

BAB II

RUJUKAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Kajian kebolehbacaan dalam kalangan sarjana Barat bukanlah suatu yang asing. Ia telah bertapak sejak sekian lama dan masih mendapat tempat dan berkembang hingga ke hari ini. Ia bukan sahaja menjadi topik perbincangan dan diaplikasikan oleh para ilmuwan dan ahli akademik malah ia menjadi keperluan yang digunakan oleh para penulis buku, penerbit, pustakawan dan guru-guru sekolah. Di Malaysia tahap aplikasi ukuran kebolehbacaan masih kurang popular. Malah ia masih agak asing dalam kalangan mereka yang terlibat dengan bahan atau teks bacaan. Apatah lagi bahan bacaan yang terlibat adalah bahasa kedua atau bahasa asing seperti bahasa Arab. Oleh itu bagi mendapat gambaran yang lebih jelas berkaitan tajuk kajian ini, bab ini akan membincangkan beberapa topik berkaitan serta tumpuan yang lebih khusus kepada topik kebolehbacaan.

2.2 Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)

Sekolah Menengah Kebangsaan Agama atau singkatannya SMKA telah mula ditubuhkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia pada 1 Januari 1977 dengan

pengambilalihan secara rasmi sebanyak sebelas (11) buah Sekolah Menengah Agama Negeri (SMAN) dan Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR), di mana ia mula ditadbirkan sepenuhnya oleh kerajaan persekutuan. Idea penubuhan SMKA bermula pada tahun 1970-an di mana ketika itu sekolah-sekolah menengah agama rakyat kurang mendapat sambutan kerana sistem pentadbirannya yang kurang teratur dan kekurangan prasarana. Proses pengambilalihan ini bertujuan supaya sistem pentadbiran dan kurikulum di sekolah-sekolah menengah agama diselaraskan dengan sekolah menengah harian (JAPIM, t.th.).

Sehingga kini terdapat 62 buah SMKA di seluruh negara dan tujuh daripadanya bertaraf asrama penuh (JAPIM, t.th.). Dari tarikh penubuhannya hingga sekarang permintaan dan sambutan yang diberikan oleh orang ramai dan ibu bapa amat menggalakkan apatah lagi saban tahun prestasi yang cemerlang telah ditunjukkan oleh SMKA.

Matlamat penubuhan SMKA adalah untuk menyediakan murid-murid yang cemerlang dalam kurikulum dan ko-kurikulum akademik, berakhhlak mulia dan sentiasa bersedia menghadapi cabaran hidup dunia dan akhirat. Dinyatakan juga bahawa objektif penubuhannya adalah untuk menyediakan pendidikan alternatif dalam sistem pendidikan kebangsaan dengan penekanan khusus kepada mata pelajaran Pendidikan Islam dan mata pelajaran Bahasa Arab (Bahagian Pendidikan Islam, 1993). Dari matlamat dan objektif tersebut diharapkan murid lepasan SMKA akan menceburい semua bidang yang diminati serta memberi sumbangan yang menyeluruh dari aspek moral, material dan intelek dengan menjadikan sumber petunjuk dan rujukan kepada al-Quran dan al-Hadith.

Dari segi struktur pengajian, kesemua mata pelajaran yang ditawarkan di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) turut ditawarkan di SMKA dengan penambahan mata pelajaran Pengetahuan Agama Islam Tinggi dan Bahasa Arab. Kedua-dua mata pelajaran ini wajib diikuti oleh murid dan menjadi ciri utama SMKA.

2.3 Buku Teks Bahasa Arab Tinggi

Buku teks BAT Tingkatan Empat dan Lima merupakan antara bahan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab yang terpenting dan dominan. Ia juga merupakan buku khusus yang digunakan sebagai sumber pemerolehan ilmu dan penyampaian pelbagai pengetahuan dan kemahiran bahasa Arab. Ia adalah kesinambungan pembelajaran bahasa Arab peringkat menengah rendah yang menggunakan pendekatan komunikasi. Pada peringkat menengah rendah murid disasarkan mencapai beberapa objektif pembelajaran bahasa Arab, iaitu seperti berikut:

- 1- mendengar dan membaca ayat al-Quran dan al-Hadith yang terpilih dan memahami makna secara umum serta membicarakan tentang kedua-duanya,
- 2- mendengar siaran dalam bahasa Arab dan memahaminya serta membicara tentangnya,
- 3- bertutur dengan fasih dan lancar serta berkemampuan mengeluarkan pendapat dan hujah-hujah dalam situasi-situasi tertentu,
- 4- membaca pelbagai bahan bacaan dan merumus isi-isi penting serta membicara tentangnya,

- 5- membolehkan murid menulis pelbagai jenis penulisan dan membicarakan tentang isi kandungannya,
- 6- menguasai kemahiran menulis tiga bentuk khat Arab (Nasakh, Raq'ah dan Thuluth) mengikut kaedah-kaedah yang betul,
- 7- menguasai sekurang-kurangnya 3000 patah perkataan Arab dan menggunakan ketika bertutur, membaca dan menulis,
- 8- menguasai tatabahasa bahasa Arab yang mudah serta berkemampuan menggunakan secara praktikal,
- 9- menggunakan kamus bahasa Arab untuk meningkatkan perbendaharaan kata, dan
- 10- membiasakan diri menggunakan teknologi maklumat terkini yang berkaitan dengan bahasa Arab.

Oleh itu bagi memenuhi keperluan objektif ini sukatan pelajaran yang ditawarkan meliputi kemahiran-kemahiran bahasa, sistem bunyi, tatabahasa, kata-kata hikmah dan perumpamaan dan perbendaharaan kata.

Bagi meneruskan kesinambungan pembelajaran bahasa Arab peringkat menengah rendah, buku teks BAT telah dihasilkan berdasarkan kepada Sukatan Pelajaran (SP) dan Huraian Sukatan Pelajaran (HSP) gubalan 2000 dan ia mula diguna pakai pada tingkatan empat di sekolah pada tahun 2003 (JAPIM, 2001). Tempoh penggunaannya dijangka berakhir pada tahun 2010 apabila kurikulum baru bahasa Arab akan diperkenal yang mana ia terlebih dahulu akan mula diguna pakai pada peringkat menengah rendah pada tahun 2008 (Jawatankuasa Kurikulum Pusat, 2006). Ini bererti buku teks BAT dijangka akan digantikan dengan buku teks bahasa Arab baru pada tahun 2011.

Manakala bagi buku teks BAT Tingkatan Empat yang digunakan sekarang telah diterbitkan pada tahun 2002 oleh Dewan Bahasa dan Pustaka. Ia disusun oleh tiga orang penyusun dan disemak oleh tiga orang editor. Bagi memastikan penggubalannya dilakukan mengikut piawai yang ditetapkan, pihak kementerian telah menubuhkan Jawatankuasa Kawalan Mutu bagi memantau dan menyemak draf buku teks yang dibuat sebelum ia diterbit secara rasmi untuk digunakan. Ia mempunyai halaman bercetak sebanyak 154 halaman tidak termasuk kulit. Kandungan buku ini terdiri daripada 15 unit pelajaran di mana setiap unit pelajaran merangkumi pelbagai aktiviti bahasa berdasarkan SP dan HSP yang telah ditetapkan (Badrī Najīb, Aḥmad, & Shu'aib, 2002). Sebagaimana telah dinyatakan objektif kurikulum BAT adalah :

- 1- mendengar ayat-ayat al-Quran al-Karim dan al-Hadith al-Syarif terpilih serta memahami maknanya,
- 2- mendengar dan memahami dengan baik siaran dalam bahasa Arab,
- 3- menggunakan bahasa arab secara meluas dalam pelbagai bidang,
- 4- bertutur bahasa Arab dengan meluas dalam semua situasi,
- 5- menguasai tatabahasa dan balaghah (retorika) yang mudah serta mampu menggunakannya,
- 6- menikmati keindahan bahasa teks-teks kesusasteraan Arab,
- 7- menguasai sekurang-kurangnya 2000 patah perkataan baru Arab,
- 8- berupaya menggunakan pelbagai kamus dan sumber rujukan Arab, dan
- 9- membiasakan diri menggunakan teknologi maklumat terkini yang berkaitan dengan bahasa Arab.

2.4 Kandungan Sukatan Pelajaran Buku Teks BAT Tingkatan Empat

Kandungan SP BAT bagi tingkatan empat dibahagi kepada enam bidang pembelajaran merangkumi :

- 1- kemahiran-kemahiran bahasa yang terdiri daripada kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis,
- 2- tatabahasa,
- 3- balaghah (retorika),
- 4- teks sastera,
- 5- kata-kata hikmat dan perumpamaan, dan
- 6- perbendaharaan kata.

Huraian setiap bidang pembelajaran yang digariskan di atas adalah seperti berikut (JAPIM, 2003):

2.4.1 Kemahiran-Kemahiran Bahasa

Bidang pembelajaran kemahiran-kemahiran bahasa dalam buku teks ini merangkumi bahan-bahan bagi aktiviti-aktiviti empat kemahiran asas bahasa, iaitu mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Bagi mencapai tujuan tersebut aktiviti kemahiran bahasa ini dikelompokkan dalam satu kategori bidang, iaitu dinamakan *al-muṭāla‘ah*. Ia menjadi bidang teras di mana terdapat 15 topik dalam 15 unit pelajaran yang dibentuk.

Setiap aktiviti bagi kemahiran-kemahiran bahasa ini adalah seperti berikut:

- 1- Kemahiran mendengar serta memahaminya.

Melalui aktiviti ini membolehkan murid:

- a- mendengar dan memahami apa yang dibaca daripada perkataan, ayat, frasa dan makalah,
- b- mendengar dan memahami apa yang dibaca daripada ayat suci al-Quran dan Hadith Nabi S.A.W., dan
- c- mendengar dan memahami apa yang dibaca daripada teks-teks sastera.

2- Kemahiran bertutur serta memahaminya.

Melalui aktiviti ini membolehkan murid:

- a- mengucap kata-kata sapaan, aluan, tahniah dan takziah serta jawab balas kepada kata-kata tersebut dalam pelbagai situasi,
- b- menyampaikan ceramah, laporan dan iklan dalam situasi-situasi yang munasabah,
- c- mengekspresi diri tentang perasaan, keinginan, respon spontan dan seumpamanya,
- d- memberikan arahan, petunjuk dan bimbingan,
- e- minta penjelasan dari maklumat umum, idea-idea yang pelbagai dan peristiwa-peristiwa yang berlaku,
- f- menjelas dan menganalisis situasi-situasi yang berkaitan individu, keluarga dan masyarakat,
- g- menyebut angka-angka dan bilangan dalam ayat serta menggunakannya dengan betul, dan
- h- menterjemah ungkapan-ungkapan dari bahasa Malaysia ke bahasa Arab dan sebaliknya secara spontan.

3- Kemahiran membaca serta memahaminya.

Melalui aktiviti ini membolehkan murid:

- a- membaca ayat-ayat al-Quran dan Hadith Nabi tertentu serta memahami maknanya dan mengecapi keindahannya,
- b- membaca perkataan, ayat, frasa dan makalah serta memahaminya,
- c- membaca teks-teks sastera dan memahaminya serta mengecapi keindahannya,
- d- membaca teks-teks pilihan daripada kitab-kitab agama dan sumber-sumber bacaan Arab yang pelbagai serta memahaminya,
- e- mengeluarkan isi-isi penting daripada bahan yang dibaca,
- f- membaca arahan dan panduan serta memahaminya,
- g- membaca jadual, rajah dan peta serta memahami maksudnya, dan
- h- membaca angka dan nombor Arab dengan cara yang betul.

4- Kemahiran menulis serta memahaminya.

Melalui aktiviti ini membolehkan murid:

- a- menulis ayat dan ungkaan dengan gaya bahasa yang baik dan tulisan yang jelas,
- b- menulis perkataan dan ayat dengan menggunakan beberapa bentuk kaligrafi Arab, iaitu khat farisi, khat diwani dan khat kufi,
- c- menulis perkataan dan ayat dengan menggunakan kaedah imlak yang betul serta tanda baca yang tepat,
- d- menulis esei dan surat dalam pelbagai bentuk dan format,
- e- meringkaskan esei yang panjang dan memanjangkan esei yang pendek,
- f- menulis angka dan nombor Arab dengan cara yang betul,

- g- menulis analisa ringkas berdasarkan jadual, rajah dan peta, dan
- h- menterjemah ungkapan-ungkapan dari bahasa Malaysia ke bahasa Arab dan sebaliknya.

2.4.2 Tata Bahasa Arab

Tata bahasa asas yang diperkenalkan bertujuan untuk memastikan kemahiran-kemahiran bahasa yang digunakan betul. Ia merangkumi sistem morfologi dan sintaksis bahasa Arab. Terdapat 11 topik asas tata bahasa yang diperkenalkan, iaitu:

- 1- *al-jumlah al-mufidah* (ayat lengkap),
- 2- *al-nakirah wa al-ma'rifah* (kata nama am dan kata nama khas),
- 3- *al-mabni wa al-mu'rab* (kata tak fleksi dan kata fleksi) ,
- 4- *al-marfu'āt*,
- 5- *al-nawāsikh,*
- 6- *al-mīzān al-sarfiy* (pola kata),
- 7- *al-mujarrad wa al-mazīd* (kata akar dan kata imbuh),
- 8- *al-lāzim wa al-muta'addi* (kata kerja tak transitif dan kata kerja transitif),
- 9- *al-fi'l al-ma'lūm wa al-fi'l al-majhūl,*
- 10- *al-'ism al-jāmid wa al-ism al-musytaq* (kata nama tak berderivasi dan kata nama berderivasi), dan
- 11- *al-maṣādir.*

Topik-topik asas ini dipersembah dan diagihkan dalam 15 subtopik tatabahasa.

2.4.3 Al-Balaghah (Retorika)

Ilmu balaghah asas yang diperkenal bertujuan untuk menyemai kemahiran dan keupayaan menggunakan gaya bahasa yang indah serta mengecapinya. Terdapat tujuh topik yang merangkumi :

- 1- *faṣāḥat al-kalimah wa al-kalām wa al-mutakallim* (perkataan, percakapan dan penutur yang fasih),
- 2- *al-balāghah wa ‘ulūmuḥā* (retorika dan skop perbincangannya),
- 3- *al-tashbih* (simile),
- 4- *al-haqīqah wa al-majāz*,
- 5- *al-‘istī’ārah*,
- 6- *al-majāz al-mursal*, dan
- 7- *al-kināyah* (kiasan).

2.4.4 Teks-teks Sastera

Pendedahan teks-teks sastera merupakan satu cara untuk memupuk kebolehan mengecapi keindahan ayat-ayat al-Quran dan hadith-hadith Nabi serta meningkatkan perbendaharaan kata dan keupayaan pemikiran sama ada dari aspek material atau rohani. Terdapat lapan tema teks sastera pilihan yang diperkenalkan, iaitu:

- 1- teks wasiat,
- 2- teks surat sastera,
- 3- teks khutbah,
- 4- teks *al-nawādir wa al-nukat* (komedi dan jenaka),

- 5- teks puisi Islam,
- 6- teks puisi ‘*ātifiyyah* (jiwa raga),
- 7- teks puisi falsafah kemasyarakatan, dan
- 8- teks puisi patriotik.

2.4.5 Kata-Kata Hikmat dan Perumpamaan

Kata-kata hikmat dan perumpamaan merupakan antara tunjang asas untuk mengenali keindahan bahasa. Terdapat 10 topik pilihan dalam pelbagai tema yang berdasarkan kepada kata-kata hikmat dan perumpamaan Arab.

2.4.6 Perbendaharaan Kata

Dalam tempoh pembelajaran satu tahun (tingkatan 4) murid dituntut untuk menambah sebanyak 1000 patah perkataan baru yang merangkumi perbendaharaan kata dan istilah khas. Ia boleh diperoleh melalui bidang-bidang pembelajaran yang dipelajari dalam buku teks BAT Tingkatan Empat. Skop perbendaharaan kata yang disasarkan merangkumi:

- 1- keagamaan: (a) nilai-nilai kerohanian, (b) perayaan-perayaan keagamaan;
- 2- kemasyarakatan: (a) masyarakat penyayang, (b) permainan tradisional;
- 3- kebudayaan: (a) sekolah bestari, (b) adat resam;
- 4- kesusastraan: (a) syair, (b) *nathar* (prosa);
- 5- ekonomi: (a) urusan perniagaan, (b) saham;
- 6- politik: (a) pentadbiran, (b) parlimen;

- 7- pelancongan: (a) pengangkutan, (b) tahun melawat negeri-negeri di Malaysia; dan
- 8- teknologi moden: (a) jaringan internet, (b) globalisasi.

Lima daripada enam bidang pembelajaran bahasa di atas mempunyai topik-topik pembelajaran yang khusus. Ia melibatkan 55 topik yang diagih ke dalam 15 unit pelajaran. Berikut adalah jadual taburan topik-topik pembelajaran dalam unit-unit pelajaran (Badrī Najīb et al., 2002).

Jadual 2.1

Taburan Topik-Topik Bidang Pembelajaran dalam Buku Teks BAT Tingkatan Empat

Unit Pelajaran	Muṭāla‘ah	Tata Bahasa	Balaghah	Teks Sastera	Kata Hikmat & Perumpamaan	Jumlah
1	1	1	1		1	4
2	1	1		1		3
3	1	1	1		1	4
4	1	1		1		3
5	1	1	1		1	4
6	1	1		1		3
7	1	1	1		1	4
8	1	1		1	1	4
9	1	1	1		1	4
10	1	1		1		3
11	1	1	1		1	4
12	1	1		1	1	4
13	1	1	1		1	4
14	1	1		1		3
15	1	1		1	1	4
Jumlah	15	15	7	8	10	55

2.5 Teks-Teks Bacaan dalam Buku Teks BAT Tingkatan Empat

Antara matlamat pembelajaran BAT adalah supaya murid dapat memahami teks dan bahan-bahan rujukan Arab dalam pelbagai situasi (Bahagian Kurikulum JAPIM, 2003). Bagi merealisasikan matlamat tersebut kemahiran membaca serta kefahaman merupakan antara subkemahiran bahasa yang diberi tumpuan dalam pembelajaran BAT.

Aktiviti kemahiran ini diterapkan dalam bidang pembelajaran *al-muṭāla‘ah*. Bidang pembelajaran *al-muṭāla‘ah* dibentuk bagi melaksanakan aktiviti kemahiran-kemahiran asas bahasa, iaitu mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Oleh itu bidang ini terdapat di semua 15 unit pelajaran sebagaimana dapat dilihat dalam jadual 1.1 di atas. Dalam bidang *al-muṭāla‘ah* terdapat enam segmen aktiviti (Badri Najib et al., 2002), iaitu:

- 1- teks bacaan,
- 2- latihan kefahaman (*al-isti‘āb*),
- 3- perbendaharan kata (*al-tharwah al-lughawiyah*),
- 4- aplikasi bahasa (*al-isti‘māl al-lughawiy*),
- 5- pembinaan ayat (*takwīn al-jumlah*), dan
- 6- karangan pendek (*al-ta‘bīr*).

Teks bacaan adalah antara segmen penting dalam bidang *al-muṭāla‘ah*. Terdapat 15 teks bacaan untuk pengukuhan kemahiran membaca dan kefahaman yang disediakan. Selain itu teks-teks ini juga menjadi teras untuk pengukuhan kemahiran mendengar, bertutur dan menulis. Teks-teks yang diperkenalkan merangkumi pelbagai topik dan tema. Perincian setiap topik dan tema serta jumlah perkataan bagi setiap teks bacaan tersebut adalah seperti berikut:

Jadual 2.2

Tema dan Topik Teks Bacaan dalam Bidang al-Muṭāla‘ah serta Anggaran Jumlah Patah Perkataannya

Unit Pelajaran	Tema	Topik	Anggaran jumlah perkataan
1	Ayat al-Quran	Nasihat Lukman kepada anaknya	272
2	Hadith Nabi	Manusia khalifah Allah di muka bumi	225
3	Sirah (kekeluargaan)	Pelajaran dari keluarga Rasulullah	364
4	Sejarah Islam (dialog)	Wanita Kinanah bersama Mu’awiyah	209
5	Surat rasmi	Surat perlantikan	203
6	Pengetahuan am (dialog)	Sidang ahkbar	222
7	Maal Hijrah		

	(Ceramah)	Ceramah sempena tahun baru Hijrah	300
8	Laman web	Pengiklanan elektronik	376
9	Pengetahuan am (media massa)	Peranan media massa dalam memberi pengetahuan kepada masyarakat	293
10	Surat Rasmi	Surat untuk pembelian buku	125
11	Tokoh Islam	Imam Syafie	360
12	Surat emel	Berutus emel antara dua sahabat	291
13	Pengetahuan am (ekonomi)	Ekonomi Islam	366
14	Hadith Nabi	Ilmu laluan ke syurga	248
15	Ayat al-Quran	Golongan yang berjaya di dunia dan akhirat	240
Jumlah			4094
Purata			273

Selain daripada teks-teks bacaan dalam bidang *al-muṭāla‘ah* terdapat juga teks-teks bacaan yang kebanyakannya teks-teks pendek dalam bidang-bidang pembelajaran yang lain. Teks-teks ini digunakan sebagai contoh sebenar aplikasi bahasa dalam pelbagai situasi bahasa kepada topik dan tema bahasa yang dipelajari, juga sebagai panduan perlaksanaan aktiviti-aktiviti bahasa berkaitan. Berikut jadual topik-topik teks bacaan pendek berdasarkan bidang pembelajaran yang terlibat selain bidang *al-muṭāla‘ah* serta anggaran jumlah patah perkataan di dalamnya.

Jadual 2.3

Topik-Topik Teks Bacaan Pendek Berdasarkan Bidang Pembelajaran atau Segmen Serta Anggaran Jumlah Patah Perkataannya

Unit Pelajaran	Bidang Pembelajaran/Segmen	Topik	Anggaran jumlah perkataan
1	Tata bahasa Kata-kata hikmat & perumpamaan	<i>Al-jumlah al-mufidah</i> Ilmu tanpa amal umpama pokok tak berubah	97
2	Teks sastera Latihan	Wasiat untuk pemuda Tanpa topik	180 83
3	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Berusahalah jangan malas kerana sesalan adalah akibat orang yang malas	177
4	Teks sastera	Warkah Abu Darda' kepada Salman al-Farisi	60
5	Tata bahasa Kata-kata hikmat & perumpamaan	<i>Al-mu‘rab</i> dari kata-kata nama dan kata-kata kerja Apa yang tidak dilihat oleh mata	84

		tidak akan mengecewakan hati	178
6	Karangan pendek	Tanpa topik	63
	Tata bahasa	<i>Al-mubtada' wa al-khabar</i>	72
	Teks sastera	Khutbah Abu Bakar r.a.	64
7	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Dengan kecapan diketahui kesedapan manisan	150
8	Latihan	Tanpa topik	77
	Teks sastera	Kisah Juha	69
	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Cintakan harta punca kejahanan	224
9	Tata bahasa	<i>Kāna wa akhawātuha</i>	97
	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Burung yang keluar awal mendapat ulat terlebih dahulu	148
10	Tata bahasa	<i>'Inna wa akhawātuha</i>	72
	Teks sastera	Wahai saudara Islam	137
11	Tata bahasa	<i>Al-maṣādir min al-af'āl al-thulāthiyah</i>	137
	Latihan	Tanpa topik	78
	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Bertangguh adalah pencuri masa	148
12	Teks sastera	Munajat orang yang berdosa	125
	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Pendengki tidak akan menguasai	146
13	Tata bahasa	<i>Al-fi'l al-lāzim wa al-fi'l al-muta'addī</i>	69
	Latihan	Tanpa topik	62
	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Kadang-kadang isyarat lebih baik dari ibarat	144
14	Tata bahasa	<i>Al-jāmid wa al-musytaq</i>	132
	Teks sastera	Jadilah orang yang berani	65
15	Teks sastera	Seorang tentera menyeru tanah airnya	63
	Kata-kata hikmat & perumpamaan	Kepintaran komputer bergantung kepada tuannya	116
Jumlah			3414

Secara keseluruhan terdapat 46 teks bacaan yang merangkumi kesemua bidang pembelajaran BAT dengan pelbagai tema dan topik dengan panjang-pendek teks yang berbagai-bagi. Dari jumlah tersebut 15 daripadanya dikhaskan untuk aktiviti kemahiran-kemahiran bahasa termasuk kemahiran membaca yang diklasifikasi dalam bidang pembelajaran *al-muṭāla'ah*, manakala 31 teks yang lain ditaburkan ke dalam bidang-bidang pembelajaran BAT yang lain, iaitu tata bahasa, kata-kata hikmat dan perumpamaan, teks sastera, karangan pendek dan latihan bahasa.

2.6 Kebolehbacaan

2.6.1 Perkembangan Kajian Kebolehbacaan

Menurut Lorge (1944) dalam Klare (1969) dan Giles (1990) kajian terawal yang boleh dianggap cubaan mengukur tahap kebolehbacaan teks bahan bacaan pernah diketahui berlaku pada kurun ke-10 oleh pendeta kitab Talmud dengan mengira perkataan dan idea bagi menentukan kekerapan makna yang jelas dan abstrak dalam kitab tersebut. Selain itu menurut Klare (1969) terdapat juga kajian berkaitan elemen kesukaran sesuatu teks dikesan pada tahun 1840 terhadap pembacaan kanak-kanak di mana faktor perbendaharaan kata dikenal pasti oleh McGuffey Readers. Manakala pada tahun 1898, seorang berbangsa Jerman, F.W. Keading memberikan sumbangan kajian yang lebih saintifik dengan menghubungkan perbendaharaan kata dengan kesukaran membaca. Pada tahun 1889 pengkaji Rusia N.A. Rubakin menghimpunkan 1500 perkataan yang biasa digunakan. Daripada beberapa kajian awal pada kurun ke-19 ini menggambarkan kepada kecenderungan terhadap penyenaraian perbendaharaan kata yang dianggap sebagai asas kepada perkembangan kajian kebolehbacaan era moden.

Dalam penyelidikan era moden kajian awal berkaitan kebolehbacaan bagi mengukur sesuatu bahan bacaan bermula pada tahun 1921 (Pikulski, 2002). Ia dilaporkan bermula dengan penerbitan buku *The Teacher's Word Book* yang ditulis oleh Thorndike (Klare, 1969). Beliau melakukan penjadualan kekerapan perkataan bercetak yang telah memberi sumbangan terhadap pengajaran perbendaharaan kata di sekolah. Lebih dari itu ia juga memberikan sumbangan kepada asas kajian Lively dan Pressey pada tahun 1923 dalam membangunkan teknik atau metode pertama untuk mengukur

kebolehbacaan yang boleh dianggap sebagai satu formula. Setelah itu kajian-kajian berkaitan pembinaan formula kebolehbacaan semakin rancak berlaku. Pada era 1920-an aktiviti penyelidikan tertumpu kepada faktor perkataan yang dikenal pasti boleh menganggarkan tahap kebolehbacaan. Pada era 1930-an dan 1940-an skop kajian terhadap faktor-faktor yang mempengaruhi kebolehbacaan bahan bacaan semakin meluas.

Antara kajian yang agak menonjol dalam menghasilkan formula kebolehbacaan adalah seperti Washburne dan Vogel (1928) dalam Khadijah (1987) yang menggunakan pemboleh-pemboleh ubah struktur ayat. Lorge (1944) pula menggunakan tiga faktor; hitung panjang bilangan perkataan dalam ayat, jumlah frasa yang terdapat sendi nama dan jumlah perkataan susah yang tidak terdapat dalam senarai Dale. Kemudian Flesch (1943) telah menu buhkan satu formula yang kemudian disemak semula pada tahun 1948 dan berjaya menu buhkan dua formula, iaitu; untuk meramal kebolehbacaan dengan menggunakan dua faktor, iaitu: (a) jumlah perkataan dalam satu ayat, dan (b) jumlah suku kata dalam perkataan, dan formula kedua untuk menilai tahap minat dan motivasi yang diasaskan kepada jumlah perkataan yang berunsur keperibadian dan jumlah ayat yang menggambarkan hal keperibadian. Manakala pada tahun 1953, Spache menu buhkan formula untuk menilai bahan-bahan bacaan di sekolah rendah dengan menggunakan faktor-faktor seperti jumlah perkataan dalam satu ayat dan senarai kata Dale yang berjumlah 769 perkataan.

Khadijah Rohani (1987) juga menyebut, selain formula-formula yang dibincangkan di atas, formula-formula lain yang ditubuhkan selepas tahun 1960-an boleh dibahagikan kepada dua kategori, iaitu formula-formula yang kompleks untuk kegunaan para penyelidik dan para penerbit yang mempunyai masa dan kemudahan

kewangan dan tenaga, dan formula-formula yang senang untuk kegunaan guru-guru sekolah dan para pustakawan. Sehingga tahun 1973 lebih dari 200 bahasa telah diukur dengan menggunakan lebih kurang 200 formula kebolehbacaan yang berbeza (Yujing, 2003). Sehingga kini kajian-kajian berkaitan kebolehbacaan khususnya dalam menubuhkan formula serta teknik untuk mengukur kebolehbacaan masih berlaku. Pelbagai faktor cuba diambil kira selain dari faktor dominan yang menyumbang kepada kebolehbacaan. Antara teknik baru yang ditubuhkan adalah seperti *New Dale-Chall Readability Formula*, *Primary Readability Formula*, *Advantage-TASA Open Standard (ATOS)* dan *Lexile Framework* (Gunning, 2003).

Kebanyakan teknik dan metode popular yang ditubuhkan adalah berbentuk formula yang menggunakan pendekatan kuantitatif. Pendekatan kualitatif juga digunakan namun ia agak kurang popular memandangkan teknik bagi pendekatan kualitatif agak sukar serta subjektif dan ia digunakan sebagai data sokongan dan pengukuh kepada kebolehpercayaan dapatan pendekatan kuantitatif (Gunning, 2003). Secara am kebanyakan teknik dan metode yang ditubuhkan bagi mengukur kebolehbacaan ini dihasilkan di Amerika Syarikat bagi teks yang berbahasa Inggeris (Klare, 1969; Oakland dan Lane, 2004; Rye, 1982) sama ada melalui usaha perseorangan, kumpulan, institusi atau organisasi tertentu.

2.6.2 Kepentingan Kajian Kebolehbacaan

Kajian terhadap kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan merupakan sesuatu yang penting dalam dunia pendidikan. Klare (1969) mengkategorikan bidang pendidikan sebagai bidang yang paling banyak terlibat dengan kajian kebolehbacaan. Ia digunakan untuk

menentukan bahan-bahan bacaan atau buku teks yang akan digunakan di sekolah bersesuaian dengan keperluan dan tahap murid. Dalam satu laporan oleh School Renaissance Institute (2000), ia menyatakan usaha memadankan tahap kebolehbacaan sesebuah buku agar sesuai dengan tahap kebolehan membaca murid boleh membantu kearah kejayaan seseorang murid serta mampu memupuk motivasi mereka. Laporan itu juga menyatakan usaha mengukur kebolehbacaan sesebuah buku teks merupakan langkah pertama yang perlu diambil bagi memastikan buku teks yang digunakan sesuai dengan tahap kebolehan murid. Selain itu Coleman (1962) ada menyebut jika sesebuah buku yang dibaca dapat difahami dengan baik oleh pembaca ia merupakan alat pengajaran yang paling berkesan. Beliau juga menambah apabila murid diajar tentang kemahiran membaca, kemudian dibantu pula dengan penyediaan bahan bacaan yang sesuai dengan kebolehan membaca mereka, maka ia telah berjaya menolong menyelesaikan sebahagian daripada masalah bacaan yang mereka hadapi.

Kajian kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan itu penting sebagai usaha menilai semula buku teks yang telah digunakan untuk penulisan semula buku teks itu (Klare, 1984). Ukuran kebolehbacaan sepatutnya dijadikan sebagai kunci utama dalam menentukan pemilihan buku teks (McConnell, 1983). Ia bukan sahaja dapat membantu para pembaca sasaran malah ia juga boleh membantu para penulis buku dalam memberikan garis panduan bentuk penulisan dan persembahan bahan yang diperlukan serta juga kepada para penerbit (Gilliland, 1972). Buku teks yang baik dan sesuai merupakan suatu perkara yang penting dan kritikal. Walaupun kaedah pengajaran guru dan strategi pembelajaran murid boleh di pelbagai namun buku teks masih memainkan peranan sebagai sumber utama untuk menyalurkan maklumat. Bahan bacaan sesuai yang boleh memenuhi kehendak kepelbagaian kebolehan dan keperluan

murid lebih diperlukan bagi memastikan ia sebagai bahan asas pembelajaran dalam kelas dan pemindahan pengetahuan (Jones, 1993).

Banyak pihak dan bidang yang boleh mengambil manfaat daripada kajian kebolehbacaan. Peterson (1954) menyatakan teknik mengukur kebolehbacaan boleh diterima pakai oleh para penulis buku teks, guru-guru dan golongan penyelidik dalam menilai dan menyedia teks-teks bacaan. Klare (1969) pula menjelaskan potensi mengaplikasi formula kebolehbacaan hampir tidak ada batasannya. Di samping itu beliau menyenaraikan lapan bidang yang telah terlibat dalam penggunaan alat ukur kebolehbacaan, iaitu pendidikan, perniagaan dan industri, kewartawanan dan komunikasi, perundangan dan penulisan berkaitan hal ehwal kerajaan, ujian psikologi dan soal selidik, penulisan awam, ucapan dan bahasa-bahasa asing. Selain itu Chall (1974) menerangkan aplikasi pengukuran kebolehbacaan amat berguna kepada para pendidik khususnya bagi menentukan kesesuaian buku teks asas atau tambahan yang sedia ada dengan tahap murid sasaran. Ia boleh digunakan dalam pelbagai bidang pelajaran seperti matematik, sains sosial dan sains. Begitu juga bahan bacaan sampingan seperti kesusasteraan, komik, ensiklopedia dan pamphlet.

Gilliland (1972) menegaskan bidang kebolehbacaan amat berguna untuk diaplikasi oleh para penulis, para pustakawan serta para penerbit buku. Pandangan-pandangan ini juga diperakui oleh banyak penyelidik antaranya Gunning (2002 & 2003), Harrison (1980), Oakland & Lane (2004), dan Williams et al. (2002).

2.7 Kebolehbacaan: Teori dan Konsep

Kebolehbacaan secara langsung berkait dengan proses membaca. Membaca merupakan antara kemahiran bahasa yang dipelajari dan juga antara bentuk kebolehan berbahasa yang sering diberi perhatian apabila sesuatu bahasa itu dipelajari. Ia juga sering menjadi tumpuan sebagai topik dan subjek kajian dalam konteks pendidikan (Wright & Stenner, 1998). Harris dan Sipay (1990) menyatakan dalam dunia moden sekarang tahap kemahiran membaca yang tinggi adalah diperlukan di mana pelbagai situasi dan sumber maklumat berdasarkan kepada bahan bacaan diperoleh dalam pelbagai bentuk.

Setengah ahli bahasa menganggap kemahiran ini sebagai kemahiran yang pasif sebagaimana kemahiran mendengar (Nunan, 1999). Al-‘Arabī (1981) menyatakan membaca sebagai suatu aktiviti kebolehan berbahasa yang cuba mentafsirkan mesej yang hendak disampaikan oleh penulis daripada bahan bacaan bertulis. Ia tidak bersifat produktif sebagaimana kemahiran mendengar yang hanya menerima mesej yang hendak disampaikan. Namun Nuttal (1985) berpendapat anggapan membaca sebagai suatu kemahiran yang pasif dan tidak produktif adalah kurang sesuai dengan mekanisme proses membaca, malah aktiviti membaca memerlukan penglibatan yang aktif oleh diri pembaca. Menurut Gillet dan Temple (1994) bagi memastikan kemahiran membaca itu dapat dilakukan dengan baik seharusnya seseorang pembaca itu perlu mengkombinasikan kebolehan berbahasa yang lain, iaitu kemahiran bertutur, mendengar, menulis dan berfikir.

Oleh itu membaca adalah kemahiran berbahasa yang bukan mudah dipelajari berdasarkan mekanisme pengoperasiannya yang kompleks. Ketika proses membaca banyak unsur yang terlibat apabila seseorang itu mula berinteraksi dengan bahan

bacaan. Semasa proses membaca ia melibatkan aplikasi, analisis, penilaian dan imaginasi (Pumfrey, 1977). Bernhardt (1991) menjelaskan tiga prinsip asas membaca, iaitu pengecaman terhadap simbol tulisan, memahami makna bahan bertulis dan mentafsir maksud dari apa yang ditulis. Manakala Taylor, Harris, Pearson, dan Garcia (1995) pula menggambarkan bahawa bagi memahami proses membaca ia melibatkan empat perkara asas, iaitu membaca sebagai suatu proses bahasa yang menggambarkan tingkah laku komunikasi menyeluruh, suatu proses kognitif, suatu proses sosial dan suatu aktiviti interaksi antara pembaca, teks bacaan dan konteks yang bergabung bagi menentukan tahap kualiti dalam kefahaman membaca.

Sehubungan perbincangan di atas, komunikasi bahasa menerusi membaca merupakan satu proses interaksi antara pembaca dengan penulis. Medium yang menjadi pengantara antara dua pihak ini adalah teks atau bahan bacaan yang dihasilkan oleh penulis. Suatu perkara yang jelas, hubungan teks atau bahan bacaan dengan kemahiran membaca adalah amat sinonim dan berkait secara langsung.

Kajian berkaitan bahan bacaan biasanya dikaitkan dengan sejauh mana sesuatu bahan itu menyumbang kepada keupayaan seseorang pembaca memahami isi kandungannya. Dengan kata lain senang susahnya sesuatu teks itu boleh menentukan tahap-tahap kefahaman seseorang pembaca (Pettersson, 1993). Menurut teori Gunnarsson (1982) dalam Pettersson (1993), kebolehfahaman bacaan itu sebahagiannya diasaskan kepada pertalian antara tahap pemahaman dan tahap kesukaran sesebuah teks bacaan. Bidang kajian yang berkaitan penentuan senang sukar sesuatu bahan bacaan terhadap pembaca sasaran dikenali sebagai kebolehbacaan.

Kebolehbacaan biasanya dikaitkan dengan satu bidang kajian dalam menentukan senang sukar sesuatu teks bacaan. Menurut Jones (1993) kebolehbacaan

sesuatu buku teks merujuk kepada tahap senang sukar kefahaman terhadap sesuatu bahan bacaan. Tumpuan utama kajian kebolehbacaan adalah berdasarkan kepada masalah yang dihadapi oleh orang awam bagi memilih bahan bacaan yang sesuai untuk pembacaan mereka atau bagi memilih buku yang sesuai untuk pembacaan orang lain (Gilliland 1972). Pikulski (2002) dan Yujing (2003) menyatakan kebolehbacaan merupakan tahap senang atau sukar sesuatu teks yang hendak difahami oleh pembaca tertentu yang membaca teks tertentu bagi tujuan tertentu.

Williams et al. (2002) menjelaskan kebolehbacaan apa sahaja bahan bacaan adalah asas penting kepada kefahaman. Teori asas komunikasi menggambarkan (Shannon & Weaver 1949) proses komunikasi berlaku dalam tiga tahap; pemilihan mesej yang ingin disampaikan, kemudian proses mengekod untuk disiarkan melalui saluran komunikasi dan penerima kod mesej perlu mentafsirnya sebelum ia dapat difahami (dalam Williams et al.). Oleh itu menurut Williams et al. lagi, membaca merupakan proses mentafsir mesej yang telah dikodkan dalam bentuk bahasa tulisan dengan menggunakan pengetahuan tentang penggabungan fungsi perkataan, leksikal dan aturan sintaksis.

Dari perspektif psikolinguistik, Carroll (1964) dan Adelberg dan Razek (1984) menyatakan semasa proses komunikasi, pentafsir akan menggunakan *redundant cue system* dalam bahasa bagi mengurangkan ketidakpastian dan sejurus itu mencetuskan makna daripada bahan bercetak yang dibaca. Sehubungan itu, Rye (1982) menyatakan sesuatu mesej yang mempunyai jangkaan makna yang tinggi merupakan mesej yang mudah dibaca. Apabila jangkaan terhadap makna meningkat dan ketidakpastian berkurangan, pentafsir kod akan dapat memahami mesej yang ingin disampai oleh

pengekod dengan lebih baik. Oleh itu sesuatu kefahaman itu boleh diukur secara tidak langsung melalui ukuran kebolehbacaan (Drews-Bryan & Schleifer, 1993).

Dalam proses membaca teks-teks bacaan, kebanyakan sarjana bahasa telah membincangkan pemboleh-pemboleh ubah yang mempengaruhi pembacaan seseorang dengan mengkategorikannya kepada dua pemboleh ubah utama, iaitu pemboleh ubah pembaca atau faktor pembaca dan pemboleh ubah teks bacaan atau faktor teks bacaan.

Klare (1969) menegaskan dua faktor yang perlu diambil kira dalam mengkaji aspek yang mempengaruhi senang sukar sesuatu teks bacaan dalam proses membaca adalah faktor teks dan faktor pembaca. Pandangan ini dipersetujui oleh para sarjana lain seperti Gilliland (1972), Harrison (1980), (Toiemah, 1985), Marohaini (1999), dan (Alderson, 2000).

Sudah menjadi fakta yang diterima umum dalam kajian berkaitan membaca dan kebolehbacaan, kedua aspek ini perlu diselidiki kerana ia saling melengkapi. Tahap kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan itu boleh diukur apabila bahan itu dibaca. Bahan yang susah untuk dibaca dilabelkan sebagai teks yang mempunyai tahap kebolehbacaan yang tinggi. Manakala sebaliknya, teks yang mempunyai tahap kebolehbacaan yang rendah bermakna bahan yang hendak dibaca adalah senang (Marohaini, 1999). Ini bermakna tahap kebolehbacaan sesuatu bahan itu berbeza bergantung kepada tahap kebolehan membaca seseorang. Tahap-tahap ini boleh dikategori kepada dua, iaitu berdasarkan kebolehan membaca pembaca, iaitu (a) tahap pembacaan bebas, (b) tahap pembacaan pengajaran, dan (c) tahap pembacaan kecewa. (Gillet & Temple, 1994; Harrison, 1980; Marohaini 1999; Rye, 1982).

Manakala tahap kebolehbacaan bahan pula boleh disamakan dengan tahap kebolehan membaca kerana pengukuran kebolehan membaca dan kebolehbacaan teks

bacaan dijalankan serentak (Marohaini, 1999). Oleh itu tahap kebolehbacaan teks bacaan juga dibahagikan kepada tiga, iaitu:

- a- Tahap pembacaan bebas; iaitu tahap sesuatu teks bacaan itu boleh dibaca dengan senang oleh pembaca tanpa bantuan seseorang.
- b- Tahap pembacaan pengajaran; iaitu tahap sesuatu teks bacaan itu boleh difahami dengan bantuan atau bimbingan seseorang.
- c- Tahap pembacaan kecawa; iaitu tahap sesuatu teks bacaan itu tidak boleh difahami langsung sehingga mengecewakan.

Berikut adalah jadual fungsi tahap pembacaan:

Jadual 2.4
Tahap-Tahap dan Fungsi Pembacaan

Tahap	Ciri-Ciri	Bentuk Pembacaan
Pembacaan bebas: Senang	Kefahaman yang cemerlang Ketepatan pengecaman perkataan yang cemerlang Memerlukan analisis perkataan yang sedikit Kadar bacaan yang lancar dan licin Sangat sedikit kesilapan dalam apa aspek sekalipun	Pembacaan untuk keseronokan sepenuhnya Pembacaan bermaklumat untuk pilihan sendiri sepenuhnya Kerja rumah, ujian, seatwork, pusat-pusat pembelajaran, dan segala bentuk tugas yang dilakukan sendirian
Pembacaan pengajaran: Selesa	Kefahaman yang baik Ketepatan pengecaman perkataan yang baik Kadar kelancaran bacaan yang sederhana Sebahagian perkataan perlu dianalisis	Buku teks sekolah dan pembaca asas Tugas membaca berpandu berasaskan bilik darjah Panduan belajar dan tugas berpandu yang lain Borang-borang permohonan
Pembacaan kecawa: Terlalu sukar	Kefahaman yang lemah Kadar kelancaran yang perlahan dan tersekat-sekat Banyak perkataan yang perlu dianalisis	Tiada bahan sesuai untuk tugas Pembacaan untuk tujuan diagnostik Pilihan sendiri yang bergantung kepada tahap minat yang tinggi walaupun bahan sukar

Sumber: Gillet dan Temple (1994: 105)

Kebolehbacaan atau dalam istilah bahasa Inggeris “readability” atau dalam bahasa Arab diistilah dengan ”القراءة المفروضة“ (*al-maqrū‘iyah*) atau ”القراءة العلائقية“ (*al-‘inqirā‘iyah*)

digambarkan dengan pelbagai dimensi berdasarkan pandangan dan pegangan ahli sarjana terhadap proses dan teori kebolehbacaan sesuatu teks bacaan itu. Perkara ini pernah diakui oleh Chall (1974) yang menyatakan tidak ada suatu makna yang standard terhadap istilah kebolehbacaan. Dale dan Chall (1948) dalam Gilliland (1972) menjelaskan kebolehbacaan adalah gabungan keseluruhan semua elemen dalam sebuah bahan bacaan bercetak yang memberi kesan terhadap pembaca yang membacanya. Kejayaan sesuatu pembacaan itu dilihat kepada tahap kefahaman, kelajuan membaca yang optimum dan ia menarik minat. Berdasarkan pengertian ini Chall (1974) merumuskan bahawa ia menekan tiga aspek yang bersepada dalam proses pembacaan, iaitu: (a) kefahaman dengan memahami perkataan dan frasa serta kaitan idea dalam teks dengan pengalaman pembaca, (b) kelancaran dengan merujuk kepada pertalian antara kemahiran linguistik pembaca dan kekompleksan sintaksis teks, dan (c) motivasi yang memberi kesan terhadap minat pembaca terhadap bahan yang dibaca.

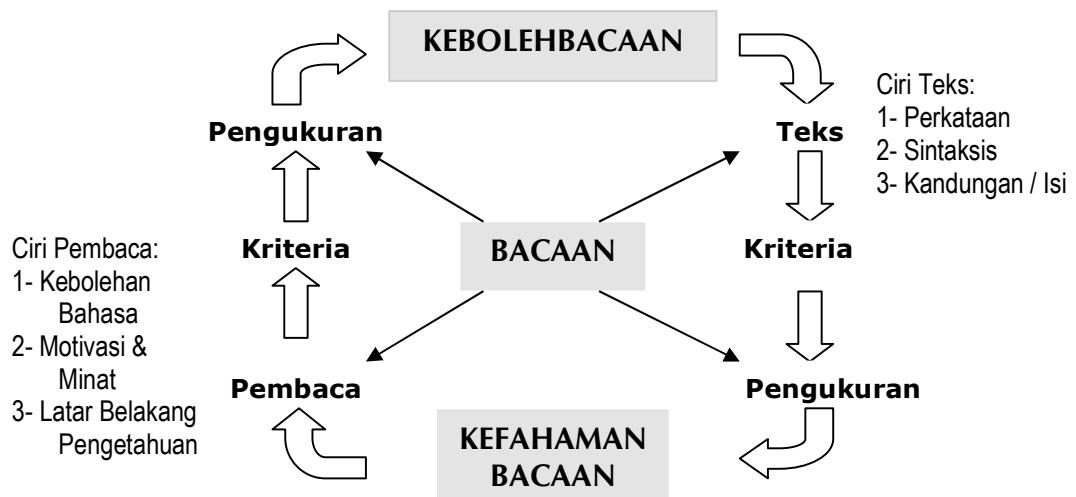
Klare (1969) pula menyatakan kebolehbacaan menerangkan maksud: (a) bahan bacaan yang dapat dibaca dengan mudah, sama ada melalui tulisan tangan atau tipografi, (b) keseronokan dan keselesaan membacanya disebabkan terdapat nilai minat yang tinggi dan kelincinan penulisannya, dan (c) tahap kefahaman yang tinggi berpunca dari gaya penulisan yang baik. Selain itu Klare (1969) juga menjelaskan untuk menghasilkan suatu bahan penulisan yang mempunyai tahap kebolehbacaan yang baik seseorang penulis itu selain mengambil kira unsur-unsur dalaman teks yang dihasilkan, ia juga perlu mengambil kira unsur dalaman pembaca sasaran. Unsur pembaca ini merangkumi: (a) tahap pendidikan berdasarkan tahap persekolahan terakhir yang dimiliki, (b) latar belakang pengetahuan pembaca terhadap topik yang dibaca, dan (c) tahap motivasi pembaca terhadap kesediaan untuk belajar. Manakala Ames (1981)

menegaskan kesukaran dalaman berdasarkan kebolehbacaan dalaman mementingkan aspek minat murid terhadap bahan, ciri organisasi, kepadatan konsep dan linguistik. Huckin (1993) menyatakan penulisan yang mampu dibaca adalah apabila tujuan dan makna yang hendak disampaikan mudah dan cepat difahami oleh pembaca sasaran dalam keadaan yang normal sama ada dari aspek kesedaran, motivasi, kekangan masa dan sebagainya. Beliau menambah bukan itu sahaja, kebolehbacaan teks yang baik juga bersifat mudah untuk diimbau kembali makna yang hendak disampaikan dan seterusnya boleh mencetuskan keinginan untuk meneruskan pembacaan.

Pikulski (2002) menjelaskan kebolehbacaan sebagai suatu ukuran pada sesuatu bahan bacaan yang bersandarkan kepada banyak ciri dalam sesuatu teks dan banyak ciri dalam diri pembaca.

Dapat dirumuskan bahawa kebolehbacaan merupakan suatu usaha untuk mengukur tahap senang sukar sesuatu teks bacaan dalam pemahaman serta menentukan kesesuaianya dengan tahap kebolehan membaca oleh pembaca sasaran dengan mengambil kira dua faktor, iaitu teks bacaan dan diri pembaca.

Berikut adalah rajah bagi menggambarkan kerangka teori peranan kebolehbacaan terhadap kefahaman sesuatu bahan bacaan (Nabadian, 1986 dengan pengubahsuaian):



Rajah 2.1. Interaksi Kefahaman Pembaca Terhadap Kebolehbacaan Bahan Bacaan

2.8 Kriteria Dalam Mengukur Kebolehbacaan

Dalam mengenal pasti kriteria dalam mengukur kebolehbacaan sesebuah teks bacaan, para sarjana kebolehbacaan menentukannya berdasarkan ciri yang ada pada faktor yang mempengaruhi kebolehbacaan. Menurut Chavkin dan Laura (1997) dan Marohaini (1999), terdapat banyak faktor yang menyumbang kepada tahap kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan. Pelbagai faktor telah dibincangkan oleh para penyelidik dan sebahagiannya sering di gunakan sebagai petunjuk dan tali ukur kepada kebolehbacaan dan penubuhan formula (Pikulski, 2002). Dalam menjawab persoalan tentang faktor yang menyumbang dan mempengaruhi kebolehbacaan, Harrison (1980) dan Alderson (2000) menyatakan walaupun berbagai-bagai faktor yang terlibat namun ia boleh di kelompokkan kepada dua faktor utama, iaitu faktor teks dan faktor pembaca.

2.8.1 Faktor Teks Bacaan

Para sarjana telah menyenaraikan pelbagai subfaktor pada teks bacaan yang mempengaruhi kebolehbacaan. Harrison (1980) menyatakan terdapat berdozen pemboleh ubah yang pernah dikaji berkemungkinan menyumbang kepada tahap kebolehbacaan dan kefahaman. Berdasarkan kajian dan pandangan sarjana, perbincangan difokuskan kepada faktor popular pada teks bacaan yang mempunyai pertalian kuat dengan tahap kebolehbacaan yang sering dibincangkan oleh para sarjana. Faktor-faktor ini boleh dikategorikan kepada dua kelompok, iaitu faktor linguistik atau konseptual dan faktor teknik persembahan atau format dan reka bentuk (Pikulski 2002).

Faktor linguistik merupakan unsur bahasa yang terdapat dalam teks bacaan yang diukur. Dalam konteks kajian kebolehbacaan, beberapa unsur bahasa telah dikenal pasti oleh para pengkaji kebolehbacaan, ia melibatkan unsur perkataan atau perbendaharaan kata, sintaksis atau struktur ayat, dan kepadatan isi kandungan dan konsep. Manakala faktor teknik persembahan pula adalah unsur-unsur teknikal percetakan dalam persembahan teks bacaan. Para pengkaji kebolehbacaan telah membincangkan beberapa unsur teknik persembahan yang merangkumi organisasi teks, tipografi, ilustrasi dan warna, bahan grafik dan susun atur.

2.8.1.1 Perkataan atau Perbendaharaan Kata

Perkataan atau perbendaharaan kata adalah unit asas dalam analisis faktor penubuhan formula dan ukuran panjang pendek sesuatu petikan karangan yang standard. Malah pengetahuan berkaitan perkataan merupakan antara elemen penting yang boleh

menentukan kebolehbacaan teks bacaan (Day, 1994). Walaupun unsur huruf dan suku kata merupakan unit bahasa yang lebih kecil dari perkataan namun menurut Klare (1969) kebanyakan pengguna formula kebolehbacaan mendapati kedua-dua faktor ini ditolak. Hal ini kerana penggunaan huruf akan memakan masa dan terlalu kompleks untuk dijadikan ukuran sesebuah petikan karangan yang standard manakala suku kata boleh menimbulkan masalah dalam pengiraan khususnya apabila terdapat dua atau lebih perkataan yang sama jumlah suku kata dan mempunyai sebutan yang hampir sama.

Menurut Harrison (1980) sejak abad ke-19, apabila kajian awal dalam cubaan menghuraikan perbandingan tahap kesukaran sesebuah buku, faktor perkataan telahpun dikenal pasti sebagai faktor terpenting dalam menentukan kebolehbacaan teks. Berdasarkan kajian analisis faktor ke atas elemen kebolehbacaan yang dilakukan oleh Gray dan Leary (1935), Brinton dan Danielson (1958) , dan Stolurow dan Newman (1959) mendapati faktor perkataan adalah yang terpenting berbanding faktor lain yang dianalisis (dalam Klare 1969). Dapatan ini disokong oleh Bādī (1982), Chall (1974) dan Khadijah Rohani (1982) yang mendapati perkataan merupakan faktor utama di samping faktor struktur ayat yang merupakan dua faktor yang telah disahkan mempengaruhi kebanyakan bahasa moden di dunia.

Pelbagai aspek berkaitan perkataan yang dikenal pasti memainkan peranan dalam mempengaruhi kebolehbacaan sesuatu petikan teks bacaan. Kesukaran perkataan boleh diukur dengan pelbagai cara (Chall 1974). Klare (1969) menjelaskan kaedah penentuan kebolehbacaan menggunakan faktor perkataan berdasarkan kekerapan. Penentuan kekerapan yang biasa dilakukan berpandukan kepada senarai perkataan asas seperti senarai Thorndike, senarai Dale, senarai Buckingham dan Dolch, dan lain-lain

bagi bahasa Inggeris. Andaian bahawa teks yang mempunyai banyak perkataan yang terdapat dalam senarai tersebut akan lebih mudah berbanding teks yang mempunyai banyak perkataan dari luar senarai perkataan yang digunakan. Selain itu Chall dan Dale (1995) menegaskan lebih banyak perkataan sukar dalam petikan karangan, lebih banyak idea abstrak yang wujud. Antara formula yang ditubuhkan berdasarkan pendekatan teori kesukaran perkataan adalah seperti Winnetka, Dale-Tyler, Gray-Leary, Lorge, Dale-Chall, Dolch, Spache, dan lain-lain. (Chall 1974).

Dalam konteks pendidikan bahasa Arab usaha membina senarai kata telah banyak dilakukan oleh para sarjana dalam bidang pengajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing. Senarai kata terawal dilakukan oleh Brill pada tahun 1940 ('Abd al-Rahmān, 1994). Semenjak tahun 1980-an banyak usaha membina senarai kata bahasa Arab telah dilakukan, antaranya senarai kata Toiemah (Toiemah, 1982), senarai kata Mekah (Wahdah al-Buhūth wa al-Manāhij, 1983), senarai kata al-Suwaisī (al-Suwaisī, 1985 & 1990), *Mu'jam al-'Asāsī al-'Arabī* (Jamā'ah min Kibār al-Lughawiyyīn al-'Arab, 1989) dan *Mu'jam al-Tullāb* (Şinī & Yūsuf 1991) (dalam 'Abd al-Rahmān). Dalam penyediaan buku teks bahasa Arab pihak KPM melalui Bahagian Kurikulum JAPIM telah menyediakan senarai kata bagi peringkat menengah rendah dalam HSP (JAPIM, 2003). Selain itu dalam konteks pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan murid Islam di Asia Tenggara, 'Abd al-Rahmān telah menubuhkan senarai kata melalui kajian tesis kedoktorannya. Namun hingga kini tidak ada usaha untuk menubuhkan formula kebolehbacaan teks Arab berdasarkan mana-mana senarai kata yang telah sedia ada.

Selain dari menggunakan senarai kata, cara lain bagi mengukur kesukaran perkataan adalah bentuk panjang pendek perkataan atau kepanjangan perkataan. Ia biasanya dilakukan dengan mengira jumlah purata huruf atau suku kata dalam

perkataan daripada seratus perkataan. Teori pengiraan suku kata ini dikaitkan dengan kecenderungan perkataan yang panjang berdasarkan jumlah suku kata yang banyak mempunyai makna yang abstrak dan sukar difahami (Harrison, 1980). Beberapa formula telah dibentuk berdasarkan teori ini seperti formula Johnson, Flesch, Farr-Jenkins-Paterson dan Gunning (Chall, 1974; Harrison 1980).

Manakala bagi teks Arab, Bādī (1982) dalam kajiannya terhadap faktor-faktor senang sukar sesebuah teks Arab dalam kalangan penutur Arab peringkat persekolahan mendapati faktor perkataan memainkan peranan penting dalam mempengaruhi kefahaman dan kebolehbacaan teks Arab berbanding faktor-faktor lain. Kesukaran perkataan ini dirujuk kepada bilangan suku kata dan bilangan huruf dalam perkataan. Dalam kajian analisis kontrastif oleh Kamarulzaman (1998) mendapati kesukaran mengenali dan mengecam perkataan Arab dalam kalangan penutur Melayu pada sistem morfologi bahasa Arab adalah perbezaannya yang ketara dari bahasa Melayu khususnya ciri derivatif yang ada pada bahasa Arab. Kesukaran yang timbul adalah dalam mengecam jenis dan bentuk perkataan sama ada ia perkataan *mujarrad*, *mazīd*, *mufrad* atau *murakkab*. Berdasarkan analisis kesilapan yang dilakukan oleh Muḥammad Bakhīt (1998) andaian kajian tadi telah dibuktikan melalui sampel murid universiti. Kesilapan berlaku hasil kesukaran dalam menentukan bentuk dan jenis perkataan yang betul dan sesuai. Dalam kajian Kamarulzaman juga mendapati ciri dan bentuk suku kata bahasa Arab memberi sedikit kesukaran manakala jumlah suku kata dalam perkataan dasar Arab tidak memberi masalah yang besar terhadap pengecaman perkataan oleh penutur Melayu berbanding perkataan dasar yang berubah apabila melalui proses *'isytiqāq* (derivasi) dan pengimbuhan.

Cara lain yang juga digunakan untuk mengukur kesukaran perkataan adalah apa yang dipanggil kesukaran konseptual (Chall, 1974; Harrison, 1980). Beberapa pengkaji telah mendapati kesukaran konseptual perkataan adalah lebih penting diambil kira berbanding mengukur kekerapan berdasarkan senarai perkataan. Apa yang dimaksudkan dengan kesukaran konseptual ini adalah kekerapan perkataan yang abstrak dan konkret maknanya dalam sesebuah teks. Ia juga disebut sebagai perkataan yang membawa makna teknikal dan bukan teknikal. Venable (2003) mendapati antara faktor yang mempunyai potensi besar terhadap kesukaran teks adalah banyaknya perkataan yang sofistikated. Dikatakan perkataan yang panjang lebih banyak membawa makna yang abstrak berbanding perkataan yang pendek (Chall 1974).

Dalam membincangkan faktor perkataan yang menyumbang kepada kebolehbacaan, Klare (1969) menjelaskan aspek yang menjadi ukuran dalam kajian kebolehbacaan adalah kekerapan. Ukuran kekerapan diguna pakai berdasarkan pertalianya yang kuat dengan pengecaman terhadap pola-pola linguistik khususnya perkataan semasa membaca (Haseley, 1957; King-Ellison & Jenkins, 1954, Klare, 1969; Solomon & Postman, 1952; Zipf, 1935) dan kebiasaan pembaca terhadap pola-pola linguistik dalam teks yang dibaca (Dale, 1956; Hall, 1954; Klare, 1969; Noble, 1954; Peters, 1936).

Dalam bahasa Arab, Bādī (1982) mendapati dalam kajian terhadap pelajar-pelajar Arab, perkataan yang tidak biasa ditemui banyak mempengaruhi tahap senang susah sesuatu teks Arab untuk dibaca. ‘Abd al-Rahmān (2006) pula menegaskan berdasarkan teori kebolehbelajaran perkataan, mengambil kira kata serapan Arab dalam bahasa Melayu sebagai antara faktor kebiasaan atau pengecaman adalah perlu di samping jenis dan bentuk perkataan.

Dari asas ini timbul teori menyatakan lebih banyak perkataan yang biasa diketahui, lebih senang sesuatu petikan karangan dibaca dan sebaliknya semakin banyak perkataan yang tidak biasa diketahui, lebih sukar ia dibaca (Wright & Stenner, 1998). Teori ini juga menjadi salah satu dari dua asas penubuhan formula *Lexile Framework* (Wright & Stenner). Sebagaimana telah disarankan, selain daripada bentuk perkataan serta tahap kebiasaan kepada pembaca, dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di Malaysia faktor perkataan serapan bahasa Arab dalam bahasa Melayu perlu diambil kira ('Abd al-Rahmān, 2006). Dalam kajian Abdul Razak (2004) mendapati murid yang menyedari perkataan-perkataan pinjaman Arab dalam bahasa Melayu semasa membaca teks dalam buku BAT lebih baik kefahamannya berbanding murid yang kurang menyedarinya. Oleh itu banyak kata serapan Arab dalam bahasa Melayu yang terdapat dalam teks-teks Arab perlu juga diambil kira bagi menentukan senang susah sesebuah teks Arab.

2.8.1.2 Sintaksis atau Struktur Ayat

Secara tradisional faktor struktur ayat adalah satu daripada alat pengukur selepas faktor perkataan dalam menganggarkan kebolehbacaan sesuatu teks bacaan (Pikulski, 2002). Ia dikira sebagai faktor kedua penting oleh kebanyakan penyelidik yang sering diambil kira dan dibuktikan dalam mengukur kebolehbacaan (Chall, 1974). Pengaruhnya yang kuat dapat dibuktikan melalui dua sumber; (a) penggunaan faktor ayat oleh kesemua formula kebolehbacaan, dan (b) dapatan analisis faktor ke atas faktor-faktor yang menyumbang tahap kebolehbacaan mendapati struktur ayat adalah antara dua faktor yang terkuat memberi sumbangan kepada kebolehbacaan (Klare,

1969). Dua ciri dalam menentukan kesukaran sesuatu ayat telah dikaji, iaitu panjang pendek ayat dan struktur atau kekompleksan ayat (Klare, 1969).

Menurut Chall (1974) ada pelbagai cara untuk mengukur kesukaran struktur ayat. Cara biasa yang digunakan adalah dengan melihat purata kepanjangan ayat. Lebih panjang sesuatu ayat, lebih sukar ia difahami seterusnya apabila lebih banyak ayat panjang dalam satu petikan, tahap kekompleksan sesuatu petikan itu juga akan bertambah. Menurut Yngve (1961) ayat-ayat yang panjang biasanya mempunyai struktur tata bahasa yang kompleks (dalam Khadijah Rohani, 1982). Biasanya bagi mengukur panjang pendek sesuatu ayat adalah dengan cara melihat purata jumlah perkataan dalam satu ayat (Gunning, 2003).

Cara lain yang digunakan adalah dengan mengira peratusan ayat mudah (selapis) berbanding ayat kompleks (berlapis) dalam petikan karangan yang diukur. Selain itu klaus dan frasa yang mempunyai kata depan juga boleh dijadikan petunjuk kepada ayat yang kompleks. Secara am teori berkaitan kesukaran ayat disimpulkan bahawa bahan bacaan yang mudah mempunyai ciri ayat pendek serta mudah dengan penggunaan kata depan yang sedikit (Chall, 1974; Coleman, 1962), dan ayat yang panjang biasanya mengandungi maklumat yang banyak, (Yngve, 1961 dalam Khadijah Rohani, 1982). Ini memberikekangan ke atas memori segera pembaca yang disebabkan oleh proses penyimpanan beberapa bahagian dalam ayat sebelum ia disatukan menjadi satu idea yang lengkap (Schlesinger, 1968 dalam Khadijah, 1982). Berdasarkan teori jarak memori manusia, perkara ini berlaku apabila keupayaan mengingat kembali sesuatu perkara secara tepat hanya boleh dilakukan selepas satu penyampaian. Keupayaan jarak memori seseorang berbeza berdasarkan usia lebih matang dan cerdik berbanding usia yang kurang matang dan kurang cerdik (Miller & Selfridge, 1950). Oleh

itu kefahaman terhadap bahan bacaan bergantung kepada tahap kepanjangan sesuatu ayat kerana batasan jarak memori manusia.

Dalam satu uji kaji ke atas murid menengah pada satu petikan pernyataan sains yang mempunyai 80 patah perkataan, Harrison (1980) mendapati ia mempunyai dua bentuk kesukaran yang menjadikan struktur ayatnya terlalu kompleks. Pertamanya petikan itu terlalu banyak maklumat untuk dimuat dalam jarak memori yang singkat dan keupayaan memproses maklumat yang terhad. Kedua, idea yang hendak disampaikan terlalu padat, sedangkan pembaca tidak mendapati petunjuk yang banyak bagi membolehkan dia membina semula mesej yang diingini penulis secara segera dan tepat. Ruddell (1965) menyatakan beliau mendapati skor kefahaman kanak-kanak secara signifikan lebih baik sekiranya bahan bacaan yang digunakan mengandungi struktur bahasa yang mempunyai kekerapan penggunaan yang tinggi dalam pertuturan (dalam Gilliland, 1972). Terdapat lima aspek kekompleksan sintaksis bahasa Inggeris yang menyumbang kesukaran kepada pembaca (Harrison, 1980). Aspek-aspek tersebut adalah seperti berikut:

- 1- Ayat aktif lawan ayat pasif; kata kerja aktif lebih mudah dibaca dan diingati kembali berbanding kata kerja pasif.
- 2- Kata terbitan lawan kata kerja aktif; kata kerja aktif lebih mudah difahami dan diingati kembali berbanding nama abstrak yang terbentuk daripada kata kerja.
- 3- Kata kerja modus; seperti biasanya, mungkin, sepatutnya, jika dan sebagainya boleh menyebabkan kesukaran kefahaman kepada pembaca yang lemah dan kesukaran mengingati kembali kepada pembaca yang lancar.

- 4- Klaus per ayat; secara am lebih banyak klaus dalam satu ayat, lebih sukar ayat itu untuk difahami.
- 5- Pemadatan dan penggantian; ayat yang panjang tidak selalunya berkorelasi secara positif dengan kesukaran teks.

Dalam konteks bahasa Arab, Bādī (1982) dalam kajiannya menyatakan selain faktor perkataan, faktor panjang ayat dan struktur tatabahasa yang kompleks juga memberi sumbangan kepada kesukaran dalam membaca dan memahami teks Arab. Muhammad Zain (1994) menjelaskan dalam kajiannya, kesukaran struktur ayat bahasa Arab adalah berpunca dari sistem tata bahasa yang bergantung kepada unsur *i'rāb* (fleksi) dalam menyampaikan maksud dan sebahagian fenomena struktur ayat yang tidak ada dalam bahasa Melayu. Malah menurut 'Abd al-Wahhāb (1999) kesukaran membaca sesuatu struktur ayat Arab boleh terjejas apabila struktur ayat yang digunakan kurang popular atau biasa pada murid. Oleh itu, pemilihan bentuk ayat mengikut tahap murid adalah perlu supaya teks yang dibaca boleh dibaca dengan baik (al-Khūlī, 1998). Selain unsur perkataan, tahap kesukaran sesebuah ayat Arab itu boleh dikenal pasti melalui bentuk ayat sama ada ayat mudah, ayat kompleks, ayat pendek, ayat panjang, ayat nyata dan ayat kiasan yang berbeza dari bahasa penutur Melayu. Sekiranya ayat yang terbentuk itu bercirikan mudah, pendek atau nyata maka ia mudah difahami, tetapi sekiranya ayat itu bercirikan ayat kompleks, panjang atau kiasan, ia akan menyukarkan sesebuah teks itu dibaca dan difahami.

2.8.1.3 Kepadatan Isi Kandungan dan Konsep

Secara logik kita boleh mengandaikan bahawa kesukaran sesebuah petikan teks bacaan itu ada kaitan dengan tahap kepadatan isi atau kandungannya dan kefahaman seseorang pembaca itu juga dipengaruhi oleh tahap pengetahuannya (Alderson, 2000). Secara teori kesukaran sesebuah teks itu boleh dikenal pasti apabila kandungannya agak padat berbanding jumlah perkataan di dalamnya. Selain itu sesebuah teks yang abstrak kandungannya akan lebih sukar untuk difahami berbanding teks yang menjelaskan benda nyata, peristiwa dan aktiviti (Alderson, 2000). Marohaini (1999) menyatakan aspek isi kandungan ialah kuantiti maklumat yang dimuatkan, kepadatan maklumat baru, kepadatan perdebatan dan cara maklumat dipersembahkan. Namun menurut Chall (1974) elemen ini amat sukar untuk diukur.

Kajian yang pernah dilakukan oleh McClusky (1934) mencuba mengira isi yang terdapat dalam sesebuah petikan, namun metode yang digunakan tidak dapat mendiskriminasikan antara teks yang senang dengan yang sukar (dalam Chall 1974). Chall juga menjelaskan kepadatan isi sesebuah teks itu boleh dianggarkan secara tidak langsung berdasarkan bilangan frasa kata posisi atau kata tugas. Secara am petikan yang mempunyai frasa kata posisi yang banyak lebih tinggi kandungan isinya serta gaya bahasa yang lebih rumit. Biasanya frasa kata posisi dijadikan pernyataan tambahan atau lanjutan kepada ayat mudah yang mempunyai satu isi. Hal ini bermakna tahap kepanjangan ayat itu juga bertambah. Oleh itu perkaitan antara penggunaan frasa kata posisi dengan elemen kepanjangan ayat pada sintaksis atau struktur ayat adalah amat tinggi. Menurut Chall lagi antara elemen yang pernah diambil kira oleh sebahagian penubuhan formula utama berbanding elemen lain adalah faktor kepadatan isi.

Selain itu kandungan sesebuah petikan itu juga boleh diukur berdasarkan bilangan perkataan berunsur kandungan atau kata konsep (kata nama, kata kerja, kata sifat dan kata keterangan) (Zukowski, 1978) atau kadar kata konsep berbanding jumlah keseluruhan perkataan yang digunakan dalam petikan yang diukur. Bādī (1982) ada menyatakan kepadatan isi dalam sesuatu ayat itu juga boleh menyukarkan pembacaan sesebuah teks Arab. Dalam konteks ini ia tidak mempunyai perbezaan dengan bahasa lain kerana ia melibatkan makna yang subjektif berbanding struktur perkataan dan ayat.

Secara am lebih tinggi peratusan kata konsep dalam sesebuah petikan lebih sukar ia dibaca (Chall, 1974). Walaupun beberapa kajian mencuba melihat sumbangan faktor kepadatan isi kepada kebolehbacan teks namun tahap korelasinya adalah lebih rendah berbanding faktor perbandaharaan kata dan struktur ayat. Oleh itu sumbangannya terhadap anggaran aras kesukaran sesebuah teks juga adalah kecil (Chall, 1974). Menurut Alderson (2000) ahli-ahli sosiologi tahun 70-an dalam kajian analisis kandungan mendapati tidak banyak yang dapat dibuktikan sumbangan faktor ini kepada kebolehbacaan teks.

2.8.1.4 Organisasi Teks Bacaan

Mengambil kira organisasi yang baik dalam sesebuah teks merupakan perkara penting kerana ia boleh menyumbang serta memberi kesan kepada tahap kebolehbacaan (Chall, 1974; Harrison, 1980). Huckin (1983) telah mencadangkan organisasi sesebuah teks bacaan yang baik itu perlu diberi perhatian sebagai salah satu usaha untuk meningkatkan kebolehbacaan teks tersebut. Al-Nājī (2000) pula menyatakan perlunya keselarasan antara organisasi dan persembahan kandungan dengan tahap kesukaran

bahasa dalam penyediaan buku-buku teks. Manakala Irwin dan Davis (1980) menyarankan struktur organisasi teks dijadikan antara salah satu aspek dalam senarai semak tahap kebolehbacaan sesebuah teks. Dalam menjelaskan ciri-ciri yang perlu ada pada organisasi teks, Harrison (1980) membataskannya kepada tiga ciri, iaitu format teks (pembahagian perenggan dan tajuk kecil), penggunaan perenggan pengenalan dalam teks yang memberi gambaran ringkas kepada pembaca tentang kandungan teks yang hendak dibaca dan, penggunaan soalan-soalan di samping teks sebagai sebahagian dari usaha menggalakkan pembelajaran dan kefahaman.

Dalam panduan kebolehbacaan yang dibuat oleh Huckin (1983), beliau memfokuskan kepada lapan aspek berkaitan dengan organisasi teks. Antara yang ditekankan adalah pernyataan tujuan teks itu ditulis, penggunaan topik dan subtopik pada posisi yang betul dan sesuai, penggunaan teknik yang mengambil kira gaya membaca dan kegemaran pembaca yang meliputi format, tajuk, ayat tajuk, visual bantuan dan sebagainya dalam membantu menjelaskan hierarki maklumat dalam teks dan struktur persembahan maklumat. Day (1994) pula menjelaskan organisasi sesebuah teks itu merujuk kepada dua aspek, iaitu retorika organisasi teks dan kejelasan organisasi. Dalam kajian Carrell (1984) mendapati pembaca bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua yang dapat mengenali retorika organisasi sesebuah teks bacaan itu akan dapat memahami teks dengan lebih baik berbanding mereka yang tidak mengenalinya.

Retorika organisasi teks melibatkan struktur penulisan sesuatu bahan bacaan di mana variasi dari segi struktur cerita mempunyai kesan yang jelas kepada pembaca (Marohaini, 1999). Struktur cerita yang baik boleh dilihat melalui tahap hubungan antara perenggan, perkaitan antara idea dan kesinambungan urutan cerita (Alderson, 2000). Penyusunan yang baik ini akan menyebabkan kadar kelancaran pembaca tinggi

serta tidak ada gangguan dalam memahami isi atau jalan cerita teks yang dibaca. Meyer (1975) menjelaskan terdapat lima perbezaan bentuk teks yang bersifat pendedahan maklumat yang melibatkan penyusunan tajuk oleh penulis, iaitu; himpunan (senarai), penyebaban (sebab dan kesan), respons (penyelesaian masalah), perbandingan (bandingan dan pertentangan) dan deskripsi (penghasilan) (dalam Alderson, 2000). Boleh disimpulkan bahan bacaan yang mempunyai retorika organisasi teks yang baik boleh memberi kesan terhadap kefahaman dan kebolehbacaan sesebuah teks.

2.8.1.5 Kemudahbacaan Cetakan: Tipografi, Ilustrasi dan Warna, Bahan Grafik dan Susun Atur

Sebahagian sarjana yang membicarakan kebolehbacaan memisahkan aspek-aspek dalam kemudahbacaan ini kepada topik-topik berasingan sebagai pemboleh ubah tersendiri. Sebahagian yang lain meletakkannya dalam satu topik, iaitu kemudahbacaan. Pengkaji lebih cenderung untuk mengelompok pemboleh-pemboleh ubah ini dalam satu kategori memandangkan pemboleh-pemboleh ubah ini tergolong dalam aspek teknikal atau fizikal (Khadijah Rohani, 1987) kepada persembahan bahan bacaan. Fungsinya adalah sebagai pembantu bagi memudahkan pembaca memahami teks bacaan. Tinker (1963) dalam Gilliland (1972) menyatakan kemudahbacaan diertikan dalam pelbagai definisi berdasarkan konteks. Oleh itu dapatan kajian yang dilakukan berkaitan aspek ini perlu ditafsirkan dengan cermat apabila ia dikaitkan dengan kebolehbacaan. Menurut Gilliland (1972) lagi terdapat dua kaedah digunakan untuk mengukur kemudahbacaan, iaitu teknik ukur *threshold* dengan cara mengukur ketepatan penglihatan terhadap huruf-huruf atau perkataan-perkataan apabila ia dilihat dalam tempoh masa tertentu dan teknik ukuran kadar dengan melihat kadar jumlah bahan bacaan dapat dibaca

dalam tempoh tertentu, purata bilangan kerdipan mata seminit atau kelajuan dan ketepatan semasa membaca.

Kemudahbacaan sesuatu bahasa bertulis umpama kebolehdengaran bahasa yang dituturkan (Pettersson, 1993). Jika teks bacaan itu sendiri merupakan sumber primer dalam kajian kebolehbacaan, aspek-aspek teknikal persembahan bahan ini pula merupakan sumber sekunder dalam mengukur kebolehbacaan. Walaupun tidak banyak kajian yang menyentuh sumbangan aspek-aspek teknikal ini kepada tahap kebolehbacaan, para penyelidik kebolehbacaan tidak menafikan peranan dan fungsi aspek-aspek ini terhadap kebolehbacaan (Alderson, 2000; Chall, 1974).

Salah satu aspek yang memudahkan pembaca membaca sesuatu teks seterusnya menyumbang kepada kebolehbacaan teks tersebut adalah tipografi. Gilliland (1972) menyatakan tipografi merupakan aspek persepsi visual semasa pembacaan. Ia melibatkan bentuk dan jenis huruf. Harrison (1980) menyatakan tipografi juga berkaitan saiz taip huruf dan bentuk tulisan yang digunakan. Kebanyakan kajian yang pernah dibuat dan dilaporkan berkaitan sumbangan tipografi kepada kebolehbacaan adalah melibatkan penggunaan huruf-huruf latin khususnya pada penggunaannya dalam bahasa Inggeris. Beberapa aspek berkaitan simbol huruf yang dikaji dalam konteks sumbangannya kepada kebolehbacaan. Tinker (1963) dan Vernon (1929) mendapati dalam kajian mereka terdapat tiga kategori kemudahbacaan simbol tulisan huruf-huruf kecil, iaitu tahap tinggi (d m p q w), sederhana (j r v x y) dan rendah (c e i n l) (dalam Gilliland, 1972). Kajian mereka mendapati wujud kekeliruan simbol disebabkan bentuk huruf yang hampir sama. Namun mereka juga mendapati kekeliruan hanya berlaku pada pembacaan teks yang mengandungi sedikit makna kontekstual. Malah kekeliruan

huruf ini jarang berlaku kepada pembaca yang lancar atau mahir berbanding seseorang yang baru mempelajari membaca sesuatu bahasa (Gilliland, 1972).

Selain dari melihat kadar pengecaman simbol huruf, aspek rupa bentuk huruf juga perlu diambil kira. Menurut Johnson (2005) di Britain terdapat lebih dari seratus rupa bentuk huruf bercetak yang digunakan. Sebahagiannya lebih baik tahap kemudahbacaannya berbanding sebahagian yang lain. Kebanyakan pembaca lebih suka membaca bahan bacaan yang menggunakan huruf-huruf kecil berbanding menggunakan huru-huruf besar. Namun dalam bentuk huruf bersendirian huruf besar lebih mudah dibezakan berbanding huruf kecil. Manakala kemudahbacaan huruf yang menggunakan bentuk *serif* dan *sans serif* tidak menunjukkan perbezaan kemudahbacaannya. Sementara itu tulisan yang berhuruf tebal dikatakan lebih cepat dibaca berbanding tulisan berhuruf condong atau berhuruf besar. Pernyataan ini bertepatan dengan dapatan kajian Tinker (1963) dan Spencer (1969) berkaitan bentuk huruf tersebut (dalam Gilliland, 1972). Tulisan huruf roman tidak condong pula didapati lebih mudah dibaca dan lebih disukai pembaca berbanding tulisan condong (Luckiesh & Moss, 1940; Paterson & Tinker, 1940) dalam Gilliland (1972).

Saiz tulisan juga mendapat perhatian para pengkaji. Peranan saiz tulisan boleh memberi kesan terhadap kelancaran, pengecaman dan kefahaman terhadap bahan bacaan. Ia juga boleh memberi tarikan dan motivasi kepada pembaca. Malah penggunaan saiz tulisan yang sesuai amat penting bagi penyediaan bahan bacaan mengikut peringkat umur, kebolehan dan kelancaran membaca (Harrison, 1980).

Manakala bagi aspek ilustrasi, grafik dan warna, ia lebih kepada faktor yang memberi nilai motivasi khususnya kepada pembaca yang lemah (Harrison, 1980). Marohaini (1999) menyatakan teknik penggunaan bahan grafik seperti carta, gambar,

graf, jadual dan rajah perlu juga dipertimbangkan. Penyusunan dan pengaturan bahan-bahan grafik yang baik boleh membantu pembaca membaca dan memahami teks dengan lebih baik namun sekiranya ia tidak diuruskan dengan baik akan menimbulkan kesukaran lain pula. Dalam konteks kemudahbacaan bahan cetakan bertulis, ia membantu memudahkan pembaca untuk memahami kandungan isi yang kompleks, konseptual dan abstrak, malah ia juga membantu proses mengingat kembali isi yang dibaca (Watts & Nisbet, 1974). Penggunaan warna yang sesuai adalah penting untuk menarik minat, motivasi, mengingat kembali lebih-lebih lagi apabila bahan yang dihasilkan mempunyai pembaca sasaran mengikut tahap minat, umur, gaya, keupayaan dan tujuan membaca (Tinker, 1963 dalam Harrison, 1980). Namun untuk menilainya juga adalah suatu kesukaran kerana nilai-nilai yang subjektif yang sukar diukur dengan tepat.

Susun atur setiap aspek yang terdapat dalam sesebuah bahan bacaan juga tidak kurang pentingnya. Ia bukan sahaja menyumbang kemudahbacaan bahan bercetak malah boleh menyumbang kepada kebolehbacaan teks bacaan. Penyusunan yang baik terhadap bahan bantuan bacaan serta reka bentuk paparan setiap muka surat perlu diatur dengan baik dan berkesan agar ia dapat memenuhi tahap-tahap keperluan pembaca sasaran. Lebih-lebih lagi sekiranya pembaca sasarnya adalah murid sekolah serta murid bahasa permulaan (Day, 2005; Johnson, 2005).

Namun menurut Harrison (1980) terdapat masalah besar dalam menjalankan kajian berkaitan kemudahbacaan percetakan. Menurutnya lagi terdapat longgokan pemboleh ubah yang berkemungkinan boleh dimanipulasikan, di mana dianggarkan lebih 2000 pemboleh ubah telah dihitung antaranya seperti jarak langkau, panjang baris, saiz muka surat, tebal-nipis kertas, warna dakwat, kondisi pencahayaan dan sebagainya.

Masalah besar lain yang timbul dalam kajian kemudahbacaan cetakan bahan adalah persoalan apakah kriteria yang digunakan bagi mengukur prestasinya. Walaupun kajian mengukur dan menilai susun atur agak subjektif dan sukar diramal dapatannya, kepentingannya tidak boleh dipertikaikan khususnya dalam konteks meningkatkan kefahaman, motivasi dan minat, kemudahbacaan dan kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan itu (Alderson, 2000).

2.8.2 Faktor Pembaca

Sebagaimana yang dijelaskan di atas, kebanyakan pengkaji meletakkan faktor pembaca sebagai pemboleh ubah kedua penting dalam mengukur kebolehbacan sesuatu teks bacaan. Terdapat beberapa subfaktor telah dibincang dan dikenal pasti oleh para pengkaji yang melibatkan diri pembaca. Namun hanya empat subfaktor yang dikenal pasti oleh pengkaji menjadi fokus utama para sarjana kebolehbacaan apabila membincangkan faktor pembaca.

2.8.2.1 Motivasi

Salah satu hakikat yang diperakui dalam perbincangan psikologi adalah kewujudan motivasi dalam diri seseorang. Umpama keperluan kebolehan seseorang melakukan sesuatu, motivasi juga sama perlunya bagi menentukan pencapaian seseorang (Klare, 1969). Ia adalah perlu bagi mengaktifkan dan memberi tenaga kepada seseorang individu (Taylor et al., 1995). Menurut Schunk (1991) motivasi boleh mempengaruhi apa, bila dan bagaimana seseorang itu belajar. Murid yang bermotivasi dalam sesuatu

perkara yang dipelajari berkemungkinan besar akan melakukan aktiviti yang boleh membantunya untuk belajar seperti memerhatikan pengajaran guru, bersedia dari segi mental untuk belajar, mengambil dan membuat nota, menyemak tahap kefahamannya serta bertanya seseorang apabila kurang memahami dan sebagainya. Manakala murid yang tidak bermotivasi gaya pembelajarannya tidak bersistem, tidak aktif dan tidak proaktif (Pintrich & Schunk, 1996).

Myers (1992) menyatakan motivasi adalah kehendak yang menggerakkan tingkah laku serta mengarahkannya untuk mencapai tujuan tertentu. Manakala Pintrich dan Schunk (1996) mendefinisikan motivasi sebagai suatu proses dengannya aktiviti capaian matlamat dimulakan dan dikekalkan. Menurut Pintrich dan Schunk lagi motivasi adalah lebih merupakan proses berbanding produk, yang mana ia diarah berdasarkan sasaran yang hendak dicapai. Oleh itu proses untuk mencapai sasaran ini berlaku hasil dari pelbagai dorongan sama ada dalaman atau luaran diri seseorang. Slavin (1997) pula menjelaskan motivasi adalah sesuatu yang mencetus sesuatu perlakuan, mendorong penerusan perlakuan dan penentu arah tujuan sesuatu perlakuan itu. Oleh itu boleh disimpulkan bahawa motivasi adalah kemauan seseorang melakukan sesuatu secara berterusan bagi mencapai tujuan tertentu daripada perlakuan tersebut.

Dalam masyarakat yang berliterasi, kanak-kanak bermotivasi untuk belajar membaca kerana ia merupakan bahagian penting untuk menguasai persekitarannya (Taylor et al., 1995). Dalam membaca sesuatu bahan bacaan, Harris dan Sipay (1990) menegaskan motivasi adalah salah satu aspek yang boleh mempengaruhi pembaca dalam memahami sesuatu bahan bacaan. Ia bukan sahaja boleh mendorong seseorang untuk membaca dan memahami sesuatu teks, malah ia boleh meningkatkan pencapaian

membaca kerana seseorang akan berusaha memahami teks sukar yang mengatasi kebolehan berbahasanya (Gillet & Temple, 1994; Nishino, 2005).

Kepentingan aspek ini diperakui oleh ramai sarjana sebagai antara aspek yang perlu diambil kira dalam mengukur kebolehbacaan antaranya seperti Day (1994), DuBay (2002), Gilliland (1972), Johnson (2000), Klare (1969), Marohaini (1999), dan Toiemah (1985). Taylor et al. (1995) menjelaskan terdapat dua bentuk keperluan manusia bagi mencapai sesuatu, iaitu keperluan primer yang diperolehnya tanpa perlu dipelajari seperti makan, minum, tidur dan seumpamanya, kerana ia datang secara sendiri dan semula jadi. Manakala keperluan kedua dikelaskan sebagai keperluan sekunder seperti motivasi, minat, kebolehan dan sebagainya, dan ia dipelajari melalui pelbagai sumber.

Dalam kajian yang dilakukan oleh Klare (1969) mendapati terdapat dua elemen yang merangsang motivasi seseorang untuk membaca. Kedua-dua elemen ini wujud dalam diri seseorang, iaitu elemen kesediaan untuk belajar dan prinsip tanpa usaha lebih. Kesediaan untuk belajar ini bermaksud pendekatan cara atau gaya seseorang apabila melakukan tugas membaca, manakala prinsip tanpa usaha lebih pula adalah usaha minimum yang perlu dilakukan oleh seseorang bagi mencapai tujuan tertentu. Hal ini bermakna sekiranya sesuatu teks bacaan itu sukar dan memerlukan usaha yang lebih untuk difahami maka ia tidak akan merangsang motivasi seseorang untuk membacanya.

Gilliland (1972) berpendapat sumber yang paling kuat mempengaruhi motivasi seseorang datang dari dalam diri sendiri. Sama ada dorongan itu muncul dalam bentuk kognitif atau afektif. Hal ini bertepatan dengan pandangan White (1959) dan Maslow (1970) yang mengatakan manusia mempunyai keperluan asas yang ingin diperoleh, iaitu pencapaian kecekapan atau kesempurnaan diri. Mereka juga menyatakan

kewujudan kuasa pendorong dalam diri manusia menyebabkan mereka berusaha untuk menguasai persekitarannya. Pendapat yang sama juga pernah dikemukakan oleh Piaget (1952) apabila beliau memperkatakan tentang pembangunan kognitif. Aliran pemikiran ini beranggapan dorongan luar kurang memberi pengaruh kepada motivasi murid berbanding perasaan dalaman murid itu sendiri. Motivasi yang tercetus dari dorongan dalaman diri seseorang itu dipanggil motivasi intrinsik (Alderson, 2000; Gilliland, 1972; Pintrich & Schunk, 1996; Taylor et al., 1995). Motivasi intrinsik muncul dalam diri seseorang melalui empat sumber, iaitu cabaran, sifat ingin tahu, kawalan dan fantasi (Lepper & Hodell, 1989).

Bagi meningkatkan motivasi berdasarkan cabaran, aktiviti pembelajaran yang disediakan perlu mempunyai nilai cabaran kepada kemahiran dalam sesuatu perkara yang dipelajari. Aktiviti yang mencabar perlu berada pada aras pertengahan dari aras kesukaran yang disasarkan agar ia dapat menimbulkan motivasi murid untuk meningkatkan kemahiran ke tahap yang lebih tinggi (Harter, 1978). Manakala bagi menyediakan aktiviti yang menimbulkan perasaan ingin tahu, ia perlu mencabar pengetahuan sedia ada murid dan apa yang dipegangi oleh murid serta mempertikaikannya. Hal ini akan menyebabkan murid berusaha untuk mendapat maklumat selanjutnya untuk membuktikan kebenaran maklumat baru yang dipelajarinya (Lepper & Hodell, 1989).

Bagi menimbulkan motivasi intrinsik, aktiviti yang dijalankan perlu juga boleh mencetuskan rasa kawalan murid terhadap hasil pembelajaran yang bakal diperoleh. Jika aktiviti pembelajaran tidak dapat mencetuskan rasa kawalan tersebut, murid tidak akan bermotivasi untuk melakukan aktiviti tersebut (Deci, 1980). Ia digambarkan juga sebagai suatu jangkaan seseorang terhadap pencapaian berdasarkan tugas yang dapat

diurus oleh individu (Mori, 2002). Selain itu elemen fantasi dalam aktiviti pembelajaran juga boleh merangsang motivasi intrinsik. Ia bermaksud sesuatu aktiviti yang berasaskan sesuatu perkara yang tidak sebenarnya wujud namun dapat disimulasikan (Lepper & Hodell, 1989). Jika motivasi intrinsik dapat ditingkatkan dalam diri seseorang untuk membaca sesuatu bahan bacaan, tahap kefahaman akan bertambah baik serta aras kesukaran teks yang dibaca dapat dikurangkan (Alderson, 2000).

Selain itu antara aspek intrinsik yang memberi sumbangan kepada tahap motivasi seseorang adalah minat (Day, 1994). Ortiz (1983) menyatakan minat merupakan suatu kualiti yang dijanakan oleh seseorang dalam minda secara positif terhadap sesuatu. Menurut Mathewson (1976 dalam Taylor et al., 1995) sikap yang menggalakkan terhadap membaca sahaja tidak akan membawa seseorang itu untuk membaca, tetapi minat memainkan faktor utama sebagai pencetus motivasi membaca yang sebenar. Malah menurut Day (1994), DuBay (2002) dan Gillet dan Temple (1994) minat seseorang yang tinggi terhadap membaca dan bahan yang dibaca boleh mempengaruhi keupayaan membaca dan tahap kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan .

Aliran pemikiran kedua pula menekankan kepentingan ganjaran luar sebagai perangsang motivasi yang penting. Ia dipelopori oleh Skinner (1953) atau Hull (1952). Dalam konteks ini guru memainkan peranan penting memilih tujuan pembelajaran berasaskan sistem ganjaran yang boleh merangsang motivasi murid untuk mencapai tujuan pembelajaran tersebut. Ganjaran yang akan diperoleh ini datangnya dari luar diri murid seperti mendapat pujian, penghargaan, anugerah atau habuan benda, peperiksaan, sistem mata dan seumpamanya. Motivasi yang tercetus hasil dari dorongan luar diri seseorang ini dikenali sebagai motivasi ekstrinsik (Alderson, 2000; Gilliland, 1972; Pintrich & Schunk, 1996; Taylor et al., 1995).

Faktor ekstrinsik ini kerap dimanipulasikan bagi menggalakkan pembelajaran dan melakukan tugas secara berterusan (Gilliland, 1972). Malah ganjaran ekstrinsik sering kali berkesan bahkan mungkin hanya satu cara untuk memotivasi murid yang tidak suka membaca. Ia juga perlu diberi tumpuan oleh guru sehingga dapat mencetuskan motivasi intrinsik dalam diri murid (Taylor et al., 1995). Pandangan ini bertepatan dengan pendapat Lepper dan Greene (1978) dan Pintrich dan Schunk (1996) yang menegaskan hasil dari kajian dan pemerhatian mereka bahawa ganjaran ekstrinsik boleh digunakan sebagai merangsang motivasi dalaman seseorang untuk belajar. Pelbagai bentuk aktiviti berbentuk ganjaran luaran boleh dilakukan bagi mencetus keinginan sendiri yang tinggi untuk belajar.

Dalam konteks lain, Vernon (1976) menghuraikan terdapat empat faktor yang memberi kesan kepada tahap motivasi seseorang untuk membaca. Ia merangkumi persekitaran sosial atau latar belakang sosial seperti status sosioekonomi yang mempengaruhi perbezaan kepintaran, pengetahuan, budaya dan keupayaan linguistik. Faktor persekitaran rumah pula boleh mempengaruhi keupayaan kognitif dan motivasi untuk belajar seseorang. Faktor ini lebih banyak dikaitkan kepada hubungan antara ibu bapa dengan anak-anak kerana galakan ibu bapa memainkan peranan yang penting kepada kanak-kanak.

Manakala faktor ketiga pula adalah persekitaran sekolah yang berperanan melengkapkan proses pendidikan seseorang yang tidak dapat dipenuhi di rumah. Galakan guru terhadap minat murid melalui aktiviti kreatif adalah diperlukan bagi menimbulkan motivasi untuk membaca dalam kalangan murid.

Seterusnya faktor salah suaian emosi murid yang boleh menghalang motivasi murid untuk membaca atau belajar. Jika salah suaian emosi berlaku pada seseorang ia

boleh menyebabkan murid tidak ada tumpuan dan usaha yang sepatutnya untuk belajar membaca hasil dari ketiadaan motivasi. Faktor-faktor ini tidak bercanggah dengan faktor intrinsik dan ekstrinsik yang dibicarakan di atas. Malah ia menjelaskan dengan lebih terperinci beberapa aspek penting dalam faktor-faktor intrinsik dan ekstrinsik.

Menurut Alderson (2000) terdapat perbezaan tujuan dan tumpuan antara seseorang yang membaca dengan dua bentuk motivasi yang berbeza. Jika seseorang itu membaca dengan berasaskan motivasi ekstrinsik, ia akan menumpukan bacaannya pada tahap permukaan teks, fakta dan perincian teks. Manakala membaca berasaskan motivasi intrinsik pula menumpukan bacaannya kepada idea utama, apa sebenarnya yang terdapat dalam teks, apa perkaitan teks dengan yang lain dan apa perkaitannya dengan dunia persekitarannya.

Walaupun terdapat kontroversi dalam kalangan pengkaji berkaitan pembezaan intrinsik-ekstrinsik (Lepper & Hodell, 1989), namun ia masih merupakan suatu konsep yang sangat berguna (Taylor et al., 1995). Kedua-dua elemen ini seharusnya tidak boleh dipisahkan dan ditangani secara berasingan. Dalam realiti, kadang-kadang terdapat seseorang yang bermotivasi mempunyai kedua-dua elemen motivasi, iaitu dalaman atau intrinsik dan luaran atau ekstrinsik sekaligus dalam melakukan sesuatu tugas atau pembelajaran (Taylor et al., 1995).

2.8.2.2 Kebolehan Membaca dan Berbahasa

Kebolehan membaca merupakan salah satu faktor penentu kepada tahap kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan (Chebat, Chebat, Hombourger, & Woodside, 2003; Dubay, 2002; Johnson, 2000; Soyibo & McKenzie-Briscoe, 1998; Wright & Stenner, 1998).

Kebolehan membaca boleh juga digambarkan sebagai kebolehan dan keupayaan berbahasa seseorang (Gillet dan Temple 1994). Harris dan Sipay (1990) mendakwa tidak ada siapa yang benar dapat memahami secara lengkap bagaimana proses membaca itu berlangsung dalam diri pembaca. Alderson (2000) menjelaskan seseorang pembaca itu bukan sahaja memerlukan pengetahuan malah ia juga memerlukan kebolehan, iaitu kebolehan untuk mempelajari pengetahuan dan maklumat baru dan kebolehan untuk memproses maklumat. Apa yang jelas membaca adalah suatu aktiviti yang memerlukan kepada kemahiran dan kebolehan yang perlu dipupuk dan dipelajari. Secara mudah membaca adalah suatu kebolehan yang dipelajari untuk mentafsir dan memahami bahasa bertulis atau berfikir berpandukan teks bercetak (Anderson, 1985 & Perfetti, 1986).

Membaca adalah suatu aktiviti yang melibatkan proses yang kompleks (Harris & Sipay, 1990; Rupley & Blair, 1989). Biasanya membaca dikaitkan dengan kebolehan memahami teks yang dibaca. Kemahiran membaca itu tidak dianggap sempurna dan berjaya jika tidak disertai dengan kefahaman. Harrison (1980) menegaskan kaitan kebolehbacaan dengan teks adalah pada tahap keberkesanannya kepada kebolehfahaman sesuatu teks. Rupley dan Blair (1989) pula menyatakan pihak yang berwibawa dalam bacaan bersetuju bahawa membaca itu adalah kefahaman. Mengukuhkan pertalian ini Soyibo dan McKenzie-Briscoe (1996) menyebut kebolehbacaan sesuatu bahan bercetak itu adalah apabila bahan itu boleh dibaca dan dapat difahami oleh pembacanya. Oleh itu kebolehan membaca atau keupayaan berbahasa terhadap bahan bacaan adalah suatu proses untuk memahami sesuatu bahan bertulis.

Menurut Harris dan Sipay (1990) kebolehan memahami sesuatu bahan bacaan oleh seseorang pembaca terhasil dari proses interaksi beberapa kebolehan dalam diri pembaca. Kebolehan itu merangkumi: (a) pengecaman dan tanggapan terhadap simbol-simbol grafik semasa bagi sesuatu bahasa yang dibaca, (b) maklumat linguistik, (c) kemahiran kognitif, dan (d) pengetahuan tentang topik tertentu dan dunia secara am. Dalam konteks kebolehbacaan, faktor kebolehan membaca atau kebolehan berbahasa lebih dirujuk kepada kemahiran linguistik pembaca sama ada yang berkaitan semantik atau sintaksis (DuBay, 2002).

Marohaini (1999) mengaitkan kebolehan berbahasa dengan tahap penguasaan perbendaharaan kata dan tata bahasa. Chebat et al. (2003) dalam kajiannya mendapatkan pembaca akan menumpukan kepada kesukaran perkataan dan ayat apabila membaca sebuah teks yang kompleks untuk difahami. Hal ini berdasarkan teori yang mengatakan apabila sesebuah teks sukar dibaca, individu yang mempunyai keupayaan linguistik yang lemah akan menunjukkan tahap kefahaman yang rendah (Daneman & Carpenter 1983 dlm Chebat et al. 2003). Pandangan yang sama diutarakan oleh Rupley dan Blair (1989) dan Harris dan Sipay (1990) dalam menjelaskan keupayaan berbahasa sebagai kecekapan dalam mengaplikasi pengetahuan berkaitan semantik dan sintaksis sesuatu bahasa yang dipelajari. Oleh itu kebolehan membaca atau keupayaan berbahasa dirujuk kepada pengetahuan berkaitan perkataan dan ayat sesuatu bahasa yang dipelajari serta kemahiran berkaitan pengaplikasiannya dalam konteks tata bahasa bahasa yang dibaca. Bagi mengenal pasti tahap keupayaan berbahasa atau tahap kemahiran membaca seseorang, Klare (1969) berpendapat kebolehan membaca dan keupayaan berbahasa boleh dilihat berdasarkan pencapaian pendidikan terakhir yang diperoleh pada

peringkat sekolah. Namun ukuran ini tidak boleh diguna pakai sekiranya kajian dilakukan ke atas pembaca dewasa.

2.8.2.3 Pengetahuan Sedia Ada dan Pengalaman Pembaca

Antara faktor yang menyumbang kepada keupayaan memahami teks oleh seseorang pembaca dan juga mempunyai pengaruh pada tahap kebolehbacaan sesebuah teks bacaan itu adalah pengetahuan sedia ada atau pengalaman pembaca berkaitan topik yang dibaca (Klare, 1969; Commander, 1985; Pettersson, 1993; Soyibo & McKenzie-Briscoe, 1998; Pikulski, 2002, dan Venable, 2003). Ia merupakan faktor penting yang membantu pertumbuhan dan penguasaan kebolehan membaca seseorang murid (Marohaini, 1999). O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor, dan Zigmond (2002) menyatakan kebolehan menggunakan pengetahuan sedia ada bagi pembaca adalah diperlukan supaya maklumat dalam bahan yang dibaca dapat diintegrasikan untuk memudahkan kefahaman. Faktor ini bukan sahaja mempengaruhi tahap kefahaman dan kebolehbacaan terhadap sesebuah teks, malah menurut DuBay (2002) ia juga sebagai antara penentu kepada tahap minat dan motivasi seseorang ke atas sesebuah teks bacaan.

Menurut Marohaini (1999) pengetahuan dan pengalaman dalam konteks bacaan adalah kesemua pengetahuan dan pengalaman yang didapati dan dialami dalam hidup seseorang sama ada di rumah, di sekolah, atau di luar sekolah dan rumah, sama ada diperoleh secara langsung atau tidak. Gillet dan Temple (1994) dan Taylor et al. (1995) menyatakan apabila seseorang ingin memahami sesuatu bahan bacaan biasanya akan menghubungkaitkan maklumat baru dalam teks yang dibaca dengan apa yang telah

sedia diketahui. Beliau menambah semakin banyak pengetahuan sedia ada dan pengalaman pembaca berkaitan kandungan bahan yang dibaca semakin mudah teks yang dibaca dapat difahami.

Perkaitan antara pengetahuan sedia ada dan pengalaman dengan tahap kefahaman adalah berdasarkan teori skema. Teori yang diasaskan oleh Jean Piaget ini menerangkan bagaimana pengetahuan digambarkan dan gambaran itu dapat membantu penggunaan pengetahuan dalam keadaan atau cara tertentu. Ia menggambarkan suatu set data dalam ingatan seseorang yang berkaitan pengetahuannya tentang semua konsep. Pengetahuan ini bersifat tidak lengkap dan sentiasa berkembang serta boleh berubah dan disusun semula bergantung kepada bentuk maklumat baru yang diterima. Apabila membaca seseorang itu akan mencuba memadankan kandungan yang dibaca dengan apa yang telah sedia diketahuinya. Oleh itu tahap kefahaman sesuatu teks yang dibaca dan kebolehbacaan teks tersebut juga dipengaruhi oleh keupayaan skema pembaca (Alderson, 2000; Gillet & Temple, 1994; Pettersson, 1993; Marohaini, 1999; Taylor et al., 1995).

Terdapat dua bentuk pengetahuan yang perlu ada bagi seseorang pembaca bagi mencapai tahap memahami teks yang baik. Pengetahuan tersebut adalah pengetahuan linguistik dan pengetahuan berkaitan dunia persekitaran (Alderson, 2000; Bernhardt, 1991; Commander, 1985; Day, 1994; Gillet & Temple, 1994; Klare, 1969). Untuk membaca apa bahasa sekalipun pengetahuan linguistik adalah diperlukan. Ia lebih diperlukan lagi apabila seseorang membaca bahasa keduanya atau bahasa asing (Alderson, 2000; Commander, 1985). Pengetahuan linguistik melibatkan pengecaman dan kebiasaan pada sistem bahasa yang dibaca bermula dari bunyi dan huruf-huruf, perkataan atau semantik serta ayat atau sintaksis. Malah bagi bahasa kedua tahap pengecaman yang

tinggi pada perbendaharaan kata lebih penting berbanding tatabahasa (Alderson, 2000; Commander, 1985; Gillet & Temple, 1994;). Hsueh-chao dan Nation (2000) dalam kajiannya mendapati wujud pertalian yang kuat antara kepadatan perkataan yang tidak diketahui dengan aras kefahaman.

Manakala pengetahuan atau pengalaman berkaitan dunia persekitaran atau topik yang dibaca biasanya dikaitkan dengan tahap kebiasaan pembaca dengan topik yang dibaca (Commander, 1985; Day, 1994). Bernhardt (1991) membahagikan latar belakang pengetahuan kepada tiga tahap, iaitu: (a) pengetahuan tahap tempatan seperti mengenai jenis makanan, peraturan lalu lintas, tempat pelancongan dan seumpamanya, (b) pengetahuan spesifik seperti sejarah negara, sistem ekonomi, struktur geografi dan sebagainya, dan (c) pengetahuan berkaitan budaya seperti adat perkahwinan, atur cara pengebumian, dan sambutan hari-hari kebesaran.

Menurut Commander (1985) terdapat beberapa sumber yang boleh dijadikan ukuran kepada kebiasaan topik atau kandungan teks yang dibaca terhadap pengetahuan pembaca. Bagi menentukan aspek kebiasaan seseorang pada sesuatu topik yang dibaca ia boleh dilihat pada tahap kandungan bahan kepada aktiviti rutin pembaca, urutan cerita yang semula jadi dan ciri-ciri bahasa yang digunakan. Day (1994) berpendapat sekiranya topik yang dibaca adalah sesuatu yang tidak biasa pada pembaca, maka dua kemungkinan akan berlaku kepada pembaca, iaitu sama ada ia akan ditolak terus untuk dibaca atau murid akan melakukan sesuatu untuk membiasakan diri dengan topik yang dibaca. Jitendra, Victor, Ophelia, dan Yan Ping (1999) merumuskan dalam kajiannya bahawa kandungan bahan bacaan yang sesuai dengan tahap pengetahuan murid perlu diambil kira sama ada dari sudut topik,

kandungan, struktur persembahan dan laras bahasa bagi memastikan bahan yang disediakan boleh dibaca oleh pembaca sasaran.

2.9 Kebolehbacaan Buku Teks Bahasa Kedua

Terdapat lapan bidang utama yang telah mengguna pakai formula kebolehbacaan. Selain bidang pendidikan yang merupakan bidang paling banyak terlibat dengan kajian kebolehbacaan, bidang bahasa asing juga merupakan antara bidang yang terlibat dalam menggunakan kajian kebolehbacaan. Dalam pembelajaran bahasa kedua atau asing pemilihan dan penggunaan buku teks yang sesuai dengan keperluan dan tahap murid perlu diambil kira. Salah satu kriteria yang perlu diteliti dalam penyediaan buku teks pembelajaran bahasa sebagai bahasa asing adalah kebolehbacaannya (Nuttal 1985).

Klare (1969), Chall (1974) dan Khadijah Rohani (1982) menyatakan kajian kebolehbacaan dalam bahasa selain bahasa Inggeris adalah amat kurang. Kebanyakan kajian kebolehbacaan dipelopori dan dihasilkan oleh penyelidik-penyalidik di Amerika Syarikat berdasarkan teks berbahasa Inggeris dalam kalangan penutur Inggeris dan juga penggunaan bahan berbahasa Inggeris sebagai bahasa kedua atau asing (Klare, 1969).

Kajian terhadap bahasa asing bermula dengan mengaplikasi teori dan kaedah mengukur yang telah dihasilkan ke atas bahasa asing di Amerika seperti bahasa Perancis dan Sepanyol (Klare, 1969). Menurut Khadijah Rohani (1982) biasanya ada empat prosedur yang dilakukan apabila sesebuah teks bahasa asing hendak dianalisis tahap kebolehbacaannya, iaitu: (a) membina perkataan asas atau senarai kekerapan perkataan, (b) mengadaptasi formula kebolehbacaan bahasa Inggeris, (c) membina formula kebolehbacaan sendiri, dan (d) mengadaptasi prosedur ujian kloz. Manakala

Toiemah (1984) menambah, perlu disertakan senarai semak bagi menilai kebolehbacaan dari aspek yang tidak dapat diukur oleh formula atau kaedah sedia ada.

Berdasarkan tinjauan Khadijah Rohani (1982) pelbagai bahasa telah mencuba mengaplikasi teori kebolehbacaan sama ada dengan pengubahsuaian formula yang sedia ada atau mengenal pasti pemboleh ubah kebolehbacaan bahasa yang dikaji. Antara bahasa tersebut adalah bahasa Perancis, Spanyol, Portugis, Brazil, Rusia, German, Korea dan Cina serta bahasa Melayu yang dikaji oleh beliau sendiri.

Manakala kajian kebolehbacaan ke atas bahasa Arab sebagai bahasa asing tidak kedapatan kajian yang meluas mengenainya. Berdasarkan tinjauan pengkaji terdapat satu kajian yang dilakukan oleh Toiemah (1978) dalam cubaan menguji kesesuaian penggunaan prosedur ujian kloz bagi menentukan tahap kebolehbacaan buku teks bahasa Arab sebagai bahasa asing yang digunakan di beberapa universiti di Amerika Syarikat. Namun terdapat beberapa kajian kebolehbacaan bahan bacaan berbahasa Arab dalam kalangan penutur Arab telah dilakukan. Antaranya kajian Bādī (1982) yang meninjau faktor yang mempunyai hubungan yang kuat dengan senang susah teks Arab serta menentukan kaedah sedia ada yang sesuai untuk mengukur senang susah teks Arab yang dikaji terhadap penutur Arab. Manakala kajian yang lain lebih tertumpu kepada menentukan tahap kebolehbacaan buku teks bahasa Arab dengan menggunakan ujian kloz seperti kajian Jad'ān (1989) Naqrash (1991), al-Nājī (2007) dan Rawāshidah (1995). .

Di Malaysia penggunaan formula kebolehbacaan sebagai alat mengukur sesebuah bahan bacaan masih agak asing khususnya kepada para penulis dan penerbit malah dalam kalangan para pendidik. Proses penghasilan buku yang dijadikan teks pembelajaran di sekolah biasanya berdasarkan andaian khususnya dalam menentukan

kesesuaianya ke atas murid sasaran (Khadijah Rohani, 1987). Terdapat beberapa kajian kebolehbacaan yang pernah dilakukan di pusat pengajian tinggi dalam bidang tertentu sama ada melibatkan teks berbahasa Melayu atau Inggeris, namun ia belum lagi menjadi salah satu petunjuk yang dijadikan panduan dalam menentukan aras bahan bacaan yang bakal dihasilkan. Apatah lagi dalam penghasilan buku yang berorientasikan bahasa Arab yang dikategorikan sebagai bahasa asing.

2.10 Kaedah Mengukur Kebolehbacaan

Sejak kajian kebolehbacaan teks bacaan mula mendapat tempat dalam dunia penyelidikan bacaan, pelbagai kaedah telah diguna pakai oleh para pengkaji. Gunning (2003) menyatakan tahap kesukaran sesebuah bahan bacaan boleh diukur dengan menggunakan pendekatan kuantitatif atau pendekatan kualitatif atau gabungan antara kedua-duanya. Hal ini kerana kedua-dua pendekatan ini masing-masing mempunyai kelebihan dan kekurangan. Sebagaimana dinyatakan di atas, kebolehbacaan menggambarkan pembacaan yang senang, menarik minat dan kefahaman yang senang. Apabila hendak mengukur kebolehbacaan, Gilliland (1972) menjelaskan empat ciri penting yang mempengaruhi pemilihan kaedah yang hendak digunakan, iaitu senang untuk digunakan, senang untuk ditanda, senang untuk dikira dan tepat.

Menurut Gilliland (1972) lagi terdapat lima kaedah yang sering digunakan dalam mengukur kebolehbacaan bahan bacaan, iaitu: (a) pengukuran subjektif atau tinjauan dan pendapat pakar, (b) teknik soal jawab berobjektif, (c) penggunaan formula, (d) graf dan carta, dan (e) penyempurnaan ayat dan prosedur kloz. Pandangan ini sejajar dengan apa yang diketengahkan oleh Klare (1969) dan Chall (1974) serta para

sarjana lain tentang kaedah yang boleh digunakan untuk mengukur kebolehbacaan. Manakala Toiemah (1984) menambah selain kaedah yang dinyatakan di atas bagi mengukur sebuah buku teks satu analisis keseluruhan kandungan boleh juga dilakukan. Harris dan Sipay (1990) menyimpulkan kaedah untuk mengukur bahan bacaan kepada tiga, iaitu; (a) mengambil kira pertimbangan atau pandangan pakar, (b) menggunakan formula kebolehbacaan, dan (c) menggunakan prosedur ujian kloz atau ujian membaca tidak formal. Setiap dari kaedah ini mempunyai kelebihan dan kekurangannya yang tersendiri. Klare (1976), Harrison (1980) dan Alderson (2000) mencadangkan bagi mendapatkan dapatan yang mempunyai kesahan yang tinggi penggunaan lebih dari satu kaedah digalakkan.

2.10.1 Pertimbangan dan Pandangan Pakar

Menggunakan kaedah meninjau pertimbangan dan pandangan pakar merupakan antara kaedah terawal sebelum penemuan formula kebolehbacaan (Klare, 1969; Chall, 1974). Pakar yang dimaksudkan di sini melibatkan beberapa pihak yang terlibat dengan bahan bacaan, antaranya para pustakawan, ahli akademik, guru dan para penerbit. Namun menurut Klare (1969) sekiranya kajian itu dilakukan ke atas bahan-bahan bacaan sekolah, merujuk kepada pertimbangan dan pandangan guru-guru lebih diutamakan khususnya guru berpengalaman (Harris & Sipay, 1990), memandangkan mereka terlibat secara langsung dengan murid yang menggunakan bahan bacaan.

Selain itu beliau juga mengingatkan penglibatan ramai guru dalam penilaian buku ini adalah perlu untuk memastikan kebolehpercayaan yang tinggi terhadap dapatan kaedah ini. Hal ini disebabkan pertimbangan dan pandangan seseorang itu

agak subjektif serta menunjukkan tahap konsisten yang lemah (Gilliland, 1972; Chall, 1974). Harris dan Sipay (1990) menjelaskan pertimbangan dan pandangan pakar ini boleh diasaskan kepada tiga aspek: (a) kesukaran dan kekerapan idea yang ada dalam teks, (b) kepanjangan dan kekompleksan struktur ayat, dan (c) perbendaharaan kata yang digunakan. Selain itu Irwin dan Davis (1980) dan Toiemah (1984) menjelaskan kaedah ini boleh dilaksanakan dengan menggunakan senarai semak khususnya bagi menilai aspek-aspek yang tidak dapat diukur oleh formula-formula seperti organisasi teks, motivasi murid, dan kemudahbacaan cetakan. Namun kaedah ini bukan kaedah pilihan utama dalam mengukur kebolehbacaan. Para pengkaji lebih cenderung melihat kaedah ini sebagai kaedah sokongan bagi kaedah lain (Alderson, 2000; Chall, 1974; Harrison, 1979; Klare, 1969).

2.10.2 Penggunaan Formula

Kaedah mengukur kebolehbacaan dengan menggunakan formula merupakan cara yang paling banyak dan luas diterima pakai. Penghasilan formula kebolehbacaan merupakan yang paling kerap dilakukan oleh para sarjana (Gillet & Temple, 1994; Gilliland, 1972; Gunning, 2003; Harris & Sipay, 1990). Terdapat ratusan formula kebolehbacaan telah dihasilkan (Yujing, 2003). Kebanyakan formula ini dihasilkan bagi mengukur bahan bacaan yang berbahasa Inggeris. Tidak banyak formula yang telah ditubuhkan bagi mengukur kebolehbacaan bahan bacaan yang bukan berbahasa Inggeris.

Kebanyakan formula yang dihasilkan dibina berdasarkan kepada dua faktor, iaitu kesukaran semantik melalui panjang-pendek perkataan, kebiasaan perkataan dan kekerapan perkataan, dan kesukaran sintaksis melalui panjang pendek ayat (Gunning,

2003; Harris & Jacobson, 1979 dlm Harris & Sipay, 1990; School Renaissance Institute, 2000). Ia juga merupakan faktor sarwa jagat yang telah digunakan bagi menubuhkan formula kebolehbacaan dalam bahasa moden di dunia (Klare, 1975 dlm Khadijah Rohani, 1987). Formula ini ditubuhkan dengan menggunakan persamaan regresi melalui dua jenis prosedur statistik, iaitu analisis faktor dan regresi *stepwise* (Khadijah, 1987). Kini formula kebolehbacaan khususnya yang berbahasa Inggeris boleh digunakan dalam dua cara; sama ada dengan menggunakan pengiraan tangan seperti Formula *Bormuth* (1969), Formula Kebolehbacaan Baru *Dale-Chall* (1995), Formula *Spache* (1974), Formula *Wide Range* (1982), Formula *Primary* (2002) dan lain-lain, atau formula berasaskan komputer seperti formula *Flesch-Kincaid* (1975), *Degrees of Reading Power* (DRP) (1994), ATOS (*Advantage-TASA Open Standard*) dan *Lexile Framework* (1989) (dlm Gunning, 2003).

Walaupun terdapat batasan dan kekurangan pada formula kebolehbacaan dalam mengukur kebolehbacaan, namun ia masih merupakan kaedah yang popular khususnya bagi bahan yang berbahasa Inggeris dan sering dijadikan alat ukur dalam pelbagai bidang. Namun penggunaannya secara sendirian tidak mencukupi dan perlu disokong dengan kaedah lain bagi menampung kekurangan dan batasan yang ada padanya (Alderson, 2000, Chall, 1984 dlm Pikulski, 2002; Harris & Sipay, 1990;).

2.10.3 Graf dan Carta

Antara teknik yang pernah dihasilkan untuk mengukur kebolehbacaan adalah penggunaan graf dan carta. Sebahagian sarjana menganggap kaedah ini sebahagian dari formula dan ada yang merasakan ia bukannya secara jelas sebagai satu formula (Harrison, 1980). Walaupun teknik ini tidak banyak dihasilkan, namun ia agak popular

dalam kalangan mereka yang melakukan ujian kebolehbacaan. Hal ini kerana cara dan teknik penggunaan dan pengendaliannya adalah lebih mudah berbanding penggunaan formula (Gilliland, 1972). Antara formula popular yang menggunakan graf dan carta yang sering digunakan oleh pengkaji kebolehbacaan ialah Formula Fry (1977), Anggaran Kebolehbacaan Raygor (1979) dan Carta Mugford (1970) (Gillet & Temple, 1994). Gilliland (1972) menyatakan tidak banyak kajian yang terperinci berkaitan kebolehpercayaan dan kesahan penggunaan graf dan carta. Sebahagian pengkaji menggunakan formula ini sebagai kaedah sokongan di samping penggunaan formula dan kaedah lain

2.10.4 Prosedur Ujian Kloz

Prosedur ujian kloz adalah antara teknik popular yang digunakan sebagai alat untuk mengukur kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan dan juga tahap kefahaman murid. Ia merupakan satu cara mengukur sejauh mana seseorang pembaca biasa dengan bahasa dan kandungan bahan yang dibacanya. Torres dan Roig (2005) mendakwa bahawa ujian kloz telah membuktikan ia adalah antara alternatif yang baik untuk mengukur kesesuaian bahan bacaan dengan tahap kebolehan membaca seseorang. Kelainan dan kelebihan kaedah ini berbanding kaedah lain adalah wujudnya interaksi langsung antara bahan bacaan yang diukur dengan pembaca melalui instrumen ujian kloz yang digunakan dalam satu masa (Marohaini, 1999; Rye, 1982; Williams et al., 2002), berbanding kaedah lain yang memerlukan dua teknik berasingan sekiranya dua pemboleh ubah ini ingin dikaji.

Jones (1997) menyatakan perbezaan dua pendekatan dalam mengukur kebolehbacaan dengan mengkategorikan sebahagian besar formula kebolehbacaan sebagai pendekatan pasif, manakala pendekatan aktif pula hanya terdapat pada ujian kloz kerana sifatnya yang berbentuk interaksi antara teks dan pembaca. Selain itu Alderson (2000) menyatakan banyak kajian telah membuktikan tahap korelasi yang tinggi antara dapatan ukuran kebolehbacaan menggunakan formula dengan ukuran kebolehbacaan yang menggunakan ujian kloz.

Prosedur ujian kloz diperkenalkan oleh sarjana komunikasi Wilson L. Taylor (Taylor, 1953), di mana beliau berpendapat formula kebolehbacaan yang dihasilkan mempunyai kelemahan kerana ia diasaskan dengan andaian bahawa satu perkataan pendek lebih mudah difahami berbanding satu perkataan yang panjang. De Santi (1986) mendakwa prosedur kloz ini telah pun diperkenalkan lebih awal, iaitu pada tahun 1897 yang dikenali dengan Kaedah Penyiapan Ayat Ebbinghaus (*Ebbinghaus Sentence Completion Method*). Kaedah ini dibangunkan berdasarkan prinsip dalam teori pemprosesan maklumat dan psikologi Gestalt yang melihat sesuatu itu secara keseluruhan kerana seseorang itu cenderung untuk menyempurnakan sesuatu yang tidak lengkap (De Santi 1986). Teori ini juga dikenali sebagai *closure Gestalt*. Ia merupakan satu tugas berasaskan aktiviti kognitif pembaca (Rye, 1982).

Prosedur ini mencuba menguji kebolehan seseorang untuk memahami bahan yang dibaca dengan menyiapkan rangsangan yang diberi dan dilihat dengan mengisi tempat kosong pada setiap perkataan kelima atau keenam atau ketujuh secara konsisten dalam teks tersebut (Rye, 1982 & Marohaini, 1999). Menurut Rye (1982) ahli psikolinguistik dan psikologi beranggapan bahawa proses membaca bukan sekadar proses pengecaman terhadap simbol grafik tulisan sahaja malah ia melibatkan

permainan meneka psikolinguistik (Goodman, 1967) dan proses pembinaan bahasa (Ryan & Semmel, 1969). Oleh itu seseorang pembaca yang lancar adalah apabila dia mampu menggunakan faktor-faktor bahasa dalam teks yang dibaca untuk membuat andaian apa yang bakal berlaku berdasarkan urutan bahasa yang biasa baginya.

Oleh itu terdapat beberapa bentuk hambatan yang boleh menjadi petunjuk kepada pembaca yang lancar dalam mengandaikan urutan bahasa yang bakal berlaku. Hambatan perkataan melalui pemahaman pembaca terhadap maksud perkataan serta pengalaman lepasnya terhadap perkataan tersebut. Ia boleh dilakukan melalui bakat semula jadi pembaca di mana dia mengetahui apa yang berkaitan dengan unsur tata bahasa atau sebaliknya. Manakala hambatan tata bahasa pula merupakan keupayaan menjangkakan urutan bahasa seterusnya berdasarkan pengetahuan dan pengalamannya tentang tata bahasa, konteks ayat serta kaitannya dengan pengetahuan semantik serta pengetahuannya terhadap topik yang dibaca (De Santi, 1986; Rye, 1982).

Penggunaan prosedur ujian kloz biasanya untuk mencapai tujuan tertentu. Harrison (1980) menggariskan empat kegunaan ujian kloz, iaitu: (a) mengukur kebolehbacaan, (b) ujian kefahaman yang standard, (c) mengenal pasti tahap kebolehan dan kekurangan membaca seseorang, dan (d) pembangunan membaca. Selain itu Gillet dan Temple (1994) menambah dua tujuan penggunaan ujian kloz, iaitu: (a) untuk menentukan sama ada petikan bacaan yang digunakan boleh mengenal pasti tahap pembacaan seseorang sama ada pada tahap bebas, pengajaran atau kecewa, dan (b) untuk mengukur tahap kualiti seseorang pembaca dalam menggunakan konteks sebagai strategi untuk memahami apa yang dibaca.

Williams et al. (2002) menjelaskan prosedur ujian kloz menjadi pilihan banyak pengkaji kebolehbacaan kerana ia mempunyai kelebihan yang tersendiri, iaitu: (a) ia

ringkas dan mudah serta penyediaan, pengurusan dan pemarkatannya tidak membebankan, (b) item-item ujian kloz terdapat dalam teks yang dikaji, oleh itu tidak wujud pengaruh penguji dalam pembinaan ujian, (c) ia telah dibuktikan mempunyai tahap kebolehpercayaan dan keesahannya yang tinggi dalam mengukur relatif kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan, dan (d) jawapan ujian dapat diperoleh secara mudah dan objektif.

Selain dari teknik-teknik di atas terdapat beberapa kaedah lain yang boleh digunakan seperti penggunaan inventori bacaan tidak formal (Marohaini, 1999). Kajian ini agak rumit untuk digunakan apabila sampel kajian melibatkan jumlah yang banyak kerana pendekatannya dilakukan kepada sampel secara individu. Selain itu teknik soal jawab juga digunakan (Gilliland, 1972). Teknik ini boleh menimbulkan keraguan terhadap respons responden sama ada jawapannya menggambarkan kesukaran teks yang dikaji atau item soalan yang diuji mempengaruhi kefahaman responden terhadap apa yang ditanya. Ujian kefahaman bacaan dan kelajuan bacaan (Harrison, 1980) adalah antara kaedah yang digunakan bagi mengukur kebolehbacaan. Sebagaimana teknik soal jawab, ujian kefahaman terdedah kepada persoalan pengaruh penguji dalam penyediaan item ujian, manakala menguji kelajuan bacaan akan menghadapi masalah jika sampel yang terlibat adalah besar.

Sebagaimana telah dinyatakan di atas tidak ada satu kaedah yang sempurna dan terbaik berbanding yang lain. Setiap teknik mempunyai kelebihan dan kekurangan masing-masing, oleh itu kombinasi dua atau lebih kaedah bagi mengukur kebolehbacaan sesebuah teks bacaan digalakkan bagi memperoleh tahap kesahan dapatan yang tinggi.

2.11 Sorotan Ringkas Beberapa Formula Kebolehbacaan

Sebagaimana telah dinyatakan di atas terdapat ratusan formula telah dihasilkan bagi mengukur kebolehbacaan. Namun tidak semua diguna pakai secara meluas. Berikut adalah sorotan ringkas beberapa formula kebolehbacaan yang popular dan sering digunakan bagi mengukur tahap kebolehbacaan sesebuah teks bacaan.

2.11.1 Formula Flesch dan Flesch Kincaid

Rudolph Flesch telah membangunkan formula kebolehbacaan pada tahun 1940-an yang dikenali sebagai *Flesch Reading Ease Formula* (Flesch, 1948). Ia dibinakan untuk mengukur tahap pembacaan mudah dan kecenderungan kemanusiaan berdasarkan empat asas, iaitu bilangan suku kata dalam perkataan, bilangan perkataan dalam ayat, jumlah perkataan berkaitan orang dalam ayat dan bilangan ayat yang menyentuh audiens. Manakala formula Flesch-Kincaid pula adalah merupakan variasi dari formula Flesch yang asal dan ia telah dibangunkan oleh J. Peter Kincaid pada pertengahan 1970-an (Kincaid, Fishburne, Rogers, & Chissom, 1975). Ia lebih menumpukan kepada dua pemboleh ubah, iaitu purata suku kata per perkataan dan purata perkataan per ayat. Menurut Gunning (2003) ia merupakan formula berdasarkan suku kata dan mempunyai korelasi yang kuat dengan Indeks Kebolehbacaan Fry kerana penggunaan pemboleh ubah yang sama. Formula Flesch yang asal dikira secara manual, manakala kini formula Flesch Kincaid telah diprogramkan dalam komputer melalui *Microsoft Word* dan lain-lain program pemprosesan *word* yang popular.

2.11.2 Formula Kebolehbacaan Dale-Chall dan Formula Dale-Chall Baru

Formula ini ditubuhkan pada tahun 1948 oleh Edgar Dale dan Jeanne S. Chall yang dinamakan Formula Dale-Chall (Dale & Chall, 1948 dalam Chall 1974). Anggaran kesukaran formula ini berasaskan kepada purata kepanjangan ayat berdasarkan perkataan dan jumlah perkataan yang tidak ada dalam senarai kata Dale yang berjumlah 3000 patah perkataan bagi murid gred ke empat. Ia adalah antara formula kebolehbacaan yang mempunyai kesahan yang paling teliti (Chall & Dale, 1995). Pada tahun 1983 senarai kata semakan Dale dikeluarkan, oleh itu formula ini dinamakan Formula Kebolehbacaan Dale-Chall Baru (Chall, Bissex, Conard, & Harris-Sharples, 1996). Formula ini menggunakan petikan-petikan dalam kajian Bormuth sebagai asas kriteria. Anggaran kebolehbacaan formula ini menggunakan dua bentuk kaedah, iaitu kesamaan atau kesetaraan gred dan ujian kloz. Ia boleh digunakan untuk menganggar tahap kesukaran bahan-bahan dari gred 1 hingga gred 16, namun ia lebih sah digunakan bagi bahan-bahan antara gred 3 dan 12. Ia tidak sesuai untuk digunakan bagi bahan-bahan tulisan puisi dan matematik (Gunning, 2003).

2.11.3 Indeks Kebolehbacaan ‘Fog’ Gunning

Indeks kebolehbacaan ini dibangunkan oleh Robert Gunning pada tahun 1952 (Gunning, 1973). Menurut Gunning (1973) nama ‘FOG’ yang digunakan bagi formula yang dibangunkan merupakan akronim dari ‘Frequency of Gobbledygook’. Spinks, Nelda, Wells, dan Barron (1993) mendakwa perkataan ‘fog’ yang digunakan adalah kerana Gunning

berasa kebanyakannya penulisan adalah kabur dan bercelaru melainkan ‘kekabusan’ yang wujud dibersihkan untuk mendapat makna yang jelas dan terang. Bagi mengukur tahap kekaburan atau ‘kekabusan’ dalam bahan-bahan bertulis, formula ini mengambil dua pemboleh ubah, iaitu purata panjang pendek ayat dan peratus perkataan yang mempunyai poli suku kata (tiga suku kata atau lebih) daripada 100 perkataan yang diambil sebagai sampel dari teks yang diukur. Dalam menentukan perkataan yang mempunyai poli suku kata hendaklah memenuhi syarat berikut, iaitu: (a) bukan perkataan akronim, (b) bukan perkataan gabungan perkataan pendek atau ringkas, dan (c) pengiraan tidak termasuk imbuhan akhiran “ed” atau “es” dalam bahasa Inggeris. Menurut Harrison (1980) formula ini adalah antara yang paling mudah digunakan dan dengan sebab ini ia amat popular.

2.11.4 Formula Kebolehbacaan Spache

Formula ini telah ditubuhkan pada tahun 1953 bagi mengukur tahap gred bahan bacaan (Spache, 1953). Ia menggunakan purata panjang ayat dan kesukaran perkataan sebagai garis ukuran kebolehbacaan daripada pemilihan sampel 100 patah perkataan untuk dianalisis. Kesukaran perkataan diukur berdasarkan jumlah perkataan di luar senarai kata mudah Dale, iaitu sebanyak 769 perkataan. Kemudian ia telah disemak semula pada tahun 1974 (Spache, 1974). Senarai kata yang digunakan untuk menentukan kesukaran perkataan adalah senarai kata tahap gred pertama (*first graders*) yang berjumlah 1040 patah perkataan. Menurut Harris dan Jacobson (1982) formula ini berfungsi dengan baik bagi bahan bacaan gred satu dan dua dan boleh menjadi pelengkap kepada formula Bormuth yang sesuai bagi gred 3 hingga 12.

2.11.5 Graf Kebolehbacaan Fry atau Indeks Kebolehbacaan Fry

Formula ini dibangunkan oleh Edward Fry pada tahun 1968 (Fry, 1977). Anggaran kesukaran formula ini berasaskan kepada dua faktor, iaitu panjang pendek ayat dan jumlah suku kata dalam perkataan bagi mengukur kesukaran perkataan. Ia satu formula yang mudah digunakan merangkumi gred tahap 1 hingga 17, malah ia antara formula kiraan tangan yang amat popular (Gunning, 2003). Untuk menentukan kebolehbacaan, sebanyak tiga petikan dipilih dan kira 100 patah perkataan bagi setiap petikan tersebut bermula dari perkataan pertama dari petikan tadi. Kemudian kirakan jumlah ayat dalam seratus perkataan yang telah dikira tadi. Seterusnya kira pula jumlah suku kata dalam seratus perkataan setiap petikan tadi, dan tambahkan 100 pada jumlah suku kata yang telah dikira tadi. Setelah itu masukkan purata ayat dan suku kata yang diperoleh ke dalam graf kebolehbacaan Fry. Menurut School Renaissance Institute (2000) pemboleh ubah yang digunakan oleh Fry adalah sama dengan pemboleh ubah formula Flesch-Kincaid, oleh itu kedua formula ini menunjukkan dapatan yang sama apabila digunakan pada bahan yang sama.

2.11.6 Formula Bormuth (Bormuth Formula)

Formula yang ditubuhkan oleh Bormuth (1969) ini diasaskan kepada tiga ukuran: (a) purata panjang ayat, (b) bilangan perkataan bukan dari senarai kata semakan Dale yang dikenali juga dengan penentu-penentu gred ke empat (*fourth graders*), dan (c) bilangan huruf per perkataan. Ia dibina hasil daripada cubaan-cubaan yang meluas dan analisis

yang teliti ke atas formula-formula yang digunakan secara meluas. Bormuth telah menggunakan skor dari ujian kloz sebagai ukuran kriteria pembentukan formula berbanding kebanyakan formula lain yang menentukan kriteria kesukaran berdasarkan respon ujian aneka pilihan (Gunning, 2003).

2.11.7 Formula ‘SMOG’ McLaughlin

Formula kebolehbacaan ‘SMOG’, iaitu akronim kepada *Simplified Measure of Gobbledygook*, diadaptasi oleh McLaughlin pada tahun 1969 (McLaughlin, 1969). Ia merupakan suatu kaedah yang mudah dan cepat untuk digunakan dengan pengiraan tangan bagi menentukan tahap pembacaan bahan-bahan bertulis (Harrison, 1980; Yujing, 2003). Formula ini hanya menggunakan satu pemboleh ubah sahaja, iaitu jumlah perkataan yang mempunyai pelbagai suku kata (tiga atau lebih suku kata) dalam 30 ayat. Berdasarkan pemboleh ubah yang digunakan, ia bermakna fokus formula ini lebih kepada unsur perkataan. Menurut Harrison (1980) cara pengiraan formula ini agak kompleks melibatkan pengiraan punca kuasa dua berdasarkan jumlah perkataan poli suku kata dalam 30 ayat yang menjadi sampel. Sekiranya teks yang diukur mempunyai 30 ayat atau kurang, kesemua ayat dalam teks itu dijadikan sampel kajian.

2.11.8 Carta Mugfort

Leonard Mugfort melalui artikelnya dalam jurnal *Reading* pada tahun 1969 mengemukakan satu lagi formula kebolehbacaan berdasarkan carta (Mugfort, 1970). Melalui 100 patah perkataan yang menjadi sampel daripada teks yang diuji, perkataan-

perkataan akan disenaraikan kepada beberapa kategori yang akan diisi dalam jadual kebolehbacaan. Pengkategorian perkataan berasaskan jumlah suku kata dalam perkataan sama ada terdiri dari satu atau dua suku kata dengan satu senarai untuk perkataan yang mengandungi lima hingga enam huruf dan senarai kedua bagi perkataan yang mengandungi tujuh dan lebih huruf. Manakala satu kategori lagi adalah bagi perkataan yang berciri poli suku kata, iaitu tiga suku kata atau lebih dikelompokkan dalam senarai ketiga. Mata dari jumlah keseluruhan sampel 100 perkataan yang diambil akan ditukar kepada min tahap umur bacaan dalam jadual Mugford.

2.11.9 Degrees of Reading Power (DRP)

Pada penghujung tahun 1970-an TASA (*Touchstone Applied Science Associates*) menubuhkan skala DRP bagi mengukur kebolehan membaca dan kesukaran teks (Zeno, Ivens, Millard, & Duvvuri, 1995). Ia ditubuhkan berdasarkan kajian Bormuth, iaitu ia mengukur panjang pendek ayat, jumlah perkataan yang bukan dari senarai kata Dale edisi semakan serta purata jumlah huruf per perkataan (TASA, 1994). Ia juga diprogramkan dalam komputer dalam bentuk *software* yang dikeluarkan oleh TASA (Gunning, 2003). Laporan kebolehbacaan DRP dikira mengikut tahap unit-unit yang ditentukan dalam kaedah DRP sendiri.

2.11.10 Anggaran Kebolehbacaan Raygor

Formula ini dibangunkan oleh Raygor pada tahun 1977 (Raygor, 1977 dalam Khadijah, 1987). Formula ini yang menggunakan graf mempunyai ciri-ciri yang hampir sama dengan formula graf Fry. Perbezaan antara dua formula ini hanyalah pada satu pemboleh ubah dari pemboleh-pemboleh ubah yang digunakan. Dalam Anggaran Kebolehbacaan Raygor pemboleh ubah jumlah panjang perkataan berdasarkan jumlah huruf dalam perkataan menggantikan pengiraan jumlah suku kata dalam Indeks Kebolehbacaan Fry. Berdasarkan formula Raygor, perkataan yang panjang yang dianggap boleh mempengaruhi tahap kesukaran teks apabila perkataan yang mengandungi enam huruf atau lebih mempunyai kekerapan tertentu selain pemboleh ubah panjang pendek ayat yang digunakan.

2.11.11 Lexile Framework

Menurut Stenner (1996) formula ini dibangunkan oleh pengasas-pengasas *MetaMetrics, Inc.* pada pertengahan tahun 1980-an melalui gran penyelidikan dari Institut Kebangsaan bagi Kesihatan Kanak-Kanak dan Pembangunan Manusia (*National Institute of Child Health and Human Development*) Amerika Syarikat. Ia telah diprogramkan dalam komputer dengan menggunakan dua faktor yang mengukur panjang pendek ayat melalui jumlah perkataan per ayat dan kekerapan perkataan (Smith, Stenner, Horabin, & Smith, 1989). Formula kekerapan perkataan yang dibangun merupakan purata kekerapan perkataan berdasarkan *American Heritage Intermediate Corpus* (School Renaissance Institute, 2000). Menurut Gunning (2003) ia semakin popular dan semakan kepada skor *Lexile* terhadap 30000 buah buku boleh dilakukan secara *online*. Manakala

penggunaan formula ini melalui *software* yang disediakan perlu mendapat kelulusan dan lesen daripada *MetaMetrics, Inc.*

2.11.12 ATOS (*Advantage-TASA Open Standard*)

ATOS dibangunkan oleh School Renaissance Institute pada tahun 1998 (School Renaissance Institute, 2000). Ia dihasilkan dari satu projek untuk menambah baik kebolehpercayaan dan ketepatan anggaran kebolehbacaan serta membangunkan formula khususnya yang direka bentuk untuk memadankan murid-murid dengan buku-buku. Formula ini menggunakan jumlah perkataan per ayat, jumlah huruf atau aksara per perkataan dan purata tahap gred perkataan berdasarkan tahap gred *The Educator's Word Frequency Guide* dan senarai kata yang dihimpun oleh Renaissance Learning. Dalam menggunakan formula ini, keseluruhan teks yang dikaji perlu dilakukan bagi menganggarkan kebolehbacaan. Dalam menggunakan formula ATOS ia mengambil kira tahap panjang pendek teks yang diukur serta bentuk teks sama ada fiksyen atau bukan fiksyen.

2.12 Kajian-kajian Lepas Berkaitan Kebolehbacaan

Di luar negara khususnya di barat kajian berkenaan kebolehbacaan bahan bacaan telah begitu banyak dilakukan dalam pelbagai bidang. Pendidikan merupakan bidang yang sering menjadi tumpuan kajian kebolehbacaan khususnya terhadap buku teks yang digunakan pada peringkat persekolahan, juga pada peringkat pengajian tinggi. Kajian yang dilakukan melibatkan penggunaan buku-buku teks dalam pelbagai bidang sama

ada dalam mata pelajaran sains, matematik, bahasa, sastera dan sebagainya. Namun dalam negara kajian seperti ini kurang mendapat perhatian dari para penyelidik. Ia lebih ketara dalam bidang pendidikan bahasa Arab sebagai bahasa kedua atau asing. Berikut adalah tinjauan beberapa kajian terdahulu berkaitan kebolehbacaan yang telah dilakukan.

Philips (1973) dalam kajian kedoktorannya mencuba menentukan keberkesanan prosedur ujian kloz terhadap pencapaian dalam pengetahuan dan peningkatan kemahiran membaca dalam bidang pengurusan perniagaan. Beliau mendapati wujud pengaruh yang berbeza ke atas kebolehan membaca teks yang diuji berdasarkan pengalaman pembaca terhadap topik yang dibaca.

Dalam tahun 1978, Zukowski menjalankan kajian bagi mengenal pasti kriteria kebolehbacaan yang digunakan dalam pemilihan bahan-bahan bagi subjek bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Pengkaji menggunakan sejumlah besar formula kebolehbacaan, senarai kekerapan perkataan dan analisis komputer terhadap kekerapan perkataan yang diasaskan dari pemboleh-pemboleh ubah bahasa ibunda untuk mengenal pasti kriteria-kriteria tersebut. Soal selidik berkaitan kriteria-kriteria kebolehbacaan diedar kepada guru-guru berpengalaman dan tidak berpengalaman untuk mendapat pandangan mereka. Hasil daripada soal selidik ini menunjukkan sebahagian kriteria yang disenaraikan telahpun dijadikan garis ukuran para guru dalam menganggarkan kebolehbacaan bahan-bahan untuk bukan penutur jati. Namun sebahagiannya tidak relevan untuk digunakan.

Toiemah (1978) telah melakukan kajian kedoktorannya berkenaan penggunaan ujian kloz untuk mengukur keupayaan membaca teks Arab dalam kalangan murid

bukan penutur Arab di beberapa universiti di Amerika Syarikat. Hasil kajian menunjukkan bahawa ujian ini sesuai untuk dilaksanakan dalam bidang bahasa Arab sebagai bahasa kedua. Oleh itu beliau berharap kajian lanjutan berkaitan kebolehbacaan bahan bacaan bahasa Arab sebagai bahasa kedua atau asing perlu dilaksanakan.

Pada tahun 1979, Lunzer dan Gardner pula meninjau kesesuaian buku-buku teks yang digunakan di sekolah-sekolah dari daerah Notting Hampshire. Sebanyak 125 buah buku teks yang terdiri daripada buku-buku teks mata pelajaran Inggeris, Matematik, Sains dan Pelajaran Sosial telah dikaji.

Hater (1980) pula dalam kajiannya ingin menguji keberkesanan ujian kloz dalam mengukur kebolehfahaman bacaan dan kesukaran bahasa Inggeris dalam subjek matematik. Menurut beliau berdasarkan kajian ini walaupun ujian kloz telah terbukti mempunyai keesahan yang tinggi dalam mengukur kesukaran dan kebolehfahaman petikan berbahasa Inggeris namun dalam konteks kajian ini, pengukuran melalui ujian kloz tidak boleh mendiskriminasikan konstruk kajian melainkan dengan mengambil kira faktor kandungan teks.

Khadijah Rohani (1982) dalam kajian kedoktorannya menganggarkan kebolehbacaan bahan-bahan bacaan yang ditulis dalam bahasa Malaysia. Beliau telah menyarankan satu formula kebolehbacaan yang dibentuk berdasarkan buku-buku teks yang digunakan di sekolah-sekolah dari darjah dua hingga tingkatan lima. Formula ini kemudian dikenali sebagai formula Khadijah Rohani (Marohaini 1999). Dari analisis faktor, beliau mendapat bahawa terdapat dua faktor yang dapat menerangkan tahap kebolehbacaan sesuatu bahan bacaan, iaitu perbendaharaan kata dan struktur ayat.

Selain itu Bādī (1982) menjalankan kajian kedoktoran berkaitan faktor-faktor susah senang bahan bacaan bahasa Arab dalam kalangan murid Arab peringkat pendidikan asas dengan meninjau kedua-dua faktor, iaitu teks dan pembaca. Pelbagai alat ukur digunakan antaranya ujian kloz, ujian kefahaman terus, graf kebolehbacaan Fry dan pandangan guru berpengalaman. Dari kajian tersebut didapati faktor yang paling kuat hubungannya dengan senang susah teks bahasa Arab yang dikaji adalah perkataan dan struktur ayat.

Pada tahun 1983, Harris-Sharples dalam kajian kedoktorannya mengkaji padanan antara kebolehan membaca murid dengan kesukaran buku teks ketika pengajaran bilik darjah. Bagi menguji kebolehbacaan buku teks beliau menggabungkan penggunaan formula Dale-Chall dan ujian kloz, dan pandangan dan pertimbangan guru. Beliau mendapati berdasarkan analisis kebolehbacaan, buku teks subjek sains sosial dan sains mempunyai tahap kebolehbacaan yang tinggi berbanding purata pencapaian murid. Namun para guru pula berpendapat buku-buku tersebut sesuai untuk murid khususnya apabila ia digunakan dengan bimbingan guru.

Dalam tahun 1983, Cohen dan Steinberg telah memfokuskan kajian mereka mengenai kesan tiga jenis perbendaharaan kata, iaitu perkataan teknikal, sokongan teknikal dan bukan teknikal terhadap kebolehbacaan buku-buku teks bagi mata pelajaran sains. Dapatkan menunjukkan perkataan teknikal adalah penting dalam meningkatkan kebolehbacaan buku-buku teks sains teks.

Black (1983) pula dalam kajian kedoktoran berkenaan analisis sintaksis dan semantik ke atas kesilapan dalam ujian kloz berdasarkan kepelbagaiannya struktur teks dan pengetahuan pembaca terhadap topik. Beliau menyimpulkan dalam kajian tersebut

bahawa ujian kloz lebih baik digunakan untuk menguji kefahaman berbanding ujian kefahaman sendiri. Manakala penubuhan formula baru yang lebih tepat adalah agak sukar khususnya untuk mengatasi keupayaan dan ketepatan formula-formula popular yang sedia ada.

Kajian peringkat kedoktoran di Florida State University oleh Wait (1987) terhadap kebolehbacaan buku teks dengan menggunakan nilai ramalan teknik Dale-Chall, program penilaian komprehensif dan ujian kloz, mendapati wujud perbezaan yang signifikan pada murid gred empat dan lima dan tidak pada gred enam. Buku teks bidang pengajian sosial adalah yang paling sukar bagi murid gred empat dan lima. Lebih separuh daripada murid berada pada tahap pembacaan kecewa pada tiga buah buku teks, iaitu sains, bahasa Inggeris dan pengajian sosial. Selain itu beliau juga mendapati wujud pertalian yang signifikan antara dapatan analisis program penilaian dengan dapatan markat ujian kloz pada ketiga-tiga buah buku teks yang dikaji.

Dalam tahun 1992 satu kajian menganalisis dan mengkritik buku teks pengajian sosial pilihan dilakukan oleh Giannangelo dan Kaplan. Salah satu fokus kajian adalah untuk mengukur tahap kebolehbacaan buku teks yang dipilih dengan menggunakan Formula Anggaran Kebolehbacaan Raygor dan Graf Kebolehbacaan Fry. Dapatkan analisis kebolehbacaan mendapati analisis formula Fry mempunyai perbezaan yang besar dengan analisis formula Raygor melainkan pada satu subjek sahaja. Hal ini disebabkan boleh ubah yang menjadi metode analisis kedua teknik ini berbeza. Manakala berdasarkan analisis formula Raygor mendapati buku-buku yang digunakan sesuai dan sepadan dengan tahap pembelajaran yang ditawarkan.

Di New Delhi India satu kajian telah dilakukan oleh Suruhanjaya Penyelidikan Pendidikan dan Latihan Kebangsaan (National Council of Educational Research and Training, 1995) dalam mengukur kebolehbacaan buku-buku teks aras menengah. Tujuannya adalah untuk menilai kebolehbacaan buku-buku teks yang digunakan pada peringkat menengah, memberi maklumat terhadap bentuk latihan guru dalam perkhidmatan berdasarkan bentuk buku-buku teks yang digunakan dan memberi garis panduan untuk penggubalan buku-buku teks yang baru. Kajian ini menggunakan berbagai teknik untuk mendapatkan data seperti Indeks Fog, Graf Kebolehbacaan Fry, ujian kloz, ujian perbandaharaan kata dan sebagainya.

Allison, Assink, Gordon, Johnson dan Pyne (1995) dalam kajiannya mendapati penggunaan ujian kloz bagi menentukan tahap kesukaran bahan-bahan pembelajaran bilik darjah adalah cara paling baik digunakan oleh guru berbanding teknik lain berdasarkan pelaksanaannya yang cepat dan mudah. Beliau juga mendapati murid sepatutnya mampu membaca dengan baik apabila bahan yang dibaca menarik minatnya.

Lee (1996) telah menjalankan kajian berkaitan kesahan serentak penggunaan ujian kloz dalam ujian eseи bahasa Inggeris sebagai bahasa asing dalam kalangan murid Korea. Beliau merumuskan bahawa ujian kloz boleh dijadikan alat ujian alternatif bagi ujian karangan bahasa kedua atau asing khususnya bahasa Inggeris di Korea.

Daniels (1996) pula, dalam kajiannya yang berkaitan kebolehbacaan buku teks sains, telah menggunakan Formula Kebolehbacaan Fry, teknik SMOG dan ujian kloz. Beliau mendapati walaupun hasil analisis Fry dan SMOG menunjukkan tahap kebolehbacaan buku teks yang dikaji sesuai dengan tahap murid, namun melalui ujian kloz mendapati kurang dari 10 peratus murid yang mempunyai tahap kefahaman yang

tinggi, iaitu 80% mencapai tahap kebolehan membaca pada aras mengecewakan. Hal ini mungkin menurut beliau, murid dipengaruhi oleh latar belakang sosioekonomi dan bahasa persekitaran murid yang pelbagai etnik.

Manakala pada tahun 1998, Soyibo dan McKenzie-Briscoe melakukan kajian mengenai hubungan antara aras gred, jantina, lokasi dan jenis sekolah dengan keupayaan memahami empat buku teks sains bersepadu dalam kalangan murid di Jamaica. Secara am kajian ini mendapati kebanyakan responden kajian tidak dapat memahami buku teks yang dikaji dengan baik.

Kajian berkaitan kesan muka taip dan saiz huruf terhadap kemudahbacaan teks kepada kanak-kanak dijalankan oleh Davis, Woods dan Scharff (2001). Pengkaji cuba melihat kesan dua bentuk tulisan, iaitu Times New Roman (*serif*) dan Arial (*san serif*), dan saiz huruf 12 poin dan 18 poin. Data diperoleh dengan menggunakan kaedah mengukur tahap pengecaman dalam tempoh tertentu. Dapatan kajian mereka menunjukkan tulisan bentuk Arial dapat didiskriminasi dan dikenali berbanding tulisan Times New Roman manakala tulisan saiz 18 poin lebih baik berbanding 12 poin.

Selain itu pada tahun 2002 juga Andrews, Scharff dan Moses mencuba meninjau pengaruh ilustrasi dalam buku-buku cerita kanak-kanak. Dengan menggunakan soalan kefahaman setelah diberikan teks, pengkaji mendapati buku yang mempunyai unsur-unsur ilustrasi mempengaruhi tahap pemahaman kanak-kanak malah ia boleh menarik minat mereka untuk membaca.

Williams et al. (2002) pula membuat kajian untuk mengenal pasti sejauh mana aplikasi dan penilaian prosedur ujian kloz boleh digunakan dalam mengukur kebolehbacaan dalam bidang perakaunan dalam kalangan murid sarjana muda tahun

pertama di universiti Australia. Antara dapatan yang diperoleh menunjukkan terdapat perbezaan kebolehan membaca bahan-bahan bacaan perakaunan antara murid penutur bahasa Inggeris dengan murid bukan penutur bahasa Inggeris. Selain itu dapatan juga menunjukkan murid lama dalam bidang ini memperoleh skor yang lebih rendah dalam ujian kloz berbanding murid baru.

Chebat et al. (2003) mengkaji tahap pengaruh antara motivasi dan kebolehan linguistik ke atas pengguna bidang kebolehbacaan. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa faktor kebolehan linguistik lebih dominan mempengaruhi kebolehbacaan teks berbanding motivasi. Malah motivasi akan menjadi rendah apabila unsur-unsur linguistik teks mengatasi kebolehan linguistik murid.

Sellers, Denethia, Thompson-Robinson, Melva, Parra-Medina, Deborah, Wilcox, Sara, Thompson, Natarsha, Will, dan Julie (2003) pula mengkaji kebolehbacaan bahan-bahan pendidikan kesihatan berkaitan risiko penyakit kardiovaskular dalam kalangan wanita dan bangsa Amerika-Afrika. Formula pengredan SMOG digunakan dalam kajian ini kerana ia bersesuaian dengan bidang kesihatan dan tahap korelasi yang tinggi dengan formula-formula lain seperti indeks FOG dan formula Fry. Dapatan kajian ini menunjukkan bahan-bahan pendidikan ini terlalu tinggi tahap kebolehbacaannya dalam kalangan sampel kajian yang sepatutnya dipaparkan dengan aras kebolehbacaan yang sesuai dengan populasi kajian.

Pada tahun (2004) Hewitt dan Homan menjalankan kajian tahap kebolehbacaan item ujian standard dan prestasi murid. Bagi memenuhi tujuan kajian, mereka menggunakan formula kebolehbacaan Homan-Hewitt merentas tiga tahap gred. Kajian ini

menunjukkan murid tidak memahami item ujian berpunca daripada masalah pembacaan bukan ketinggalan dalam pengetahuan kandungan yang diuji.

Torres dan Roig (2005) mencuba menyelidik sama ada markat ujian kloz sebagai ujian terhadap teks yang diplagiat boleh memberi kesan ke atas kebolehbacaan sesebuah teks. Sampel kajian telah diberi dua buah teks untuk dibaca, iaitu teks mudah dibaca dan teks sukar dibaca. Selepas dua minggu peserta mengisi ujian kloz berdasarkan versi teks yang ditulis semula secara parafrasa atau plagiat dari teks yang telah diberi sebelumnya. Sebagaimana dijangka dapatan menunjukkan markat ujian kloz bagi teks yang diplagiat lebih rendah dari teks yang diparafrasakan. Namun pengkaji mencadangkan agar berhati-hati dalam menggunakan prosedur ujian kloz bagi menilai teks yang diplagiat.

Tidak banyak kajian yang dilakukan di Malaysia dalam mengukur kebolehbacaan bahan-bahan bacaan dan kebolehan membaca khususnya yang melibatkan buku-buku teks. Antara kajian yang pernah dilakukan adalah;

Kajian Ong (1985) berkaitan tahap kebolehbacaan dua buku teks Fizik peringkat menengah atas di Malaysia dengan menggunakan prosedur kloz. Kajian dilakukan ke atas murid tingkatan empat dengan menggunakan tiga sampel petikan daripada teks-teks yang ada. Hasil kajian mendapati buku teks yang dikaji berada pada tahap kecewa. Kajian ini juga menunjukkan ujian kloz sesuai untuk dijadikan alat mengukur kebolehbacaan buku-buku teks di Malaysia.

Soh Lian S. (1988) membuat kajian untuk meninjau kesesuaian bahan-bahan bacaan dalam bahasa Inggeris yang digunakan oleh para murid dan guru tingkatan empat. Konsep kebolehbacaan Fry telah digunakan oleh beliau dalam menentukan

kesesuaian bahan-bahan bacaan yang dicadang seperti buku teks, buku rujukan, dan buku latihan.

Selain itu Liew Pooi Lai (1989) melakukan kajian untuk meninjau kebolehbacaan buku teks dalam bidang sains dalam kalangan murid di dua buah sekolah menengah di Negeri Sembilan. Hasil kajian menunjukkan buku teks Sains Paduan tingkatan dua dan Rampaian Sains Tingkatan Empat mempunyai kebolehbacaan yang rendah untuk murid di sekolah yang terbabit.

Pada tahun 1990 pula, Chong melakukan kajian berkaitan nisbah merit prosedur kloz rasional (*rational cloze procedure*) jawapan aneka pilihan dalam menguji kefahaman bacaan bahasa Inggeris. Tujuan kajian ini adalah untuk menentukan sama ada prosedur kloz rasional jawapan aneka pilihan boleh digunakan sebagai alat ukur alternatif yang sah dan boleh dipercayai untuk menguji kefahaman bacaan bahasa Inggeris tahap Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Kajian mendapati ujian menggunakan prosedur ini boleh menjadi alat alternatif yang berkesan bagi mengukur kefahaman bacaan bahasa Inggeris peringkat SPM.

Jamilah Ahmad (1991) dalam kajian sarjananya berkaitan hubungan antara tahap kebolehbacaan dengan kriteria pemilihan buku teks bahasa Malaysia sekolah menengah telah menggunakan formula kebolehbacaan Khadijah Rohani dan soal selidik. Dapatkan kajian ini menunjukkan wujud hubungan yang positif antara kebolehbacaan dengan pemilihan buku teks yang dilakukan oleh guru. Selain itu ia juga menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara pemboleh ubah kebolehbacaan dengan kriteria pemilihan buku teks.

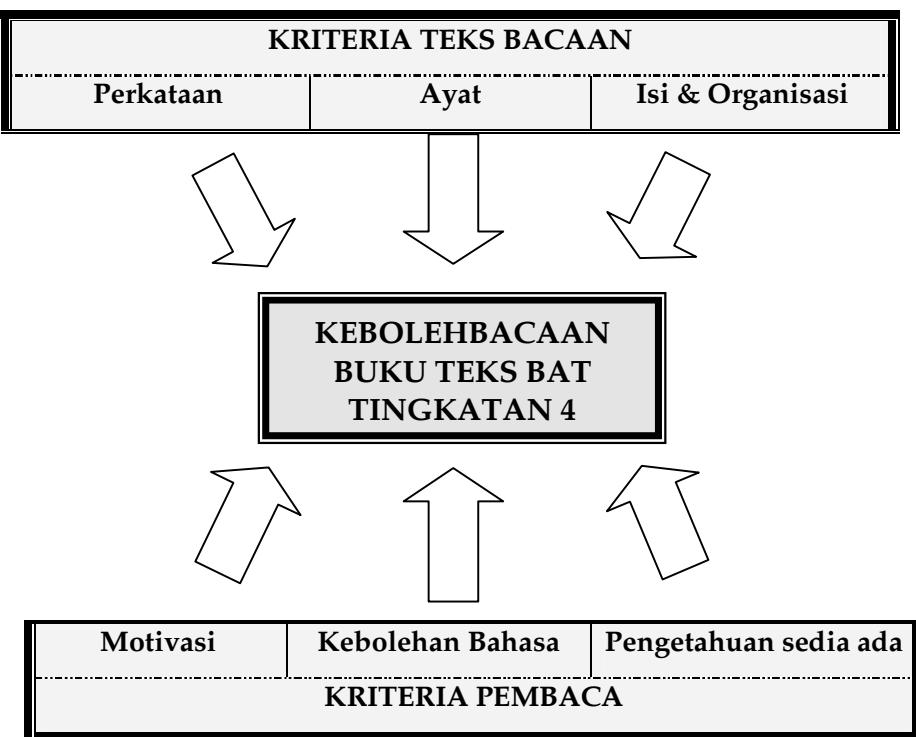
Manakala pada tahun 1998, Yaacob Ismail pula menjalankan kajian untuk menentukan tahap kebolehbacaan buku teks Geografi Tingkatan Empat. Kajian ini menggunakan formula kebolehbacaan Khadijah Rohani dan ujian kloz. Hasil kajian ini menunjukkan tahap kebolehbacaan buku teks Geografi tingkatan empat lebih rendah daripada tahap bahasa murid.

Kajian-kajian di atas kebanyakannya tertumpu kepada mengukur kebolehbacaan bahan bacaan khususnya buku teks yang berorientasikan bahasa Melayu dan beberapa teks berbahasa Inggeris. Di Malaysia berdasarkan tinjauan pengkaji, belum ada lagi kajian yang dapat dikesan berkenaan mengukur tahap kebolehbacaan dan meninjau faktor yang mempunyai hubungan dengan kebolehbacaan teks bacaan khususnya terhadap buku teks bahasa Arab yang digunakan baik di sekolah mahupun di pusat pengajian tinggi.

2.13 Kerangka Konseptual Kajian Kebolehbacaan Buku Teks BAT Tingkatan Empat

Berdasarkan tinjauan di atas, kajian kebolehbacaan merupakan satu usaha untuk mengukur tahap kebolehbacaan sesebuah teks bacaan serta kesesuaiannya dengan pembaca sasaran. Kajian ini menjadikan kebolehbacaan sebagai fokus kajian untuk mengukur tahap kebolehbacaan buku teks BAT Tingkatan Empat yang merupakan pemboleh ubah bersandar. Selain itu kajian ini juga meninjau pemboleh-pemboleh ubah bebas bagi melihat tahap hubungannya dengan kebolehbacaan buku teks BAT Tingkatan Empat. Oleh itu dua faktor utama yang menyumbang kepada kebolehbacaan diambil kira untuk dikaji, iaitu teks bacaan dan pembaca .

Bagi faktor teks bacaan pengkaji hanya mengambil kira aspek linguistik yang melibatkan perkataan, ayat dan kepadatan isi untuk dikaji sebagai pemboleh ubah bebas pada teks bacaan. Ia dipilih kerana ia boleh diukur secara objektif serta merupakan pemboleh ubah bebas yang diterima pakai oleh pakar kebolehbacaan sebagai penyumbang yang kuat kepada kebolehbacaan. Manakala aspek teknikal persembahan teks dan organisasi teks adalah agak subjektif dan tidak konsisten, oleh itu ia ditinjau hanya berdasarkan persepsi. Manakala bagi faktor pembaca, pengkaji akan mengambil kira aspek motivasi, kebolehan bahasa dan pengetahuan sedia ada sebagai pemboleh ubah bebas untuk diukur. Berikut adalah rajah bagi menggambarkan sumbangan faktor-faktor tersebut ke atas kebolehbacaan teks bacaan :



Rajah 2.2. Model kebolehbacaan buku teks dan faktor-faktor yang menyumbang kepada kebolehbacaan (Diubah suai dari Rye, 1982)

2.14 Rumusan

Berdasarkan tinjauan literatur dalam bab ini, menunjukkan bahawa kajian kebolehbacaan merupakan suatu bidang yang mempunyai kepentingan yang tidak boleh diperkecilkkan. Malah disiplin pengkajian dalam bidang ini mempunyai skop perbahasannya yang tersendiri, dan ia juga semakin mantap dan terus berkembang. Ia bukan sahaja satu bidang yang hanya diperlukan oleh ahli akademik semata-mata, malah ia perlu dijadikan amalan oleh mereka yang terlibat dalam menyedia, memilih, menentu dan menilai bahan-bahan bacaan khususnya para pendidik. Penyediaan bahan bacaan yang berkualiti dan menepati keperluan pengguna atau pembaca sasaran perlu disandarkan oleh satu indeks yang boleh dipercayai dan sahih bukan sekadar andaian dan telahan semata-mata. Sehubungan itu, kajian berkaitan kebolehbacaan serta pelaksanaannya perlu dipergiat dalam pelbagai bahan bacaan khususnya bahan bacaan untuk kegunaan institusi pendidikan dan pembangunan kemahiran membaca dalam kalangan murid sekolah.