahaman awal dalam kalangan murid malah menimbulkan minat untuk berfokus di dalam pelajaran. Penyoalan pada peringkat perkembangan pelajaran dapat menghasilkan pengetahuan berkaitan tajuk pelajaran menerusi konteks elemen yang terdapat di dalam KBAT iaitu menjana idea, menganalisis, menyelesaikan masalah dan mengintepretasikan kefahaman. Penyoalan pada peringkat penutup bukan sahaja dapat merumuskan isi pelajaran dan menilai kefahaman murid, malah membantu murid meningkatkan ingatan pengetahuan di dalam jangka panjang.

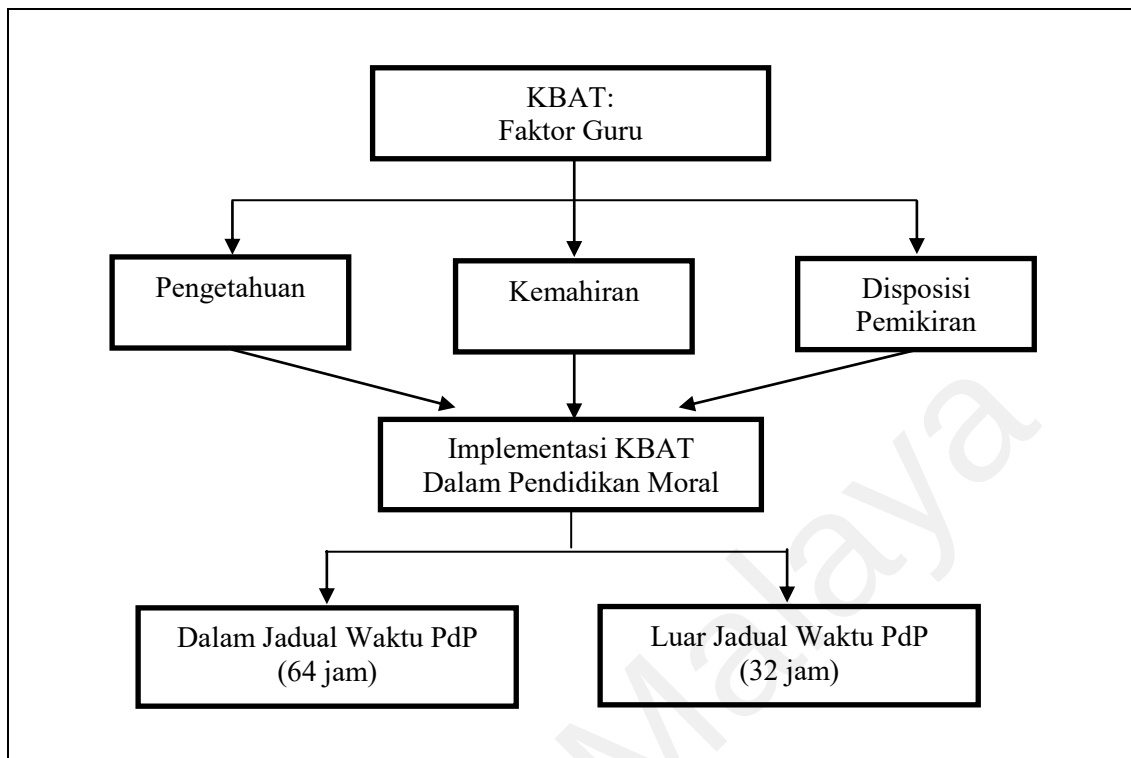
Vishalache Balakrishnan (2015b) mencadangkan agar guru menggunakan pengurusan grafik atau alat berfikir sebagai langkah pembudayaan KBAT dalam PdP. Antara alat berfikir yang boleh digunakan ialah Peta Pemikiran *i-Think*, *Six Thinking Hats* (yang diperkenalkan oleh Edward De Bono), Peta Minda (oleh Tony Buzan), Diagram Tulang Ikan (oleh Ishikawa), Analisis SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), Carta T, Carta Y, Diagram Lotus dan sebagainya. Pengurusan grafik membantu murid menyusun maklumat, merangsang ingatan mereka, mencipta minat tersendiri tentang subjek yang dipelajari, mengekalkan tumpuan dan memahami kandungan (Anida Sarudin, Husna Faredza Mohamed Redzwan, Adenan Ayob, & Zuraini Ramli, 2018; Mohd Qhairil Anwar

Azhar & Zamri Mahamod, 2018; Nurhafizah Zaidi, Roslinda Rosli, & Mohamed Yusoff Mohd Nor, 2017; Rohaida Yusop & Zamri Mahamod, 2016; Rosnidar Mansor, Haeidatul Nashrah Hassan, Norazilawati Abdullah, & Nik Azmah Nik Yussuf, 2015; Yee, Jailani Md Yunos, Widad Othman, Razali Hassan, & Tee, 2010).

Akhir sekali, guru harus melaksanakan penilaian untuk mengenalpasti sejauh manakah murid telah menguasai KBAT sungguhpun objektif PdP tercapai (Brookhart, 2010). Guru perlu memfokuskan penilaian terhadap tahap berfikir pada aras yang lebih tinggi seperti peringkat penilaian dan penciptaan berbanding rutin sebelumnya yang hanya menitikberatkan peringkat pengetahuan dan pemahaman pada aras rendah semata-mata. Sebagai contoh, guru boleh melaksanakan Pembelajaran Konstruktivisme, Kontekstual, Pembelajaran Aktif, Pembelajaran Penyelesaian Masalah, Pembelajaran Khidmat Masyarakat, Pembelajaran Berasaskan Projek, Pembelajaran Berasaskan Inkuiri dan Kajian Masa Depan sebagai projek penilaian. Penilaian formatif dan penilaian sumatif dapat memberi gambaran prestasi pencapaian KBAT murid (Looney, 2011).

2.14 Kerangka Konsep

Pengkaji juga telah merujuk kajian-kajian perpustakaan dalam membina struktur kajian ini. Secara berstruktur, kerangka ini berdasarkan kepada kerangka yang diubahsuai mengikut kesesuaian dengan tujuan kajian yang dijalankan. Kerangka konseptual kajian adalah seperti dalam rajah 2.6 berikut:



Rajah 2.6 Kerangka Konseptual

Kajian ini bertujuan untuk meninjau secara mendalam tentang pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru di sebuah sekolah menengah terhadap implementasi KBAT dalam PdP Pendidikan Moral. Menurut Surat Pekeliling Ikhtisas KPM Bilangan 9 Tahun 2016, sebanyak 64 jam PdP Pendidikan Moral ditetapkan di dalam jadual waktu mengajar manakala 32 jam ditetapkan di luar jadual waktu. Oleh itu, guru boleh mengimplementasikan KBAT di dalam dan di luar jadual waktu Pendidikan Moral.

2.15 Rumusan

Pengkaji telah membincangkan literatur kajian dalam aspek pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru terhadap implementasi KBAT di sekolah dalam bab ini.

Dari segi aspek pengetahuan, perbincangan tentang beberapa teori yang berkaitan dengan kemahiran berfikir dalam Pendidikan Moral; Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom semakan Anderson; pengetahuan am tentang KBAT seperti definisi, konsep serta aras pemikiran; tujuh elemen pembudayaan KBAT di sekolah dan hubungan pengajaran KBAT dengan Pendidikan Moral. Dari segi aspek kemahiran, perbincangan tertumpu kepada kemahiran yang berkaitan dengan KBAT; pendekatan amalan KBAT; strategi PdP KBAT; Perancangan dan pelaksanaan KBAT dalam pelajaran; dan persekitaran yang menyokong KBAT. Dari segi aspek disposisi pemikiran, perbincangan berkaitan dengan tujuh kunci kecenderungan intelek umum yang mendorong untuk amalan KBAT. Bahagian terakhir bab ini ialah kerangka konseptual bagi kajian ini dan rumusan.

Bab seterusnya akan membincangkan metodologi kajian iaitu tatacara yang akan digunakan oleh pengkaji untuk menjalankan kajian bagi menjawab soalan dan objektif kajian.

BAB 3

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Tujuan penulisan Bab Tiga adalah untuk memberi gambaran jelas berkaitan prosedur kajian. Oleh itu, bab ini mengandungi perbincangan dan huraian tentang metodologi kajian termasuklah rekabentuk kajian, lokasi kajian, peserta kajian, teknik pengumpulan data, instrumen kajian, kajian rintis, kesahan dan kebolehpercayaan kajian. Seterusnya, penjelasan mengenai prosedur analisis terhadap data, bagaimana membuat transkripsi data untuk menghasilkan data yang dapat dirumuskan sebagai dapatan kajian untuk bab berikutnya. Metodologi kajian adalah merujuk kepada kaedah yang sesuai untuk menjalankan kajian dan menentukan tatacara yang efektif bagi menjawab soalan kajian.

Secara khusus, kajian ini dijalankan berpanduan tiga objektif yang dinyatakan dalam Bab Satu iaitu mengenalpasti pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT dan mengenalpasti kemahiran guru Pendidikan Moral melaksanakan KBAT di dalam pengajaran Pendidikan Moral serta menerokai disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam amalan KBAT. Oleh itu, metodologi kajian bab ini akan berpanduan kepada sorotan literatur yang dibincangkan dalam Bab Dua, jadual 2.1 (muka surat 17), iaitu aspek pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam implementasi KBAT di sebuah sekolah menengah.

Sebelum memulakan kajian, pengkaji telah menjadikan Etika Penyelidikan oleh Noraini Idris (2013) dan Denzin and Giardina (2016) sebagai rujukan dan panduan untuk bekerjasama dengan peserta kajian bagi mendapatkan data yang tepat.

Adalah penting untuk mengutamakan etika kajian agar peserta kajian dapat memberi kerjasama dalam membekalkan maklumat yang tepat dan mencukupi demi menjayakan kajian ini.

Pengkaji menggunakan pendekatan kualitatif dalam kajian ini untuk mengenalpasti dan memahami dengan lebih mendalam implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang. Kajian ini menepati ciri kajian kualitatif iaitu:

- a. kajian ini bukan untuk meramal atau membuat generalisasi, sebaliknya menerokai dengan mendalam pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam melaksanakan KBAT dalam pelajaran Pendidikan Moral (Merriam & Tisdell, 2015).
- b. pemilihan peserta kajian secara bertujuan (*purposive sampling*), dengan hasrat untuk memperoleh seberapa banyak mungkin data atau maklumat yang berkaitan dengan kajian. Malah sampel mempunyai ciri yang bertepatan dengan kajian ini iaitu guru yang mengajar subjek Pendidikan Moral di peringkat sekolah menengah.
- c. kajian ini mengambil pendekatan induktif, iaitu menjurus kepada pembinaan kategori dan tema terhadap fenomena yang dikaji melalui data yang dipungut semasa di lokasi kajian.

- d. kefahaman terhadap fenomena yang dikaji adalah dari interpretasi pengkaji berdasarkan pengetahuan pengkaji. Hasil atau dapatan kajian adalah berbentuk naratif dan deskriptif yang disokong dengan kata-kata responden kajian. Ciri-ciri tersebut bertujuan memberi kefahaman tentang implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral di lokasi yang sebenar.

Menurut Marohaini Yusoff (2001) dan Creswell and Creswell (2017), penyelidikan yang menggunakan pendekatan kualitatif akan dapat memahami perlakuan yang diperhatikan dengan lebih tepat. Hal ini disebabkan pengkaji berperanan sebagai alat penyelidikan yang sensitif dan berkeupayaan bertindak balas terhadap peserta kajian dan konteks kajian. Untuk memahami perlakuan seseorang manusia, maka manusia ialah alat yang sebaik-baiknya digunakan. Sebagai manusia, ia akan dapat menggunakan pengetahuan dan pengalaman untuk meneliti dan menelaah apa yang dikaji dengan lebih bermakna. Dalam kajian ini, kes yang dikaji ialah implementasi KBAT yang melibatkan tiga orang peserta kajian iaitu guru yang bertanggungjawab melaksanakan PdP Pendidikan Moral di peringkat menengah rendah (Tingkatan Satu hingga Tingkatan Tiga).

Kajian yang dijalankan menepati ciri-ciri kajian kualitatif yang diperincikan oleh Merriam and Tisdell (2015), iaitu memberi fokus kepada pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT yang akan diperolehi melalui temubual dan pemerhatian, menghuraikan kemahiran melaksanakan KBAT dalam PdP melalui pemerhatian dan analisis dokumen serta disposisi pemikiran juga melalui temubual dan pemerhatian.

3.2 Rekabentuk Kajian

Rekabentuk merupakan satu rangka kerja atau tatacara pengolahan data yang dipungut berdasarkan perancangan khusus dan sistematik terhadap konsep pembentukan rangkaian hubungan antara pembolehubah yang terlibat dalam sesuatu kajian (Creswell & Creswell, 2017; Merriam & Tisdell, 2015; Noraini Idris, 2013). Ia merupakan pelan tindakan yang menunjukkan secara terperinci bagaimana sesuatu kajian dijalankan. Ia juga berfungsi sebagai panduan dalam membantu pengkaji mengumpul dan menganalisis dan membuat tafsiran data. Ia merujuk kepada cara pengkaji mengendalikan kajian, prosedur atau teknik yang digunakan bagi menjawab soalan kajian. Tujuan reka bentuk kajian adalah untuk mengawal perlakuan bias yang boleh menjejaskan dapatan kajian (Merriam & Tisdell, 2015; Yin, 2014).

3.2.1 Kajian Kes

Kajian ini berbentuk kualitatif yang menggunakan rekabentuk kajian kes. Kajian kes ialah kajian yang mendalam tentang fenomena dalam konteks semulajadi dan berdasarkan perspektif peserta kajian terlibat dalam fenomena tersebut (Matthew B Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Kajian kes dapat menerangkan keadaan sebenar menerusi kajian yang bersifat induktif, humanistik dan holistik serta mementingkan pandangan peserta kajian (Bogdan & Biklen, 2007). Pendekatan ini membolehkan pengkaji menemui pembolehubah bermakna dan menghasilkan pelbagai kesimpulan kajian kerana pendekatan ini kurang berasaskan generalisasi dan hipotesis. Kaedah kajian kes secara kualitatif juga membolehkan pengkaji menyelidik dan memerhati dan meneliti proses implementasi KBAT dalam persekitaran sebenar, iaitu di dalam bilik darjah semasa guru Pendidikan Moral menjalankan PdP harian seperti biasa. Ia membolehkan pengkaji memerhati dan

memahami aktiviti yang berlaku dalam situasi sebenar (*natural setting*) di lokasi kajian tanpa manipulasi keadaan (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell & Creswell, 2017; Yin, 2014). Jadual 3.1 menunjukkan bahawa kajian ini menepati ciri-ciri kajian kes.

Jadual 3.1:

Perbandingan di antara Ciri-ciri Kajian Kes dan Ciri-ciri Kajian ini

Ciri-ciri Kajian Kes	Ciri-ciri Kajian Ini
1. Khusus (<i>particularistic</i>): Berfokus kepada situasi kejadian, program atau fenomena	Implementasi KBAT oleh guru Pendidikan Moral dalam sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang
2. Penjelasan (<i>Descriptive</i>): Dapatan kajian kaya dengan deskriptif yang banyak dan mantap tentang fenomena yang dikaji	Menghuraikan secara jelas tentang ilmu pengetahuan guru tentang KBAT dan kemahiran dalam melaksanakan KBAT semasa pelajaran Pendidikan Moral serta disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam amalan KBAT.
3. Heuristik: Kes yang dikaji menjelaskan dan membantu kefahaman pembaca tentang fenomena ini	Memberi kefahaman kepada pembaca tentang ilmu pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran yang perlu dimiliki oleh seseorang guru untuk menjayakan implementasi KBAT di sekolah

3.2.2 Konteks Kajian dan Lokasi Kajian

Kajian ini dibuat dalam konteks tajuk iaitu “Implementasi KBAT Guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah Pulau Pinang”. Konteks implementasi KBAT dilihat dari aspek pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran terhadap amalan KBAT. Guru Pendidikan Moral yang terlibat mengajar di tahap menengah rendah (Tingkatan Satu hingga Tingkatan Tiga) di sekolah menengah yang terpilih pada waktu persekolahan sebenar. PdP subjek Pendidikan Moral yang diperhatikan hanya melibatkan skop kajian sahaja. Justeru, segala dapatan kajian, bukti dan perbincangan, adalah merujuk kepada konteks masa dan pihak yang terlibat sahaja.

Sekolah yang terpilih dalam kajian ini sebuah sekolah menengah di kawasan bandar. Sekolah tersebut merupakan sekolah dua sesi (sesi pagi dan sesi petang), setakat ini mempunyai 1720 orang pelajar perempuan dan 157 orang guru. Sekolah tersebut di bawah tanggungjawab Pejabat Pendidikan Daerah Timur Laut, Pulau Pinang. Rasional pemilihan sekolah tersebut ialah pihak sekolah mengalu-alukan pengkaji menjalankan kajian di sekolah tersebut dan sanggup memberi kerjasama sepenuhnya kepada pengkaji untuk menjayakan kajian ini. Selain itu, sekolah tersebut mempunyai persekitaran dan kemudahan PdP yang mencukupi. Sebagai tambahan, iklim sekolah tersebut mengutamakan sahsiah, akademik dan kokurikulum sehinggalah mendapat taraf Sekolah Kluster Kecemerlangan yang dianugerahkan oleh KPM. Kesemua ciri tersebut dapat membantu pengkaji menjalankan kajian dengan lancar.

3.3 Populasi, Sampel dan Persampelan Kajian

Pengkaji menggunakan persampelan bertujuan (*purposive sampling*) yang berdasarkan kepada tujuan khusus kajian (Merriam & Tisdell, 2015; Noraini Idris, 2013). Peserta kajian yang dipilih memiliki ciri-ciri khusus iaitu diberi tugas mengajar subjek Pendidikan Moral, sanggup menyertai kajian secara sukarela, senang dihubungi, mampu memberikan data yang tepat dan boleh memberi gambaran yang jelas berkaitan bidang dikaji (Creswell & Creswell, 2017; Merriam & Tisdell, 2015; Noraini Idris, 2013). Menurut Merriam and Tisdell (2015), dalam kajian kualitatif, peserta kajian dipilih dalam jumlah yang kecil. Ini bertujuan untuk mendapatkan maklumat yang berfokus dan mendalam. Pengkaji memilih responden kajian yang dapat menyumbangkan input dan yang dapat membantu dalam memahami maklumat yang dikaji. Justeru, semua peserta kajian terdiri daripada guru

Pendidikan Moral yang sedang berkhidmat di sekolah, mengajar di peringkat menengah rendah. Rasional pemilihan guru menengah rendah adalah kerana bermula tahun 2019, semua murid di Tingkatan Satu hingga Tingkatan Tiga menggunakan DSKP Pendidikan Moral KSSM yang baru berbanding dengan Tingkatan Empat dan Tingkatan Lima yang masih menggunakan silabus KBSM.

Kajian ini melibatkan tiga orang peserta kajian dan seorang guru untuk kajian rintis. Demi menjaga kerahsiaan maklumat peribadi, peserta kajian yang dipilih dinamakan sebagai PK1, PK2 dan PK3. Sampel kajian ini terdiri daripada guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah kerajaan di Pulau Pinang. Sungguhpun kajian ini melibatkan tiga orang peserta kajian sahaja, namun jumlah peserta kajian adalah mencukupi kerana berdasarkan Francis et al. (2010), objektif utama ini adalah untuk memahami sesuatu fenomena, bukan mewakili populasi kajian. Dalam kajian ini, kajian rintis hanya melibatkan seorang peserta kajian sahaja. Hal ini kerana tujuan pelaksanaan kajian rintis dijalankan adalah untuk memastikan kesesuaian protokol, menguji tatacara pemerhatian dalam situasi sebenar dan kesesuaian soalan temubual (Dikko, 2016).

3.3.1 Rasional Pemilihan Guru Pendidikan Moral sebagai Peserta Kajian

Sepertimana yang disebutkan dalam item 1.4 (muka surat 9), kebanyakan kajian tentang KBAT dijalankan bagi subjek Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Sains, Matematik, Sejarah, Pendidikan Islam dsb. Kurang kajian dijalankan pada subjek Pendidikan Moral. Oleh itu, wujudnya satu kelompok yang boleh dikaji untuk mengetahui implementasi KBAT di sekolah oleh guru yang mengajar subjek Pendidikan Moral.

Rasional pemilihan guru sebagai sampel pula kerana guru memainkan peranan yang penting dalam memupuk KBAT dalam kalangan murid, sepertimana yang dijelaskan dalam item 2.13 (muka surat 52). Lagipun, setelah begitu banyak inisiatif yang telah dilakukan oleh KPM untuk membudayakan KBAT di sekolah, namun hasil laporan Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti mendapati majoriti sekolah yang dilawati masih belum mencapai tahap baik dan cemerlang dalam amalan KBAT dan kelemahan ini berkaitan dengan penerimaan dan pemahaman guru sekolah tentang KBAT (rujuk 1.2, muka surat 3).

3.3.2 Latar belakang Peserta Kajian

Seramai tiga orang guru yang mengajar Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah kerajaan di Daerah Timur Laut, Pulau Pinang dipilih sebagai peserta kajian; manakala satu orang guru dari sekolah menengah yang lain di daerah yang sama dipilih sebagai peserta kajian rintis. Selepas menentukan peserta kajian, pengkaji menghubungi pihak sekolah untuk mendapatkan temujanji bersama-sama dengan peserta kajian. Peserta kajian diberi surat akuan persetujuan terima sebagai peserta kajian.

Peserta Kajian 1 (PK1) merupakan guru yang berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Pendidikan, major dalam Sains Kejurulatihan dan minor dalam Sains Kesihatan. Sungguhpun PK1 mempunyai Ijazah Sarjana Pendidikan dalam bidang Sains Sukan, namun beliau masih merupakan guru novis. Beliau tidak pernah menghadiri sebarang kursus tentang KBAT. Peserta Kajian 2 (PK2) mempunyai kelulusan dalam Ijazah Sarjana Muda Pendidikan, major dalam Sejarah dan minor

dalam Pendidikan Moral. PK2 juga merupakan guru novis. Walaupun begitu, beliau pernah menghadiri kursus tentang KBAT semasa di universiti. Peserta Kajian 3 (PK3) merupakan guru yang berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Pendidikan, major dalam Pentadbiran Perniagaan dan minor dalam Ekonomi. PK3 mempunyai pengalaman mengajar selama 9 tahun di sekolah lain dan 1 tahun mengajar Pendidikan Moral di tempat kajian. Beliau pernah menghadiri kursus tentang KBAT satu tahun yang lepas. Peserta kajian telah diberi penerangan tentang tujuan dan objektif kajian, prosedur kajian, etika kajian dan hal-hal lain yang berkaitan dengan kajian. Mereka juga diberi borang persetujuan sebagai peserta kajian untuk ditandatangani. Sila rujuk **Lampiran A** untuk melihat contoh borang.

3.4 Teknik Pengumpulan Data

Pengkaji menggunakan tiga kaedah untuk mengumpul data iaitu pemerhatian, temubual dan analisis dokumen. Gay, Mills, and Airasian (2009), mengklasifikasikan pemerhatian kepada dua jenis, iaitu pemerhatian peserta dan pemerhatian bukan peserta. Pemerhatian peserta melibatkan pengkaji menjadi salah seorang ahli dalam kumpulan yang hendak diperhatikan dan pada masa yang sama pengkaji membuat pemerhatian. Sebaliknya, pemerhatian bukan peserta memberi peluang sepenuhnya kepada pengkaji untuk membuat pemerhatian secara teliti terhadap tingkahlaku dan gerak-geri responden. Dalam konteks kajian ini, pengkaji memilih pemerhatian bukan peserta di mana gerak-geri guru Pendidikan Moral dalam kelas diperhatikan. Pemerhatian dirakamkan dalam bentuk video.

Menurut Merriam and Tisdell (2015), terdapat tiga jenis temubual iaitu temubual berstruktur, temubual separa berstruktur dan temubual tidak berstruktur.

Temubual berstruktur adalah berdasarkan skrip soalan tertentu, boleh direplika tetapi tidak fleksibel dan kurang meluas. Temubual separa berstruktur adalah berpandu kepada skrip soalan tetapi idea boleh dibincangkan secara mendalam. Temubual tidak berstruktur pula tidak berpandukan kepada skrip soalan, bersifat fleksibel dan meluas tetapi tidak boleh direplika. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan temubual separa berstruktur yang bersifat fleksibel dan keadaan ini membolehkan peserta kajian menghuraikan hujah dan pemikirannya kepada pengkaji. Temubual jenis ini membolehkan pengkaji memperoleh maklumat berkaitan pengetahuan, kemahiran dan secara tidak langsung disposisi pemikiran yang dipamerkan oleh setiap peserta kajian. Temubual dirakamkan dalam bentuk audio.

Analisis dokumen pula merupakan salah satu teknik yang lazimnya digunakan oleh pengkaji kualitatif. Creswell and Creswell (2017) membahagikan dokumen kepada tiga jenis iaitu dokumen awam, dokumen peribadi dan bahan-bahan berbentuk fizikal seperti artifak atau bahan bantu mengajar. Dokumen atau rekod awam bertulis adalah seperti dokumen rasmi sekolah, minit mesyuarat panitia, laporan latihan dalam perkhidmatan, Rancangan Pengajaran Harian (RPH) atau buku rekod mengajar dan sebagainya. Dokumen peribadi merujuk kepada sijil kehadiran atau surat panggilan kursus, journal peribadi dan sebagainya. Snapshot rakaman video juga digunakan sebagai analisis dokumen.

Data dari pemerhatian dan temubual disokong dengan data yang diperolehi daripada analisis dokumen berkaitan. Gabungan ketiga-tiga kaedah ini merupakan satu proses triangulasi kerana data yang diperolehi menerusi satu kaedah boleh disahkan oleh satu kaedah yang lain (Ashatu Hussein, 2015). Maka penggunaan

kaedah triangulasi ini adalah sesuai untuk memenuhi objektif dan persoalan kajian ini. Merriam and Tisdell (2015) menyatakan empat ciri penting dalam menjalankan kajian kes iaitu penyediaan instrumen kajian, terlibat dalam kajian di lapangan, penjanaan maklumat melalui kaedah induktif dan akhir sekali, dapatan ditulis dengan terperinci dan mendalam.

3.5 Instrumen Kajian

Teknik pengumpulan data dalam kajian kualitatif yang utama ialah pemerhatian, temubual dan analisis dokumen yang bertujuan untuk mengkaji makna yang terkandung dalam data berdasarkan masalah kajian pada konteks tertentu. Dalam kajian kualitatif, pengkaji yang menetapkan fokus kajian, memilih sampel kajian, melaksanakan pengumpulan data, mentafsir data dan menganalisis data berdasarkan keadaan yang sebenar (*natural setting*) yang dialami. Dalam kajian ini, pengkaji telah menyediakan satu set protokol kajian. Protokol kajian ini telah diadaptasikan daripada kajian kualitatif yang pernah dibuat oleh Sivapakkiam Ramasamy (2017) bertajuk Kesediaan dan Pelaksanaan KBAT Dalam Kalangan Guru Cemerlang Sejarah.

3.5.1 Protokol Kajian

Protokol kajian (**Lampiran B**) yang disediakan terbahagi kepada 3 bahagian iaitu Bahagian A tentang temubual, Bahagian B tentang pemerhatian PdP manakala Bahagian C tentang analisis dokumen. Huraian lanjut tentang protokol kajian adalah seperti berikut:

- a) Temubual

Bahagian ini merangkumi empat item yang meneroka maklumat berkaitan biodata, pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP subjek Pendidikan Moral. Setiap item disertakan dengan panduan topik perbincangan supaya tiada maklumat tercicir dan soalan yang ditanya berada dalam skop kajian.

Terdapat tiga jenis teknik temubual, iaitu temubual berstruktur, temubual separa struktur dan temubual tidak berstruktur (Merriem, 1998). Menurut Fontana and Frey (2000), temubual separa struktur adalah satu cara yang paling berkesan untuk memahami manusia. Kajian ini menggunakan temubual separa struktur kerana pengkaji boleh menanya berdasarkan soalan formal yang telah dibina dan menyoal dengan lebih lanjut berdasarkan respon jawapan yang diterima supaya pengkaji mendapat maklumat yang terperinci dan mendalam. Lantaran itu, soalan temubual formal (**Lampiran C**) disediakan sebagai panduan pengkaji mengemukakan soalan yang dapat menjawab persoalan kajian yang disediakan. Soalan temubual formal terdiri daripada empat bahagian (28 item). Bahagian satu bertujuan untuk mendapatkan biodata guru, bahagian dua bertujuan untuk mengenalpasti pengetahuan guru tentang KBAT, bahagian tiga untuk mengenalpasti kemahiran guru tentang KBAT dan bahagian empat untuk menerokai disposisi pemikiran guru tentang amalan KBAT. Gay et al. (2009) mencadangkan bahawa kedua-dua jenis soalan terbuka (*divergent*) dan soalan tertutup (*convergent*) digunakan dalam temubual. Soalan tertutup memerlukan respon ringkas seperti ya atau tidak manakala soalan terbuka memerlukan respon terperinci dan membekalkan maklumat yang penting kepada kajian.

Temubual bersemuka di antara pengkaji dengan ketiga-tiga peserta kajian dijalankan secara berasingan iaitu PK1 pada 3 April 2019, PK2 pada 4 April 2019 dan PK3 pada 5 April 2019. Sila rujuk **Lampiran D** untuk melihat contoh transkrip temubual. Pengkaji berinteraksi secara langsung dengan peserta kajian dan segala maklumat dirakamkan dengan alat perakam audio. Selain mencatat isi perbualan secara umum, pengkaji juga mencatatkan gaya percakapan, nada suara, pergerakan mata, mimik muka peserta kajian, bagi tujuan meneroka isi hati dan perasaan peserta kajian berhubung dengan isu yang dibincangkan. Langkah ini amat penting dilakukan dalam kajian berbentuk kualitatif bagi mendapatkan gambaran yang tepat dan holistik mengenai maksud jawapan peserta kajian (Fusch & Ness, 2015).

Temubual yang dirakamkan kemudiannya ditranskripsikan secara bertulis untuk disemak oleh peserta kajian. Suratakuan pengesahan ditandatangani sebagai bukti pengesahan data dalam rakaman sama dengan data dalam transkripsi.

b) Pemerhatian PdP

Bahagian ini merangkumi tiga item yang meneroka maklumat berkaitan pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP subjek Pendidikan Moral. Setiap item disertakan dengan panduan topik pemerhatian supaya tiada maklumat tercicir dan pemerhatian berada dalam skop kajian.

Merriam and Tisdell (2015) mencadangkan bahawa pemerhatian adalah sesuai digunakan untuk mengkaji perkembangan tingkahlaku sesuatu unit sosial. Semasa pemerhatian dijalankan, pengkaji dapat melihat sendiri tingkahlaku dan mendengar kata-kata yang dikeluarkan oleh peserta kajian. Segala amalan dan tingkahlaku peserta kajian termasuk perkataan yang dikeluarkan, dicatat atau dirakamkan dengan perakam video. Mengikut Merriam and Tisdell (2015) lagi, maklumat yang diperolehi menerusi pemerhatian mempunyai nilai yang tinggi sekiranya dilakukan dengan objektif dan dirakamkan dalam keadaan semulajadi. Kaedah pemerhatian terbahagi kepada dua iaitu “pemerhatian secara terus” (*direct observation*) dan “pemerhatian melalui penglibatan” (*participant-observation*) (Merriem, 1998). Pengkaji memilih teknik “pemerhatian secara terus” daripada “pemerhatian melalui penglibatan” kerana pengkaji boleh berfokus dan mengamati situasi tertentu atau orang tertentu.

Pengkaji telah memerhati ketiga-tiga peserta kajian mengendalikan PdP secara berasingan iaitu PK1 pada 9 April 2019, PK2 pada 10 April 2019 dan PK3 pada 11 April 2019. Sesi PdP yang dikendalikan oleh peserta kajian dirakamkan dengan perakam video dan disimpan dalam bentuk cakera padat untuk tujuan pengesahan selepas transkripsi dibuat. Sila rujuk **Lampiran E** untuk melihat contoh transkrip PdP yang dikendalikan oleh peserta kajian.

Untuk mengutip data pemerhatian dengan lebih tepat, instrumen pemerhatian perlu disediakan (Farah & Chandler, 2018). Lantaran itu, pengkaji menggunakan instrumen pemerhatian KBAT dari Institut Pendidikan Guru (**Lampiran F**) yang mengadaptasi Instrumen Standard Penarafan KBAT dalam PdP (Kementerian

Pendidikan Malaysia, 2017). Instrumen ini menjadi panduan untuk membantu pengkaji memperolehi maklumat berkaitan pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral terhadap pelaksanaan KBAT. Selain itu, instrumen pemerhatian ini juga membantu pengkaji meneroka kepelbagaian cara KBAT yang diaplikasikan dalam PdP yang diperhatikan.

Instrumen pemerhatian tersebut terdiri daripada sembilan bahagian (27 item). Bahagian satu hingga bahagian lapan (24 item) digunakan semasa pemerhatian PdP manakala bahagian sembilan (3 item), iaitu bahagian terakhir merupakan soalan temubual separa struktur yang digunakan untuk menemubual peserta kajian sejurus selepas melaksanakan PdP. Sila rujuk **Lampiran G** untuk melihat contoh transkrip temubual selepas PdP.

c) Analisis Dokumen

Bahagian ini merangkumi sepuluh item yang membantu mendapatkan maklumat berkaitan kajian untuk menyokong hasil dapatan Bahagian A dan Bahagian B. Penggunaan bukti dokumen juga merupakan salah satu alternatif pengumpulan data dalam pendekatan kualitatif. Penganalisan dokumen rasmi seperti Rancangan Pengajaran Harian (RPH) atau buku rekod mengajar membolehkan pengkaji menyemak sendiri apa yang ditulis oleh peserta kajian berkaitan dengan PdP berunsur KBAT yang disampaikan. Sila rujuk **Lampiran H** untuk melihat contoh analisis dokumen. Semakan minit mesyuarat panitia membantu pengkaji mengesan isu PdP KBAT yang dibincangkan dalam kalangan guru Pendidikan Moral. Laporan latihan dalam perkhidmatan, sijil

kehadiran atau surat panggilan kursus membolehkan pengkaji mengetahui sama ada guru dilatih mengaplikasikan KBAT dalam PdP.

Selain itu, pengkaji juga mengumpul hasil kerja murid dari kelas yang dijadikan sebagai bukti untuk menyokong pengetahuan dan kemahiran guru dalam KBAT Pendidikan Moral. Sebagai contoh, sekiranya murid mengaplikasikan peta i-Think dalam hasil kerja, ia dijadikan bukti sokongan bahawa peserta kajian menggunakan teknik pengurusan grafik dalam PdP. Bahan inovasi peserta kajian seperti lembaran kerja, artikel surat khabar, poster, klip video dan bahan rujukan peserta kajian seperti modul, buku sumber dan buku rujukan yang digunakan untuk membantu penerapan KBAT semasa PdP juga akan digunakan sebagai bahan sokongan kajian. Pengkaji membentangkan dokumen-dokumen tersebut dalam bentuk snapshot atau foto. Sila rujuk **Lampiran I** untuk melihat contoh snapshot hasil kerja murid.

3.5.2 Rubrik Protokol Kajian

Diskripsi tentang tatacara untuk menilai aspek pengetahuan dan kemahiran guru tentang KBAT dalam PdP Pendidikan Moral disediakan untuk membantu pengkaji menentukan secara berpandu sama ada sesuatu maklumat memenuhi kriteria yang dinyatakan dalam rubrik. Diskripsi ini dikenali sebagai Rubrik Protokol Kajian. Sila rujuk **Lampiran J** untuk melihat rubrik tersebut.

Protokol kajian, soalan temubual, instrumen pemerhatian dan rubrik protokol kajian telah dinilai dan disahkan oleh pakar-pakar berikut:

- a. Pakar dari Institut Pendidikan Guru Malaysia

- b. Pakar DSKP Pendidikan Moral KSSM dari BPK, KPM
- c. Pakar Teori Pendidikan Moral dari Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Sila rujuk **Lampiran K** untuk melihat contoh surat pengesahan pakar.

3.6 Kaedah Analisis Data

Kajian ini akan menggunakan metodologi kualitatif menerusi kaedah analisis tematik. Analisis tematik ialah satu kaedah untuk mengenalpasti, menganalisis dan melaporkan corak atau tema dalam data. Menurut Braun and Clarke (2006), terdapat enam fasa yang digunakan bagi menganalisis data tematik dalam penyelidikan, seperti berikut:

- a. Membiasakan diri dengan data

Membaca data berulang-kali untuk memahami data dengan mendalam dan memberi perhatian khusus dengan corak dalam data.

- b. Menjana kodifikasi awal

Menjana kod awal dengan mendokumentasikan corak dalam data. Pengkaji menyusun data ke dalam label untuk analisis kategori yang lebih efisien. Ini melibatkan pengkaji membuat kesimpulan tentang apa yang dimaksudkan dengan kod-kod.

- c. Mencari tema-tema

Menggabungkan kod ke dalam tema menyeluruh yang menggambarkan data dengan tepat. Adalah penting dalam membangunkan tema yang tepat yang ditakrifkan oleh pengkaji, walaupun terdapat tema yang tidak begitu

“sesuai” (*fit*). Pengkaji juga harus menerangkan apa yang kekurangan dalam analisis.

d. Membuat sorotan tema

Pada peringkat ini, pengkaji melihat bagaimana tema menyokong data dan perspektif teoritikal yang menyeluruh. Sekiranya analisis tidak lengkap, pengkaji perlu kembali dan mencari apa yang hilang atau kurang.

e. Memperhalusi pengkategorian tema

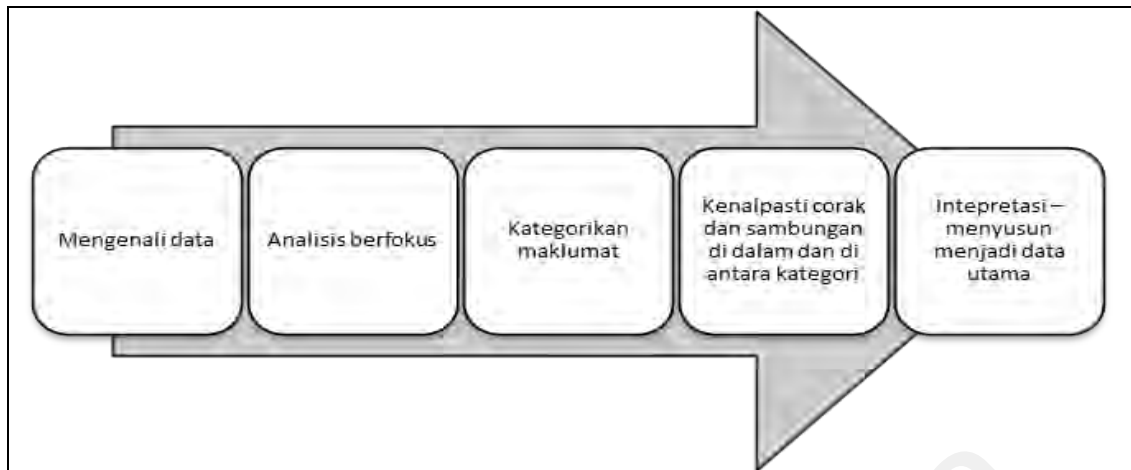
Pengkaji perlu memperhalusi setiap tema, aspek data yang dikategorikan dan apa yang menarik tentang tema.

f. Menghasilkan laporan

Apabila pengkaji menulis laporan itu, mereka mesti menentukan tema manakah yang memberi sumbangan bermakna untuk memahami data. Pengkaji “pemeriksaan ahli” (*member checking*). Pengkaji perlu kembali ke peserta kajian untuk mengenalpasti sama ada penerangan adalah tepat seperti yang dimaksudkan.

Proses analisis data dilaksanakan dengan menggunakan perisian Atlas.ti Versi

8. Proses pengumpulan dan penganalisan data ialah tahap paling penting untuk menentukan kejayaan atau kegagalan sesuatu kajian kualitatif (Merriam & Tisdell, 2015). Menurut (Matthew B Miles et al., 2014), data kualitatif dianalisis mengikut lima langkah seperti dalam rajah 3.1.



Rajah 3.1: Kaedah Analisis Data

Prosedur analisis data kualitatif kajian ini melalui tiga peringkat iaitu: (a) tontonan rakaman video; (b) transkripsi PdP dan temubual; (c) analisis data menggunakan perisian ATLAS.ti.8

3.6.1 Mengenali data

Bagi analisis kualitatif, untuk mendapat analisis yang baik, pengkaji perlu memahami data. Ini bermakna pengkaji perlu membaca teks yang diperolehi berulang kali (Noraini Idris, 2013). Bagi tujuan kajian ini, pengkaji telah menetapkan beberapa langkah dalam proses mengenali data seperti meletakkan kod pada peserta kajian, instrumen kajian dan transkripsi untuk membezakan data. Sebagai contoh:

a) PK1/Temubual/3April2019

“PK1” merujuk kepada Peserta Kajian 1, “Temubual” merujuk kepada teknik pengumpulan data yang digunakan, iaitu temubual; manakala “3 April 2019” merujuk tarikh data dikutip.

b) PK2/PdP/10April2019

“PK2” merujuk kepada Peserta Kajian 2, “PdP” merujuk kepada teknik pengumpulan data yang digunakan, iaitu pemerhatian; manakala “10 April 2019” merujuk tarikh data dikutip.

c) PK3/TemubualSelepasPdP/11April2019

“PK3” merujuk kepada Peserta Kajian 3, “TemubualSelepasPdP” merujuk kepada teknik pengumpulan data yang digunakan, iaitu temubual sejurus selepas pemerhatian; manakala “11 April 2019” merujuk tarikh data dikutip.

d) PK1/RPH/9 April2019

“PK1” merujuk kepada Peserta Kajian 1, “RPH” merujuk kepada teknik pengumpulan data yang digunakan, iaitu analisis dokumen Rancangan Pengajaran Harian; manakala “9 April 2019” merujuk tarikh data dikutip.

e) PK2/Snapshot/10 April2019

“PK2” merujuk kepada Peserta Kajian 2, “Snapshot” merujuk kepada teknik pengumpulan data yang digunakan, iaitu analisis dokumen snapshot daripada rakaman video semasa PdP; manakala “10 April 2019” merujuk tarikh data dikutip.

f) PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

“PK3” merujuk kepada Peserta Kajian 3, “Instrumen Pemerhatian” merujuk kepada teknik pengumpulan data yang digunakan, iaitu borang pemerhatian PdP; manakala “11 April 2019” merujuk tarikh data dikutip.

3.6.2 Analisis berfokus

Selepas proses transkripsi data, seterusnya pengkaji berfokus kepada analisis dengan memberi tumpuan kepada objektif kajian. Ini bermakna, pengkaji menganalisis transkrip data secara terperinci, dengan cara baris demi baris supaya lebih berfokus kepada menjawab soalan kajian dan menepati objektif kajian.

3.6.3 Pengkategorian Maklumat

Langkah pertama dalam proses mengkategorikan maklumat adalah dengan cara mengenalpasti tema atau pola idea, konsep, tingkahlaku, interaksi, kejadian, istilah atau frasa yang wujud dalam data. Sepertimana yang disebut dalam item 3.4 (muka surat 68), kaedah triangulasi digunakan untuk mengukuhkan lagi analisis data. Ini bermakna jika ada data yang dikumpul melalui ketiga-tiga kaedah pengumpulan menunjukkan dapatan yang berulang, maka hasil kajian akan menjadi lebih kukuh lagi. Selain itu, pengkaji juga perlu peka akan kemungkinan berlaku percanggahan data yang banyak. Jika hal ini berlaku, maka pengkaji perlu menyemak kembali objektif dan metodologi yang digunakan. Penganalisisan data seterusnya melibatkan tiga peringkat iaitu reduksi, koding dan membuat verifikasi (Matthew B. Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Vaismoradi, Jones, Turunen, & Snelgrove, 2016). Pengkodan dibuat mengikut tema-tema berasaskan persoalan kajian. Tema-tema tersebut dianalisis mengikut kes dan dianalisis semula secara bersilang. Ketiga-tiga peringkat dibuat untuk kaedah pemerhatian, temubual dan analisis dokumen.

Langkah seterusnya adalah mengatur data ke dalam kategori koheren yang merumuskan dan membawa makna kepada teks. Bagi tujuan kajian ini, pengkaji

mencadangkan kod, kategori dan tema yang telah dikenalpasti melalui sorotan kajian dalam Bab Dua. Konsep, aspek, frasa, istilah yang dikenalpasti daripada analisis berfokus akan dimasukkan ke dalam kategori tema yang disenaraikan. Selepas proses pertama pengkategorian, proses audit, iaitu pembacaan dan penilaian semula dibuat bagi tujuan pengesahan dan penambahbaikan.

3.6.4 Interpretasi Data

Untuk mentafsir data, langkah bermula dengan membangunkan satu senarai perkara utama atau dapatan penting yang ditemui hasil daripada mengkategorikan dan menyusun data. Maklumat kualitatif harus dianalisis secara induktif supaya pengkaji memahami fenomena secara keseluruhan (Bogdan & Biklen, 2007). Hasil pemerhatian, transkrip temubual dan analisis dokumen ditafsir pada hari maklumat tersebut diperolehi kerana maklumat tersebut masih dalam ingatan. Transkripsi maklumat yang dikumpul, dibaca dan diteliti berulang kali untuk mendapatkan gambaran menyeluruh dan dihubungkan antara data.

3.6.5 Triangulasi Data

Triangulasi ialah satu proses yang penting dalam kajian kualitatif untuk menjamin data yang diperolehi bersifat objektif dan menunjukkan kesahan yang tinggi. Triangulasi bermaksud integrasi kaedah pengumpulan data yang berbeza bagi mendapatkan lebih dari satu bentuk data supaya dapatan kajian kualitatif yang bersifat subjektif akan lebih meyakinkan pembaca. Dalam penyelidikan kualitatif, triangulasi digunakan untuk meningkatkan kebolehpercayaan data yang dikumpulkan (Noraini Idris, 2013). Triangulasi merupakan kombinasi beragam sumber data, tenaga pengkaji, teori, teknik dan metodologi dalam suatu kajian (Ashatu Hussein,

2009). Traingulasi diperlukan kerana setiap teknik pengumpulan data mempunyai kekuatan dan kelemahannya sendiri. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kaedah triangulasi data iaitu penggunaan data daripada pemerhatian, temubual dan analisis dokumen supaya data yang diperolehi bersifat objektif. Triangulasi antara data pemerhatian, temubual dan dokumen mengukuhkan lagi dapatan kajian apabila data yang sama muncul dalam situasi yang berbeza (Ashatu Hussein, 2009; Merriam & Tisdell, 2015; Noraini Idris, 2013).

3.7 Kesahan dan Kebolehpercayaan Kajian

Dalam kajian berbentuk kualitatif, triangulasi dapat memperkukuhkan kesahan kajian kerana kaedah triangulasi bersifat salingkait. Kebolehpercayaan data kualitatif berkaitan dengan pemerhatian pengkaji sama ada mempunyai ketekalan dalaman atau luaran. Ketekalan dalaman merujuk kepada data yang diperolehi diatur dalam bentuk yang bermakna; sebaliknya ketekalan luaran pula berkaitan dengan pengesahan melalui penyemakan pemerhatian yang diperolehi dengan pelbagai sumber data yang lain (Golafshani, 2003).

Kesahan dan kebolehpercayaan yang digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini melibatkan beberapa langkah sebagaimana yang dicadangkan oleh Bogdan and Biklen (2007), Creswell and Creswell (2017) dan Noraini Idris (2013), iaitu pengesahan instrumen soalan separuh berstruktur oleh penyelia dan pakar bidang, kajian rintis, triangulasi data, laporan nota lapangan dan diari, pengesahan data terhadap tema yang dibina dan akhir sekali tempoh kajian yang panjang bagi memastikan kesahan dan kebolehpercayaan data yang dikumpul. Noraini Idris (2013)

berpendapat bahawa dalam kajian kualitatif, adalah penting untuk memastikan empat kriteria berikut dipatuhi:

a. Kredibiliti (*Credibility*)

Kredibiliti membawa maksud kesahan dalaman. Dalam kajian ini, kredibiliti ditingkatkan melalui tempoh masa pengutipan data yang panjang, pemerhatian dijalankan dalam keadaan semulajadi dan penggunaan triangulasi data.

b. Kebolehpindahan (*Transferability*)

Kebolehpindahan membawa maksud kesahan luaran. Tujuan kajian kualitatif adalah untuk mendalami pemahaman, maka dapatan kajian tidak dapat digeneralisasikan (Creswell & Creswell, 2017). Pengkaji membuat deskripsi terperinci tentang kes yang dikaji untuk membolehkan pengkaji lain memahami situasi yang dikaji. Selain itu, untuk meningkatkan kesahan luaran, pengkaji mendapatkan pengesahan terhadap keaslian data yang ditranskripsi melalui semakan ahli (*member check*). Sila rujuk **Lampiran L** untuk melihat surat pengesahan.

c. Kebolehpercayaan (*Dependability*)

Dalam kajian ini, semua temubual, pemerhatian yang direkodkan adalah secara verbatim, iaitu menggunakan pernyataan langsung daripada dokumen transkripsi dan membuat deskripsi yang lengkap dalam nota lapangan. Semua data yang direkodkan adalah secara elektronik dan digital. Seterusnya, inkuiri audit (*audit trail*) dilaksanakan oleh tiga orang penilai bebas (*inter rater*) yang juga pakar dalam bidang yang dikaji.

d. Pengesahan (*Confirmability*)

Selepas proses pengekodan, pengkaji menjalankan proses inkuiri audit dengan mendapatkan pengesahan daripada tiga orang penilai bebas yang juga pakar rujuk dalam bidang kajian iaitu:

- a. Pakar Pengkaji Kualitatif, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.
- b. Pensyarah Kanan Pendidikan Moral, Fakulti Sains Kemanusiaan, Universiti Pendidikan Sultan Idris
- c. Pegawai Kurikulum Pendidikan Moral, Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM.

Pengkaji membekalkan data mentah, senarai kod, kategori dan tema kepada mereka. Pengkaji juga menerangkan objektif kajian, cara pengekodan dan tema yang ditetapkan. Ketiga-tiga penilai bebas telah menyemak dan mengesahkan kod, kategori dan tema yang ditetapkan oleh pengkaji sesuai dengan objektif kajian. Sila rujuk **Lampiran M** untuk melihat contoh surat pengesahan pakar.

3.8 Cohen Kappa

Bagi menentukan kebolehpercayaan data, pengkaji telah mendapatkan nilai pekali persetujuan Indeks Cohen Kappa (McHugh, 2012). Berdasarkan analisis Cohen Kappa ini, pengkaji telah meminta kerjasama tiga orang pakar kualitatif (pengkod) yang mengetahui cara pengiraan Cohen Kappa untuk menilai tahap/pekali persetujuan tema-tema. Sila rujuk **Lampiran N**. Jadual berikut adalah skala Persetujuan Cohen Kappa:

Jadual 3.2

Skala Persetujuan Kohen Kappa

Nilai Kappa	Tahap Persetujuan	% Data Yang Bolehpercayaan
0 - .20	Tiada	0-4%
.21 - .39	Minimum	4-15%
.40 - .59	Lemah	15-35%
.60 - .79	Sederhana	35-63%
.80 - .90	Kuat	64-81%
Above .90	Hampir Sempurna	82-100%

Sumber: *Interrater Reliability: The Kappa Statistic* (McHugh, 2012)

Perbandingan di antara Pengkod 1 dan Pengkod 2 ialah 81%, manakala di antara Pengkod 1 dan Pengkod 3 ialah 74%. Perbandingan di antara Pengkod 2 dan Pengkod 3 ialah 98%. Ini bermakna, kebolehpercayaan antara pengkod dalam proses pengkodan oleh pengkaji telah memenuhi keperluan nilai KAPPA minima yang sederhana (.60-.79) Dengan kata lain, dapatan serta interpretasi pengkaji adalah baik dan memuaskan dengan tafsiran pengkod lain apabila 50 kod rawak dipilih untuk dianalisis dalam ujian kebolehpercayaan antara pengkod (*intercoder reliability test*).

3.9 Kajian Rintis

Tujuan kajian rintis ini dijalankan adalah untuk menguji kebolehercayaan dan ketekalan protokol kajian yang digunakan. Melalui kajian rintis, pengkaji dapat menentukan kesesuaian soalan dalam temubual dan membuat penambahbaikan mengikut kesesuaian. Kajian rints dijalankan pada bulan Februari tahun 2019 dengan menggunakan proses pengumpulan data yang sama. Peserta kajian dimaklumkan tentang tarikh dan masa pengumpulan data agar peserta kajian rintis mempunyai persediaan dari segi mental, emosi dan pedagogi. Sesi temubual dijalankan sebanyak dua kali. Satu sesi temubual dijalankan sebelum pemerhatian PdP untuk membincangkan hal berkaitan objektif kajian dan mendapatkan maklumat asas peserta kajian dan pengetahuan, kemahiran serta disposisi pemikiran dalam amalan KBAT. Temubual separa struktur ini bertujuan untuk menguji kesesuaian soalan

yang disediakan. Temubual kali kedua dijalankan selepas pemerhatian PdP untuk mendapatkan maklumbalas peserta kajian tentang PdP yang dikendalikan.

Dapatan kajian rintis pertama berserta dengan laporan nota lapangan diserahkan kepada penyelia untuk disemak bagi melihat keselarasan antara hasil temubual dengan objektif. Selain itu, dapatan rintis ini disemak oleh penyelia dari segi cara pengkaji melaporkan nota lapangan. Penambahbaikan ke atas instrumen kajian dijalankan dengan mengubahsuai kelemahan yang ada. Selepas meneliti dapatan kajian rintis dan penambahbaikan, pengkaji mendapat persetujuan penyelia untuk melaksanakan kajian sebenar di lapangan.

3.10 Prosedur Kajian

Setelah mendapat kelulusan daripada penyelia, pengkaji mendapatkan kebenaran bertulis secara rasmi daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM (**Lampiran O**). Dengan kebenaran rasmi ini, pengkaji memohon kebenaran bertulis dari Jabatan Pendidikan Negeri (**Lampiran P**). Seterusnya, pengkaji mendapatkan kebenaran daripada pentadbir sekolah untuk berurusan dan menetapkan temujanji dengan peserta kajian. Peserta kajian diberi surat akuan persetujuan sebagai terima menjadi peserta kajian. Kajian di lapangan bermula dari bulan Mac sehingga bulan Mei tahun 2019.

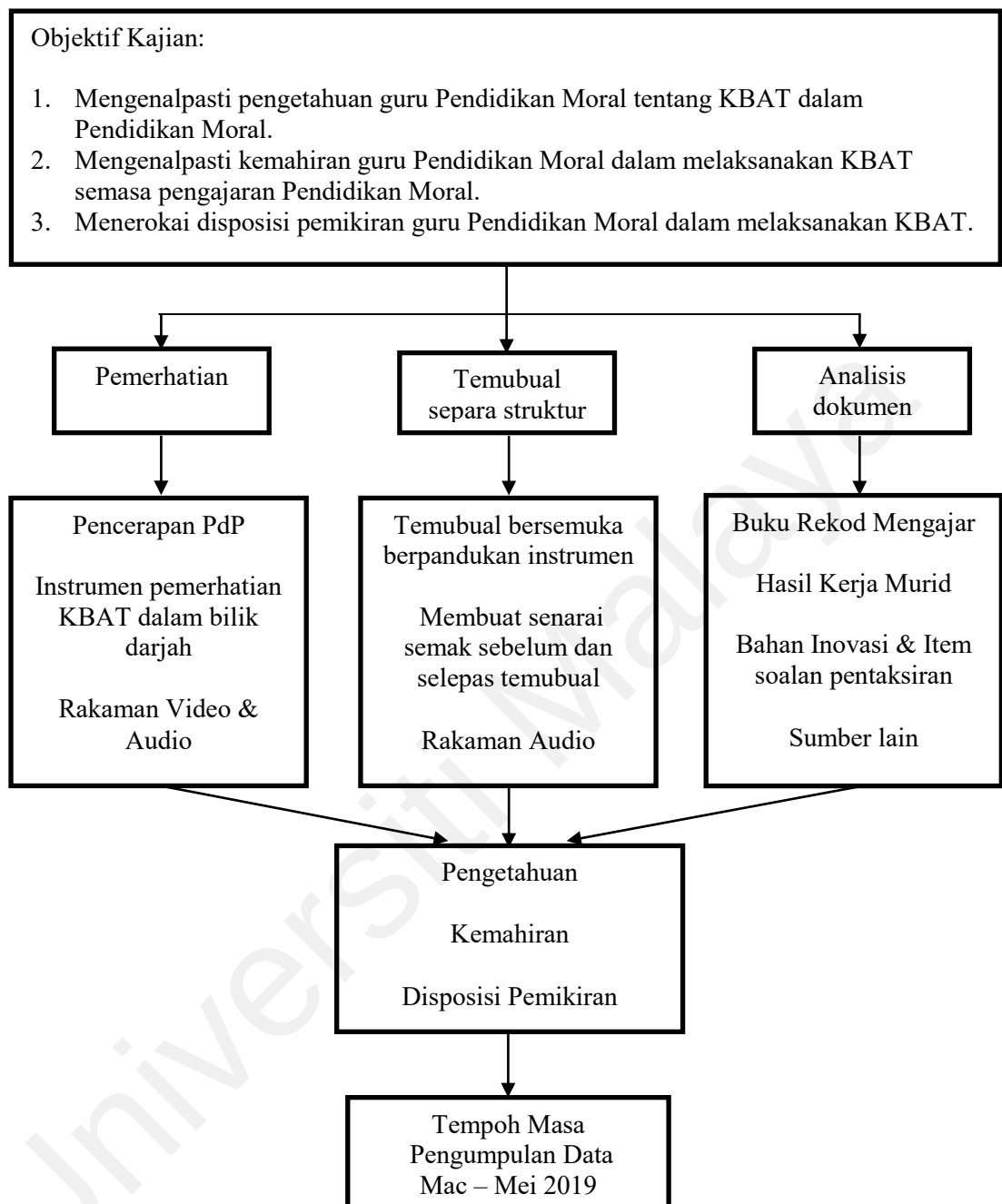
3.11 Nota Lapangan

Kajian di sekolah bermula dari 4 Mac 2019 hingga 24 Mei 2019, mengambil masa selama tiga bulan. Sepanjang tempoh kajian, pengkaji telah menulis journal pengkaji sejak permulaan kajian di sekolah tersebut. Journal tersebut mencatatkan

tarikh, hari, masa, peristiwa dan refleksi pengkaji terhadap insiden yang berlaku pada hari berkenaan. Sila rujuk **Lampiran Q** untuk melihat contoh nota lapangan/journal pengkaji.

3.12 Kerangka Kajian

Pengkaji menggunakan tiga kaedah untuk mengumpul data iaitu pemerhatian, temubual serta analisis dokumen sepertimana yang diterangkan dalam rajah 3.1. Kajian ini mengambil tempoh masa tiga bulan di lokasi kajian dengan persetujuan pentadbir sekolah.



Rajah 3.3 Kerangka Kajian

3.13 Rumusan

Dalam keseluruhan bab ini, pendekatan dan kaedah penyelidikan, protokol kajian, kajian rintis, kesahan dan kebolehpercayaan, prosedur pengumpulan data, kriteria penetapan data, kriteria penetapan tema, prosedur analisis data dan penganalisan data secara triangulasi telah dihuraikan seperti dalam kerangka kajian. Justifikasi pemilihan rekabentuk kajian, lokasi dan sampel kajian telah dijelaskan untuk memberi pemahaman berkaitan objektif kajian. Prosedur-prosedur yang telah dibincangkan dalam bab ini adalah bagi memudahkan proses kajian dijalankan serta memudahkan pengkaji menganalisis data. Ia juga akan dapat membantu dalam menulis dapatan kajian, membuat rumusan dan perbincangan yang akan dihuraikan pada bab-bab berikutnya.

BAB 4

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini bertujuan untuk membentangkan dapatan kajian, iaitu hasil daripada analisis data implementasi KBAT guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang. Sepertimana yang diuraikan dalam bab yang lepas, data dikutip daripada tiga orang peserta kajian yang mengajar Pendidikan Moral di peringkat menengah rendah. Teknik pengutipan data secara kualitatif melibatkan temubual, pemerhatian PdP dalam bilik darjah dan temubual selepas PdP serta analisis dokumen digunakan sebagai sumber maklumat primer dalam perbincangan berikut. Perbincangan bab ini juga disokong dengan bukti-bukti yang telah dianalisis menggunakan perisian ATLAS.ti.versi 8.

4.2 Latarbelakang Peserta Kajian

Peserta kajian terdiri daripada tiga orang guru Pendidikan Moral yang sedang mengajar subjek Pendidikan Moral di lokasi kajian. Jadual 4.1 menunjukkan maklumat demografi ketiga-tiga orang peserta kajian.

Jadual 4.1:

Perbandingan latar belakang maklumat demografi peserta kajian

Peserta	Opsyen	Pengalaman Mengajar	Pengalaman Mengajar Pendidikan Moral	Menghadiri Kursus tentang KBAT
Peserta Kajian 1 (PK1)	Sains Kejurulatihan (Major) Sains Kesihatan (Minor) Sains Sukan (Master)	3 bulan	3 bulan	Tiada
Peserta Kajian 2 (PK2)	Sejarah (Major) Pendidikan Moral (Minor)	3 bulan	3 bulan	Ya
Peserta Kajian 3 (PK3)	Pentadbiran Perniagaan (Major) Ekonomi (Minor)	9 tahun	1 tahun	Ya

Peserta Kajian 1 (PK1) merupakan guru yang berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Pendidikan, major dalam Sains Kejurulatihan dan minor dalam Sains Kesihatan. Sungguhpun PK1 mempunyai Ijazah Sarjana Pendidikan dalam bidang Sains Sukan, namun beliau masih merupakan guru novis. Beliau mengajar subjek Pendidikan Moral untuk kelas K2A mulai bulan Januari tahun ini dan tidak pernah menghadiri sebarang kursus tentang KBAT. Peserta Kajian 2 (PK2) mempunyai kelulusan dalam Ijazah Sarjana Muda Pendidikan, major dalam Sejarah dan minor dalam Pendidikan Moral. PK2 juga merupakan guru novis dan mula mengajar subjek Pendidikan Moral untuk kelas K1G mulai bulan Januari tahun ini. Walaupun begitu, beliau pernah menghadiri kursus tentang KBAT semasa belajar di universiti. Peserta Kajian 3 (PK3) merupakan guru yang berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Pendidikan, major dalam Pentadbiran Perniagaan dan minor dalam Ekonomi. PK3 mempunyai pengalaman mengajar selama 9 tahun di sekolah lain dan 1 tahun mengajar Pendidikan Moral di tempat kajian. Beliau mengajar kelas K1C bermula pada awal tahun ini dan pernah menghadiri kursus tentang KBAT satu tahun yang lepas.

Penulisan seterusnya akan tertumpu kepada menjawab persoalan kajian. Data yang telah dianalisis akan dibentangkan mengikut kronologi soalan kajian sepertimana yang dinyatakan dalam Bab 1:

- a. Soalan Kajian 1: Apakah pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT?
- b. Soalan Kajian 2: Apakah kemahiran guru Pendidikan Moral dalam melaksanakan KBAT semasa pengajaran Pendidikan Moral?
- c. Soalan Kajian 3: Apakah disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam amalan KBAT?

4.3 Pengetahuan Guru Pendidikan Moral tentang KBAT

Untuk menjawab soalan kajian pertama dengan terperinci, pengkaji telah menganalisis data pengetahuan tentang KBAT yang ada pada ketiga-tiga peserta kajian. Tema, sub-tema dan hasil dapatan yang terjana adalah seperti yang ditunjukkan dalam jadual 4.2.

Jadual 4.2

Tema, sub-tema dan hasil dapatan daripada analisis data pengetahuan peserta kajian tentang KBAT

Tema	Sub-tema	Hasil Dapatan
Pengetahuan teoretikal	Teori Perkembangan Kognitif Piaget	Semua peserta kajian berupaya menjelaskan Teori Perkembangan Kognitif yang dipelopori oleh Jean Piaget.
	Taksonomi Bloom Semakan Anderson	Semua peserta kajian berupaya membezakan Taksonomi Bloom dengan Taksonomi Bloom semakan Anderson.
Pengetahuan asas	Definisi KBAT	Semua peserta kajian dapat memberi definisi selaras dengan konteks pendidikan di Malaysia.
	Aras KBAT	Semua peserta kajian dapat membezakan aras KBAT dan KBAR.
	Konsep KBAT	Semua peserta kajian dapat menjelaskan konsep KBAT.
Pengetahuan faktual	Pembudayaan KBAT	Semua peserta kajian dapat menerangkan semua elemen pembudayaan KBAT dan memberi tumpuan kepada elemen pedagogi selaras dengan peranan sebagai guru.
	KBAT sebagai Penaakulan Moral	Semua peserta mampu menerangkan hubungan pengajaran KBAT dengan Pendidikan Moral melalui proses penaakulan moral dalam penerapan perwatakan (<i>value internalisation</i>).

Jadual 4.2 di atas meringkaskan hasil dapatan analisis data pengetahuan peserta kajian tentang KBAT. Perbincangan lanjutan akan diperincikan mengikut tema, sub-tema dan hasil dapatan seperti berikut:

4.3.1 Pengetahuan Teoretikal

Tema pertama yang terjana melalui analisis data ialah pengetahuan teoretikal KBAT. Tema ini merangkumi dua sub-tema, iaitu Teori Perkembangan Kognitif Piaget dan Taksonomi Bloom Semakan Anderson.

a. Teori Perkembangan Kognitif Piaget

Ketiga-tiga peserta kajian mempunyai pendapat yang sama, iaitu teori yang berkaitan dengan kemahiran berfikir ialah Teori Perkembangan Kognitif yang dipelopori oleh Jean Piaget. Teori ini banyak kali ditemui dalam data kajian ini, justeru ia dikategorikan sebagai sub-tema bagi tema Pengetahuan Teoretikal. Peserta kajian menjelaskan bahawa kanak-kanak sejak dilahirkan akan melalui beberapa peringkat perkembangan kognitif. Contohnya, semasa ditemubual, PK2 berkata bahawa pada peringkat awal hingga berumur 2 tahun, kanak-kanak menggunakan deria motor untuk meninjau dan memahami persekitaran. Apabila kanak-kanak berumur 2 hingga 7 tahun, mereka berupaya berfikir secara simbolik tetapi tahap pemikiran masih tidak mengikut logik. Dari umur 7 hingga 11 tahun, sikap egosentrik kanak-kanak semakin berkurangan dan mereka mampu berfikir secara konkrit. Akhir sekali, pada peringkat umur 11 tahun dan ke atas, mereka boleh berfikir secara abstrak untuk menyelesaikan masalah.

Malah, PK1 dapat menerangkan dengan lebih lanjut tentang faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan kognitif kanak-kanak. Katanya:

“Teori ini berdasarkan pemikiran yang dipengaruhi... sebab dia banyak faktor yang mempengaruhi perkembangan murid ni. Contohnya, pengalaman sosial, interaksi individu dengan persekitaran, kematangan biologi dan juga keseimbangan. Ok, contohnya...”

Sumber: PK1/Temubual/3 April 2019

b. Taksonomi Bloom semakan Anderson

Sub-tema yang kedua di bawah tema Pengetahuan Teoretikal ialah Taksonomi Bloom semakan Anderson. Domain kognitif taksonomi ini menjadi rangka

rujuk KBAT, berbeza dengan Taksonomi Bloom asal yang diperkenalkan oleh Benjamin Bloom. Kajian ini mendapati semua peserta dapat membezakan Taksonomi Bloom dan Taksonomi Bloom Semakan Anderson. Sebagai contoh, PK1 menyatakan bahawa Anderson telah menambahbaik taksonomi tersebut iaitu penggunaan istilah kata nama diubah kepada kata kerja. Perubahan istilah adalah berdasarkan pendapat bahawa taksonomi adalah satu proses yang aktif. Oleh itu, kata kerja lebih sesuai digunakan. Istilah *knowledge* ditukarkan kepada *remember*, *comprehension* ditukarkan kepada *understand*, *application* ditukarkan kepada *apply*, *analysis* pula ditukarkan kepada *analyse*, dan *synthesis* ditukar kepada *create*, dan diletakkan pada tahap yang tertinggi, manakala *evaluation* pada Taksonomi Bloom yang berada pada tahap yang tertinggi menjadi tahap yang kedua tertinggi iaitu *evaluate* untuk Taksonomi Bloom Semakan Anderson.

4.3.2 Pengetahuan Asas KBAT

Tema kedua yang dijanakan melalui analisis data ialah pengetahuan asas KBAT. Sepertimana yang dinyatakan dalam jadual 4.2, tema pengetahuan asas KBAT merangkumi tiga sub-tema, iaitu definisi KBAT, konsep KBAT dan aras KBAT.

a. Definisi KBAT

Analisis kajian ini mendapati ketiga-tiga peserta kajian juga mampu menjelaskan definisi KBAT semasa ditemubual. Sebagai contoh, PK1 mendefinisikan KBAT sebagai keupayaan untuk mengaplikasi pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi bagi

menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu yang baru.

b. Konsep KBAT

Sub-tema yang kedua bagi tema pengetahuan asas KBAT ialah konsep KBAT. Menurut dapatan kajian, semua peserta kajian dapat menjelaskan konsep KBAT dan jawapan mereka adalah hampir sama iaitu KBAT merupakan item yang mentaksir kemahiran kognitif menganalisis, menilai dan mencipta. Walau bagaimanapun, item KBAT juga boleh mentaksir kemahiran kognitif aplikasi dalam situasi baharu untuk menyelesaikan masalah kehidupan seharian.

Selain itu, peserta kajian berupaya memberi definisi dan konsep KBAT yang selaras dengan konteks Malaysia iaitu definisi dan konsep KBAT yang diterbitkan dalam buku sumber KPM.

c. Aras KBAT

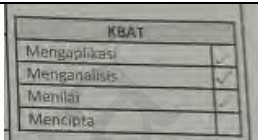
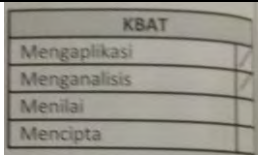
Seterusnya, sub-tema yang ketiga ialah aras KBAT. Sama seperti PK1 dan PK2, PK3 juga mampu membezakan aras KBAT dan Kemahiran Berfikir Aras Rendah (KBAR) ketika ditemubual. Sebagai contoh, PK3 berkata bahawa pemikiran aras tinggi terdiri daripada mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta; manakala pemikiran aras rendah adalah mengingat dan memahami.

Selain daripada data temubual, pengetahuan asas KBAT yang dimiliki oleh ketiga-tiga peserta kajian juga ditunjukkan dalam data pemerhatian PdP dan

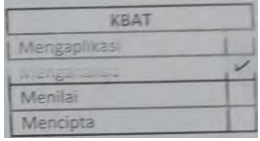
data dokumen seperti RPH. Jadual 4.3 menunjukkan analisis data secara triangulasi PK1, PK2 dan PK3. Analisis ini memberi sumber maklumat yang lebih jelas dalam membuat rumusan berkaitan dengan tema yang dikaji.

Jadual 4.3:

Analisis data secara triangulasi PK1, PK2 dan PK3 bagi tema pengetahuan asas KBAT

	Data pemerhatian PdP	Data temubual	Data dokumen
PK1	“Pada pendapat kamu, wajarkah semangat kejiwaan perlu dipupuk dalam kalangan masyarakat? Perlu atau tidak? Kenapa?” (Aras Menilai) “Berdasarkan sketsa tersebut, okey, sketsa yang kamu lakonkan tadi, okey, apakah nilai yang anda dapat aplikasikan? Huraikan.” (Aras Aplikasi) “Apakah perasaan anda sekiranya anda mempunyai komuniti atau jiran yang saling bantu membantu antara satu sama lain? Jelaskan.” (Aras Analisis) Sumber: PK1/PdP/9April 2019	“Konsep KBAT seperti mentaksir kemahiran kognitif seperti menganalisis, menilai, mencipta termasuk juga aplikasi tetapi aplikasi dalam situasi yang baru.” Sumber: PK1/Temubual/3April 2019	 Sumber: PK1/RPH/9April 2019
PK2	“Kamu faham tak, apa sahabat yang negatif? Faham ya? Hah. Macam mana kesannya sekiranya bersahabat, sekiranya bersahabat dengan orang yang negatif? Okey, fikir. Mungkin dia boleh melakukan perkara-perkara yang tidak baik kepada kamu, ya? Hah. Cuba berbincang dengan kawan-kawan. Okey.” (Aras Analisis) “So, bagaimana kamu mahu memilih kawan yang baik?” (Aras Aplikasi) “Yes? (Seorang murid bertanyakan soalan berdasarkan buku teks.) Which page? Ini dalam buku teks, dia tidak menghuraikan secara banyaklah, huh.” Sumber: PK2/PdP/10April 2019	“Untuk aras pemikiran tinggi... pelajar hendak, boleh mereka cipta benda yang baru, ataupun boleh membina modul yang baru. Seterusnya, menilai, di mana pelajar boleh membuat hipotesis sendiri, namun mereka hendaklah menggunakan hujah dan pendapat bagi menyokong hipotesis tersebut.Ok, untuk yang ketiga iaitu menganalisis, murid boleh membanding bezakan maklumat-maklumat yang diperoleh, Ok, yang keempat ialah mengaplikasi, pelajar boleh menunjukkan cara untuk mengaplikasikan apa yang telah mereka belajar menurut situasi yang baru.” Sumber: PK2/Temubual/4April 2019	 Sumber: PK2/RPH/10April 2019

Jadual 4.3 (Bersambung)

	Data pemerhatian PdP	Data temubual	Data dokumen
PK3	“Saya akan memberikan satu latihan, kawan sahabat bersikap positif dan bersikap negatif. K, kamu tidak perlu ikut, mengikut buku teks, ah... kamu tengok <i>slide show</i> cikgu, kamu boleh menggunakan pengetahuan sendiri, okey, boleh?” “Kalau kamu lihat dalam contoh <i>i-Think</i> kita, Peta Pokok, ah, cikgu bagi; sahabat positif, berikan empat sahaja, manakala sahabat negatif, berikan 4 contoh juga, k?” (Aras Analisis) Sumber: PK3/PdP/11April 2019	“KBAT dikenali sebagai Kemahiran Berfikir Aras Tinggi di mana keupayaan untuk menganalisis pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi untuk menyelesaikan masalah, membuat keputusan dengan inovasi dan berupaya mencipta sesuatu.” Sumber: PK3/Temubual/5April 2019	 Sumber: PK3/RPH/11April 2019

Jadual 4.3 di atas membuktikan bahawa PK1, PK2 dan PK3 mempunyai pengetahuan asas tentang KBAT yang mencukupi. Data pemerhatian PdP menunjukkan PK1 memahami definisi KBAT dengan mengemukakan tiga soalan KBAT iaitu soalan aras menilai, menganalisis dan mengaplikasi. Data temubual menunjukkan PK1 memahami konsep KBAT iaitu KBAT mentaksir kemahiran kognitif seperti menganalisis, menilai, dan mencipta manakala mengaplikasi pula haruslah dalam situasi yang baru. Data dokumen RPH menunjukkan PK1 mencatatkan aras KBAT di dalam RPH iaitu aras mengaplikasi, menganalisis dan menilai yang diterapkan olehnya dalam PdP.

Selain itu, data pemerhatian PdP dalam jadual di atas menunjukkan PK2 memahami definisi KBAT dengan mengemukakan soalan aras tinggi iaitu soalan aras menganalisis dan mengaplikasi. Data tersebut juga menunjukkan soalan yang ditanya melangkaui buku teks selaras dengan konsep KBAT. Data temubual menunjukkan

PK2 mengetahui dan memahami definisi, konsep dan aras KBAT dengan memberi huraian yang terperinci. Data dokumen RPH menunjukkan PK2 mencatatkan aras KBAT di dalam RPH iaitu aras mengaplikasi dan menganalisis yang diterapkan olehnya dalam PdP.

Berdasarkan jadual di atas juga, data pemerhatian PdP menunjukkan PK3 mengemukakan soalan aras menganalisis dengan meminta murid menyenaraikan empat ciri sahabat positif dan empat ciri sahabat negatif dalam peta pokok. Soalan guru selaras dengan objektif pembelajaran, melangkaui buku teks dan mencabar murid menyelesaikan masalah kehidupan sebenar seiringan dengan konsep KBAT. Data temubual menunjukkan PK3 mengetahui dan memahami definisi KBAT. Data dokumen RPH menunjukkan PK3 mencatatkan aras KBAT di dalam RPH iaitu aras menganalisis yang diterapkan olehnya dalam PdP.

4.3.3 Pengetahuan Faktual

Tema ketiga yang dijanakan melalui analisis data ialah pengetahuan faktual KBAT. Sepertimana yang dinyatakan dalam jadual 4.2, tema pengetahuan faktual merangkumi dua sub-tema, iaitu Pembudayaan KBAT dan KBAT sebagai Penaakulan Moral.

a. Pembudayaan KBAT

Sorotan literatur di 2.5 menjelaskan bahawa KPM berusaha membudayakan KBAT dengan melibatkan elemen utama dan elemen sokongan. Hasil kajian ini juga mendapati semua peserta dapat menerangkan tujuh elemen pembudayaan KBAT yang diutarakan oleh KPM. Umpamanya, menurut PK2:

“Untuk tujuh elemen pembudayaan KBAT, bermula dengan kurikulum ...berkaitan dengan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran ...satu dokumen sebagai rujukan kepada guru-guru untuk menjalankan KBAT. Yang kedua, iaitu berkaitan dengan pedagogi ataupun kaedah yang digunapakai oleh para guru untuk menyampaikan ataupun mengaplikasikan KBAT di dalam PdP. ...Yang ketiga ialah pentaksiran. ...bagaimana guru ingin menguji keberkesanan KBAT kepada pelajar ...mungkin melalui lisan, melalui soalan bertulis ataupun perbentangan.”

Sumber: PK2/Temubual/4 April 2019

Daripada tujuh elemen pembudayaan KBAT, tiga elemen utama telah diterangkan oleh peserta kajian di atas. Empat elemen sokongan akan diterangkan di bawah. Seperti PK2 dan PK3, PK1 juga berpendapat:

“Empat elemen sokongan yang terdiri daripada kokurikulum. Kokurikulum ini menyediakan... koku untuk penyelesaian masalah dan juga pembuatan keputusan iaitu setiap murid yang terlibat di dalam projek 1 Murid 1 Projek, iaitu 1M 1P untuk meningkatkan KBAT. Seterusnya yang kedua adalah sokongan komuniti dan juga swasta. Ini dapat mewujudkan mekanisme galakkan penyertaan komuniti dan juga sektor swasta untuk menyokong KBAT dalam aktiviti di sekolah. Yang ketiga iaitu bina upaya. Bina upaya dengan menyediakan latihan KBAT kepada guru dan yang terakhir adalah sumber. Sumber yang dapat mempertingkatkan dan juga mempelbagaikan KBAT.”

Sumber: PK1/Temubual/3 April 2019

Selain itu, kajian ini juga mendapati ketiga-tiga peserta kajian memberi tumpuan kepada elemen pedagogi dalam pembudayaan KBAT. Hal ini dapat dilihat dalam instrumen pemerhatian. Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan ke atas ketiga-tiga orang peserta kajian tentang pembudayaan KBAT adalah seperti dalam jadual 4.4 berikut:

Jadual 4.4

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi sub-tema pembudayaan KBAT

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Guru berusaha membudayakan KBAT melalui elemen pedagogi	• Menerapkan kemahiran yang berkaitan dengan KBAT dalam PdP.	✓	✓	✓
	• Mengaplikasikan pendekatan KBAT yang berkesan semasa PdP.	✓	✓	✓
	• Menggunakan strategi PdP KBAT yang berpusatkan murid.	✓	✓	✓
	• Merancang dan melaksanakan PdP yang berunsur KBAT	✓	✓	✓

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Berdasarkan jadual 4.4 di atas, data yang diperolehi dalam instrumen pemerhatian membuktikan ketiga-tiga peserta kajian berusaha membudayakan KBAT melalui elemen pedagogi. Ini bermakna, mereka menerapkan kemahiran yang berkaitan dengan KBAT dan mengaplikasikan pendekatan KBAT yang berkesan dalam PdP. Selain itu, mereka menggunakan strategi PdP yang berpusatkan murid. Natiujahnya, mereka merancang dan melaksanakan PdP berunsur KBAT. Huraian terperinci tentang pedagogi yang diaplikasi akan dibincang dalam bahagian analisis data bagi soalan kajian kedua.

b. KBAT sebagai Penaakulan Moral

Sub-tema berikut yang terjana melalui hasil analisis data ialah KBAT sebagai penaakulan moral. PK1 berpendapat bahawa proses metakognisi dan penaakulan moral menghubungkan pengajaran KBAT dengan Pendidikan Moral melalui penerapan perwatakan (*value internalisation*). Semasa ditemubual, beliau menggunakan nilai kejujuran dalam hubungan persahabatan sebagai contoh. PK1 berkata bahawa beliau bertanya kepada

murid kenapa hubungan persahabatan antara individu mestilah jujur. Muridnya menjawab bahawa jika berbohong kepada rakan, murid tersebut akan wujud perasaan serba salah dan tidak senang hati. Sekiranya penipuan itu diketahui rakan, rakan akan berasa sangat kecewa. Sebaliknya, kejujuran mengukuhkan hubungan persahabatan dan dapat menarik lebih ramai kawan yang sejati. Natijahnya, semasa murid berhujah, proses kognitif berfungsi dalam menerapkan nilai untuk membentuk perwatakan atau sahsiah murid tersebut.

PK2 melihat hubungan KBAT dengan pengajaran Pendidikan Moral melalui proses kognitif moral. Proses ini melibatkan kemahiran membuat keputusan dan penyelesaian masalah apabila seseorang berdepan dengan situasi yang berkaitan dengan dilemma moral dalam kehidupan seharian. Semasa ditemubual, PK2 berkata bahawa beliau pernah bertanya kepada murid jika kawan rapat mengajak murid tersebut memonteng kelas, apakah perasaan dan tindakan murid. Murid tersebut menjawab bahawa dia berada dalam situasi dilemma moral kerana khuatir akan kehilangan kawan rapat jika tidak mengikuti ajakan kawan. Dengan adanya amalan KBAT, murid dapat menganalisis dan menilai kesan negatif seperti ditangkap oleh guru disiplin, sebelum membuat keputusan menerima pelawaan kawan untuk ponteng kelas. Jadi, KBAT membantu seseorang dalam membuat keputusan semasa berada dalam dilemma moral, sekaligus dapat menyelesaikan masalah yang dihadapi.

PK3 memberi pandangan yang sama seperti PK2 tentang hubungan KBAT dengan pengajaran Pendidikan Moral iaitu KBAT berkaitan dengan proses

kognitif dalam kemahiran menyelesaikan masalah. Apabila ditemubual, PK3 menggunakan contoh murid yang menghadapi stres semasa menduduki peperiksaan. Beliau berkata bahawa murid yang mempunyai KBAT akan memikirkan cara yang kreatif untuk menyelesaikan masalah seperti mengurangkan stres melalui aktiviti berjoging, mendengar muzik dan berkongsi masalah dengan ibu bapa atau guru mereka, bukannya melakukan tindakan yang mencederakan diri.

Kesimpulannya, ketiga-tiga peserta kajian memahami hubungan KBAT dengan pengajaran Pendidikan Moral. Mereka menyedari bahawa KBAT melibatkan proses penaakulan moral untuk menerapkan perwatakan, membuat keputusan dan menyelesaikan masalah dilemma moral yang dihadapi.

4.3.4 Dapatan Kajian bagi Soalan Kajian 1

Kesimpulannya, untuk menjawab soalan kajian 1, dapatan kajian menunjukkan ketiga-tiga peserta kajian mempunyai pengetahuan teoretikal yang mencukupi tentang KBAT. Mereka berupaya menjelaskan Teori Perkembangan Kognitif yang dipelopori oleh Jean Piaget. Mereka berupaya membezakan Taksonomi Bloom dengan Taksonomi Bloom semakan Anderson. Malah, mereka juga mempunyai pengetahuan asas tentang KBAT iaitu definisi, konsep dan aras KBAT. Dari segi pengetahuan faktual, mereka dapat menerangkan semua elemen pembudayaan KBAT di sekolah dan memberi tumpuan kepada elemen pedagogi selaras dengan peranan sebagai guru. Selain itu, mereka mampu menerangkan hubungan KBAT dengan pengajaran Pendidikan Moral melalui proses kognitif moral dalam penerapan

perwatakan (*value internalisation*). Akhir sekali, menurut peserta-peserta kajian, ilmu pengetahuan tentang KBAT diperolehi melalui pembacaan sendiri, menghadiri kursus dan bertanya kepada guru yang lebih berpengalaman.

4.4 Kemahiran Guru Pendidikan Moral tentang KBAT

Untuk menjawab soalan kajian kedua dengan terperinci, pengkaji telah menganalisis data kemahiran tentang KBAT yang ada pada ketiga-tiga peserta kajian. Tema, dan hasil dapatan terjana adalah seperti yang ditunjukkan dalam jadual 4.5.

Jadual 4.5:

Tema dan hasil dapatan daripada analisis data kemahiran peserta kajian tentang KBAT

Tema	Hasil Dapatan
Teknik Penyoalan	Semua peserta kajian mempunyai kemahiran dalam mengaplikasikan teknik penyoalan. Mereka menggunakan teknik penyoalan sebagai strategi berfikir.
Peta Pemikiran	Peta Pemikiran digunakan untuk menyediakan nota dan menjalankan aktiviti berkumpulan untuk memupuk KBAT.
Pembelajaran Aktif	Semua peserta kajian berupaya mengendalikan aktiviti <i>hands-on</i> dan <i>minds-on</i> dalam kumpulan kecil. Pembelajaran aktif membolehkan murid berinteraksi secara intelektual ke arah KBAT.
Suasana Persekitaran KBAT	Semua peserta kajian bijak memanipulasi unsur-unsur persekitaran pembelajaran seperti guru, murid, bilik darjah dan bahan rangsangan untuk mewujudkan aktiviti, interaksi dan komunikasi yang berkesan ke arah KBAT.

Jadual 4.5 di atas meringkaskan hasil dapatan analisis data kemahiran peserta kajian tentang KBAT. Perbincangan lanjutan akan diperincikan mengikut tema dan hasil dapatan seperti berikut:

4.4.1 Teknik Penyoalan

Tema pertama yang terjana melalui analisis data ialah teknik penyoalan. Hasil kajian ini mendapati ketiga-tiga peserta kajian berkemahiran dalam teknik penyoalan dan mengaplikasikan teknik ini dalam PdP Pendidikan Moral. Analisis instrumen pemerhatian tentang penerapan

kemahiran KBAT menunjukkan teknik penyoalan adalah lebih popular diamalkan. Oleh itu, teknik penyoalan menjadi tema dalam perbincangan soalan kajian kedua. Jadual 4.6 berikut merupakan analisis data insrtumen pemerhatian secara perbandingan di antara mereka:

Jadual 4.6

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi tema teknik penyoalan

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Menerapkan kemahiran yang berkaitan dengan KBAT dalam PdP	• Kemahiran Berfikir Kritis			
	• Kemahiran Berfikir Kreatif	✓		
	• Kemahiran Menaakul			
	• Strategi Berfikir	Teknik Penyoalan Alat Berfikir	✓ ✓	✓ ✓
	• Kemahiran lain:			

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Berdasarkan jadual di atas, data yang diperolehi dari instrumen pemerhatian membuktikan ketiga-tiga peserta kajian menerapkan kemahiran KBAT yang agak berlainan untuk menyesuaikan dengan topik dan murid yang diajar. PK1 menerapkan kemahiran berfikir kreatif dan teknik penyoalan manakala PK2 dan PK3 menerapkan strategi berfikir yang terdiri daripada teknik penyoalan dan alat berfikir yang merangsang kognitif murid. Secara jelas dalam jadual, teknik penyoalan adalah paling popular digunakan, diikuti dengan alat berfikir seperti Peta Pemikiran.

Selain daripada data instrumen pemerhatian, hasil analisis data pemerhatian PdP juga menunjukkan ketiga-tiga peserta kajian menggunakan teknik penyoalan yang mendorong murid ke arah pemikiran aras tinggi. Sebagai contoh, penyoalan PK1 bermula dari soalan aras rendah sebelum ke aras tinggi. Soalan pertama beliau memerlukan murid mengingat semula, iaitu:

“Berdasarkan lakonan babak 1, babak 2, babak 3 dan babak 4 tadi, okey, kat sini ada soalan yang perlu saya utarakan kepada kamu. Ok. Soalan pertama, apakah yang digambarkan dalam sketsa yang telah dilakonan?”

Sumber: PK1/PdP/9April2019

Teknik penyoalan PK1 berkembang dari soalan aras rendah sehingga ke soalan mencabar daya pemikiran murid. Contoh penyoalan berfikirah beliau adalah seperti berikut:

“Pada pendapat kamu, wajarkah semangat kejiranan perlu dipupuk dalam kalangan masyarakat? Perlu atau tidak? Kenapa?”

“...Apakah perasaan anda sekiranya anda mempunyai komuniti atau jiran yang saling bantu membantu antara satu sama lain? Jelaskan.”

Sumber: PK1/PdP/9April2019

Selain itu, didapati peserta kajian juga menggunakan teknik penyoalan yang mencungkil jawapan murid. Contohnya, PK2 dalam PdP mengemukakan soalan berikut:

“Selalu berfikir negatif. Ah... *more detail*. Selalu berfikiran macam mana negatif tu? *More detail*. Selalu berfikir negatif, macam mana? Maksudnya, Berfikir untuk berbuat jahat ke? berfikir untuk menipu ke? merosakkan harta?”

Sumber: PK2/PdP/10April2019

Penyoalan yang berdasarkan stimulus juga dapat menjana pemikiran kritis dan kreatif. Sebagai contohnya, PK2 mengemukakan soalan dengan menggunakan pengetahuan dari pelajaran lepas sebagai stimulus:

“Cuba *generate* idea daripada apa yang kamu faham, yang kita buat sebelum ini. Kalau kamu berkawan dengan sahabat yang positif kamu akan... apa? Mungkin mendapat kasih sayang yang sepenuhnya daripada kawan ataupun mendapat, ahh... mempermudah urusan kamu di dalam pelajaran, mungkin. Kesan negatifnya apa?”

Sumber: PK2/PdP/10April2019

Selain itu, peserta kajian juga sedar bahawa penyoalan haruslah jelas, ringkas dan mudah difahami. Contohnya, PK3 mengemukakan soalan yang langsung (*direct*) dan sesuai dengan tahap kefahaman murid:

“Apa maksud sahabat? Siapa boleh jawab?”

Sumber: PK3/PdP/11April2019

Akhir sekali, teknik penyoalan yang baik haruslah memberi masa-tunggu selepas guru menyoal dan selepas murid menjawab. Ini membolehkan murid berfikir sebentar sebelum memberi jawapan dan berfikir semula selepas mengemukakan jawapan. Umpamanya, semasa proses PdP, PK3 bertanya:

“Boleh beri contoh untuk cikgu, apa contoh yang kita ada, kalau kawan kita menolong dalam kesusahan?” (Guru menunggu beberapa saat untuk respon murid).

Sumber: PK3/PdP/11April2019

Masa menunggu yang mencukupi membolehkan murid mengemukakan jawapan yang bernas. Ia juga membolehkan guru menilai jawapan yang dikemukakan oleh murid dan memikirkan soalan susulan.

4.4.2 Peta Pemikiran

Seperti yang dinyatakan dalam jadual 4.5, tema kedua tentang kemahiran KBAT yang dimiliki oleh majoriti peserta kajian ialah Peta Pemikiran. Ini adalah kerana PK1 menggunakan teknik lakonan sketsa semasa PdP manakala PK2 menggunakan Peta Buih dan PK3 menggunakan Peta Pokok. Hasil analisis data temubual membuktikan bahawa PK3 menggunakan Peta Pemikiran sebagai salah satu pendekatan untuk menyediakan nota dan menjalankan aktiviti berkumpulan:

“Kebanyakan nota, saya akan berikan berdasarkan menggunakan peta *i-Think* dan juga aktiviti kumpulan, saya akan menyuruh pelajar menyenaraikan, topik perbincangan jawapannya berdasarkan menggunakan, dengan menggunakan peta *i-Think*.”

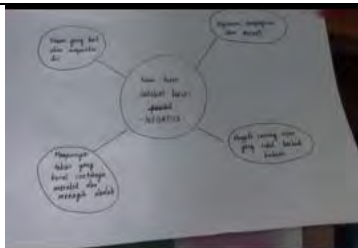
Sumber: PK3/Temubual/5April 2019

Hal ini kerana penggunaan Peta Pemikiran menjadikan pelajaran lebih menarik dan mudah difahami serta fakta-fakta dalam nota mudah diingati.

Selain daripada data temubual, tema Peta Pemikiran juga ditemui dalam data pemerhatian PdP dan data dokumen. Analisis data secara triangulasi bagi PK2 dan PK3 tentang tema Peta Pemikiran terdapat di dalam Jadual 4.7.

Jadual 4.7:

Analisis data secara triangulasi PK2 dan PK3 bagi tema peta pemikiran

	Data pemerhatian PdP	Data temubual	Data dokumen
PK2	“Saya akan edarkan kepada kamu, kertas putih untuk kamu lakar peta <i>i-Think</i> berkaitan dengan tajuk yang kita bincang pada hari ini... Saya nak kamu berbincang, saya bagi masa kepada kamu, hanya lima minit sahaja, untuk buat Peta Buih...” Sumber: PK2/PdP/10April 2019	“Ok, untuk strategi berfikir ni, ah... contoh yang kita dapat lihat ialah dari segi penggunaan Peta <i>i-Think</i>lah; Peta Alir, Peta Buih, Peta Dakap dan sebagainya.” Sumber: PK2/Temubual/4April 2019	 Sumber: PK2/Snapshot/10April 2019
PK3	“Kalau kamu lihat dalam contoh <i>i-Think</i> kita, Peta Pokok, ah, cikgu bagi; sahabat positif, berikan empat sahaja, manakala sahabat negatif, berikan 4 contoh juga, k?” Sumber: PK3/PdP/11April 2019	“Alat berfikir lebih kepada peta... menggunakan peta <i>i-Think</i> di dalam kelas untuk membolehkan pelajar menjawab jawapan.” Sumber: PK3/Temubual/5April 2019	 Sumber: PK3/Snapshot/11April 2019

Jadual 4.7 di atas mempamerkan bahawa peserta kajian mempunyai kemahiran tentang penggunaan peta pemikiran dalam PdP. Data pemerhatian PdP menunjukkan PK2 merangsangkan kognitif murid dengan meminta murid mencatatkan hasil

perbincangan dalam bentuk Peta Buih. Data temubual membuktikan PK2 menyedari bahawa terdapat pelbagai jenis peta dalam peta pemikiran seperti Peta Alir, Peta Buih, Peta Dakap dan sebagainya yang boleh diaplikasikan sebagai strategi berfikir. Data dokumen snapshot menunjukkan semasa PdP, murid mencatatkan hasil perbincangan kumpulan dalam bentuk Peta Buih sebelum dibentangkan.

Selain itu, data pemerhatian PdP dalam jadual di atas menunjukkan PK3 mendorong murid berfikir dengan meminta murid menyenaraikan empat ciri sahabat positif dan empat ciri sahabat negatif dalam Peta Pokok. Data temubual membuktikan bahawa strategi berfikir PK3 adalah menggunakan Peta Pemikiran. Data dokumen snapshot menunjukkan murid mencatatkan hasil perbincangan kumpulan dalam bentuk Peta Pokok sebelum dibentangkan. Kesimpulannya, majoriti peserta kajian mempunyai kemahiran dalam menggunakan Peta Pemikiran sebagai alat berfikir KBAT.

4.4.3 Pembelajaran Aktif

Seperti yang dinyatakan dalam jadual 4.5, tema ketiga yang terjana melalui hasil analisis data tentang kemahiran guru dalam KBAT ialah pembelajaran aktif. Hasil kajian ini mendapati peserta-peserta kajian lebih kerap menggunakan strategi pembelajaran aktif dalam menjana KBAT. Strategi ini melibatkan pembentukan murid dalam kumpulan kecil untuk melaksanakan aktiviti berpusat murid seperti sumbangsaran dan pembentangan. Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan pada peserta-peserta kajian adalah seperti dalam jadual 4.8 berikut:

Jadual 4.8

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi tema aktiviti berkumpulan

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Menggunakan strategi PdP KBAT yang berpusatkan murid	• Pembelajaran Aktif	✓	✓	✓
	• Pembelajaran Penyelesaian Masalah			
	• Pembelajaran Khidmat Masyarakat			
	• Pembelajaran Berasaskan Projek			
	• Strategi lain:			

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Berdasarkan jadual 4.8 di atas, jelas terbukti bahawa ketiga-tiga peserta kajian menggunakan strategi pembelajaran aktif; iaitu murid menjalankan aktiviti *hands-on* dan *minds-on* dalam kumpulan kecil. Contohnya, PK 1 berkata:

“Strategi Pembelajaran Aktif dalam kelas, apa yang saya buat ialah saya bahagikan murid kepada beberapa kumpulan. K, dekat situ saya bagi satu situasilah di mana setiap murid ada yang berperanan sebagai ibu, ada yang peranan sebagai anak. So, dekat situ mereka boleh tunjukkan situasi macam mana hubungan antara ibu dengan anak dekat rumah...”

Sumber: PK1/Temubual/3April 2019

PK2 dan PK3 pula berpendapat bahawa murid dalam kumpulan kecil akan saling berinteraksi secara intelektual. Kata PK2:

“Saya membuat perbincangan, membentuk ataupun membahagikan pelajar kepada kumpulan kecil, dan membuat debat, forum, main peranan, sumbangsaran dan sebagainya untuk memastikan keadaan dalam kelas terus aktif; pelajar terus berfungsi, bukan pasif.”

Sumber: PK2/Temubual/4April 2019

Selain daripada data temubual, tema pembelajaran aktif juga ditunjukkan dalam data pemerhatian PdP, temubual selepas pemerhatian dan data dokumen. Jadual 4.9 menunjukkan analisis data secara triangulasi PK1, PK2 dan PK3. Analisis ini memberi sumber maklumat yang lebih jelas dalam membuat rumusan berkaitan dengan tema yang dikaji.

Jadual 4.9:

Analisis data secara triangulasi PK1, PK2 dan PK3 bagi tema pembelajaran aktif

	Data pemerhatian PdP	Data temubual selepas PdP	Data dokumen
PK1	“Okey, ada dua kumpulan hari ini yang saya perlukan, untuk buat skrip lakonan. <i>So</i>, saya bagi masa dalam beberapa minit untuk kamu siapkan kamu punya skrip <i>and then</i> kita akan terus buat untuk babak 1, babak 2 sehingga habis, boleh? Okey, sekarang kamu boleh <i>discuss</i> untuk kumpulan.” Sumber: PK1/PdP/9April 2019	“...apa yang saya lakukan adalah aktiviti murid; di mana aktiviti murid, murid dibahagi kepada dua kumpulan untuk melakonkan sketsa. Sketsa yang bertajuk “Kes Kecurian Yang Berlaku di Kawasan Perumahan.” Sumber: PK1/TemubualSelepasPdP/9 April 2019	 Sumber: PK1/PdP/9April 2019
PK2	“Hari ini saya dah bahagikan kamu mengikut kumpulan masing-masing.” “.....saya nak kamu berbincang, saya bagi masa kepada kamu, hanya lima minit sahaja, untuk buat peta buih, dan selepas itu, saya akan buat kotak beracun untuk memilih kumpulan mana yang akan membuat perbentangan.” Sumber: PK2/PdP/10April 2019	“Kemudian untuk langkah yang pertama, saya teruskan dengan membahagikan kumpulan kepada 6 kumpulan. Kemudian, saya memberi arahan kepada pelajar apa yang perlu mereka buat; di mana mereka harus mencari tentang cara bersahabat tanpa mengabaikan keluarga. Saya beri masa kepada mereka selama enam minit untuk mencari empat cara tersebut.” Sumber: PK2/TemubualSelepasPdP/10 April 2019	 Sumber: PK2/Snapshot/10April 2019
PK3	“Saya rasa kamu sudah duduk dalam kumpulan. Okey, saya akan memberikan satu latihan, kawan sahabat bersikap positif dan bersikap negatif....saya nak kamu lantik seorang jadi ketua untuk perbentangan kamu nanti, seorang lagi pegang peta pokok kamu, peta <i>i-think</i>, peta pokok, then kamu boleh <i>present....</i>” Sumber: PK3/PdP/11 April 2019	“Selepas itu, saya memberikan pelajar saya aktiviti kumpulan berdasarkan kepada... menggunakan peta <i>i-think</i> dengan menggunakan peta pokok. Mereka menyenaraikan, menyenaraikan aktiviti yang berdasarkan kepada ciri sahabat positif dan ciri sahabat negatif.” Sumber: PK3/TemubualSelepasPdP/11 April 2019	 Sumber: PK3/Snapshot/11April 2019

Jadual 4.8 di atas membuktikan bahawa semua peserta kajian mengendalikan pembelajaran aktif iaitu aktiviti berpusat murid yang memberi peluang kepada murid untuk saling berinteraksi dalam kumpulan. Data pemerhatian PdP menunjukkan PK1

membahagikan muridnya kepada dua kumpulan dan meminta muridnya berbincang dalam kumpulan untuk menyediakan dialog sketsa yang bertajuk “Kes Kecurian yang Berlaku di Kawasan Perumahan”. Data temubual menunjukkan PK1 meminta muridnya melakukan sketsa mengikut kumpulan. Data dokumen snapshot menunjukkan murid sedang berinteraksi dengan aktif dalam kumpulan masing-masing untuk menyediakan dialog sketsa.

Selain itu, data pemerhatian PdP dan data temubual membuktikan PK2 mengagihkan muridnya kepada enam kumpulan untuk menyediakan Peta Buih berdasarkan topik pembelajaran “Kesan Bersahabat dengan Kawan yang Negatif”. Kemudian, salah satu kumpulan dipilih membentangkan hasil perbincangan di hadapan kelas. Selepas itu, murid lain diminta mengajukan soalan untuk dijawab oleh ahli kumpulan pembentang. Data dokumen snapshot menunjukkan ahli kumpulan pembentang sedang mendengar dan menjawab soalan yang dikemukakan oleh murid dalam kelas.

Berdasarkan jadual di atas juga, data pemerhatian dan data temubual membuktikan PK3 mengagihkan muridnya kepada lima kumpulan untuk berbincang dan melengkapkan peta pokok berdasarkan topik pembelajaran “Ciri-ciri Sahabat yang Positif dan Sahabat yang Negatif”. Data dokumen snapshot menunjukkan murid berinteraksi dan membentangkan hasil perbincangan. Kesimpulannya, semua peserta kajian mempunyai kemahiran dalam mengendalikan pembelajaran aktif untuk mendorong PdP bersifat KBAT.

4.4.4 Suasana Persekitaran KBAT

Seperti yang dinyatakan dalam jadual 4.5, tema keempat tentang kemahiran KBAT yang dimiliki oleh peserta kajian ialah suasana persekitaran KBAT. Hasil analisis data mendapati ketiga-tiga peserta kajian bijak memanipulasi persekitaran bilik darjah untuk mewujudkan suasana yang menyokong KBAT. Semasa ditemubual, semua peserta kajian menyedari bahawa persekitaran yang menyokong KBAT melibatkan tiga unsur; iaitu guru, murid dan bilik darjah. Sebagai contoh, PK3 berkata:

“Guru berperanan sebagai pemudahcara, melibatkan murid secara aktif semasa PdPc dan menggalakkan murid memberi pandangan dan membuat keputusan sendiri. Murid haruslah sentiasa suka menyoal dan berani memberi cadangan penyelesaian masalah. Susun atur bilik darjah yang berpusatkan murid perlu dilakukan untuk membolehkan aktiviti yang memerlukan murid membuat inkuiri, penyelidikan, pembelajaran berasaskan projek dan pembelajaran kolaboratif. Seterusnya bahan sokongan bagi merangsangkan aktiviti berfikir juga perlu digunakan.”

Sumber: PK3/Temubual/5April2019

Selain itu, kajian ini juga mendapati ketiga-tiga peserta bukan sahaja mempunyai pengetahuan dalam mewujudkan suasana KBAT, malah mereka berjaya menggunakan kemahiran mewujudkan suasana KBAT semasa PdP. Analisis data secara triangulasi berdasarkan pemerhatian PdP dan data dokumen seperti snapshot PdP memberi sumber maklumat yang lebih jelas dalam membuat rumusan berkaitan dengan tema yang dikaji. Jadual 4.10 mempamerkan analisis data secara triangulasi PK1, PK2 dan PK3.

Jadual 4.10:

Analisis data secara triangulasi PK1, PK2 dan PK3 bagi tema suasana persekitaran KBAT

	Data pemerhatian PdP	Data temubual selepas PdP	Data dokumen
PK1	“Boleh, ini nak bawa ke situ? Hah, <i>can</i>. (Guru mengalihkan kerusi-kerusi yang halang pergerakan; manakala dua orang murid memindahkan <i>standing white board</i> ke sudut tengah bilik darjah.) <i>Help your friend</i>. Eh, eh... <i>be careful</i>. <i>Be careful</i> hah... <i>class</i>. (Beberapa orang murid tampil membantu untuk memindahkan <i>standing white board</i>.) “<i>This one</i> ada tengok ada ink tak?” (Sambil menghulur marker pen kepada murid. Murid tersebut menulis perkataan “Kawasan Perumahan” pada <i>standing white board</i>.) Sumber: PK1/PdP/9April 2019	“Murid-murid telah berbincang secara berkumpulan dan kumpulan pertama dan kumpulan dua adalah kaitan di antara babak 1 babak 2 babak 3 dan babak 4lah; di mana murid-murid ah.. perlu melakukan sketsa mengikut babak. Kumpulan 1 berjaya melakukan untuk babak 1 dan 2 manakala kumpulan 2 berjaya melakukan untuk babak 3 dan babak 4lah; untuk sambungan daripada sketsa tersebut.” Sumber: PK1/TemubualSelepasPdP/3 April 2019	 Sumber: PK1/PdP/9April 2019
PK2	“Okey, semua setuju? Semua setuju? Senyum sikit. Ahh... Okey.” “Okey, nampaknya ada kumpulan yang telah 90 <i>percent</i> siap. Terus, masa ada lagi. Jangan risau, masa lagi masih lagi panjang.” “Sudah siap. <i>Very good</i>. <i>Very fast</i>, dah. Tepukan untuk diri kamu yang sudah siap, okey. (Murid-murid dan guru bertepuk tangan.)” Sumber: PK2/PdP/10April 2019	“Selepas pembentangan selesai, saya meminta... saya juga memberi ganjaran kepada pelajar sekiranya menyoal kumpulan tersebut dengan memberi markah bonus kepada mereka.” “....saya memberi peluang kepada pelajar untuk membuat kesimpulan terhadap PdP yang telah saya jalankan; di mana kesimpulan tersebut juga saya kaitkan dengan KBAT.” Sumber: PK2/TemubualSelepasPdP/10 April 2019	 Sumber: PK2/Snapshot/10April 2019

Jadual 4.10 (Bersambung)

	Data pemerhatian PdP	Data temubual selepas PdP	Data dokumen
PK3	“K, <i>this is</i> maksud sahabat.”(Guru mempamerkan slaid <i>powerpoint presentation</i>) “Okey saya akan mengedarkan mengikut kumpulan... Ok, <i>this is</i> kumpulan <i>one</i>, kumpulan <i>two</i>, <i>three</i>, <i>four</i> and <i>five</i>. “... hasil kumpulan kamu, kamu boleh lekat dalam sudut informasi kamu di dalam kelas, ah. Okey, nanti ketua tingkatan, sila lekatkan aktiviti kelas kamu hari ini di papan notis kelas kamu. K?” Sumber: PK3/PdP/11April 2019	“Selepas itu, saya memberikan ah... pelajar saya aktiviti kumpulan berdasarkan kepada menggunakan peta <i>i-think</i> ah... dengan menggunakan peta pokok mereka menyenaraikan, menyenaraikan ah... aktiviti ah... yang berdasarkan kepada ciri sahabat positif dan ciri sahabat negatif.” “Selepas tu, saya mengadakan perbincangan perbentangan, dari segi pembentangan pelajar membentangkan hasil kumpulan mereka ahh... dengan saya.” Sumber: PK3/TemubualSelepasPdP/11 April 2019	 Sumber: PK3/Snapshot/11April 2019

Jadual 4.10 di atas membuktikan bahawa ketiga-tiga peserta kajian mewujudkan suasana persekitaran KBAT. Data pemerhatian menunjukkan PK1 bersikap empati dalam memahami tingkahlaku murid untuk mendorong PdP bersifat KBAT. Beliau mengalihkan kerusi yang menghalang semasa murid memindahkan *standing white board* kemudian menghulurkan *marker pen* kepada murid untuk persediaan lakonan sketsa. Data temubual selepas PdP menunjukkan beliau berperanan sebagai pemudahcara dengan melibatkan murid secara aktif dalam merancang dialog, mengagihkan watak dan melakonkan sketsa. Data dokumen snapshot menunjukkan beliau menggalakkan murid memberi pandangan dan membuat keputusan dalam susun atur bilik darjah untuk lakonan sketsa.

Selain itu, data pemerhatian PdP dalam jadual di atas menunjukkan PK2 mewujudkan hubungan yang harmonis dengan memberi imbuhan seperti pujian

terhadap respon murid untuk mendorong aktiviti KBAT. Suasana bilik darjah sentiasa ceria dan murid bermotivasi. Data temubual selepas PdP menunjukkan PK2 berperanan sebagai pendorong KBAT, murid diberi peluang berhujah dan membuat kesimpulan PdP berdasarkan KBAT. Data dokumen snapshot menunjukkan murid berinteraksi secara aktif dan intelektual dengan mengajukan soalan KBAT kepada ahli kumpulan pembentang untuk dijawab.

Berdasarkan jadual di atas juga, data pemerhatian PdP menunjukkan PK3 menguruskan susunan tempat duduk murid dalam kumpulan untuk menggalakkan interaksi, menggunakan bahan teknologi maklumat (*powerpoint presentation*) dan mempamerkan hasil kerja murid di ruang bilik darjah untuk merangsang PdP KBAT. Data temubual selepas PdP menunjukkan PK3 memberi aktiviti KBAT, iaitu meminta murid menyenaraikan ciri sahabat positif dan ciri sahabat negatif yang pasti memerlukan pengetahuan merentasi pelbagai disiplin dan murid dapat bekerjasama dalam pasukan. Data dokumen snapshot menunjukkan murid mengaplikasikan bahan rangsangan seperti alat berfikir dalam pembelajaran dengan membentang hasil perbincangan dalam bentuk Peta Pokok. Kesimpulannya, semua peserta kajian berjaya memanipulasi suasana bilik darjah KBAT untuk menarik minat murid menyertai aktiviti PdP Pendidikan Moral.

4.4.5 Dapatan Kajian bagi Soalan Kajian 2

Hasil daripada analisis data kemahiran peserta kajian tentang KBAT, empat tema telah dikenalpasti, iaitu teknik penyoalan, peta minda, aktiviti berkumpul dan suasana persekitaran KBAT semasa PdP Pendidikan Moral. Ketiga-tiga peserta kajian mempunyai kemahiran dalam mengaplikasikan

teknik penyoalan. Mereka menggunakan teknik penyoalan sebagai strategi berfikir. Penyoalan mereka berdasarkan stimulus, bermula dari soalan aras rendah sehinggalah ke aras tinggi untuk mencungkil jawapan murid. Soalan mereka berfikirah, jelas, ringkas dan mudah difahami. Masa-tunggu selepas mereka menyoal dan selepas murid menjawab diberikan. Peta Pemikiran digunakan untuk menyediakan nota dan menjalankan aktiviti berkumpulan untuk memupuk KBAT. Pembelajaran aktif membolehkan murid menjalankan aktiviti bersifat *hands-on* dan *minds-on* serta murid berinteraksi secara intelektual ke arah KBAT. Akhir sekali, peserta kajian bijak memanipulasi persekitaran bilik darjah untuk mewujudkan suasana KBAT. Ini melibatkan guru yang berperanan sebagai pemudahcara, murid yang suka bertanya, susunan bilik darjah yang berpusat murid dan bahan merangsang KBAT. Kesimpulannya, untuk menjawab soalan kajian 2, dapatan kajian membuktikan ketiga-tiga peserta kajian mempunyai kemahiran yang mencukupi dalam melaksanakan KBAT semasa PdP.

4.5 Disposisi Pemikiran Guru Pendidikan Moral dalam Amalan KBAT

Untuk menjawab soalan kajian ketiga dengan terperinci, pengkaji telah menganalisis data disposisi pemikiran dalam amalan KBAT yang ada pada ketiga-tiga peserta kajian. Tema dan hasil dapatan yang terjana adalah seperti yang ditunjukkan dalam jadual 4.11.

Jadual 4.11:

Tema dan hasil dapatan daripada analisis data disposisi pemikiran peserta kajian dalam amalan KBAT

Tema	Hasil Dapatan
Berfikiran terbuka	Semua peserta kajian berfikiran terbuka menerima implementasi KBAT. Mereka menghadapi cabaran pelaksanaan KBAT dengan tabah.
Perancangan Strategik	Semua peserta kajian merancang dan melaksanakan PdP KBAT dengan strategik supaya objektif PdP tercapai.
Bertekad untuk penambahbaikan	Semua peserta kajian cenderung untuk berfikir secara intelek dan metakognitif dalam amalan KBAT supaya PdP KBAT menjadi lebih baik.
Beriltizam menimba ilmu	Semua peserta kajian bersikap proaktif untuk menimba ilmu KBAT agar dapat meningkatkan kompetensi diri dalam implementasi KBAT.

Jadual di atas meringkaskan hasil dapatan analisis data disposisi pemikiran peserta kajian tentang amalan KBAT. Perbincangan berikut akan diperincikan mengikut tema dan hasil dapatan seperti berikut:

4.5.1 Berfikiran Terbuka

Data hasil kajian ini membuktikan bahawa ketiga-tiga peserta kajian menunjukkan kecenderungan untuk berfikiran terbuka terhadap implementasi PdP KBAT. Oleh itu, berfikiran terbuka menjadi tema dalam perbincangan soalan kajian ketiga. Analisis data instrumen pemerhatian secara perbandingan ke atas mereka tentang tema berfikiran terbuka adalah seperti dalam jadual 4.12 berikut:

Jadual 4.12

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi tema berfikiran terbuka dalam implementasi KBAT

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Kecenderungan untuk berfikiran terbuka terhadap implementasi PdP KBAT	• Bersikap terbuka dalam menerima KBAT dalam PdP.	✓	✓	✓
	• Menghadapi cabaran implementasi PdP KBAT dengan tabah.	✓	✓	✓
Kecenderungan menilai dan menjustifikasikan kepentingan implementasi PdP KBAT	• Memberi justifikasi kepentingan menguasai KBAT.	✓	✓	✓
	• Memberi hujah keperluan melaksanakan PdP KBAT.	✓	✓	✓

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Berdasarkan jadual di atas, terdapat evidens yang membuktikan bahawa kesemua peserta kajian bersikap terbuka dalam menerima implementasi KBAT di sekolah. Umpamanya, bagi PK1 dan PK2 yang merupakan guru novis, KBAT merupakan ilmu yang baru bagi mereka dan mereka bersedia menerima implementasi KBAT dalam PdP. Kata PK1:

“...betullah memang KBAT ni sesuatu yang baru. Kalau kita pandang pada teknologi pada hari ini kita memang memerlukan untuk pembelajaran melalui KBATlah. Sebab apa? Sebab dengan adanya KBAT, kita boleh meneroka teknologi dan juga boleh nak mengajar pelajar secara inovatif dalam pembelajaran.”

Sumber: PK1/Temubual/5April2019

PK2 bukan sahaja menerima KBAT, malah bersedia mengaplikasi kerana beliau yakin KBAT boleh memupuk minat pelajar terhadap PdP Pendidikan Moral. Katanya,

“Sebab saya rasa saya yakinlah KBAT ini dapat memupuk minat pelajar yang lebih, Pendidikan Moral yang dahulunya tanpa KBAT pelajar hanya, tak perlu berfikir, hanya mendengar, salin, Itu sahajalah, kan. Tapi, dengan menggunakan KBAT ni, pelajar perlu berfikir untuk menyelesaikan situasi-situasi ataupun masalah yang dihadapi mereka.”

Sumber: PK2/Temubual/6April2019

Peserta kajian tidak menolak implmentasi KBAT di sekolah kerana mereka sedar tentang kepentingan KBAT diterapkan dalam kalangan murid sekolah. Sebagai contoh, semasa temubual, PK1 berpendapat KBAT dapat membantu murid berfikir secara kreatif, kritis dan inovatif. Ini adalah supaya negara dapat melahirkan modal insan yang dapat bersaing di persada dunia seiringan dengan cabaran abad yang ke 21.

PK2 berpendapat bahawa KBAT dapat membantu murid memantapkan kemahiran membuat keputusan. Hal ini kerana KBAT melatih murid berfikir di luar kotak, berfikir luas dan mendalam. Dengan ini, murid akan menilai kewajaran sesuatu tindakan dan membuat keputusan yang terbaik.

Sebagai guru berpengalaman, PK3 juga berfikiran terbuka menerima KBAT diperkenalkan dalam sistem pendidikan. Ketika ditemubual, beliau berpendapat bahawa KBAT dapat memberi manfaat kepada murid. Ia dapat membantu murid berfikir dengan matang dalam menyelesaikan sesuatu masalah dan membuat keputusan dengan bijak apabila menghadapi cabaran pada masa depan.

Sehubungan itu, semua peserta kajian juga amat bersetuju bahawa guru patut menguasai KBAT agar dapat diterapkan dalam kalangan murid sekolah.

Umpamanya, PK1 berkata:

“...supaya guru lebih bersedia untuk meningkatkan pengetahuan dan lebih efisien dalam melaksanakan PdP dalam kelaslah. Maksudnya dia tahu macam mana nak gunakan teknologi, macam mana nak aplikasi KBAT di dalam kelas.”

Sumber: PK1/Temubual/5April2019

Hasil kajian ini membuktikan bahawa ketiga-tiga peserta kajian berfikiran terbuka menerima KBAT. Oleh itu, mereka sanggup menghadapi cabaran dan rintangan pelaksanaan KBAT. Mereka semestinya yakin dengan kemampuan mereka menyelesaikan masalah yang dihadapi agar objektif PdP KBAT tercapai. Jadual 4.13 berikut membentangkan analisis data instrumen

pemerhatian ketiga-tiga peserta kajian secara perbandingan tentang kecenderungan menghadapi cabaran implementasi KBAT:

Jadual 4.13

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 tentang kecenderungan menerima cabaran dalam implementasi PdP KBAT

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Kecenderungan untuk meneroka masalah dan mencari penyelesaian dalam implementasi PdP KBAT	• Mencari penyelesaian masalah berkaitan dengan implementasi PdP KBAT.	✓	✓	✓
	• Mempunyai pemikiran kritis, kreatif dan inovatif dalam implementasi PdP KBAT.	✓	✓	✓

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Jadual 4.13 di atas jelas menunjukkan bahawa peserta-peserta kajian menyelesaikan masalah pelaksanaan KBAT dengan tabah dan fleksibel. Sikap ini mendorong peserta kajian berfikir dengan kritis, kreatif dan inovatif dalam menjana cara penyelesaian masalah. Sebagai contoh, PK2 dan PK3 menghadapi masalah yang sama dari segi komunikasi dengan murid kerana murid lemah dalam Bahasa Melayu. Semasa ditemubual, PK2 berkata bahawa apabila PdP dilaksanakan dengan Bahasa Melayu sepenuhnya, terdapat murid yang tidak memahami pelajaran dan maklumat yang disampaikan. Sekiranya masalah ini tidak diselesaikan, objektif PdP KBAT sudah pasti akan gagal.

Untuk mengatasi masalah ini, peserta kajian bersikap fleksibel dengan menggunakan campuran Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris semasa berkomunikasi dengan murid. PK3 berkata bahawa muridnya memahami bahasa Inggeris lebih daripada Bahasa Melayu. Secara ringkas, murid lemah dalam penguasaan Bahasa Melayu, maka peserta kajian terpaksa

menggunakan dwibahasa untuk menerangkan isi pelajaran. Pernyataan di atas boleh disokong dengan evidens pemerhatian PdP di bawah:

PK 2: *So, this group* akan buat perbentangan berkaitan dengan sahabat negatif. Okey, dipersilakan.

Murid: Apa itu perbentangan?

PK2: *Presentation.*

Sumber: PK2/PdP/10April2019

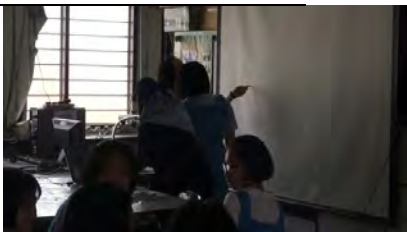
“Kalau kamu buat sesuatu, dia akan dapatkan balasan daripada kamu saja, mengharapkan balasan. *If you do something, they want the balasan also. Next time you have to do them again.* K, faham?”

Sumber: PK3/PdP/11April2019

Selain daripada itu, peserta kajian juga mempamerkan sikap berfikiran terbuka menerima KBAT sungguhpun perlu menempuh pelbagai cabaran dan mengatasi masalah dalam melaksanakan KBAT dalam PdP. Sebagai contoh, PK 1 menghadapi masalah teknikal disebabkan klip video yang telah dimuat turun tidak dapat dimainkan semasa permulaan pelajaran. PK2 mengalami masalah murid yang bersikap pasif, malu bertanya dan enggan menjawab soalan yang diajukan ketika sesi PdP. Beliau juga menghadapi masalah kesuntukan masa untuk menjalankan aktiviti KBAT sepenuhnya kerana setiap waktu pelajaran Pendidikan Moral di sekolah kajian ialah 40 minit sahaja. Oleh itu, peserta kajian terpaksa bersikap fleksibel dan kreatif untuk mencari penyelesaian mengatasi masalah implementasi KBAT. Analisis data secara triangulasi dalam Jadual 4.14 berikut menjadi bukti kepada pernyataan di atas:

Jadual 4.14:

Analisis data secara triangulasi PK1 dan PK2 bagi tema berfikir terbuka

	Data pemerhatian PdP	Data temubual selepas PdP	Data dokumen
PK1	“Okey, ahh... <i>first</i> sekali kamu tengok dulu video ni. (Guru menghadapi masalah teknikal, video tidak dapat dimainkan menerusi skrin.) Sekejap ye, video tak boleh play. Ada yang boleh tolong saya, PSS. (PSS merujuk kepada Pengawas Pusat Sumber Sekolah)” Sumber: PK1/PdP/9April2019	“Semasa set induksi... saya tayangkan video yang berkaitan dengan definisi hidup berjiran... tetapi memandangkan video tu tak dapat ditayangkan. <i>So...</i>, tak apa, saya dah jelaskan kepada murid-murid mengenai definisi hidup berjiran; di mana hidup berjiran ni adalah orang yang tinggal bersebelahan ataupun berhampiran dengan rumah kita. Sumber: PK1/TemubualSelepasPdP/ 9April2019	 Sumber: PK1/Snapshot/9April 2019
PK2	“cabaran yang besarlah bagi saya untuk menerapkan KBAT ni ialah dari segi respon pelajar. Macam kita berbincang tadi, suasana persekitaran untuk KBAT tu mesti mempunyai ahh... murid yang aktiflah, yang suka bertanya, tetapi masalah saya di sini murid tu, ada setengah murid yang kurang bercakap.” Sumber: PK2/Temubual/10April 2019	“tadi kawan kamu telah bentangkan empat kesan sekiranya kamu bersahabat dengan kawan yang negatif. <i>So</i>, ada mana-mana kumpulan mahu buat soalan? Mahu tanya soalan kepada kawan-kawan kamu? <i>Volunteer...</i> Siapa yang bertanya, <i>one mark bonus. One mark bonus. Come on, come on, girls.</i>” Sumber: PK2/PdP/10April 2019	 Sumber: PK2/Snapshot/10April 2019
PK2	“Okey, <i>so, class</i> di tangan saya sekarang ini ada cabutan kotak beracun, walaupun tak ada kotak. Okey, <i>so</i>, siapa yang dapat ini, dia tak perlu bentang. (Guru melukis pangkaj pada papan tulis.) Siapa yang dapat ini, kumpulan itu akan bentang. (Guru melukis bulatan pada papan tulis.) Okey, <i>ready</i>, kumpulan 1.” Sumber: PK2/PdP/10April 2019	“Kemudian saya buat cabutan menggunakan kaedah kotak beracun untuk memilih kumpulan mana yang akan membuat pembentangan kerana kita, saya mempunyai kesuntukan masa, satu masa sahaja, saya gunakan satu kumpulan sahaja untuk pembentangan.” Sumber: PK2/TemubualSelepasPdP/10A pril 2019	 Sumber: PK2/Snapshot/10April 2019

Jadual di atas membuktikan peserta kajian berfikir terbuka menerima KBAT.

Mereka menggunakan fleksibiliti dan kreativiti untuk mengatasi masalah dan

menempuh cabaran implementasi KBAT. Data pemerhatian PdP menunjukkan PK1 menghadapi masalah teknikal, klip video yang disediakan sebagai set induksi tidak dapat ditayangkan. Data dokumen snapshot menunjukkan beliau meminta bantuan daripada murid (Pengawas Pusat Sumber Sekolah). Namun, masalah teknikal masih tidak dapat diselesaikan. Data temubual selepas PdP menjelaskan beliau menggunakan alternatif lain iaitu kaedah lisan untuk memulakan pelajaran.

Selain itu, data temubual menunjukkan cabaran PK2 dalam menerapkan KBAT ialah respon murid yang pasif. Data pemerhatian PdP menunjukkan PK2 menggunakan cara yang kreatif untuk memotivasikan murid bercakap. Beliau menjanjikan satu markah bonus kepada murid yang mengajukan soalan KBAT. Data dokumen snapshot menunjukkan beliau menghulurkan kertas kepada murid yang telah mengajukan soalan untuk mencatat nama supaya dijadikan rekod untuk diberi markah bonus pada peperiksaan yang akan datang.

Berdasarkan jadual di atas juga, data temubual selepas PdP menjelaskan bahawa beliau mengalami masalah kesuntukan masa untuk meminta semua kumpulan membentang hasil perbincangan. Data pemerhatian membuktikan beliau menggunakan fleksibiliti dan kreativiti untuk mencipta kaedah cabutan kotak beracun bagi menentukan satu kumpulan sahaja yang terpilih untuk tampil membentang. Data dokumen snapshot menunjukkan murid berasa seronok dan teraju (*excited*) dengan aktiviti ini. Kesimpulannya, sikap peserta kajian yang berfikiran terbuka, membolehkan mereka menghadapi cabaran implementasi KBAT dan sejurusnya menyelesaikan masalah yang dihadapi dengan kreatif dan inovatif.

4.5.2 Perancangan Strategik

Tema kedua yang terjana melalui hasil analisis data ialah perancangan strategik dalam pelaksanaan KBAT. Hal ini kerana ketiga-tiga peserta kajian dapat merancang dan melaksanakan KBAT secara sistematik. Semasa ditemubual, PK3 menjelaskan langkah-langkah beliau merancang dan melaksanakan PdP KBAT. Pengkaji mendapati langkah-langkah tersebut hampir sama dengan PK1 dan PK2:

“Pertama, rujuk standard pembelajaran berasaskan KBAT iaitu kenalpasti elemen KBAT dalam standard pembelajaran, DSKP. Yang kedua, kita ada rancang PdPc; di mana sediakan rancangan pengajaran harian dan juga sediakan BBB iaitu bahan bantu belajar yang dapat menggalakkan, KBAT. Yang seterusnya, melaksanakan PdPc; di mana kita mengeluarkan alat berfikir yang sesuai, kemukakan soalan yang berasaskan KBAT, mewujudkan suasana bilik darjah yang membantu murid menggunakan KBAT. Dan seterusnya, kita gunakan mentaksir, pastikan terdapat soalan KBAT dalam pentaksiran yang kita buat. Akhir sekali, kita ada refleksi; di mana kita buat refleksi untuk keberkesanan PdPc dalam menggalakkan KBAT.”

Sumber: PK1/Temubual/3April2019

Selain memiliki ilmu pengetahuan, kemampuan ketiga-tiga peserta kajian merancang dan melaksanakan PdP KBAT juga dapat dibuktikan di dalam instrumen pemerhatian. Analisis data instrumen pemerhatian ke atas ketiga-tiga orang peserta kajian secara perbandingan tentang tema perancangan strategik PdP KBAT adalah seperti dalam jadual 4.15 berikut:

Jadual 4.15

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi tema perancangan strategik

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Guru merancang PdP KBAT secara sistematik	• Menulis Rekod Pengajaran Harian (RPH) dengan merujuk kepada DSKP.	✓	✓	✓
	• Menyatakan objektif berunsur KBAT secara eksplisit.	✓	✓	✓
	• Merancang aktiviti yang menjana KBAT.	✓	✓	✓
	• Menggunakan bahan bantu mengajar yang menyokong KBAT.	✓	✓	✓
	• Memastikan instrumen pentaksiran berasaskan KBAT.	✓	✓	✓
	• Membuat refleksi keberkesanan PdP KBAT.	✓	✓	✓

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Berdasarkan jadual 4.15 di atas, data yang diperolehi dalam instrumen pemerhatian membuktikan ketiga-tiga peserta kajian menulis RPH dengan merujuk kepada DSKP dan menyatakan objektif berunsur KBAT secara eksplisit. Sebagai contoh, PK3 menyatakan dalam RPH bahawa “Pada akhir pembelajaran, murid dapat menyenaraikan tiga ciri sahabat positif dan tiga ciri sahabat negatif; dan menghuraikan kesan memilih sahabat negatif”. Objektif pembelajaran dan kriteria kejayaan yang ditulis oleh PK3 adalah selaras dengan standard kandungan dan standard pembelajaran yang bertajuk “Hubungan Persahabatan” dalam DSKP Tingkatan 1.

Selanjutnya, peserta kajian juga merancang aktiviti berpusat murid yang menjana KBAT. Contohnya, PK1 merancang set induksi dengan menayangkan klip video tentang hidup berjiran. Seterusnya, aktiviti perbincangan kumpulan untuk menghasilkan dialog sketsa dan melakonkan sketsa. Akhir sekali, aktiviti sojawab berdasarkan soalan KBAT dan merumuskan pelajaran berdasarkan nilai yang dipelajari.

Di samping itu, peserta kajian juga menggunakan bahan teknologi maklumat dan komunikasi sebagai bahan rangsangan KBAT. Mereka juga menggunakan instrumen pentaksiran KBAT seperti Peta Pemikiran. Sebagai contoh, PK3 menerangkan ciri-ciri sahabat positif dan sahabat negatif dengan menggunakan *powerpoint presentation* dan meminta murid melakukan aktiviti sumbangsan untuk melengkapkan Peta Pokok.

Akhir sekali, ketiga-tiga peserta kajian membuat refleksi keberkesanan PdP KBAT. Selain daripada data dokumen RPH, data temubual selepas PdP yang dikendalikan ke atas PK3 dapat menjadi evidens pernyataan di atas:

“Objektif saya pada hari ini dapat dicapai kerana saya melihat pelajar saya bergiat aktif dalam ahh... menjawab soalan menggunakan peta i-think, peta pokok; di mana mereka membuat aktiviti kumpulan dengan berasa sangat seronok...”

Sumber: PK3/TemubualSelepasPdP/11April 2019

4.5.3 Bertekad untuk Penambahbaikan

Sepertimana yang dinyatakan dalam rajah 4.3, tema ketiga tentang disposisi pemikiran peserta kajian dalam amalan KBAT adalah bertekad untuk penambahbaikan. Hasil analisis data mendapati ketiga-tiga peserta kajian mempunyai kemahiran metakognitif untuk mencadangkan idea yang bernas agar PdP KBAT menjadi lebih baik. Analisis data instrumen pemerhatian secara perbandingan ke atas mereka tentang disposisi pemikiran adalah seperti dalam jadual 4.16 berikut:

Jadual 4.16

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi tema bertekad untuk penambahbaikan dalam implementasi PdP KBAT

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Kecenderungan untuk berfikir secara intelek demi penambahbaikan implementasi PdP KBAT	• Memberi cadangan bernas untuk menambahbaik implementasi PdP KBAT.	✓	✓	✓
	• Berfikir secara intelek demi menyesuaikan KBAT berdasarkan persekitaran PdP.	✓	✓	✓
Kecenderungan dalam melakukan refleksi secara metakognitif dalam implementasi PdP KBAT	• Melakukan refleksi selepas melaksanakan PdP KBAT.	✓	✓	✓
	• Menilai kekuatan dan kelemahan diri dalam implementasi PdP KBAT.	✓	✓	✓

Sumber: PK1/InstrumenPemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/InstrumenPemerhatian/11April2019

Jadual 4.16 di atas menunjukkan ketiga-tiga peserta kajian cenderung untuk berfikir secara intelek dan metakognitif supaya PdP KBAT menjadi lebih baik. Semasa ditemubual, semua peserta kajian menyedari kepentingan melakukan refleksi selepas PdP. Sebagai contoh, PK3 berkata:

“...Sekiranya berkesan kaedah tersebut, pendekatan KBAT tersebut, saya akan mengaplikasikan KBAT ini di kelas yang lainlah. Tapi kalau tidak berkesan, tidak memberi kesan kepada murid, saya akan membuat perubahanlah supaya pada kelas akan datang, murid dapat lebih faham tentang apa yang saya ajarkan berkaitan dengan KBAT.”

Sumber: PK2/Temubual/4April 2019

Selain itu, apabila ditemubual selepas PdP, ketiga-tiga peserta kajian dapat mencadangkan penambahbaikan terhadap PdP yang telah dikendalikan. PK1 menyarankan bahawa untuk mengelakkan masalah teknikal, beliau patut menguji klip video dahulu sebelum PdP. PK2 pula mencadangkan penambahbaikan dengan menggunakan bahan rangsangan seperti menayangkan video pada awal PdP supaya murid mendapat gambaran tentang tema pelajaran iaitu “Bersahabat Tanpa Mengabaikan keluarga.” PK3 menyedari bahawa PdP beliau memerlukan lebih banyak soalan KBAT.

Kesimpulannya, peserta kajian mempunyai kemahiran metakognitif untuk mencadangkan penambahbaikan terhadap PdP KBAT.

Selain daripada itu, ketiga-tiga peserta kajian mampu mencadangkan idea yang bernas untuk menambahbaik pelaksanaan KBAT. PK1 mencadangkan kepada pihak sekolah agar menyediakan kemudahan teknologi maklumat seperti komputer dan projektor LCD di dalam kelas. Kemudahan tersebut haruslah berfungsi agar kaedah PdP abad ke-21 dapat dilaksanakan. PK2 pula mencadangkan kepada guru yang belum menghadiri latihan KBAT agar menimba ilmu tentang KBAT. Mereka perlu menghadiri kursus dan seminar KBAT manakala pihak KPM perlu menganjurkan dan mewajibkan latihan dalam perkhidmatan untuk golongan guru berkenaan. PK3 mencadangkan kepada ibu bapa agar memberi sokongan dalam pelaksanaan KBAT seperti melibatkan anak mereka dalam aktiviti kokurikulum yang merupakan salah satu elemen KBAT. Pihak KPM disarankan agar menerbitkan lebih banyak buku sumber dan bahan bacaan KBAT berdasarkan subjek masing-masing kerana bahan rujukan sedemikian adalah terhad. Rumusannya, kesemua peserta kajian telah memberi cadangan yang bernas untuk menjayakan implementasi KBAT di sekolah.

4.5.4 Beriltizam Menimba Ilmu

Tema keempat yang terjana melalui hasil analisis data adalah beriltizam menimba ilmu. Hal ini kerana ketiga-tiga peserta kajian mempunyai pengetahuan dan kemahiran asas dalam KBAT melalui inisiatif sendiri. Mereka bersikap proaktif untuk meningkatkan kompetensi diri dalam

PdP KBAT. Analisis data instrumen pemerhatian ke atas mereka tentang disposisi pemikiran adalah seperti dalam jadual 4.17 berikut:

Jadual 4.17

Analisis instrumen pemerhatian secara perbandingan PK1, PK2 dan PK3 bagi tema beriltizam menimba ilmu

Kriteria	Panduan Eviden	PK1	PK2	PK3
Kecenderungan untuk mencari ilmu, penjelasan dan pemahaman tentang PdP KBAT	• Mempunyai kemahiran asas dalam PdP KBAT.	✓	✓	✓
	• Bersikap proaktif untuk meningkatkan kompetensi diri dalam PdP KBAT.	✓	✓	✓

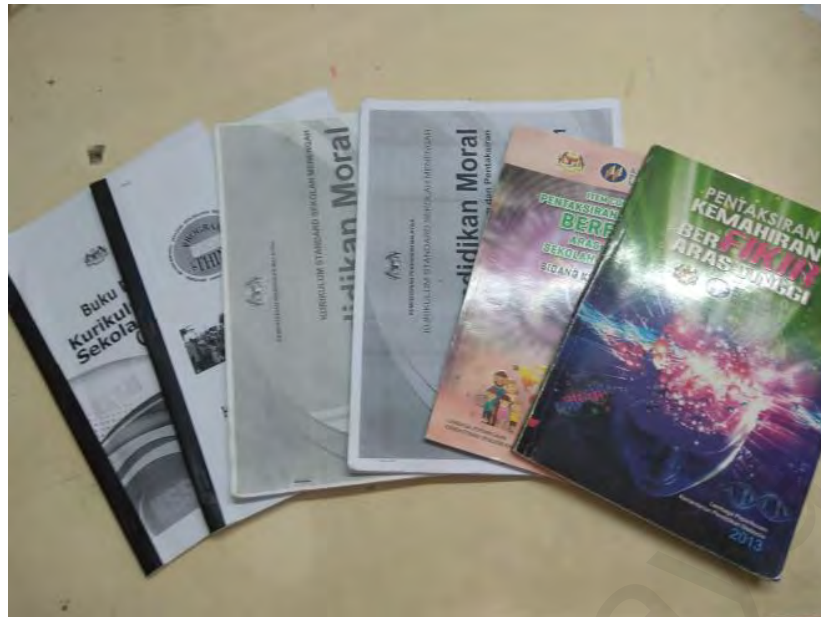
Sumber: PK1/Instrumen Pemerhatian/9April 2019, PK2/Instrumen Pemerhatian/10April2019 dan PK3/Instrumen Pemerhatian/11April2019

Jadual 4.17 di atas jelas menunjukkan bahawa peserta-peserta kajian mempunyai pengetahuan dan kemahiran asas dalam KBAT. Ini telah dibuktikan dalam hasil dapatan soalan kajian satu dan soalan kajian dua. Tidak kira pernah atau tidak pernah mengikuti kursus latihan KBAT, mereka berinisiatif mencari ilmu melalui pembacaan sendiri, merujuk kepada laman web KPM dan bertanya kepada guru yang lebih berpengalaman. Apabila ditemubual tentang sumber ilmu KBAT, inilah jawapan PK2:

“Cuma saya membuat pembacaan sahaja daripada buku dan juga saya banyak bertanya kepada ketua-ketua panitiah, guru-guru lama. Contohnya, saya jumpa dengan ketua panitia saya sendiri untuk meyakinkan moral dan juga cuba mengambil sebanyak mungkin maklumat tentang KBAT daripada dialah. Selain itu, juga saya mendapat maklumat daripada internet, seperti yang saya katakan tadi daripada portal pendidikan, Guru Gemilang, juga daripada KPM sendiri punya... ah, laman website ada ceritakan tentang KBAT dan juga daripada dokumen standard DSKP sendiri juga ada menerangkan KBAT.”

Sumber: PK2/Temubual/5April 2019

Pengkaji juga berjaya meminta peserta kajian menunjukkan bahan bacaan yang dijadikan sumber rujukan KBAT. Berikut ialah snapshot bahan rujukan tersebut:



PK2/Snapshot/5April2019

Antara bahan rujukan tersebut ialah Buku Penerangan Kurikulum Standard Sekolah Menengah, Program i-Think Membudayakan Kemahiran Berfikir, Pentaksiran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi, Item Contoh KBAT Sekolah Menengah Bidang Kemanusiaan, DSKP Pendidikan Moral Tingkatan 1 dan Tingkatan 2. Selain daripada itu, terdapat buku-buku lain seperti buku ilmiah KBAT dan buku rujukan Pendidikan Moral yang terdapat di rumah peserta kajian.

Apabila ditanya sama ada berminat menyertai kursus latihan KBAT atau tidak,

PK1 dan PK 2 menjawab:

“Ya, saya berminat. Saya memang berminat untuk mengetahui lebih lanjut tentang KBAT.”

Sumber: PK1/Temubual/5April2019

“Saya akan cubalah untuk mengikuti kursus dan LDP yang dianjurkan oleh panitia Pendidikan Moral dan juga saya akan... saya akan cuba untuk membuat latihan secara berterusanlah untuk aplikasi KBAT dalam kelas.”

Sumber: PK2/Temubual/6April2019

Malah, menurut PK3 yang pernah mengikuti kursus latihan, dia berusaha melaksanakan PdP bersifat KBAT dalam setiap pelajarannya:

“Saya ada merancang dan melaksanakan KBAT dalam setiap pelajaran pengajaran Pendidikan Moral saya berdasarkan kepada kelas saya yang mengajar...”

Sumber: PK3/Temubual/7April2019

Kesimpulannya, bukti-bukti di atas menunjukkan semua peserta kajian bersikap proaktif dalam menimba ilmu KBAT untuk meningkatkan kompetensi diri. Malah, mereka bersedia mengikut kursus latihan agar dapat melaksanakan PdP bersifat KBAT dalam setiap pelajaran dengan berjaya.

4.5.5 Dapatan Kajian bagi Soalan Kajian 3

Hasil daripada analisis data disposisi pemikiran peserta kajian tentang amalan KBAT, empat tema telah dikenalpasti, iaitu berfikiran terbuka, perancangan strategik, bertekad untuk penambahbaikan dan beriltizam menimba ilmu. Ketiga-tiga peserta kajian berfikiran terbuka menerima KBAT kerana sedar akan kepentingan KBAT untuk generasi akan datang. Sungguhpun peserta kajian menghadapi pelbagai masalah dalam implementasi KBAT, namun mereka menghadapi cabaran dengan tabah dan berusaha menyelesaikan masalah berdasarkan kemampuan mereka. Peserta kajian juga merancang dan melaksanakan PdP KBAT dengan bersistematik supaya objektif PdP tercapai. Malah, mereka cenderung untuk berfikir secara intelek dan metakognitif supaya PdP KBAT menjadi lebih baik. Akhir sekali, mereka beriltizam untuk menimba ilmu KBAT kerana mereka bersikap proaktif untuk meningkatkan kompetensi diri dalam ilmu KBAT. Kesimpulannya, untuk

menjawab soalan kajian 3, dapatan kajian membuktikan ketiga-tiga peserta kajian mempunyai disposisi pemikiran yang positif dalam amalan KBAT.

4.6 Rumusan

Dalam keseluruhan bab ini, dapatan kajian telah berjaya menjawab ketiga-tiga soalan kajian. Pengetahuan dan kemahiran guru Pendidikan Moral tentang KBAT dalam Pendidikan Moral adalah mencukupi untuk mengendalikan PdP Pendidikan Moral. Selain itu, guru Pendidikan Moral mempunyai disposisi pemikiran yang positif dalam amalan KBAT.

Perbincangan bab seterusnya adalah berkaitan dengan rumusan keseluruhan kajian, implikasi kajian terhadap pelbagai pihak yang berkaitan dengan KBAT dan beberapa cadangan mengikut pandangan pengkaji.

BAB 5

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini bertujuan untuk membentangkan rumusan dapatan kajian, perbincangan, implikasi dapatan kajian dan cadangan yang berfokus kepada “Implementasi KBAT guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang”. Hasil dapatan kajian yang telah diperolehi dirumuskan melalui kaedah induktif bagi menjawab soalan kajian. Kaedah induktif yang dimaksudkan ialah rumusan dibuat berdasarkan tema yang dijana menerusi kekerapan dapatan kajian yang paling tinggi dalam data temu bual, pemerhatian PdP dan analisis dokumen. Sokongan data yang diperolehi daripada kaedah triangulasi dalam bab yang lepas dijadikan sebagai evidens yang kukuh.

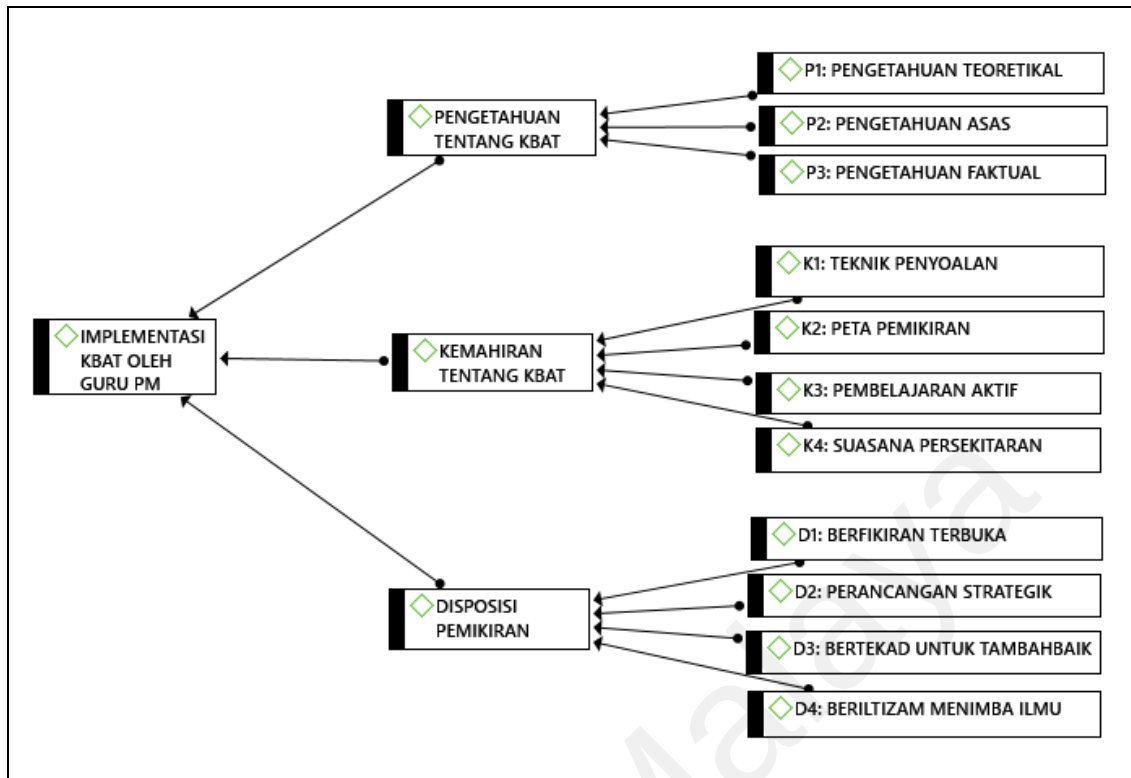
5.2 Rumusan Kajian

Secara keseluruhannya, kajian ini bertujuan untuk melihat implementasi KBAT guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang. Peserta kajian terdiri daripada tiga orang guru subjek Pendidikan Moral, iaitu dua orang guru novis dan seorang guru berpengalaman. Objektif kajian ini adalah untuk:

- a) mengenalpasti pengetahuan guru Pendidikan Moral tentang KBAT
- b) mengenalpasti kemahiran guru Pendidikan Moral dalam melaksanakan KBAT semasa pengajaran subjek Pendidikan Moral
- c) menerokai disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral dalam amalan KBAT

Kajian ini berbentuk kualitatif yang menggunakan rekabentuk kajian kes. Hal ini supaya pengkaji dapat menerokai pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran guru Pendidikan Moral terhadap amalan KBAT. Kaedah analisis data yang digunakan ialah analisis tematik. Analisis tematik ialah satu kaedah untuk mengenal pasti, menganalisis, dan melaporkan corak atau tema dalam data (Braun & Clarke, 2006).

Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa tiga objektif kajian telah dapat dicapai. Secara umumnya, hasil dapatan menunjukkan bahawa tiga orang guru Pendidikan Moral yang dikaji mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi tentang KBAT. Mereka juga mempunyai disposisi pemikiran yang positif dalam amalan KBAT. Rajah 5.1 menunjukkan rumusan daripada hasil dapatan kajian ini. Penulisan seterusnya akan berbincang berdasarkan kepada rajah 5.1 dan bertumpu kepada perbincangan hasil dapatan kajian secara terperinci. Hasil dapatan kajian akan dibentangkan mengikut kronologi objektif kajian.



Sumber: ATLAS.ti

Rajah 5.1 Rumusan kajian implementasi KBAT guru Pendidikan Moral di sebuah sekolah menengah di Pulau Pinang

5.2.1 Pengetahuan Guru Pendidikan Moral tentang KBAT

Berdasarkan analisis data berkenaan dengan pengetahuan ketiga-tiga peserta kajian tentang KBAT, hasil dapatan telah menjana tiga tema utama yang dibincangkan dalam bab yang lepas. Tema pertama ialah pengetahuan teoretikal yang terdiri daripada sub-tema Teori Perkembangan Kognitif Piaget dan Taksonomi Bloom semakan Anderson. Tema kedua ialah pengetahuan asas yang terdiri daripada definisi KBAT, Aras KBAT dan Konsep KBAT. Tema ketiga ialah pengetahuan faktual yang terdiri daripada pembudayaan KBAT dan KBAT sebagai penaakulan moral. Hasil dapatan menunjukkan semua peserta kajian memiliki ilmu pengetahuan yang mencukupi tentang KBAT. Hujah ini adalah berdasarkan kepada analisis data triangulasi dan evidens yang menyokong tema-tema yang dibincangkan dalam bab yang lepas. Selain itu, Rubrik Protokol Kajian tentang penskoran tahap pengetahuan

juga menunjukkan peserta kajian memenuhi kriteria pada tahap penguasaan tinggi. Sila rujuk **Lampiran J**.

Semua peserta kajian berupaya menjelaskan Teori Perkembangan Kognitif yang dipelopori oleh Jean Piaget. Mereka juga dapat membezakan Taksonomi Bloom dengan Taksonomi Bloom Semakan Anderson. Hal ini penting kerana Taksonomi Bloom Semakan Anderson menjadi rangka rujuk aras KBAT. Peserta kajian juga dapat memberi definisi dan konsep KBAT yang selaras dengan konteks pendidikan di Malaysia iaitu definisi dan konsep yang diterbitkan dalam buku sumber KPM. Semua peserta kajian dapat menerangkan semua elemen pembudayaan KBAT dan memberi tumpuan kepada elemen pedagogi selaras dengan peranan sebagai guru. Mereka juga menerangkan bahawa hubungan KBAT dengan pengajaran Pendidikan Moral adalah melalui proses metakognisi dan penaakulan moral dengan cara penerapan perwatakan (*value internalisation*). KBAT juga membolehkan murid mengaplikasi kemahiran membuat keputusan dan kemahiran menyelesaikan masalah apabila berhadapan dengan situasi dilemma moral dalam kehidupan seharian.

5.2.2 Kemahiran Guru Pendidikan Moral dalam Melaksanakan KBAT semasa Pengajaran Pendidikan Moral

Berdasarkan analisis data berkenaan dengan kemahiran ketiga-tiga peserta kajian tentang KBAT, hasil dapatan telah menjana empat tema yang dibincangkan dalam bab yang lepas. Tema-tema tersebut ialah Teknik Penyoalan, Peta Pemikiran, Pembelajaran Aktif dan Suasana Persekitaran. Hasil dapatan menunjukkan semua peserta kajian memiliki kemahiran yang mencukupi tentang KBAT. Hujah ini adalah berdasarkan kepada analisis data triangulasi dan evidens yang menyokong tema-tema

yang dibincangkan dalam bab yang lepas. Selain itu, Rubrik Protokol Kajian tentang penskoran tahap kemahiran juga menunjukkan peserta kajian memenuhi kriteria pada tahap penguasaan tinggi. Sila rujuk **Lampiran J**.

Semua peserta kajian mempunyai kemahiran dalam mengaplikasikan teknik penyoalan. Mereka menggunakan teknik penyoalan sebagai strategi berfikir untuk menjana KBAT. Sebagai contoh, mereka menyoal murid dari soalan aras rendah ke aras tinggi; menyoal berdasarkan stimulus dan menyoal untuk mencungkil jawapan. Selain itu, mereka menyoal secara berfikir, dengan mengemukakan soalan yang jelas, ringkas dan mudah difahami. Selain itu, mereka memberi masa-tunggu yang mencukupi setelah menyoal supaya murid menjawab dengan jawapan yang bernas. Ia juga membolehkan guru menilai jawapan yang dikemukakan oleh murid dan memikirkan soalan susulan.

Peserta kajian juga membimbing murid menggunakan peta pemikiran untuk menyediakan nota dan menjalankan aktiviti berkumpulan untuk memupuk KBAT. Penggunaan peta pemikiran menjadikan pelajaran lebih menarik dan mudah difahami serta fakta-fakta dalam nota mudah diingati. Semua peserta kajian juga tahu menggunakan strategi pembelajaran aktif dalam menjana KBAT. Strategi ini melibatkan pembentukan murid dalam kumpulan kecil untuk melaksanakan aktiviti *hands-on* dan aktiviti *minds-on* seperti sumbangsaran, pembentangan, lakonan sketsa dan sebagainya. Pembelajaran aktif membolehkan murid berinteraksi secara intelektual ke arah KBAT.

Semua peserta kajian bijak menggunakan unsur-unsur persekitaran pembelajaran seperti guru, murid, bilik darjah dan bahan rangsangan untuk mewujudkan aktiviti, interaksi dan komunikasi yang berkesan ke arah KBAT. Sebagai contoh, guru berperanan sebagai pemudahcara dan pendorong KBAT dengan bersikap empati dalam memahami tingkahlaku murid untuk melahirkan suasana PdP KBAT. Murid digalakkan untuk mengajukan soalan aras tinggi, berhujah dan berinteraksi secara intelektual. Mereka juga tahu menguruskan ruang dan susun atur bilik darjah yang menggalakkan interaksi kumpulan serta menggunakan bahan rangsangan yang bersesuaian dengan aktiviti KBAT.

5.2.3 Disposisi Pemikiran Guru Pendidikan Moral dalam Amalan KBAT

Berdasarkan analisis data berkenaan dengan disposisi pemikiran ketiga-tiga peserta kajian dalam amalan KBAT, hasil dapatan telah menjana empat tema yang dibincangkan dalam bab yang lepas. Tema-tema tersebut adalah Berfikiran Terbuka, Perancangan Strategik, Bertekad untuk Penambahbaikan dan Beriltizam Menimba Ilmu. Hasil dapatan menunjukkan semua peserta kajian memiliki disposisi pemikiran yang positif dalam amalan KBAT. Hujah ini adalah berdasarkan kepada analisis data triangulasi dan evidens yang menyokong tema-tema yang dibincangkan dalam bab yang lepas.

Semua peserta kajian berfikiran terbuka menerima implementasi KBAT di sekolah. Hal ini kerana mereka sedar akan kepentingan KBAT untuk generasi akan datang dan yakin KBAT boleh memupuk minat murid terhadap PdP Pendidikan Moral. Natiujahnya, mereka tidak menolak KBAT, malah bersedia menghadapi cabaran pelaksanaan KBAT dengan tabah dan berusaha menyelesaikan masalah

berkaitan dengan KBAT berdasarkan fleksibiliti dan kreativiti mereka. Peserta kajian juga merancang dan melaksanakan PdP KBAT dengan bersistematik supaya objektif PdP tercapai. Malah, mereka cenderung untuk berfikir secara intelek dan metakognitif dengan mencadangkan idea yang bernas demi penambahbaikan implementasi KBAT. Akhir sekali, mereka beriltizam untuk menimba ilmu KBAT kerana mereka bersikap proaktif mencari ilmu untuk meningkatkan kompetensi diri dalam PdP KBAT.

5.3 Perbincangan

Bahagian berikut merupakan empat isu yang diketengahkan untuk perbincangan berdasarkan perspektif pengkaji. Isu tersebut ialah kompetensi guru Pendidikan Moral, amalan penerapan KBAT dalam PdP Pendidikan Moral, suasana persekitaran KBAT dan akhir sekali, KBAT sebagai penaakulan moral dalam subjek Pendidikan Moral.

5.3.1 Kompetensi Guru Pendidikan Moral

Kompetensi merujuk kepada pengetahuan, kemahiran dan ciri-ciri peribadi seperti disposisi pemikiran yang perlu bagi melaksanakan sesuatu tugas. Dalam konteks kajian ini, guru subjek Pendidikan Moral mendapat pengetahuan deklaratif tentang KBAT melalui kursus latihan yang dihadiri. Namun ada juga guru Pendidikan Moral memperolehi ilmu melalui inisiatif sendiri seperti pembacaan buku sumber dan rujukan dari sumber internet. Sungguhpun begitu, dapatan di item 4.5.4 (muka surat 128) membuktikan guru novis masih perlu mendapat tunjuk ajar daripada guru Pendidikan Moral yang berpengalaman. Menurut Shukla and Dungsungnoen (2016) yang menjalankan kajian di institusi pengajian tinggi di

Thailand, bimbingan dan latihan diperlukan untuk mengembangkan pengetahuan isi kandungan pedagogikal (*pedagogical content knowledge*) guru supaya guru mampu mengubah corak PdP mereka yang sedia ada. Apabila pengetahuan deklaratif diaplikasikan dengan berkesan melalui perlakuan, ia membentuk kemahiran yang juga dikenali sebagai pengetahuan prosedural (Sivapakkiam Ramasamy, 2017). Oleh itu, pengkaji berpendapat kursus latihan KBAT masih perlu diadakan secara berterusan untuk guru Pendidikan Moral yang tidak dilatih tentang KBAT agar pengetahuan tentang pengajaran Pendidikan Moral, khasnya domain penaakulan diperkukuhkan menjadi kemahiran.

Kemahiran bermaksud kecekapan dan kepandaian melakukan sesuatu menurut Kamus Pelajar Bahasa Malaysia (2016). Dalam konteks pendidikan, kemahiran meliputi keupayaan dalam menggunakan pendekatan, strategi, kaedah dan teknik mengajar berdasarkan teori PdP. Ia bertujuan untuk menyebarkan ilmu pengetahuan atau kemahiran menerusi aktiviti perancangan, pengelolaan, penyampaian, bimbingan dan penilaian kepada murid.

Kajian ini mendapati guru Pendidikan Moral dapat mengaplikasikan kemahiran (pengetahuan prosedural) dengan merancang dan melaksanakan aktiviti PdP KBAT secara berprosedural. Evidens dalam 4.5.2 (muka surat 124) membuktikan bahawa guru Pendidikan Moral menulis RPH dengan merujuk kepada DSKP dan menyatakan objektif berunsur KBAT secara eksplisit. Selanjutnya, mereka merancang aktiviti yang berpusat murid seperti lakonan, perbincangan kumpulan, pembentangan dan sebagainya. Pendekatan, strategi, kaedah dan teknik yang menjana KBAT diaplikasikan. Di samping itu, mereka menggunakan bahan

teknologi maklumat dan komunikasi sebagai bahan rangsangan KBAT. Mereka juga menggunakan instrumen pentaksiran KBAT seperti peta pemikiran untuk menilai pencapaian objektif PdP. Kajian di luar negara juga membuktikan bahawa kemahiran adalah pra-syarat dalam penerapan KBAT (Budsankom, Sawangboon, Damrongpanit, & Chuensirimongkol, 2015). Oleh itu, pengkaji berpendapat bahawa guru Pendidikan Moral perlu sentiasa mengaplikasi KBAT dalam PdP supaya kemahiran meningkat. Ini bermakna individu yang mempunyai kemahiran yang tinggi akan mampu mengaplikasikan pengetahuan ke dalam bentuk perlakuan dengan sempurna.

Sepertimana yang dinyatakan dalam item 2.12 (muka surat 50), disposisi pemikiran merujuk kepada (pembawaan sikap) personaliti, karakter, kebiasaan, kecenderungan terhadap corak tingkahlaku intelek. Ia merupakan pendorong kepada kesediaan guru Pendidikan Moral daripada aspek pengetahuan dan kemahiran. Pengkaji berpendapat ciri-ciri disposisi pemikiran yang positif yang ada pada guru Pendidikan Moral telah mendorong mereka berkomited untuk menjayakan implementasi KBAT dalam PdP Pendidikan Moral. Contohnya, guru Pendidikan Moral berfikiran terbuka menerima dasar KBAT, tabah menghadapi cabaran pelaksanaan KBAT dan kreatif dalam menyelesaikan masalah penerapan KBAT dalam PdP.

Dapatan ini menyokong Teori Disposisi Pemikiran yang menjelaskan bahawa individu yang bersedia daripada aspek kecenderungan, sensitiviti dan kemampuan untuk mempelajari dan mengaplikasi KBAT, akan berupaya menguasai kemahiran tersebut dengan berkesan (Perkins et al., 1993). Ini bermakna, jika guru Pendidikan

Moral yang mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang tinggi tentang KBAT, sebaliknya mempunyai disposisi pemikiran yang negatif, tidak akan menjamin KBAT berjaya dilaksanakan.

5.3.2 Amalan Penerapan KBAT dalam PdP Pendidikan Moral

Isu tentang guru Pendidikan Moral yang kurang mementingkan elemen KBAT dalam PdP, berpunca daripada guru bukan opsyen Pendidikan Moral yang tidak menguasai pengetahuan kandungan dan pengetahuan pedagogi. Hal ini menyebabkan murid berasa bosan dan tertekan akibat dipaksa menghafal nilai dan definisi nilai. Oleh itu, guru berkenaan perlu didedahkan dengan amalan pedagogi yang menggalakkan KBAT. Pengkaji berpendapat bahawa kajian ini telah berjaya mengenalpasti amalan pedagogi yang menggalakkan KBAT, iaitu dengan mengaplikasikan peta pemikiran, sumbangsaran, pembelajaran konstruktivis, pembelajaran inkuiri dan pembelajaran berasaskan masalah (Tiew & Melissa Ng Lee Yen Abdullah, 2019). Tambahan lagi, pengkaji berpendapat dapatan kajian ini juga menyokong ciri Teori Pembelajaran Konstruktivisme iaitu pengajaran yang berkesan menghubungkan maklumat dan idea dengan tema dan konsep melalui pembelajaran semulajadi tanpa budaya penghafalan.

Pengkaji berpendapat bahawa kepelbagaian di dalam teknik penyoalan adalah penting untuk menjadikan proses PdP lebih efektif. Oleh itu, amalan teknik penyoalan yang berkesan mampu merangsang pemikiran murid ke arah KBAT. Evidens dalam 4.4.1 (muka surat 103) membuktikan guru Pendidikan Moral menggunakan teknik penyoalan sebagai strategi berfikir. Penyoalan mereka

berdasarkan stimulus, bermula dari soalan aras rendah sehinggalah ke aras tinggi untuk mencungkil jawapan murid. Soalan mereka berfikir, jelas, ringkas dan mudah difahami. Masa-tunggu selepas mereka menyoal dan selepas murid menjawab diberikan. Umpamanya, guru Pendidikan Moral bertanya kepada murid sewaktu PdP, “Berdasarkan sketsa tadi, apakah nilai yang dipelajari? Terangkan.” Soalan guru tersebut berdasarkan stimulus, soalan mudah difahami dan bermula dari aras rendah untuk mencungkil nilai. .

Dari segi soalan yang ditanya, pengkaji berpendapat soalan aras rendah dan soalan aras tinggi mempunyai fungsi yang tersendiri. Contohnya, guru Pendidikan Moral mengemukakan soalan aras rendah untuk mendapatkan maklumat berkaitan kefahaman murid terhadap isi dan konsep pelajaran yang telah diajar. Sementara itu, soalan aras tinggi juga ditanya untuk tujuan mengaplikasi, menganalisis, menilai dan menjana idea terhadap isi kandungan pelajaran dengan menggunakan pendekatan pemikiran secara kritis dan kreatif. Sebagai tambahan, guru Pendidikan Moral menggalakkan murid mengemukakan soalan KBAT kepada kumpulan pembentang dan membenarkan murid melakukan sketsa secara kreatif. Oleh itu, pengkaji berpendapat hasil kajian ini menyokong Teori Kognitif Bloom Semakan Anderson, iaitu apabila murid didedahkan dengan soalan pelbagai aras pemikiran atau menjalankan aktiviti pemikiran aras tinggi, secara tidak langsung murid dapat berinteraksi secara intelektual ke arah KBAT (Anderson & Krathwohl, 2001).

5.3.3 Suasana Persekitaran KBAT

Pengkaji berpendapat bahawa suasana persekitaran KBAT memerlukan kebijaksanaan guru Pendidikan Moral memanipulasi unsur-unsur persekitaran pembelajaran seperti guru, murid, bilik darjah dan bahan rangsangan untuk

mewujudkan aktiviti, interaksi dan komunikasi yang berkesan ke arah KBAT. Guru berperanan sebagai pemudahcara dan mendorong KBAT, murid yang suka mengajukan soalan, susunan bilik darjah yang berpusat murid dan penggunaan bahan rangsangan KBAT dalam PdP. Pengkaji juga berpendapat dapatan kajian ini menyokong penuh Teori Pembelajaran Konstruktivisme. Menurut teori ini, guru menyediakan peluang kepada murid untuk membentuk pengetahuan sendiri dengan menggunakan pengalamannya secara terpilih. Keseluruhan PdP yang diperhatikan memberi ruang dan peluang kepada murid untuk berbincang dalam kumpulan kecil, mengemukakan pendapat dan membentangkan hasil perbincangan. Pembelajaran secara konstruktivisme mengubah peranan guru Pendidikan Moral sebagai fasilitator. Murid menjadi lebih berfikir, berkefahaman, berkeyakinan, berkemahiran sosial dan aktif (Salvin, 2015). Apabila murid diberi satu tugas berbentuk penyelesaian masalah, murid didapati menggunakan pengetahuan sedia ada dan dikaitkan dengan pengetahuan baru yang diteroka melalui pelbagai sumber seperti penggunaan sumber teknologi maklumat atau bahan rujukan lain untuk menyiapkan tugas tersebut (Robertson, 2019). Justeru, tidak dapat dinafikan bahawa Teori Pembelajaran Konstruktivisme menyokong penuh hasil kajian ini.

5.3.4 KBAT sebagai Penaakulan Moral

Fokus KSSM Pendidikan Moral adalah untuk membentuk insan yang berakhlak mulia dengan menerapkan tiga domain iaitu penaakulan moral, emosi moral dan perlakuan moral dalam kalangan murid (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2017). Penaakulan moral merupakan keupayaan mental seseorang untuk berfikir dengan rasional dan bebas dalam situasi yang kabur atau berkonflik nilai demi mengenalpasti perlakuan baik atau benar dan perlakuan jahat atau salah (Abdul

Rahman Md Aroff, 2008). Penekanan KBAT dalam subjek Pendidikan Moral membantu murid meningkatkan tahap penaaakulan mereka. KBAT membantu murid berfikir dengan lebih divergen dan membuat pertimbangan moral yang waras serta matang. Kebolehan mental dan intelektual ini menjadikan mereka bijak membuat keputusan apabila berhadapan dengan dilema moral. Domain emosi moral dan domain perlakuan moral tidak berkaitan secara langsung dengan KBAT tetapi perkembangan KBAT dapat meningkatkan refleksi intelektual dan secara tidak langsung mengembangkan domain emosi dan perlakuan moral dalam diri murid.

Hasil kajian juga memberi input bahawa peserta kajian menghubungkan pengajaran pendekatan KBAT dengan Pendidikan Moral menerusi proses metakognisi dan penaaakulan moral dengan cara penerapan perwatakan (*value internalisation*). Menurut Krathwohl et al. (1964), individu mempunyai satu sistem nilai yang dapat mengawal perlakuannya untuk jangka masa yang lama bagi mengembangkan ciri gaya hidup yang konsisten dan boleh diramal, yang dianggap sebagai “perwatakan”. Semasa individu membuat analisis, mempersoal, mencari alternatif, berhujah, membuat keputusan dan menyelesaikan masalah, individu tersebut seharusnya menerapkan nilai moral ke dalam proses tersebut. Dengan lain maksud, individu tersebut sedang melakukan proses metakognisi dan penaaakulan moral. Oleh itu, pengkaji sependapat dengan hujah Krathwohl bahawa internalisasi nilai sebagai tahap tertinggi taksonomi bagi domain afektif (Rajendran, 2017). Berdasarkan dapatan kajian, guru Pendidikan Moral dapat menerapkan nilai-nilai murni melalui KBAT. Selain itu, pengkaji juga berpendapat bahawa nilai harus diajar menerusi amalan harian dan bukannya sekadar indoktrinasi. Hal ini kerana murid mempelajari nilai moral dengan melihat orang di sekeliling yang mengamalkannya

lebih daripada mempelajari secara langsung di dalam bilik darjah. Pendek kata, *values are caught, not taught* (Kok, 2019; Vishalache Balakrishnan, 2017a).

Dilemma moral merujuk kepada situasi apabila seseorang individu atau sekumpulan masyarakat menghadapi konflik atau percanggahan moral dan pada ketika itu terdapat beberapa pilihan atau alternatif dalam membuat keputusan penyelesaian. Individu boleh memilih salah satu alternatif tetapi terpaksa melepaskan alternatif yang lain. Salah satu contoh dilemma moral ialah dilemma kehidupan sebenar, iaitu konflik yang dihadapi oleh seseorang dalam menjalani kehidupan seharian (Vishalache Balakrishnan, 2012). Hubungan KBAT dengan pengajaran Pendidikan Moral adalah melalui proses kognitif moral. Proses ini melibatkan kemahiran membuat keputusan dan menyelesaikan masalah apabila seseorang berdepan dengan situasi dilemma moral dalam kehidupan seharian. Pengkaji sependapat dengan Vishalache Balakrishnan (2012) bahawa amalan KBAT dalam dilemma moral membolehkan seseorang individu membuat keputusan dan menyelesaikan masalah secara matang dan realistik. Malah, Pendidikan Moral adalah berkaitan dengan bagaimana seseorang menghadapi dilemma moral dalam kehidupan seharian dan membuat pertimbangan moral dengan memilih alternatif yang betul serta bertanggungjawab terhadap pilihan yang dibuat.

5.4 Implikasi Kajian

Implikasi utama kajian ini sedikit sebanyak mengurangkan lompong ilmu (*knowledge gap*) tentang implementasi KBAT dalam kalangan guru Pendidikan Moral. Secara khusus, penemuan kajian ini adalah penting kepada Institut Pendidikan Guru, universiti yang menawarkan program latihan guru pra-

perkhidmatan dan guru dalam perkhidmatan, penyelidik, dan pihak yang berkaitan dalam bidang pendidikan. Bukti kajian ini dapat meningkatkan pemahaman mengenai fenomena semasa PdP KBAT dalam konteks subjek Pendidikan Moral di sekolah menengah.

5.4.1 Kesediaan Guru Pendidikan Moral dalam Implementasi KBAT

Sejak kebelakangan ini, KPM telah mengambil langkah untuk mempromosikan pembelajaran holistik dan bermakna melalui kemahiran abad ke-21. Memandangkan pendidikan negara kita secara beransur-ansur beralih daripada sistem berorientasikan peperiksaan dan pembelajaran hafalan, penekanan lebih diberikan kepada perkembangan KBAT murid. Sungguhpun dasar KBAT merupakan arahan dari pentadbiran pusat ke peringkat bawah di sekolah, namun kejayaan pelaksanaan dasar bergantung kepada guru. Pendek kata, kesediaan guru dalam implementasi KBAT semasa PdP adalah kunci transformasi dalam membangunkan KBAT murid.

Guru Pendidikan Moral perlu melengkapkan diri dengan pengetahuan KBAT agar dapat merealisasikan matlamat pelaksanaan KBAT. Guru perlu sedar bahawa matlamat KBAT bukanlah semata-mata untuk menjawab soalan peperiksaan awam sahaja. Ia bertujuan melatih murid untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam menaakul dan menyelesaikan masalah dalam kehidupan harian. Oleh itu, guru perlu melengkapkan diri dengan pengetahuan dan kemahiran tentang pedagogi KBAT. Guru Pendidikan Moral juga perlu memiliki disposisi yang proaktif dalam meningkatkan kompetensi diri terutamanya mereka yang terlepas peluang mengikuti kursus latihan KBAT. Mereka perlu berinisiatif mencari ilmu melalui

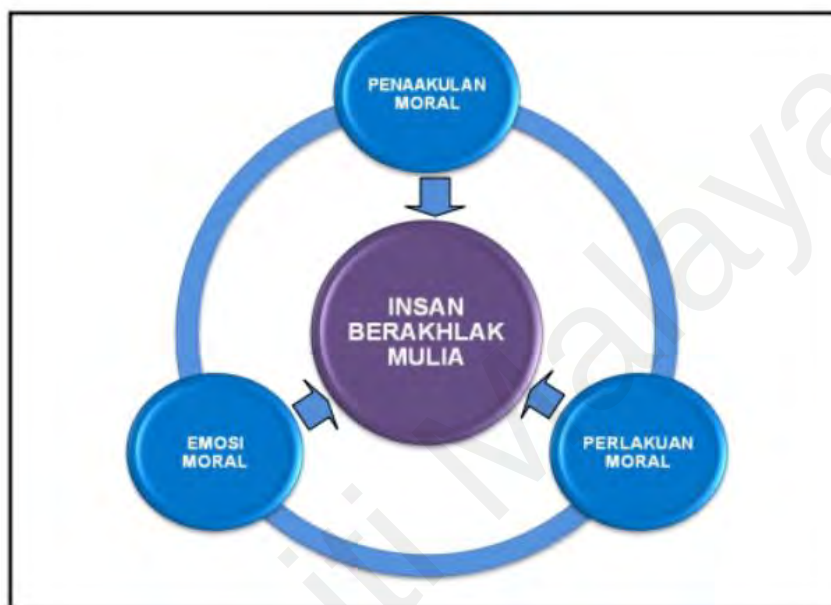
pembacaan sendiri, merujuk kepada laman web KPM dan bertanya kepada guru yang lebih berpengalaman. Guru yang telah menghadiri kursus latihan KBAT harus menggunakan ilmu tersebut dalam bentuk prosedural dan juga berkongsi ilmu kepada mereka yang tidak berpeluang mengikuti kursus latihan KBAT. Ilmu yang dipelajari tetapi tidak diamalkan atau dikongsikan akan menjadi sia-sia sahaja.

Sungguhpun seseorang guru Pendidikan Moral mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang tinggi tentang KBAT, namun kecenderungan untuk melaksanakan PdP KBAT bergantung kepada disposisi pemikirannya. Disposisi pemikiran yang positif akan mendorong guru tersebut menerima dasar KBAT, menerokai ilmu dan mengaplikasikan KBAT dalam PdP. Sebarang cabaran dalam implementasi KBAT ditempuhi dengan tabah; sebarang masalah diselesaikan dengan yakin. Sebaliknya, disposisi pemikiran yang negatif akan mendorong guru tersebut menolak dasar KBAT dan menghindari amalan KBAT dalam PdP. Pelbagai alasan diberikan; beraneka dalih dikemukakan sebagai justifikasi; PdP yang dikendalikan berpusat guru dengan kaedah *chalk and talk*. Secara ringkas, kajian ini menyarankan guru Pendidikan Moral perlu memiliki disposisi pemikiran yang positif kerana disposisi pemikiran akan mendorong guru untuk melaksanakan PdP berunsur KBAT. Kajian ini juga menyarankan guru Pendidikan Moral seharusnya mempunyai sikap kecintaan (*passion*) terhadap kewajipan mengajar Pendidikan Moral kerana sikap inilah yang boleh memupuk disposisi pemikiran.

5.4.2 KBAT sebagai Tunjang Domain Penaakulan Moral

Sepertimana yang dinyatakan dalam 1.1, Falsafah Pendidikan Moral yang merupakan asas subjek Pendidikan Moral di Malaysia berfokus kepada pembentukan

murid agar menjadi insan berakhlak mulia. Pembentukan insan yang berakhlak mulia ini dapat direalisasikan dengan menerapkan tiga domain moral secara seimbang, iaitu penaakulan moral, emosi moral dan perlakuan moral. Rajah 5.2 berikut menunjukkan hubungan antara penaakulan moral, emosi moral dan perlakuan moral yang membentuk insan berakhlak mulia.



Sumber: Bahagian Pembangunan Kurikulum (2017)

Rajah 5.2 Hubungan antara Penaakulan Moral, Emosi Moral dan Perlakuan Moral

Berdasarkan rajah di atas, perwatakan yang positif harus merangkumi tiga domain moral secara seimbang, iaitu penaakulan moral, emosi moral dan perlakuan moral. Penaakulan moral membolehkan individu berfikir secara rasional sebelum melakukan sesuatu tindakan. Emosi moral pula berkaitan dengan suara batin serta perasaan yang ada pada individu. Emosi moral akan memotivasikan individu untuk membuat perlakuan moral. Perlakuan moral pula berkaitan dengan tingkahlaku moral individu, iaitu tindakan terhadap keputusan berlandaskan penaakulan dan emosi moral dengan niat yang mulia (Vishalache Balakrishnan, 2009). Ketiga-tiga domain ini membolehkan seseorang individu mencapai tahap kematangan dalam membuat

pertimbangan moral (*moral judgement*). Pertimbangan moral yang matang perlulah sesuai, adil, tepat dan konsisten. Pertimbangan moral merupakan aspek utama dalam pembentukan moral kerana sesuatu tindakan harus berasaskan kepada peraturan atau nilai universal (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2017).

KBAT (berdasarkan rangka rujuk domain kognitif Taksonomi Bloom Semakan Anderson) merangkumi peringkat pemikiran mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta. Pada peringkat mengaplikasi, penaaakulan moral membolehkan individu menggunakan pengetahuan sedia ada untuk mengatasi sesuatu permasalahan moral yang baru. Contohnya, menerusi KBAT, murid dapat mengaplikasikan kemahiran insaniah yang dipelajari dalam kelas Pendidikan Moral untuk diamalkan di luar bilik darjah. Pada peringkat menganalisis, penaaakulan moral membolehkan individu mencerakinkan maklumat dalam sesuatu isu moral kepada komponen kecil untuk memahami struktur dan hubungannya. Umpamanya, murid dapat menganalisis punca dan kesan berlakunya pencemaran alam sekitar melalui amalan KBAT. Pada peringkat menilai, individu berupaya mempertimbangkan kewajaran berdasarkan kriteria yang spesifik seperti norma masyarakat atau nilai universal. Sebagai contoh, dengan berfikir pada aras tinggi, murid dapat menilai kewajaran menghantar ahli keluarga yang uzur ke rumah orang tua. Pada peringkat mencipta, individu boleh menghasilkan idea baru untuk menyelesaikan dilemma moral yang dihadapi. Misalnya, melalui KBAT, murid dapat memikirkan idea yang kreatif dan praktikal untuk memilih alternatif yang paling tepat semasa berada dalam dilemma moral. Kesimpulannya, implikasi kajian ini ialah pengkaji mendapati bahawa KBAT berfungsi sebagai tunjang kepada domain penaaakulan moral.

5.4.3 KBAT sebagai Sebahagian daripada Sistem Pentaksiran Holistik

Hasil kajian ini memberi implikasi kepada keperluan pihak pentadbiran peperiksaan pusat dan pendidik terutamanya guru Pendidikan Moral untuk membawa perubahan terhadap sistem pentaksiran yang sedang digunakan. Soalan pentaksiran perlu meliputi elemen KBAT dan stimulus untuk merangsang KBAT. Jika guru selalu menyediakan soalan yang mempunyai elemen KBAT dalam pentaksiran formatif dan sumatif, maka murid akan dibiasakan dengan amalan KBAT. Justeru, guru Pendidikan Moral perlu proaktif dalam menyediakan soalan Pendidikan Moral yang dapat mengaitkan isu moral semasa dengan KBAT agar dapat merangsangkan kognitif murid. Walau bagaimanapun, sayugia diingatkan bahawa KBAT berkaitan dengan domain penaakulan moral; sistem pentaksiran yang sedia ada kurang memberi penekanan kepada pentaksiran domain emosi moral dan perlakuan moral. Oleh itu, pihak yang berkaitan perlu membangunkan instrumen yang dapat mentaksir ketiga-tiga domain agar sistem pentaksiran Pendidikan Moral menjadi holistik.

5.4.4 Amalan Pedagogi KBAT Pendidikan Moral

Isu kekurangan guru beropsyen Pendidikan Moral dan guru yang tiada pengalaman mengajar Pendidikan Moral diminta mengajar subjek Pendidikan Moral sering dibincangkan. Kajian ini memberi implikasi kepada guru Pendidikan Moral yang lain, terutamanya guru bukan opsyen dan guru tiada pengalaman tentang kepelbagaian amalan penerapan KBAT. Guru Pendidikan Moral perlu sedar akan kepentingan untuk merancang PdP yang berpusat murid sepertimana yang dikenalpasti dalam kajian ini. Guru Pendidikan Moral yang masih menggunakan PdP bercorak tradisional seperti memaksa murid menghafal nilai dan definisi nilai atau kaedah kuliah perlulah menganjak paradigma mereka. Hasil kajian ini menjadi

sumber rujukan kepada guru Pendidikan Moral untuk mempelbagaikan amalan pedagogi KBAT berdasarkan teori pembelajaran. Mereka perlu membiasakan diri dengan aplikasi Teori Pembelajaran Konstruktivisme, Teori Kognitif Bloom Semakan Anderson dan sebagainya semasa merancang PdP supaya Pendidikan Moral menjadi subjek yang diminati oleh murid. Memandangkan kajian ini melibatkan murid dari kelas cemerlang dan juga kelas lemah, maka hasil kajian ini boleh diaplikasikan untuk merancang PdP Pendidikan Moral mengikut kebolehan dan aras murid.

5.4.5 Implikasi terhadap Teori Pembelajaran Konstruktivis

Hasil kajian ini memberi input bahawa guru Pendidikan Moral mengaplikasikan Teori Pembelajaran Konstruktivis dalam mempromosikan KBAT. Konstruktivisme sosial menegaskan pandangan bahawa pembelajaran adalah melalui kerjasama dan interaksi sosial (Cole, 2018). Untuk menggalakkan kerjasama di kalangan murid, guru memperuntukkan masa untuk perbincangan kumpulan. Apabila murid terlibat dalam perbincangan, mereka dapat merangsang kemahiran berfikir kerana mereka dikehendaki menyumbang idea dan pendapat (Charanjit Kaur Swaran Singh, Rhashvinder Kaur Ambar Singh, Tarsame Singh Masa Singh, Nor Azmi Mostafa, & Tunku Mohani Tunku Mohtar, 2018). Kajian lain juga menekankan bahawa konsep kerjasama dapat mendorong pembelajaran menjurus ke arah KBAT (Soo, Nor Haniza Hasan, Rohani Jangga, & Siti Nuur-Ila Mat Kamal, 2015; Zainudin Hassan et al., 2018; Zuraina Ali, 2009). Kesimpulannya, teori ini boleh menggalakkan murid belajar dengan aktif dan guru Pendidikan Moral dapat menerapkan KBAT dalam PdP Pendidikan Moral secara konstruktif.

5.4.6 Implikasi terhadap Teori Kognitif Bloom Semakan Anderson

Dapatan kajian ini juga memberi input kepada Teori Kognitif Bloom Semakan Anderson dari segi aplikasi aras pemikiran bagi merangsangkan kognitif murid agar berfikir ke aras yang lebih tinggi. Kajian ini menunjukkan bahawa apabila peserta kajian mengaplikasi lebih daripada satu aras pemikiran dalam PdP, sama ada dalam bentuk soalan ataupun aktiviti kumpulan, respon murid menunjukkan hasil yang positif. Contohnya, apabila guru Pendidikan Moral menggunakan teknik penyoalan semasa PdP, murid berpeluang mengemukakan jawapan berdasarkan pengetahuan yang merentasi pelbagai disiplin kerana setiap murid datang dari latar belakang yang berlainan. Malah, mereka berupaya menggunakan pemikiran kritikal menjana alasan untuk menjustifikasi jawapan mereka (Ainon Omar, Haniff Abdul Zubiar, & Goh, 2016; Awg Kasmurie Awg Kitot, Abdul Razak Ahmad, & Ahmad Ali Seman, 2010). Ini bermakna, teori ini memberi sumbangan yang tinggi kepada amalan KBAT dalam PdP Pendidikan Moral.

5.4.7 Implikasi terhadap Teori Disposisi Pemikiran

Guru Pendidikan Moral sebagai pelaksana dasar KBAT, memainkan peranan yang penting dalam menentukan kejayaan pembudayaan KBAT di sekolah. Lantaran itu, mereka perlu menunjukkan disposisi pemikiran yang positif terhadap dasar KBAT dalam sistem pendidikan. Dapatan kajian ini menyokong penuh Teori Disposisi Pemikiran yang dikemukakan oleh Perkins et al. (1993). Mereka mengemukakan konsep “triadic” sebagai elemen penting dalam disposisi pemikiran. Bagi guru Pendidikan Moral, “triadic” merujuk kepada sensitiviti, kecenderungan dan kemampuan untuk melaksanakan KBAT. Apabila ketiga-tiga elemen disposisi

bergerak serentak, guru Pendidikan Moral dapat memberi sumbangan yang berkesan dalam menentukan kejayaan pembudayaan KBAT di sekolah. Natijahnya, teori ini menyarankan bahawa guru Pendidikan Moral perlu peka (sensitif) terhadap keperluan implementasi KBAT dan cenderung untuk membudayakan KBAT di sekolah mengikut aras perkembangan kognitif murid.

5.5 Cadangan

Berdasarkan kepada dapatan kajian dan implikasi kajian yang telah dibincangkan, maka bahagian ini akan membentangkan beberapa cadangan kajian dalam usaha menambahbaik implementasi KBAT dan meningkatkan kualiti PdP subjek Pendidikan Moral.

5.5.1 Modul Latihan KBAT Khas untuk Guru Pendidikan Moral

Dapatan kajian dalam item 5.4.1 (muka surat 147) telah mengenalpasti pengetahuan, kemahiran dan disposisi pemikiran yang ada pada peserta kajian dalam implementasi KBAT subjek Pendidikan Moral. Maklumat ini boleh dijadikan sebagai kandungan sukatan untuk menghasilkan satu modul latihan KBAT khas untuk guru Pendidikan Moral. Hal ini kerana PdP subjek Pendidikan Moral berlainan daripada subjek lain. Pendidikan Moral bertujuan melahirkan insan yang berakhlak mulia menerusi tiga domain moral secara seimbang, iaitu penaakulan moral, emosi moral dan perlakuan moral. Justeru, objektif PdP Pendidikan Moral tidak boleh hanya mengutamakan KBAT (berfokus kepada penaakulan moral sahaja) dan mengabaikan emosi moral dan perlakuan moral.

Oleh itu, pengkaji mencadangkan agar satu modul latihan KBAT khas untuk guru Pendidikan Moral dihasilkan. Modul ini perlu mengambilkira ketiga-tiga domain moral iaitu penaaakuan moral, emosi moral dan perlakuan moral yang dapat menyokong implementasi KBAT dalam PdP. Modul latihan ini boleh digunapakai oleh institusi pendidikan yang melatih bakal guru Pendidikan Moral dan Jabatan Pelajaran Negeri atau Pejabat Pendidikan Daerah untuk melatih guru bukan opsyen Pendidikan Moral tentang amalan pedagogi KBAT.

5.5.2 KBAT Dalam *Google Classroom*

Google Classroom merupakan perkhidmatan web percuma yang dibangunkan oleh *Google* untuk sekolah. Tujuan utama *Google Classroom* adalah untuk menyelaraskan proses perkongsian fail antara guru Pendidikan Moral dan murid. Ia bertujuan untuk mempermudah, membuat, mengedarkan dan mengukur tugas murid dalam cara tanpa kertas (Makenty, 2018).

Sehubungan itu, pengkaji mencadangkan agar guru Pendidikan Moral menggunakan kemudahan teknologi maklumat ini untuk melaksanakan PdP bercorak KBAT. Selain itu, tugas murid boleh dimuatkan naik ke dalam *Google Classroom* manakala murid boleh menyiapkan tugas dan menyimpan tugas di dalam perisian tersebut. Walau bagaimanapun, kejayaan pelaksanaan cadangan ini bergantung kepada kemudahan teknologi maklumat yang ada pada sekolah.

5.5.3 Bank Sumber KBAT dalam Portal 1Bestari Net

1Bestari Net adalah projek yang diinisiatifkan oleh KPM dengan kerjasama YTL Communication mulai tahun 2011. Menerusi projek ini, 10,000 buah sekolah

rendah dan menengah mendapat manfaat pembelajaran maya melalui internet berkelajuan tinggi (Bahagian Teknologi Pendidikan, 2017).

Sehubungan itu, pengkaji mencadangkan agar KPM mewajibkan semua sekolah membina satu laman web yang mengandungi bahan rujukan KBAT dengan menggunakan aplikasi 1Bestari Net. Sebagai contoh, Bank Sumber KBAT yang mengandungi koleksi video PdP berunsur KBAT, koleksi soalan KBAT, modul KBAT daripada kalangan guru Pendidikan Moral dan ruang forum KBAT yang disertai oleh guru Pendidikan Moral dan murid.

5.5.4 Pentaksiran Holistik untuk Subjek Pendidikan Moral

Sepertimana yang dibincang dalam 5.4.3, KBAT merupakan sebahagian daripada sistem pentaksiran holistik di peringkat peperiksaan pusat. Hal ini kerana Pendidikan Moral merupakan salah satu subjek dalam peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Subjek ini diasingkan kepada dua kertas, iaitu kertas satu kod 1225/1 dan kertas dua kod 1225/2. Kertas satu tertumpu kepada ujian bertulis dan bertujuan untuk mentaksir domain penaakulan moral calon SPM. Kertas dua tertumpu kepada kerja kursus yang ditetapkan oleh Lembaga Peperiksaan. Kertas ini memerlukan calon SPM menjalankan aktiviti kerja amal dan tugas harian lalu menyediakan laporan bertulis yang disertakan dengan evidens penglibatan dalam aktiviti. Tujuan kertas dua adalah untuk mentaksir domain emosi moral dan domain perlakuan moral calon SPM. Akan tetapi, calon persendirian dikecualikan daripada menduduki kertas dua. Selain itu, gred peperiksaan SPM hanya berdasarkan kepada kertas satu sahaja.

Sehubungan itu, pengkaji mencadangkan agar Lembaga Peperiksaan mengambilkira markah kertas satu dan markah kertas dua secara sama rata agar pentaksiran holistik dilaksanakan dengan sepenuhnya. Pengkaji juga mencadangkan kepada pihak sekolah agar menggunakan kaedah pentaksiran sebegini semasa melaksanakan pentaksiran sumatif di sekolah. Dengan ini, pentaksiran akan menjadi lebih holistik jika ketiga-tiga domain moral ditaksir bersama.

5.5.5 Cadangan Kajian Lanjutan

Kajian ini berbentuk kajian kes, dijalankan di sebuah sekolah kluster kecemerlangan di kawasan bandar, Pulau Pinang. Sekolah tersebut mempunyai kemudahan PdP yang mencukupi, guru Pendidikan Moral dan murid yang berkomited serta iklim sekolah yang mementingkan disiplin. Oleh itu, dapatan kajian telah menjana hasil yang positif sepertimana yang dijangkakan.

Pengkaji mencadangkan kajian seterusnya dijalankan di sekolah harian biasa (bukan sekolah kluster kecemerlangan), di kawasan luar bandar yang mempunyai kemudahan terhad atau iklim sekolah yang berbeza. Kajian seterusnya juga boleh dijalankan di institusi pendidikan yang lain seperti di sekolah rendah, kolej dan sebagainya untuk melihat sama ada hasil kajian adalah sama atau tidak.

Kajian selanjutnya dicadangkan agar menggunakan kedua-dua metodologi kajian iaitu secara kualitatif dan kuantitatif dengan mempelbagaikan instrumen kajian. Tujuannya adalah untuk mendapatkan maklumat yang lebih tepat dan jelas berkaitan dengan implementasi KBAT di sekolah. Dengan ini, satu kesimpulan atau generalisasi dapat dibuat.

5.6 Rumusan

Bab ini telah merumuskan hasil dapatan kajian bahawa tiga orang guru Pendidikan Moral yang dikaji mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi tentang KBAT. Mereka juga mempunyai disposisi pemikiran yang positif dalam amalan KBAT. Seterusnya, pengkaji telah membincangkan empat isu di bawah tajuk perbincangan. Dari segi impikasi, kajian ini telah menutup lompang ilmu (*knowledge gap*) tentang implementasi KBAT dalam kalangan guru Pendidikan Moral. Kajian ini juga membawa implikasi kepada Institut Pendidikan Guru, universiti yang menawarkan program latihan guru pra-perkhidmatan dan guru dalam perkhidmatan, penyelidik dan pihak yang berkaitan dalam bidang pendidikan. Akhir sekali pengkaji telah mengetengahkan lima cadangan untuk tindakan pihak yang berkenaan.

Rujukan

- Abdul Halim Abdullah, Baharuddin Aris, Muhammad Sukri Saud, Yusof Boon, & Saidatul Akmal Awang Ali. (2015). *Pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi: Isu dan cabaran dalam aspek kurikulum, pedagogi dan pentaksiran*. Paper presented at the Seminar Kebangsaan Majlis Dekan-Dekan Pendidikan Universiti Awam 2015, UTHM Johor. <http://eprints.utm.my/id/eprint/63478/>
- Abdul Rahman Haron, Jamaludin Badusah, & Zamri Mahamod. (2016). Kemahiran berfikir aras tinggi dengan elemen nyanyian dan elemen pantun. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 5(1), 53-60.
- Abdul Rahman Md Aroff. (2008). *Pendidikan moral: Teori etika dan amalan moral*. Serdang: Penerbit UPM.
- Abdul Rahman Md Aroff, & Chang, L. H. (1994). *Pendidikan moral*. Selangor: Longman Malaysia Sdn Bhd.
- Abdul Talib Hashim, Rosma Osman, Azli Arifin, Norazilawati Abdullah, & Noraini Mohamed Noh. (2015). Teachers' perception on higher order thinking skills as an innovation and its implementation in history teaching. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 9(32), 215-221.
- Abdullah Zhidi Omar, Mahdi Shuid, Mazlan Aris, Mohd Fuaad Sam, & Roslina Suratnu. (2014). *Pengantar pendidikan moral*. Suchong, Selangor: Penerbit Multimedia.
- Ainol Madziah. (2015). *Aspek penilaian dan pentaksiran bagi kemahiran berfikir aras tinggi dan kemahiran insaniah*. Paper presented at the Seminar Muzakarah Pakar: Pembentangan Kajian Keberkesanan Pendidikan Islam, IKIM.
- Ainon Omar, Haniff Abdul Zubiar, & Goh, H. S. (2016). Teachers' implementation of the i-think program in the ESL classroom: A case study. *International Journal of Science Arts and Commerce*, 1(9), 33-45.
- Alimuddin Mohd Dom. (2012, 29 Disember). Kemahiran berfikir dalam pendidikan, *Utusan Malaysia*. Retrieved from http://ww1.utusan.com.my/utusan/Rencana/20121229/re_01/Kemahiran-berfikirdalam-pendidikan
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. White Plains, New York: Longman.
- Anida Sarudin, Husna Faredza Mohamed Redzwan, Adenan Ayob, & Zuraini Ramli. (2018). Pengamalan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pedagogi bahasa melayu berdasarkan pengukuran CoRT (Cognive Research Trust). *Journal of Global Business and Social Entrepreneurship*, 4(11), 134-150.
- Arni Yuzie Mohd Arshad, & Ruhizan Mohd Yasin. (2015). Kemahiran berfikir aras tinggi murid dalam konteks penyelesaian masalah bagi mata pelajaran sains. *Asian Education Action Research Journal*, 4(1), 81-96.
- Arnita Cahya Saputri, Yudi Rinanto, & Nanik Murti Prasetyanti. (2019). Improving students' critical thinking skills in cell-metabolism learning using stimulating higher order thinking skills model. *International Journal of Instruction*, 12(1).
- Ashatu Hussein. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of comparative social work*, 4(1).

- Ashatu Hussein. (2015). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of comparative social work*, 4(1).
- Awg Kasmurie Awg Kitot, Abdul Razak Ahmad, & Ahmad Ali Seman. (2010). The effectiveness of inquiry teaching in enhancing students' critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 264-273.
- Azian Abdul Aziz, Fauziah Ismail, Noor Mala Ibrahim, & Norhanim Abdul Samat. (2017). Investigating the implementation of higher order thinking skills in Malaysian classrooms: insights from L2 teaching practices. *Sains Humanika*, 9(4-2). doi: 10.11113/sh.v9n4-2.1361
- Azmy Mohamed. (2010, 22 November 2010). Dilemma penempatan guru, *Utusan Online*. Retrieved from http://ww1.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2010&dt=1122&pub=Utusan_Malaysia&sec=Pendidikan&pg=pe_01.htm
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2012). *Program i-Think: Membudayakan kemahiran berfikir*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2013). *Inisiatif kemahiran berfikir aras tinggi*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2014a). *Elemen KBAT dalam pedagogi*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2014b). *Kemahiran berfikir aras tinggi: Aplikasi di sekolah*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2015). *Pendidikan Moral: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran tingkatan 1*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2016). *Pendidikan Moral: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran tingkatan 2*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2017). *Pendidikan Moral: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran tingkatan 3*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Teknologi Pendidikan. (2017). 1Bestari net. Retrieved 9 May, 2018, from <http://btp.moe.gov.my/1bestarinet>
- Barathimalar Krishnan. (2014). *The acceptance and problems faced by teachers in conducting higher order thinking skills*. (Master of Education Dissertation), Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). London, UK: Pearson.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity* (3rd ed.).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Budsankom, P., Sawangboon, T., Damrongpanit, S., & Chuensirimongkol, J. (2015). Factors affecting higher order thinking skills of students: A meta-analytic structural equation modeling study. *Educational Research and Reviews*, 10(19), 2639-2652. doi: 10.5897/ERR2015.2371

- Butler, H. A., Pentoney, C., & Bong, M. P. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 38-46.
- Charanjit Kaur Swaran Singh, Rhashvinder Kaur Ambar Singh, Tarsame Singh Masa Singh, Nor Azmi Mostafa, & Tunku Mohani Tunku Mohtar. (2018). Developing a higher order thinking skills module for weak ESL learners. *English Language Teaching*, 11(7), 86-100.
- Chew, B. G. (2017). *Pengetahuan dan pengaplikasian kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan guru teknik dan vokasional*. (Izajah Sarjana Pendidikan Teknikal Laporan Projek), Universiti Tun Hussien Onn Malaysia, Johor. Retrieved from <http://eprints.uthm.edu.my/9574/>
- Chew, F. P., & Zul Hazmi Hamad. (2017). Kemahiran berfikir aras tinggi dalam pembelajaran dan pemudahcaraan bahasa melayu melalui teknik penyoalan. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 8(1), 1-12.
- Chuo, Y. Y. (2015). *Hubungan antara kefahaman guru dan pelaksanaan pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi sains di sekolah-sekolah menengah di bahagian Sibul, Sarawak*. (Master of Education Dissertation), Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim. Retrieved from <http://myto.upm.edu.my/myTO/myto/2/papathesis/501991.html>
- Cobly, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgment. *Theoretical foundations and research validations*.
- Cole, M. (2018). Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. In S. MacBlain (Ed.), *Learning theories for early years practice* (pp. 58-62). London: Sage Publication.
- Conklin, W. (2012). *Strategies for developing higher-order thinking skills*. California: Shell Education.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.): Sage publications.
- De Bono, E. (1976). *Teaching thinking*. London: Penguin Books.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*: Penguin UK.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2016). Introduction: Ethical futures in qualitative research *Ethical futures in qualitative research* (pp. 9-44). New York: Routledge.
- Dewan Rakyat. (2017, 8 November). *Parlimen ketiga belas penggal kelima mesyuarat ketiga*. Retrieved from [http://www.parlimen.gov.my/files/hindex/pdf/DR-04042017%20\(2\).pdf](http://www.parlimen.gov.my/files/hindex/pdf/DR-04042017%20(2).pdf)
- Dikko, M. (2016). Establishing construct validity and reliability: Pilot testing of a qualitative interview for research in Takaful (Islamic insurance). *The Qualitative Report*, 21(3), 521-528.
- Elm, D. R., & Weber, J. (1994). Measuring moral judgment: The moral judgment interview or the defining issues test? . *Journal of Business Ethics*, 13(5), 341-355. doi: <http://www.jstor.org/stable/25072538>
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1).
- Farah, Y. N., & Chandler, K. L. (2018). Structured observation instruments assessing instructional practices with gifted and talented students: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 276-288. doi: 10.1177/0016986218758439

- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking*. London and New York: : Continuum. Publisert første gang.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*: Nelson Thornes.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*: A&C Black.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229-1245.
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*: Hachette UK.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications, student value edition* (9th ed.): Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gibson, M. (2012). Integrating higher-order thinking skills into the L2 classroom.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2008). moral orientation and moral development. In A. Bailey & C. J. Cuomo (Eds.), *The Feminist Philosophy Reader*. Boston: McGraw-Hill.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1996). The moral principle of care *Introducing psychological research* (pp. 240-245). Palgrave, London: Springer.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Gulistan AM Saido, Saedah Siraj, Abu Bakar Nordin, & Omed Saadallah Al-Amedy. (2017). Teaching strategies for promoting higher order thinking skills: A case of secondary science teachers. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 3(4), 16-30.
- Hafizhah Zulkifli, Khadijah Abdul Razak, & Mohd Reduan Mahmood. (2018). The usage of ADDIE model in the development of a philosophical inquiry approach in moral education module for secondary school students. *Creative Education*, 9(14), 2111.
- Hasnah Isnong, & Jamaludin Badusah. (2017). Kompetensi guru bahasa melayu dalam menerapkan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajaran dan pembelajaran. *Journal Pendidikan Bahasa Melayu*, 7(1), 56-65.
- Hayati Abdullah. (2014). *Kajian pelaksanaan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif dalam pengajaran Bahasa Arab Komunikasi di kalangan guru Bahasa Arab sekolah menengah daerah Kulai, Johor*. (Tesis Sarjana), Universiti Teknologi Malaysia. Retrieved from <http://merr.utm.my/9564/>
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*: Routledge.
- Held, V. (2018). *Justice and care: Essential readings in feminist ethics*. London: Routledge.
- Kalaiselvi Ettikan, Nur Surayyah Madhubala Abdullah, & Umi Kalthom Abdul Manaf. (2015). Guru cemerlang pendidikan moral: Keperluan menguasai

- aspek kandungan dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan moral dan implikasinya. *International Journal of Education and Training (InJET)*, 1(2), 1-8.
- Kamus Dewan. (Ed.) (2010). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kamus Pelajar Bahasa Malaysia. (Ed.) (2016). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). *Instrumen standard penarafan KBAT dalam pdp*. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/345262822/Instrumen-Penarafan-KBAT-Dlm-PdP>.
- Kohlberg, L. (1975). *Moral education for a society in moral transition: Educational leadership*.
- Kok, T. (2019, 4 March). Moral values are caught, not taught, *The Star Online*. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/opinion/letters/2019/03/04/moral-values-are-caught-not-taught/>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain*. New York: David McKay Company.
- Lembaga Peperiksaan. (2013). *Pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131-137. doi: 10.1080/00405849309543588
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Papers. OECD Publishing*, 58. doi: <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Makenty, B. (2018, 2 August 2018). Welcome to the google classroom help community. Retrieved from <https://support.google.com/edu/classroom/community?hl=en>
- Marohaini Yusoff. (2001). Penyelidikan kualitatif: Pengalaman kerja lapangan kajian. *Universiti Malaya, Kuala Lumpur*.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. doi: 10.11613/BM.2012.031
- McLeod, S. A. (2015). Piaget's theory of moral development.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Merriem, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd Revised ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: Sage*.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Mohd Aderi Che Noh. (2014). *Pendekatan inkuiri dalam pengajaran kemahiran berfikir Pendidikan Islam: satu analisis*. Paper presented at the Persidangan Perkembangan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Peringkat Kebangsaan, Kementerian Pendidikan Malaysia

- Mohd Aderi Che Noh, Mohd Talhah Ajmain, & Engku Zarihan Engku Abdul Rahman. (2017). Teachers' practise of higher order thinking skills in the lesson of islamic education. *Tinta Artikulasi Membina Ummah*, 3(2), 1-13.
- Mohd Qhairil Anwar Azhar, & Zamri Mahamod. (2018). Tahap Perbezaan pengetahuan, sikap dan amalan menggunakan enam topi pemikiran berdasarkan jantina dan pengkhususan dalam kalangan guru bahasa melayu sekolah kebangsaan. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 8(3), 13-24.
- Mohd Syaubari Othman, & Ahmad Yunus Kassim. (2017a). Isu dan permasalahan pdp pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi dalam amalan pengajaran guru menurut pandangan Ibn Khaldun. *Journal of Human Capital Development*, 10(1), 1-18.
- Mohd Syaubari Othman, & Ahmad Yunus Kassim. (2017b). Pelaksanaan amalan pengajaran guru pendidikan Islam sekolah menerusi kaedah penyolaan berdasarkan kemahiran berfikir aras tinggi. *Tinta Artikulasi Membina Ummah*, 3(1), 42-53.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Nooriza Kassim & Effandi Zakaria. (2015). Integrasi kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajaran dan pembelajaran matematik: Analisis keperluan guru. *Jurnal Pendidikan Matematik*, 3(1), 1-12.
- Nor Hasmaliza Hasan, & Zamri Mahamod. (2016). Persepsi guru bahasa melayu sekolah menengah terhadap kemahiran berfikir aras tinggi. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 6(2), 78-90.
- Noraini Idris. (2013). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill Education.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- Nurfazliah Muhamad, Jamalludin Harun, Megat Aman Zahiri Megat Zakaria, & Shaharuddin Md Salleh. (2018). Implementation of game-based learning to enhance students' problem solving skills: A meta analysis. *Advanced Science Letters*, 24(6), 4474-4477.
- Nurhafizah Zaidi, Roslinda Rosli, & Mohamed Yusoff Mohd Nor. (2017). *Aplikasi peta pemikiran i-think dalam proses pengajaran dan pembelajaran matematik*. Paper presented at the Persidangan Antarabangsa Sains Sosial & Kemanusiaan Kali Ke-2, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS).
<http://conference.kuis.edu.my/pasak2017/images/prosiding/pendidikan/10-NURHAFIZAH-ZAIDI-UKM.pdf>
- Onosko, J. J., & Newmann, F. M. (1994). Creating more thoughtful learning environment. In J. Mangieri & C. C. Blocks (Eds.), *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students Diverse Perspectives* (pp. 27-49). Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Rajendran, N. S. (2017). *Kemahiran berfikir aras tinggi: Teori dan amalan* (Mohd Mustamam Abd Karim, Trans.). Tanjung Malim: UPSI.

- Ramli Basri, Norashikin Abu Bakar, & Foo, S. F. (2015). Hubungan kepemimpinan guru dengan pencapaian akademik pelajar. *International Journal of Education and Training*, 1(2), 1-11.
- Ramli Basri, Norashikin Abu Bakar, & Foo, S. F. (2017). Hubungan kepemimpinan pengajaran pengetua dengan pencapaian akademik pelajar. *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)*, 1(1), 60-70.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Robertson, S. L. (2019). Interactive digital instruction: Pedagogy of the 21st century classroom. In J. Keengwe & R. Byamukama (Eds.), *Handbook of research on promoting higher order skills and global competencies in life and work* (pp. 166-180). Hershey, PA: IGI Global.
- Rohaida Yusop, & Zamri Mahamod. (2016). Keberkesanan peta pemikiran i-think dalam meningkatkan pencapaian penulisan bahasa melayu tahun 6 *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 5(2), 31-37.
- Rosnidar Mansor, Haeidatul Nashrah Hassan, Norazilawati Abdullah, & Nik Azmah Nik Yussuf. (2015). Keberkesanan penggunaan i-think terhadap pencapaian dan minat murid dalam tajuk sifat bahan, sains tahun 4. *Journal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia*, 5.
- Salandanan, G. G. (2009). *Teacher education*. Manila: Goodwill Trading Co., Inc.
- Salvin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Harlow, United Kingdom: Pearson Education Limited.
- See Tho, L. Y. (2008). Reflections on changing the mindset of a moral education teacher. In L. H. Chang, Nordini Mohd Salleh, Wan Hasmah Wan Mamat & Vishalache Balakrishnan (Eds.), *Asia Pacific Moral, Civic and Citizenship Education* (pp. 103-106). Kuala Lumpur: Universiti Malaya Press.
- Shayer, M., & Adey, P. (2002). *Learning intelligence: Cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*: Open University Press.
- Shukla, D., & Dungsungnoen, A. P. (2016). Student's perceived level and teachers' teaching strategies of higher order thinking skills: A study on higher educational institutions in Thailand. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 211-219.
- Siti Azeana Zulkifli, & Abdul Halim Abdullah. (2017). Kesiediaan guru menerapkan kemahiran berfikir aras tinggi dalam penyelesaian masalah matematik. In Dayana Farzecha Ali (Ed.), *Penerapan kemahiran dan gaya pembelajaran dalam pengajaran dan pembelajaran* (pp. 1-14). Skudai, Johor: Penerbit UTM Press.
- Siti Mistima Maat. (2015). Isu pengajaran dalam kalangan guru matematik. In Effandi Zakaria, Roslinda Rosli & Siti Mistima Maat (Eds.), *Isu dan Cabaran dalam Pendidikan Matematik*. Bangi: Fakulti Pendidikan UKM.
- Sivapakkiam Ramasamy. (2017). *Kesediaan dan pelaksanaan KBAT dalam kalangan guru cemerlang sejarah*. (Tesis PhD), Universiti Putra Malaysia, Serdang.
- Soo, K. Y., Nor Haniza Hasan, Rohani Jangga, & Siti Nuur-Ila Mat Kamal. (2015). Innovating with HOTS for the ESL reading class. *English Language Teaching*, 8(8), 10-17.
- Stanley, T., & Moore, B. (2013). *Critical thinking and Formative Assessments: Increasing the Rigor in Your Classroom* (pp. 176). Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317930174>

- Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah. (2012). Pengajaran kemahiran berfikir: Persepsi dan amalan guru matematik semasa pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia*, 2(1), 18-36.
- Supratman Ahman Maedi. (2013). Piagets theory in the development of creative thinking. *Research in Mathematical Education*, 17(4), 291-307.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary grades*. C.A.: Critical Thinking Press and Software.
- Tiew, C. C., & Melissa Ng Lee Yen Abdullah. (2019). The teaching of higher order thinking skills (HOTS) in Malaysian schools: Policy and practices *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 7(3), 1-18.
- Uminur Atikah Ramli, & Effandi Zakaria. (2017, 16-17 January 2017). *Persepsi guru matematik terhadap kemahiran berfikir aras tinggi semasa pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah*. Paper presented at the Prosiding Seminar Pendidikan Transdisiplin (STEd 2017), Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Unit Pelaksanaan dan Prestasi Pendidikan [PADU]. (2015). Buletin Transformasi Pendidikan Malaysia. *Buletin Anjakan*, 5.
- Vadsala Vadivalu, & Kamisah Osman. (2015). *Persepsi dan masalah yang dihadapi oleh guru sains dalam melaksanakan kemahiran berfikir aras tinggi*. Paper presented at the 7th International Seminar on Regional Education, Universitas Riau. <https://ejournal.unri.ac.id/index.php/ISRE/article/view/3120/3043>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100. doi: 10.5430/jnep.v6n5p100
- Vishalache Balakrishnan. (2009). *Pendidikan moral untuk universiti dan kolej*. Shah Alam: Arah Publication.
- Vishalache Balakrishnan. (2010). Isu-isu dalam pendidikan dan pembelajaran moral di Malaysia. *Journal Masalah Pendidikan*, 33, 1-12.
- Vishalache Balakrishnan. (2012). *Dilema kehidupan sebenar dalam pendidikan moral*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Vishalache Balakrishnan. (2013, 7 April). Moral dilemma, *Star Online*. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/education/2013/04/07/the-moral-dilemma/>
- Vishalache Balakrishnan. (2014a, 16 March). Look into moral education training, *The Star Online*. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/education/2014/03/16/look-into-moral-education/>
- Vishalache Balakrishnan. (2014b). *Transformasi dalam subjek sains sosial*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Vishalache Balakrishnan. (2015a, 28 November). Importance of religion and moral education, *New Straits Times*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/2015/11/114253/importance-religion-and-moral-education>
- Vishalache Balakrishnan. (2015b). Thinking maps in moral education. *Isu Dalam Pendidikan*, 39, 49-62.

- Vishalache Balakrishnan. (2016, 26 March). Equip teachers with skills, *New Straits Time*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/2016/03/135210/equip-teachers-skills>
- Vishalache Balakrishnan. (2017a, 23 July). Values are caught, not taught, *The Star Online*. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/education/2017/07/23/values-are-caught-not-taught/>
- Vishalache Balakrishnan. (2017b, 5 February). A Voice in the Learning Journey *The Star Online*. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/education/2017/02/05/a-voice-in-the-learning-journey/>
- Vishalache Balakrishnan, & Supramani Shoniah. (2014). Moral education in tamil schools in Malaysia: A look into reality. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 29, 95-103.
- Vishalache Balakrishnan. (2011). *Real-life dilemmas in moral education*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Wan Nor Shairah Sharuji, & Norazah Mohd Nordin. (2017). *Kesediaan guru dalam melaksanakan kemahiran berfikir aras tinggi*. Paper presented at the Simposium Pendidikan diPeribadikan: Perspektif Risalah An-Nur (SPRiN2017). <http://conference.ukm.my/sprin/index.php/sprin/sprin/paper/viewFile/51/19>
- Wilber, J. (2018). Lawrence Kohlberg's six stages of moral development. Retrieved 21 November, 2018, from <https://owlcation.com/social-sciences/Lawrence-Kohlbergs-Six-Stages-of-Moral-Development>
- Williams, R. B. (2015). *Higher order thinking skills: Challenging all students to achieve*. New York: Skyhorse Publishing.
- Yahya Othman. (2014). Peranan guru bahasa melayu dalam merangsang kemahiran berfikir aras tinggi. *Dewan Bahasa*, 14, 20-24.
- Yee, M. H., Jailani Md Yunos, Widad Othman, Razali Hassan, & Tee, T. K. (2010). *Penggunaan kemahiran berfikir aras tinggi marzano dalam penjaan idea*. Paper presented at the Seminar Majlis Dekan Pendidikan IPTA, Hotel Concorde, Shah Alam. [http://eprints.uthm.edu.my/496/1/Yee_Mei_Heong\(Dekan2010\).pdf](http://eprints.uthm.edu.my/496/1/Yee_Mei_Heong(Dekan2010).pdf)
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Zainudin Hassan, Jayalatchmee Muthusamy, Lokman Tahir, Rohaya Talib, Sanitah Mohd Yusof, & Atan, N. A. (2018). *The 21st century learning in Malaysian primary school: Exploring teachers' understanding and implementation of HOTS*. Paper presented at the 1st International Conference on Creativity, Innovation and Technology in Education.
- Zamri Mahamod. (2012). *Inovasi p&p dalam pendidikan bahasa melayu*. Tanjung Malim: UPSI.
- Zamri Mahamod, & Nor Azah Lim. (2011). Kepelbagaian kaedah penyoalan lisan dalam pengajaran guru bahasa melayu: Kaedah pemerhatian. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1(1), 51-65.
- Zuraina Ali. (2009). A case study on collaborative learning to promote higher order thinking skills (HOTS) among english as a second language (ESL) learners. *Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management*, 1(1), 23-38.