

BAB II

SOROTAN KAJIAN

Perkara yang dibincangkan dalam bab ini dibahagikan kepada dua bahagian yang utama. Dalam bahagian pertama dibincangkan jenis-jenis kurikulum, asas pelaksanaan sesebuah kurikulum, perkembangan kurikulum di peringkat antarabangsa, diikuti dengan perkembangan kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia termasuk inovasi yang dibuat dalam kurikulum semakan. Pada bahagian ini juga dihuraikan tentang elemen pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani yang meliputi fasa perancangan, penyampaian dan penilaian.

Dalam bahagian kedua pula dibincangkan pendekatan dalam pelaksanaan kurikulum yang merangkumi perspektif fideliti, perspektif adaptasi dan *enactment*. Kajian-kajian lampau yang berkaitan dengan pelaksanaan dan pendekatan dalam pelaksanaan kurikulum tersebut juga turut dibincangkan.

Jenis-Jenis Kurikulum

Menurut Akker (2003), dalam memahami perkara yang berlaku di dalam bilik darjah, pelbagai jenis kurikulum telah dilabelkan oleh para pengkaji. Antaranya adalah; dokumen kurikulum (Apple, 1993; Borphy, 1983; Cuban, 1992), kurikulum yang dihasratkan (Brophy, 1983, Cuban, 1992; Eisner, 1990; Schugurensky, 2002; Thornton, 1985; Wiseman & Brown, 2003), kurikulum yang diajar (Cuban, 1992; Rogers, 1989; Schugurensky, 2002), kurikulum yang diterima murid (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992), kurikulum operasional

(Eisner, 1990), kurikulum sebenar (Thornton, 1985), kurikulum yang digunakan atau *curriculum-in-use* (Werner, 1991 dalam Brown, 2007), kurikulum yang dialami (Rogers, 1989; Thornton, 1985), kurikulum yang dilaksanakan (Wiseman & Brown, 2003), kurikulum yang dipelajari (Cuban, 1992), kurikulum yang diterima (Wiseman & Brown, 2003), kurikulum yang dinilai atau *evaluated curriculum* (Wiseman & Brown, 2003), kurikulum yang diuji atau *tested curriculum* (Cuban, 1992; Schugurensky, 2002), kurikulum yang dicapai (Menis, 1991), kurikulum potensi atau *potential curriculum* (Ben-Peretz, 1975 dalam Brown, 2007), kurikulum yang dilaporkan atau *reported curriculum*, kurikulum tersembunyi dan kurikulum luaran (Schugurensky, 2002), kurikulum terhindar atau *evaded curriculum* (*American Association of University Women*, 2004 dalam Brown, 2007) dan kurikulum nol atau *null curriculum* (Eisner, 1990).

Kebanyakan daripada label yang dinyatakan di atas mewakili kotinum dari pelbagai peringkat iaitu yang bermula dari perancangan, hingga kepada peringkat pengajaran yang merentas beberapa tahap seperti tahap persekutuan sehingga kepada penerimaan murid di bilik darjah (Brown, 2007). Dalam konteks kajian, jenis-jenis kurikulum yang dibincangkan adalah yang dikategorikan oleh Cuban (1992) iaitu kurikulum yang dihasratkan, diajar dan dipelajari dengan tahap penggubalan dan pelaksanaan yang berbeza (Jadual 2.1)

Jadual 2.1
Peringkat dan Jenis Kurikulum

Peringkat	Jenis Kurikulum
Persekutuan	<i>Dihasarkan</i>
Negeri	<i>Dihasarkan</i>
Daerah	<i>Dihasarkan</i>
Sekolah	<i>Diajar</i>
Bilik Darjah	<i>Diajar</i>
Murid	<i>Dipelajari</i>

Adaptasi dari: Cuban (1992). *Curriculum stability and change*. Dalam P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (hlm. 222).

Kurikulum yang dihasratkan merupakan kurikulum yang dicadangkan penggunaannya secara formal (Cuban, 1992). Penggubalan kurikulum yang dihasratkan dilakukan oleh penggubal polisi kurikulum di peringkat pusat, dengan mengambil kira teori pengajaran dan pembelajaran yang bersesuaian dan berkaitan dengan mata pelajaran serta sistem pendidikan persekolahan di sesebuah negara (Cho, 1998), falsafah, kandungan, kemahiran dan nilai yang seharusnya murid ketahui. Kurikulum ini juga dizahirkan atau didokumen dalam bentuk sukatan pelajaran untuk tujuan penggunaan guru di sekolah (Brown, 2007). Pelaksanaan polisi tersebut merupakan amalan pengajaran dan pembelajaran di peringkat sekolah, dengan guru sebagai agen pelaksanaan yang utama.

Kurikulum yang diajar pula merujuk kepada kurikulum yang beroperasi di bilik darjah dan ada kalanya menggabungkan kurikulum yang bersifat formal dan tidak formal (Cuban, 1992; Schmidt, Jorde, Cogan, Barrier, Gonzalo, Schimizu, Sawasa,

Valverde, McKinght, Prawat, Wiley, Raizen, Britton, & Wolfe, 1996). Menurut Schmidt et al., (1996), kurikulum yang diajar merujuk kepada suasana pengalaman pengajaran dan pembelajaran yang diberi oleh guru di bilik darjah. Pelaksanaan kurikulum formal berlaku apabila guru mengajar berpandukan dokumen yang terdapat dalam sukatan pelajaran pada masa-masa yang diperuntukkan dalam sistem persekolahan. Namun, menurut Cuban (1992), kurikulum yang diajar ada kalanya diubahsuai berdasarkan pengetahuan dan kepercayaan yang ada pada seseorang guru. Selain itu, kurikulum yang diajar banyak bergantung kepada pengetahuan, kepakaran dan pengalaman mengajar guru dalam menyampaikan kandungan kurikulum (Cuban, 1995). Dalam kurikulum yang diajar juga terdapat penerapan unsur-unsur kurikulum secara tidak formal yang membantu mengukuhkan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah (Goodlad, 1984).

Kurikulum yang dipelajari merujuk kepada kurikulum yang diterima oleh murid di dalam bilik darjah. Selain itu, kurikulum yang dipelajari juga merujuk kepada perkara yang murid peroleh daripada pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan oleh guru (Cuban, 1992; Marsh & Willis, 2007; Porter, 2004; Schmidt et al., 1996). Penerimaan murid terhadap kurikulum dapat dinilai menerusi pengujian yang tertentu dalam memastikan murid benar-benar mempelajari pembelajaran yang bertepatan dengan kandungan sesebuah kurikulum (Cuban, 1995). Matlamat pengajaran akan tercapai sekiranya murid-murid memenuhi kriteria yang ditetapkan dalam hasil pembelajaran yang ditentukan oleh guru (Doyle, 1993).

Asas Terhadap Pelaksanaan Kurikulum

Perancangan dan penggubalan yang teliti merupakan asas yang perlu dititikberatkan sebelum pelaksanaan sesebuah kurikulum (Cuban, 1992; Fullan, 2001; Marsh & Willis, 2007). Secara tradisinya, perancangan kurikulum dibuat berdasarkan Model Perkembangan Kurikulum oleh Tyler (1949). Model ini mengemukakan empat persoalan dasar yang perlu dijawab dalam usaha menggubal kurikulum, iaitu:

- i. Tujuan pendidikan yang hendak dicapai,
- ii. Pengalaman pendidikan yang boleh disediakan untuk mencapai tujuan tersebut,
- iii. Cara pengalaman pendidikan itu dikendalikan dengan berkesan, dan
- iv. Penilaian.

Tyler mencadangkan agar perancang kurikulum mengenal pasti objektif umum atau tujuan pendidikan dengan mengumpulkan maklumat menerusi tiga sumber utama, iaitu murid, masyarakat dan mata pelajaran. Menerusi murid, maklumat dikenal pasti dengan menjalankan analisis tentang minat dan keperluan murid. Maklumat ini membolehkan perancang kurikulum mengenal pasti objektif yang berpotensi untuk dimuatkan dalam kurikulum yang dirancang.

Sumber seterusnya adalah dengan menganalisis keperluan kehidupan masyarakat tempatan dan masyarakat umum. Hal ini bertujuan untuk mendapatkan objektif pendidikan yang sealiran dengan keperluan masyarakat umum dan tempatan.

Objektif pendidikan juga boleh diperoleh menerusi disiplin mata pelajaran itu sendiri yang mempunyai fitrah serta spesifikasi yang tersendiri yang dapat membantu ke arah penggubalan matlamat dan objektif kurikulum sesebuah mata pelajaran.

Setelah mengenal pasti beberapa objektif umum, perancang kurikulum menghalusinya dengan melalui dua tapisan yang diperlukan, sama ada untuk menerima atau menolak objektif yang ditetapkan dalam sesebuah kurikulum. Menurut Tyler, dua tapisan yang diperlukan adalah tapisan falsafah sekolah dan tapisan psikologi pembelajaran.

Tapisan falsafah sekolah bermaksud, guru sekolah menggubal falsafah sekolah berasaskan matlamat demokratik, iaitu:

- i. kesedaran terhadap kepentingan setiap individu sebagai manusia tanpa mengira bangsa, negeri dan status ekonomi serta sosial;
- ii. peluang untuk penglibatan yang meluas dalam kesemua aktiviti kumpulan sesuatu masyarakat;
- iii. keyakinan kepada budi bicara dan kebijaksanaan sebagai satu kaedah untuk menyelesaikan masalah.

Tapisan psikologi pula bermaksud, penggubalan teori pembelajaran yang padu yang akan menggariskan proses pembelajaran serta memberi idea terhadap jangka masa yang diperlukan untuk mencapai objektif pada peringkat umur yang bersesuaian.

Penggubalan kurikulum juga harus mengambil kira pengalaman pendidikan iaitu tindak balas murid dengan keadaan yang ditemuinya dalam alam

sekeliling. Di samping itu, dalam menentukan pengalaman pendidikan berkesan, kurikulum harus dirancang supaya pengalaman dan kurikulum saling memperkuat antara satu sama lain. Tyler juga menegaskan bahawa penilaian merupakan proses untuk mengetahui sejauh mana pengalaman pendidikan yang dibentuk dan disusun menemui jangkaan yang diharapkan. Penilaian juga menentukan kekuatan dan kelemahan rancangan yang diusahakan bagi membantu menyemak keberkesanan pada masa akan datang.

Kurikulum di Malaysia

Di Malaysia, kurikulum di sekolah didasari oleh falsafah dan matlamat pendidikan negara (Abu Bakar Nordin & Ikhsan Othman, 2003, 2008; Kamaruddin Hj. Hussin, 1994). Kurikulum yang diwujudkan, digubal, diguna pakai dan dizahirkan menerusi sukatan pelajaran lazimnya berlandaskan kepada asas atau pegangan yang berteraskan unsur-unsur pragmatik, deskriptif atau stipulatif (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2003). Fenomena ini penting bagi menentukan halatuju dan pembangunan negara selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK).

Sejak tahun 1957, aktiviti kurikulum dikelolakan oleh beberapa Bahagian Kementerian Pelajaran secara berasingan. Penyelarasan dan penyatuan aktiviti kurikulum bermula pada bulan Jun 1973 dengan tertubuhnya Unit Perkembangan Pelajaran di Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pelajaran, Kementerian Pelajaran Malaysia. Pada tahun berikutnya, unit tersebut telah diasingkan dari induk untuk dijadikan satu bahagian yang baru dalam

Kementerian Pelajaran Malaysia dan dinamakan Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK).

Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) menjelaskan PPK merupakan urusetia kepada Jawatankuasa Pusat Kurikulum. Antara peranan PPK adalah menyusun dan menggubal semula keseluruhan kurikulum sekolah rendah, menengah dan menengah atas di peringkat pusat. Namun, kesemua perkara berkaitan dasar mesti mendapat kelulusan dan pengesahan dari pihak atasan iaitu Jawatankuasa Kurikulum Pusat yang dipengerusikan oleh Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia. Jawatankuasa ini juga terdiri daripada pengarah-pengarah Bahagian dalam Kementerian Pelajaran iaitu Bahagian Buku Teks, Bahagian Pendidikan Guru, Lembaga Peperiksaan dan Bahagian Teknologi Pendidikan. Berikutan penstrukturan semula Kementerian Pelajaran Malaysia, berkuatkuasa 16 Jun 2008, Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK) kini dikenali sebagai Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK).

Penggubalan kurikulum di Malaysia adalah berdasarkan Model Perkembangan Kurikulum oleh Tyler (1949). Berdasarkan kepada model tersebut, penggubalan kurikulum yang dilaksanakan oleh BPK Kementerian Pelajaran Malaysia, mengambil kira persoalan dasar sebagai langkah bagi menghasilkan kurikulum yang mencerminkan kehendak, keperluan dan keperibadian sesebuah masyarakat serta akan sentiasa berubah mengikut arus perubahan zaman (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005).

Kementerian Pendidikan Malaysia (2001) menggariskan bahawa prinsip-prinsip yang diambil kira dalam penggubalan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM), merangkumi perkara berikut:

- i. Kesepaduan unsur-unsur intelek, rohani, emosi dan jasmani.
Kesepaduan unsur-unsur tersebut akan membenarkan potensi individu berkembang dengan menyeluruh dan seimbang.
- ii. Pendidikan seumur hidup.
Pendidikan di sekolah yang menyediakan murid untuk pembelajaran dalam menghadapi cabaran.
- iii. Pendidikan untuk semua murid.
Pendidikan dengan membekalkan murid kemahiran asas untuk pelbagai bidang pekerjaan dan bukannya kemahiran spesifik untuk satu pekerjaan sahaja.
- iv. Penekanan kepada unsur nilai.
Penghayatan dan amalan nilai-nilai kerohanian, kemanusiaan dan kewarganegaraan.
- v. Peningkatan penguasaan Bahasa Melayu.
Bahasa Melayu dijadikan bahasa komunikasi utama dan bahasa ilmu.
- vi. Kesenambungan daripada peringkat sekolah rendah.
Pendidikan di peringkat sekolah rendah dilanjutkan dan diperluaskan lagi di sekolah menengah.
- vii. Menggunakan disiplin ilmu yang ada.
Disiplin-disiplin ilmu yang sedia ada digunakan sebagai asas bagi menetapkan mata pelajaran dalam KBSM.

- viii. Pendidikan yang menyokong pembelajaran dalam bilik darjah. Pendidikan yang disediakan melalui aktiviti kelas diperluaskan dan diperkukuhkan melalui penghayatan amalan di luar kelas.

Perancangan dan penggubalan kurikulum sesebuah mata pelajaran akan disusuli dengan pelaksanaannya di peringkat sekolah. Pelaksanaan yang cekap dan berkesan disandarkan kepada guru-guru yang mengajar mata pelajaran tersebut (Berliner, 2001; Datnow, 2000). Dalam hal ini, pencapaian matlamat dan objektif kurikulum yang berdasarkan kepada Falsafah Pendidikan Kebangsaan merupakan sasaran yang mesti diberi keutamaan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005).

Kurikulum Pendidikan Jasmani

Dari sudut sejarah, Kongres Pendidikan Antarabangsa yang diadakan di Chicago pada tahun 1893 merupakan titik tolak yang menjadikan Pendidikan Jasmani sebagai salah satu kurikulum mata pelajaran di sekolah (Siedentop, 2007). Pendidikan Jasmani yang pada mulanya berkonsepkan kecergasan fizikal untuk tujuan persediaan peperangan telah berubah kepada kemahiran dalam sukan dan permainan dan akhirnya dikenali sebagai Pendidikan Jasmani Baru (*New Physical Education*) oleh Clark Hetherington pada tahun 1910 (Annarino, Cowell & Hazelton, 1980; Van Dalen & Bennet, 1971; Siedentop, 2007; Wuest & Bucher, 2006, 2009). Istilah “Baru” yang dimaksudkan oleh Hetherington adalah untuk membangunkan individu dari empat aspek, iaitu:

- i. Pendidikan Organik.

Pembangunan fizikal yang bertumpu kepada aktiviti yang mampu meningkatkan keupayaan fizikal dalam diri individu melalui peningkatan pelbagai sistem organik dalam badan manusia.

ii. Pendidikan Psikomotor.

Pembangunan motor yang bertumpu kepada kepentingan pergerakan fizikal yang lebih bermakna dengan penggunaan tenaga yang minimum serta dilaksanakan dengan berkesan serta mengekalkan nilai estetika pergerakan.

iii. Pendidikan Kerekator.

Pembangunan mental atau kognitif yang bertumpu kepada pengumpulan maklumat dan pengetahuan, dengan keupayaan berfikir dan mentafsir maklumat.

iv. Pendidikan Intelektual.

Pembangunan sosial yang bertumpu kepada membantu individu menyesuaikan diri dalam kumpulan, masyarakat dan persekitaran dan bertindak memainkan peranannya sebagai seorang ahli dalam satu masyarakat.

Pembangunan tersebut bermatlamat ke arah menyumbang dan mengambil kira nilai-nilai terkini masyarakat yang mementingkan kesihatan serta gaya hidup sihat. Di bawah disiplin Pendidikan Jasmani, diwujudkan elemen-elemen seperti pergerakan, kecergasan, sukan, permainan, pendidikan luar dan pendidikan kesihatan. Seterusnya, diikuti dengan penerapan unsur-unsur sains bagi menguji, mengukur dan menilai dalam Pendidikan Jasmani melalui ujian

kuasa Sargent atau *Sargent Test* oleh Hitchcock dan Sargent, ujian kebolehan motor atau *Motor Ability Test* oleh Braze, serta ujian ketangkasan atau *Cozen's Agility Test* oleh Cozen (Siedentop, 2007). Pada tahun 1990, satu ketetapan baru yang digariskan oleh *National Association for Sport and Physical Education* atau NASPE telah menjadikan Pendidikan Jasmani sebagai pendidikan yang menerapkan pengajaran dan pembelajaran melalui aktiviti-aktiviti jasmani untuk kesihatan sepanjang hayat (Siedentop, 2007).

Kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia

Di Malaysia, usaha terawal dalam kurikulum Pendidikan Jasmani dapat dikesan pada tahun 1946, dengan adanya usaha ke arah menghasilkan satu sukatan pelajaran yang formal mengikut konteks tempatan yang dinamakan Sukatan Pelajaran Latihan Jasmani untuk Sekolah Rendah dan Menengah (Vasudevan, 1991). Sukatan Pelajaran Latihan Jasmani kemudiannya dimurnikan menjadi Sukatan Pelajaran Pendidikan Jasmani yang akhirnya diterbitkan oleh Maktab Perguruan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak, dengan beberapa penyesuaian dan pindaan. Pada tahun 1971, sukatan pelajaran Pendidikan Jasmani disemak semula dan dikeluarkan dalam dwibahasa iaitu, Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris. Berdasarkan Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) mengkaji pelaksanaan dasar pelajaran, beberapa pindaan telah dibuat terhadap dasar pendidikan negara bagi memberi lebih makna kepada pelaksanaan sistem pendidikan. Antara implikasi daripada laporan tersebut adalah pengenalan kepada Kurikulum Baru Sekolah Rendah (KBSR) pada tahun 1983 dan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) pada tahun 1989. Laporan Jawatankuasa

Kabinet mengkaji pelaksanaan dasar pelajaran juga merupakan permulaan kepada teretusnya Falsafah Pendidikan Negara (Kementerian Pelajaran Malaysia, 1988) ke arah melahirkan insan yang seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek.

Dokumen Kurikulum

Di Malaysia, dokumen kurikulum kebangsaan atau kurikulum perdana yang menjadi rujukan rasmi dalam pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani ialah Sukatan Pelajaran dan Huraian Sukatan Pelajaran yang dihasilkan oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia (1999). Di samping itu, rancangan tahunan yang dikeluarkan oleh Jabatan Pelajaran Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur (2006) juga antara dokumen kurikulum yang diguna pakai oleh guru-guru yang mengajar di sekolah-sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur.

Sukatan Pelajaran. Kurikulum Pendidikan Jasmani yang merupakan dokumen rasmi bagi rujukan guru di Malaysia pada asasnya mengambil kira konsep Pendidikan Jasmani Baru yang menekankan aspek pembangunan fizikal dan organik, pembangunan neuromuskular atau motor, pembangunan kognitif, dan pembangunan sosial, emosi, dan afektif. Kesemuanya diadaptasikan berdasarkan konteks tempatan dengan matlamat membantu murid menjadi cergas melalui pembelajaran aktiviti fizikal dan amalan kecergasan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1999).

Terdapat enam objektif kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia, iaitu untuk;

- i. Mempertingkat dan mengekalkan kecergasan berasaskan kesihatan dan perlakuan motor;
- ii. Menguasai kemahiran asas pergerakan dan permainan mengikut kemampuan diri;
- iii. Melakukan senaman dan aktiviti fizikal sebagai rutin harian;
- iv. Mengaplikasikan pengetahuan kesihatan dan keselamatan semasa menyertai pelbagai kegiatan fizikal;
- v. Membentuk sahsiah dan disiplin diri; dan
- vi. Membuat keputusan bijak dalam kehidupan.

Mata pelajaran Pendidikan Jasmani merupakan mata pelajaran yang wajib diikuti oleh semua murid. Walaupun pelaksanaannya digabungkan dengan Pendidikan Kesihatan dan dikenali sebagai Pendidikan Jasmani dan Kesihatan, namun kedua-dua komponen Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan mempunyai kurikulum yang tersendiri dengan agihan waktu yang tersendiri. Mengikut Surat Pekeliling Ikhtisas, Kementerian Pelajaran Malaysia Bil. 3/1979 bertarikh 2 Mei 1979, Pendidikan Jasmani dan Kesihatan merupakan salah satu mata pelajaran yang wajib diajar di sekolah-sekolah rendah dan menengah di Malaysia. Waktu yang diperuntuk untuk mengajar mata pelajaran ini tidak harus digunakan bagi mata pelajaran lain. Surat Pekeliling Ikhtisas, Kementerian Pendidikan Malaysia Bil. 25/1998 bertarikh 18 November 1998 juga menyatakan bahawa, pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani memperuntukkan sebanyak

84 waktu setahun x 30 minit bagi Tahap 1 sekolah rendah, 60 waktu setahun x 30 minit bagi Tahap II sekolah rendah dan 60 waktu setahun x 40 minit bagi sekolah menengah.

Selain itu, kandungan surat pekeliling tersebut juga menyatakan bahawa Kurikulum Pendidikan Jasmani digubal berdasarkan tiga tunjang pembelajaran yang boleh dilaksanakan tanpa perlu mengikut urutan tetapi perlu menepati peruntukan waktu yang ditetapkan. Tunjang-tunjang pembelajaran serta pecahannya adalah kecergasan, kemahiran dan kesukanan dengan setiap satunya mempunyai matlamat yang tertentu. Tunjang kecergasan menitikberatkan keupayaan murid melakukan aktiviti fizikal secara berterusan tanpa berasa lesu. Tumpuan diberi kepada komponen kecergasan fizikal berasaskan kesihatan dan perlakuan motor. Tunjang kemahiran pula menitikberatkan keupayaan murid melakukan kemahiran dari aspek pergerakan otot besar dan otot halus. Tumpuan diberi kepada kemahiran asas dalam permainan, olahraga, gimnastik, pergerakan kreatif dan rekreasi. Tunjang kesukanan pula menitikberatkan kefahaman dan pengetahuan bagi mengukuhkan amalan pendidikan jasmani dan sukan. Tumpuan diberi kepada aspek keselamatan, pengurusan, kerjaya, etika dan isu-isu dalam pendidikan jasmani dan sukan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002).

Tajuk-tajuk yang terdapat dalam tunjang kecergasan terdiri daripada komponen kecergasan berlandaskan kesihatan dan komponen kecergasan berlandaskan perlakuan motor. Komponen kecergasan yang berlandaskan kesihatan merangkumi daya tahan kardiovaskular, daya tahan otot, kekuatan, kelenturan, dan komposisi tubuh badan. Manakala komponen kecergasan yang

berlandaskan perlakuan motor terdiri daripada kuasa, kordinasi,imbangan, ketangkasan, kepantasan, dan masa tindak balas.

Di samping itu, tajuk-tajuk yang terdapat dalam tunjang kemahiran pula merangkumi pergerakan asas, permainan, olahraga, gimnastik, pergerakan kreatif, rekreasi, dan kesenggangan. Sementara tajuk yang terdapat pada tunjang kesukanan pula adalah keselamatan, pengurusan, kerjaya, isu-isu Pendidikan Jasmani dan sukan, dan etika. Dalam konteks pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani Tingkatan 1, taburan tajuk dan waktu pengajaran dan pembelajaran adalah seperti yang tertera dalam jadual 2.2 di bawah.

Jadual 2.2

Taburan Tajuk dan Waktu Pengajaran Pendidikan Jasmani Tingkatan 1

Tunjang Pembelajaran Pendidikan Jasmani	Tajuk	Waktu Pengajaran			
		Sub Total	Sub Total	Total	
Kecergasan	a. Daya Tahan Kardiovaskular	4			
	b. Daya Tahan Otot	4			
	c. Kekuatan	4	21		
	d. Kelenturan	1		21	
	e. Kuasa	3			
	f. Kelajuan	4			
	g. Konsep, Definisi, Prinsip dan Kaedah Latihan	1			
Kemahiran	Permainan				
	a. Bola Jaring	5	15		
	b. Bola Sepak	5			
	c. Ping-pong	5			
	Olahraga				
	a. Balapan-Acara Lari Pecut	4			
	b. Padang-Acara Lontar Peluru	2	6		
	Gimnastik				
	a. Gimnastik Artistik	3			
	b. Gimnastik Irama	3	9		
	c. Gimnastik Pendidikan	3			
	Pergerakan Kreatif	2	2		
	Rekreasi	2	2	34	
	Kesukanan	Pengurusan	2	5	5
		Isu-Isu Pendidikan Jasmani dan Sukan	2		
Etika		1			
JUMLAH WAKTU			60		

Sumber: Unit Kurikulum (2006), JPWP, KL

Tiga tunjang yang dirangka dalam kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia bertujuan membantu mencapai matlamat dan objektif yang ditetapkan dalam sukatan pelajaran kebangsaan. Penyusunan kandungan sukatan pelajaran Pendidikan Jasmani di negara kita mengambil kira prinsip-prinsip asas perkembangan kurikulum seperti yang berikut:

i. Pengulangan atau *repetition*.

Ketiga-tiga tunjang pembelajaran adalah berulang dari tahun satu hingga ke tahun enam dan dari tingkatan satu hingga ke tingkatan lima.

ii. Kesepaduan atau *integration*.

Pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani mengambil kira konsep kesepaduan dengan menghubungkan komponen utama mata pelajaran ini dengan komponen lain yang bersesuaian yang terdapat dalam mata pelajaran lain. Contohnya, menghubungkan Pendidikan Jasmani dengan Muzik untuk elemen pergerakan lokomotor dan bukan lokomotor agar pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih menarik.

iii. Ansur maju atau *progression*.

Penyusunan sukatan pelajaran Pendidikan Jasmani adalah bersifat ansur maju dan mengambil kira keutamaan sesuatu tajuk, bermula dengan yang mudah dan beransur menjadi lebih kompleks dan mendalam agar bersesuaian dengan peringkat umur murid.

iv. Skop dan turutan.

Skop menggariskan sejauh mana sesuatu pengajaran itu perlu disampaikan kepada murid selari dengan kesinambungan yang terdapat dalam sukatan pelajaran.

Dalam konteks pelaksanaan kurikulum, guru memainkan peranan penting bagi memastikan sukatan pelajaran yang digubal dapat direalisasikan selaras dengan hasrat dan kehendak yang termaktub dalam kurikulum Pendidikan Jasmani (Bain, 1990; Graber, 2001;).

Huraian Sukatan Pelajaran. Huraian Sukatan Pelajaran (HSP) merupakan huraian yang dibuat untuk setiap darjah atau tingkatan sebagai panduan bagi guru melaksanakan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani di sekolah. Di dalam HSP ini terkandung bidang atau unit pembelajaran, hasil pembelajaran dan cadangan aktiviti pembelajaran. Bidang atau unit pembelajaran merupakan tunjang serta tajuk yang seharusnya dijalankan kepada murid; hasil pembelajaran merupakan objektif yang ingin dicapai berdasarkan aras-aras yang bersesuaian dengan kebolehan murid; dan cadangan aktiviti pembelajaran merupakan cadangan yang boleh diguna pakai untuk tujuan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani.

Dalam konteks kajian, terdapat enam objektif dalam Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Jasmani Tingkatan 1 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002) iaitu, pada akhir pengajaran dan pembelajaran Tingkatan 1, murid dapat:

- i. Mengetahui maksud komponen-komponen kecergasan seperti daya tahan kardiovaskular, daya tahan otot, kekuatan, kelenturan, kuasa, dan kelajuan;
- ii. Melibatkan diri dan mengambil bahagian dalam aktiviti fizikal untuk membina kemahiran motor dan kecergasan fizikal;
- iii. Mengaplikasikan kemahiran asas dalam permainan, olahraga, gimnastik pendidikan, pergerakan kreatif, gimnastik irama dan pendidikan pergerakan dengan betul dan selamat;
- iv. Memahami dan mematuhi arahan serta peraturan dalam semua aktiviti bagi menjaga keselamatan;
- v. Melibatkan diri dalam pengurusan alatan sukan dan permainan serta mengetahui isu-isu dalam sukan dan permainan;
- vi. Berinteraksi dan berkomunikasi dengan rakan semasa beraktiviti dalam suasana yang riang dan menggembirakan.

Inovasi Kurikulum Semakan Pendidikan Jasmani

Penghasilan idea-idea baru untuk meningkatkan keberkesanan atau kejayaan sesuatu program dalam pengajaran dan pembelajaran adalah penting (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002). Inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran merupakan cara alternatif untuk membantu murid dalam menyelesaikan tugas yang mereka hadapi di sekolah dan juga dalam kehidupan seharian mereka (Wertsch, 1998). Inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran boleh dilakukan dengan mengapikasi bahan bantu mengajar seperti media cetak dan media elektronik. Kajian yang dijalankan oleh Chiero (1997) mendapati

sesuatu inovasi tidak akan berlaku jika guru tidak dapat melihat dan menggunakan sesuatu perubahan itu di dalam persekitaran yang sedia ada.

KBSM yang dilaksanakan mulai tahun 1989 disemak semula berikutan hasil dapatan penilaian semula pelaksanaannya. Kurikulum semakan semula ini mula dilaksanakan pada tahun 2003. Kurikulum semakan semula menekankan kualiti kandungan serta strategi dan pelaksanaan bagi merealisasikan amalan pendidikan supaya relevan dengan tuntutan semasa dan futuristik tentang hala tuju pendidikan negara.

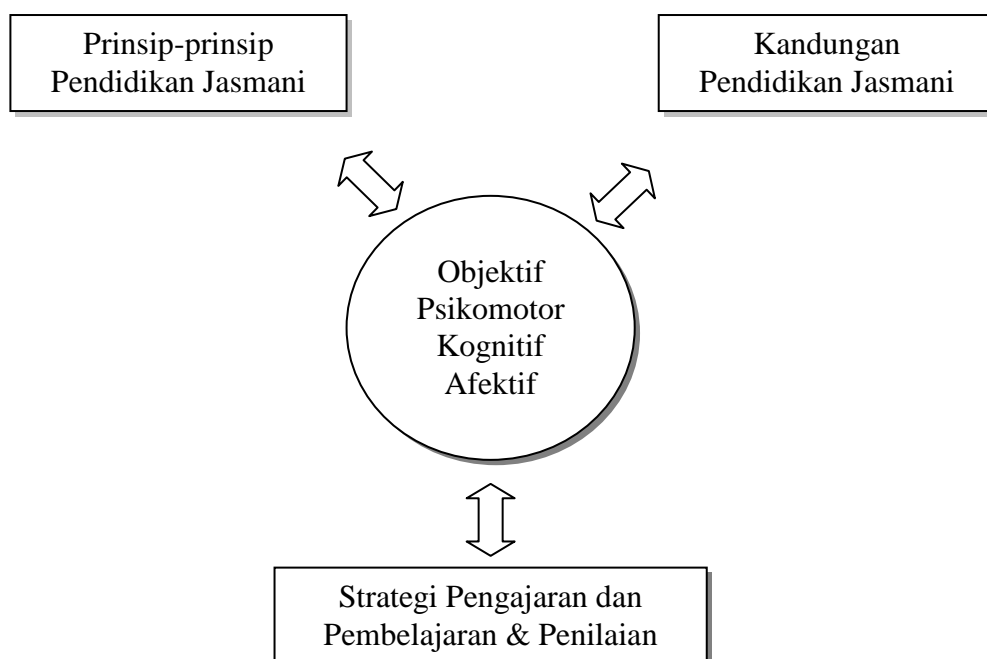
Kurikulum semakan semula bagi mata pelajaran Pendidikan Jasmani di sekolah menengah juga dilaksanakan pada tahun 2003. Bermula dengan murid di tingkatan satu dan tingkatan empat, diikuti dengan tingkatan dua dan tingkatan lima pada tahun 2004 dan akhirnya tingkatan tiga pada tahun 2005. Satu kitaran lengkap berakhir pada akhir tahun 2007. Inovasi yang terdapat pada kurikulum semakan Pendidikan Jasmani bersifat merentas kurikulum dengan menekankan sembilan strategi pengajaran dan pembelajaran yang bersesuaian dengan kehendak murid pada masa kini dan akan datang untuk semua mata pelajaran. Sembilan strategi pengajaran dan pembelajaran yang dimaksudkan adalah: Belajar Cara Belajar, Kemahiran Berfikir, Kajian Masa Depan, Pembelajaran Masteri, Pembelajaran Kontekstual, Pembelajaran Konstruktivisme, Pembelajaran Akses Kendiri, Teori Kecerdasan Pelbagai, dan Penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT) dalam Pengajaran dan Pembelajaran. Strategi pengajaran dan pembelajaran yang disarankan bertujuan untuk membantu dalam mencapai objektif pengajaran dan pembelajaran yang disuratkan dalam sukatan pelajaran. Hal ini selari dengan cadangan Metzler

(2000) iaitu inovasi yang dikehendaki dalam Pendidikan Jasmani adalah inovasi yang dapat membantu ke arah memenuhi matlamat dan objektif yang diinginkan dalam pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani.

Pendidikan Jasmani Berkualiti

Pendidikan Jasmani merupakan proses dalam pendidikan yang menggunakan aktiviti fizikal untuk membantu perkembangan otot, meningkatkan tahap kemahiran dan pengetahuan serta perkembangan sosial yang positif (NASPE, 1995, 2004a). Pendidikan Jasmani yang berkualiti boleh diperoleh secara pendidikan melalui pergerakan (*education through movement*) dan pendidikan untuk pergerakan (*education for movement*) (Kelly & Melograno, 2004; Siedentop, 2007). Pendidikan melalui pergerakan menekankan aspek kognitif dan afektif manakala pendidikan untuk pergerakan bertujuan membangunkan aspek psikomotor dan kecergasan murid.

Pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti bertujuan untuk membangunkan domain psikomotor, kognitif, dan afektif berdasarkan prinsip-prinsip tertentu yang terdapat dalam setiap domain tersebut. Menurut Annarino, Cowell dan Hazelton (1980), Pendidikan Jasmani yang berkualiti adalah pendidikan yang memikirkan kesepaduan yang terdapat dalam objektif bagi ketiga-tiga domain psikomotor, kognitif dan afektif, prinsip-prinsip yang berkaitan dengan domain-domain tersebut, isi kandungan mata pelajaran, serta strategi pengajaran dan pembelajaran dan penilaian (Rajah 2.1).



Rajah 2.1. Rumusan Kesepaduan antara Objektif, Prinsip, Kandungan, Strategi Pengajaran dan Pembelajaran, dan Penilaian terhadap Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Jasmani.

Pendidikan Jasmani merupakan sebahagian daripada keseluruhan pengalaman pendidikan yang terdapat di sekolah. Domain psikomotor, kognitif dan afektif dalam Pendidikan Jasmani mempunyai objektif yang tersendiri (Bailey 2006). Pelaksanaan yang berkualiti mampu menepati objektif yang terkandung dalam setiap domain tersebut yang bertujuan memberikan pengalaman yang dapat merangsang pertumbuhan dan perkembangan seimbang daripada aspek kecergasan, kemahiran, pemikiran, sosial, dan emosi (NASPE, 2004a, 2004b).

Isi kandungan yang menyeluruh bagi mata pelajaran ini mengambil kira minat, keperluan dan kebolehan yang ada pada murid. Aspek ini penting

disebabkan fitrah yang terdapat pada setiap murid adalah berbeza-beza (Bailey 2006; Wuest & Bucher, 2009). Justeru, strategi pengajaran yang berbeza-beza diperlukan bagi mengajar mata pelajaran ini di samping disebabkan isi kandungannya yang terdiri daripada pelbagai komponen seperti kecergasan, kemahiran dan permainan (Metzler, 2000) menyebabkan guru berhadapan dengan murid yang berbagai-bagai keupayaan dan kebolehan semasa menjalankan aktiviti-aktiviti yang terkandung dalam mata pelajaran Pendidikan Jasmani. Oleh itu NASPE (1990, 2004a) telah menetapkan ciri-ciri Pendidikan Jasmani yang berkualiti meliputi pengajaran bermakna, peluang pembelajaran bagi setiap murid serta strategi pengajaran yang bersesuaian dengan tahap dan kebolehan murid.

Pengajaran Bermakna

Konsep pengajaran bermakna merujuk kepada pengajaran dan pembelajaran yang difahami oleh murid dan dapat dikaitkan dengan persekitaran. Menurut Jonassen, Peck dan Wilson (1999), pembelajaran bermakna mempunyai ciri-ciri yang mampu membuatkan murid mengambil bahagian dalam pengajaran dan pembelajaran, bekerjasama serta mampu mengaitkan pengalaman pembelajaran dengan persekitaran yang bersesuaian dengan tahap dan kebolehan mereka. Pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani juga mestilah mendatangkan kesan kepada murid, iaitu mata pelajaran ini tidak hanya untuk bermain semata-mata, sebaliknya dapat menarik minat, memupuk semangat kesukanan dan bersukan, meningkatkan kemahiran motor kasar serta motor halus serta meningkatkan kognitif murid agar mampu mengaplikasikan kemahiran yang

dipelajari secara beretika dalam sesuatu sukan atau permainan yang diceburi (Wiske, 1998; Wuest & Bucher, 2009). Selain itu, pembelajaran bermakna dalam mata pelajaran Pendidikan Jasmani dapat membantu murid menguasai kemahiran fizikal, mental, dan sosial menerusi pelbagai aktiviti yang akan mendatangkan kesan yang positif dalam mengekalkan tahap kecergasan serta kesihatan untuk kehidupan sepanjang hayat (Biddle, Sallis, & Cavil 1998; *Physical Education Standards of Learning*, 2001).

Peluang Pembelajaran

Peluang pembelajaran bermaksud jumlah masa yang seharusnya murid terima atau lalui apabila mempelajari tentang sesuatu tajuk (Squires, Huitt, & Segars, 1983). Misalnya, murid sekolah menengah dari tingkatan satu hingga tingkatan lima diperuntukkan masa sebanyak 60 waktu setahun x 40 minit (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1998). Mata pelajaran ini juga seharusnya diajar oleh guru yang beropsyen Pendidikan Jasmani, yang telah mengikuti program ikhtisas mengikut keperluan perguruan dengan andaian bahawa mereka seharusnya mampu menyampaikan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan prinsip, objektif, strategi pengajaran serta penilaian yang bersesuaian dengan isi kandungan Pendidikan Jasmani. Selain itu, peralatan yang bersesuaian dan mencukupi perlu seiring dengan kandungan yang terdapat dalam kurikulum Pendidikan Jasmani.

Strategi Pengajaran dan Pembelajaran

Strategi pengajaran dan pembelajaran merujuk kepada strategi yang bersesuaian diaplikasikan dengan tahap dan kebolehan murid (Metzler, 2000). Strategi pengajaran dan pembelajaran yang bersesuaian mampu menarik minat murid untuk melibatkan diri secara aktif di dalam bilik darjah. Hal ini memerlukan guru membuat persediaan dan perancangan dengan baik agar pengajaran dan pembelajaran guru akan lebih bervariasi serta memenuhi hasil pembelajaran yang ditetapkan. Pengajaran dan pembelajaran tidak akan lengkap jika tiada penilaian dijalankan. Justeru, guru-guru Pendidikan Jasmani dikehendaki menjalankan penilaian yang bersesuaian untuk mengetahui tahap kecergasan, kemahiran dan pengetahuan murid-murid berdasarkan kurikulum yang terkandung dalam sukatan pelajaran Pendidikan Jasmani (Corby, Hallas, Dixon, Wintrup & Jantzen 2005). Pengetahuan dan penghayatan terhadap Pendidikan Jasmani yang berkualiti penting bagi seseorang guru dalam memastikan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mendatangkan kesan yang bermakna kepada murid-murid di sekolah (Cameron, Craig, Coles, & Cragg 2003).

Dimensi Kurikulum

Pelaksanaan sesebuah kurikulum boleh dilihat melalui dimensi yang terdiri daripada pegangan teori, kandungan atau bahan kurikulum, pemindahan pengajaran, dan hasil pembelajaran (Leithwood & Montgomery, 1980; Madaus & Kellaghan, 1992; Mortimer & Scott, 2000).

Pegangan teori merujuk kepada kepercayaan, pegangan dan andaian implisit dan eksplisit dalam menggubal sesebuah kurikulum. Hal ini termasuklah mengambil kira perkara yang murid perlu ketahui, perancangan terhadap konteks yang dihasratkan untuk dilaksanakan, serta nilai dan kepercayaan yang ada pada guru untuk melaksanakan kurikulum yang digubal kelak (Leithwood & Montgomery, 1980; Madaus & Kellaghan, 1992). Menurut mereka lagi, kandungan atau bahan kurikulum pula merujuk kepada isi kandungan kurikulum, kaedah, strategi dan bahan pengajaran, sukatan pelajaran, bahan-bahan bacaan, buku teks, buku kerja dan audio visual yang bersesuaian yang dapat membantu pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.

Dimensi pemindahan pengajaran pula merujuk kepada peranan yang dimainkan oleh guru dalam melaksana kurikulum di bilik darjah. Manakala hasil pembelajaran pula merujuk kepada pengetahuan dan kemahiran yang murid perolehi. Hal ini dapat dinilai dengan menjalankan pengujian dan pentaksiran yang bersesuaian (Leithwood & Montgomery, 1980; Madaus & Kellaghan, 1992; Ruiz-Primo, 2006).

Pemindahan Pengajaran dan Pembelajaran

Pemindahan pengajaran merujuk kepada pengajaran yang disampaikan oleh guru dan pembelajaran yang diterima oleh murid. Menurut Merrill (1999) pemindahan pengajaran merupakan interaksi antara guru dengan murid dalam meningkatkan pengetahuan dan kemahiran. Merrill juga berpendapat bahawa pemindahan pengajaran mengambil kira perkara-perkara yang hendak diajar dan

kaedah yang digunakan untuk menjalankan pengajaran tersebut. Perkara yang hendak diajar melibatkan pemilihan dan persembahan manakala kaedah untuk menjalankan pengajaran melibatkan pengkaedahan yang khusus dan bertepatan bagi memperoleh kemahiran dan pengetahuan dalam mata pelajaran tersebut. Di samping itu, pemindahan pengajaran juga memerlukan guru memperuntukkan sekurang-kurangnya 50% daripada peruntukan masa pengajaran dan pembelajaran untuk menjalankan aktiviti bagi mencapai objektif yang disasarkan (Rink, 2002). Hal ini bertujuan untuk memberi input serta pengetahuan agar murid dapat menerima dan mempraktikkan pengetahuan dalam jangka waktu pendek mahupun panjang.

Menurut Graber (2001), Mosston dan Ashworth (2002), pemindahan pengajaran boleh dikategorikan kepada tiga fasa atau rantaian iaitu:

- i. Perancangan, iaitu fasa bagi guru merancang aktiviti dan menyediakan bahan-bahan yang bersesuaian untuk aktiviti pengajaran dan pembelajaran berdasarkan matlamat dan objektif pembelajaran;
- ii. Pelaksanaan, iaitu pelaksanaan perancangan yang telah dibuat dalam pengajaran,
- iii. Penilaian, iaitu fasa guru menjalankan penilaian kepada murid selepas pengajaran dan pembelajaran dijalankan.

Perancangan

Menurut Gallahue dan Donnelly (2003), perancangan merupakan elemen penting dalam memastikan keberkesanan pelaksanaan sesebuah program. Kecemerlangan dalam pengajaran lazimnya dikaitkan dengan perancangan yang rapi (Allison & Barrett, 2000). Perancangan merupakan proses membuat keputusan secara bertulis terhadap unit-unit yang hendak diajar dan perlu seiring dengan konteks, matlamat, objektif, aktiviti pembelajaran, pengurusan serta penilaian pengajaran dan pembelajaran sesuatu mata pelajaran (Metzler, 2000). Perancangan membolehkan guru memastikan murid diajar secara tekal berdasarkan objektif dan matlamat yang terkandung dalam kurikulum sesebuah mata pelajaran (Anderson, 1995). Perancangan juga membolehkan guru memperuntukkan masa yang bersesuaian terhadap aktiviti tahunan, penggalan dan unit pengajaran (Yinger & Hendricks-Lee, 1995).

Kriteria keberkesanan pengajaran dan pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani sering dikaitkan dengan ketepatan guru melaksanakan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan peruntukan unit dan waktu dalam kurikulum, kaedah pengajaran yang bersesuaian dengan tahap dan kebolehan murid serta sikap guru sendiri dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran ini (Borich, 1996). Di samping itu, Orlich, Hardee, Callahan, Trevisan dan Brown (2007) serta Brown (2007) menyatakan bahawa guru perlu mengambil kira perkara-perkara seperti panduan kurikulum, sumber-sumber sedia ada dan bersesuaian serta memikirkan aktiviti yang bersesuaian dalam merancang pengajaran dan pembelajaran. Rancangan pengajaran merupakan instrumen

utama bagi membantu kelancaran dalam penyampaian pengajaran dan pembelajaran (Allison & Barrett, 2000).

Terlalu kurang kajian yang dijalankan bagi menerangkan cara perancangan pengajaran dan pembelajaran dibuat (Lee, 1996). Walau bagaimanapun, terdapat beberapa perkara asas yang diperlukan dalam merancang pengajaran dan pembelajaran iaitu penentuan matlamat atau objektif, pemilihan aktiviti yang bersesuaian, organisasi terhadap aktiviti pengajaran dan pembelajaran, dan penilaian terhadap murid di akhir pengajaran dan pembelajaran (Hickson & Fishburne, 2001; Rink, 2002; Yinger & Hendricks-Lee, 1995). Menurut Mosston dan Ashworth (2002), perkara asas yang perlu ada dalam perancangan pengajaran Pendidikan Jasmani meliputi matlamat dan objektif, pemilihan kaedah dan gaya pengajaran, isi kandungan pelajaran, aktiviti, peruntukan masa, organisasi bilik darjah serta penilaian pengajaran dan pembelajaran.

Matlamat dan objektif pengajaran. Matlamat dan objektif merupakan perkara utama dan pertama yang perlu difikirkan dalam merancang pengajaran dan pembelajaran (Graber, 2001). Menurut Mosston dan Ashworth (2002), objektif pengajaran perlulah memaparkan perkara yang seharusnya dicapai oleh murid secara eksplisit berdasarkan objektif yang digariskan dalam sukatan pelajaran. Pengajaran dikatakan berkesan apabila murid mencapai objektif yang dihasratkan (Berliner, 1998; Brophy, 1979; Harris, 1999).

Objektif pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani tidak hanya terbatas kepada perkembangan fizikal atau psikomotor murid sahaja sebaliknya

mengambil kira ketiga-tiga domain kognitif, afektif dan psikomotor. Matlamat untuk membangunkan ketiga-tiga domain ini secara eksplisit amat bergantung kepada pengetahuan dan kompetensi guru (Annarino, Cowell dan Hazelton, 1980). Guru seharusnya mempunyai pengetahuan dari segi *declarative*, *procedural* dan *conditional* (Metzler, 2000; Tennyson, 1995). Pengetahuan *declarative* merupakan pengetahuan guru yang boleh disampaikan sama ada secara perkataan dan penulisan. Pengetahuan ini melibatkan kebolehan guru memikirkan perkara-perkara yang membuatkan pengajaran dan pembelajaran menjadi berkesan serta memenuhi matlamat dan objektif yang ditetapkan. Pengetahuan *procedural* pula merupakan aplikasi guru sebelum, semasa dan selepas pengajaran. Dengan erta kata lain, pengetahuan *procedural* merupakan kebolehan guru untuk melaksanakan pengetahuan *declarative* dengan cara yang tertentu bagi membantu pembelajaran murid. Sementara itu, pengetahuan *conditional* merujuk kepada sesuatu keputusan pengajaran dibuat bagi memenuhi kehendak kandungan yang termaktub dalam kurikulum Pendidikan Jasmani.

Kaedah dan gaya pengajaran. Bagi mata pelajaran Pendidikan Jasmani, terdapat beberapa model pengajaran yang menjadi panduan kepada guru. Menurut Metzler (2000), "*instructional models are tools for physical education teachers to use in helping students achieve stated goals*" (hlm. 1) Model-model pengajaran tersebut dirumuskan seperti berikut:

Jadual 2.3

Model Pengajaran Pendidikan Jasmani

Bil	Model	Tokoh	Deskripsi
1.	<i>Direct Instruction</i>	Rosenshine (1983)	Pengajaran langsung oleh guru
2.	<i>Personalized System for Instruction</i>	Fred S.Keller (1974)	Guru sebagai pemberi motivasi Murid melakukan aktiviti seperti diarahkan berdasarkan kemampuan masing-masing
3.	<i>Cooperative Learning</i>	Robert Slavin (1983)	Guru sebagai fasilitator Kerjasama dalam kumpulan dan pencapaian secara individu
4.	<i>Sport Education Model</i>	Daryl Siedentop (1998)	Guru memperkenalkan sukan atau permainan Murid menghargai sukan dan pengalaman sosial
5.	<i>Peer Teaching Model</i>	Mosston & Ashworth (1994)	Guru merupakan sumber rujukan utama Murid-murid dipilih dan dilatih bagi membantu guru dalam pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Sesuai untuk jumlah murid yang ramai
6.	<i>Inquiry Teaching</i>	Barrett (1970)	Guru merangsang pemikiran murid yang memandu ke arah perkembangan domain yang tertentu
7.	<i>Tactical Games Model</i>	Bunker & Thorpe (1982)	Guru menggunakan kecenderungan permainan yang terdapat pada murid untuk memperkembang kemahiran dan taktik dalam permainan tertentu

Adaptasi dari: Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*

Walaupun tiada kajian yang menyatakan model pengajaran yang utama yang diguna pakai dalam pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia, namun seperti mata-mata pelajaran lain, model pengajaran yang dominan ialah model pengajaran secara langsung atau *direct instructional model*. Model pengajaran secara langsung dipelopori oleh Rosenshine pada tahun 1983 (Metzler, 2000) merupakan model pengajaran yang berpusatkan guru.

Ciri-ciri yang mengukuhkan penggunaan model Pendidikan Jasmani ini adalah berdasarkan kepada perkara-perkara seperti: guru merancang pengajaran dengan menetapkan objektif, melaksanakan pengajaran, dan seterusnya mendapatkan maklum balas hasil daripada pengajaran dan pembelajaran tersebut. Selain itu, model ini bersifat langsung di mana urutan pengajaran dan pembelajaran adalah jelas. Guru membuat perancangan terlebih dahulu agar pelaksanaan menjadi licin dan lancar serta mampu membetulkan kesalahan murid semasa pengajaran. Model pengajaran ini menekankan enam langkah pengajaran dan pembelajaran, iaitu; mengulang kaji pelajaran lalu, memperkenalkan kemahiran baru, ansur maju, maklum balas semasa, latih tubi, dan rumusan pengajaran.

Model pengajaran secara langsung mempunyai perancangan yang eksplisit (Metzler, 2000). Guru merupakan sumber utama pengajaran dan berperanan dalam merancang dan melaksanakan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dengan cara paling berkesan. Guru perlu mengenal pasti kandungan yang hendak disampaikan dan disusun mengikut siri atau urutan terlebih dahulu. Guru juga perlu menggunakan kepakaran secara maksimum dalam menyampaikan

pengajaran agar mampu menarik minat murid untuk terus mengikuti pembelajaran di bilik darjah (Hickson & Fishburne, 2001; Lumpkin, 2002).

Sementara itu, Mosston dan Ashworth (2002) telah memperkenalkan “*The Spectrum of Teaching Styles*” bagi membantu guru melaksanakan gaya pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani berdasarkan objektif yang ditetapkan dengan mengambil kira tahap serta kebolehan murid. Mosston dan Ashworth menamakan gaya pengajaran dari A hingga K seperti jadual di bawah.

Jadual 2.4

Gaya-Gaya Pengajaran Pendidikan Jasmani

Gaya	Deskripsi
Gaya A- Gaya Arahan (<i>Command Style</i>)	Guru memberi arahan dan murid menjalankan aktiviti berdasarkan arahan
Gaya B- Gaya Latihan (<i>Practice Style</i>)	Guru memberi tugas dan menyatakan maklum balas. Murid melakukan aktiviti berdasarkan tugas
Gaya C- Gaya Resiprokal (<i>Reciprocal Style</i>)	Guru menyediakan kriteria, maklum balas untuk pemerhati. Murid berpasangan. Murid pertama melakukan aktiviti berdasarkan tugas dan pemerhati memberi maklum balas berdasarkan kriteria yang diberikan guru serta sebaliknya
Gaya D- Gaya Semakan Kendiri (<i>Self Check Style</i>)	Guru menyediakan kriteria. Murid melakukan aktiviti bersendirian berdasarkan kriteria yang ditetapkan oleh guru
Gaya E- Gaya Inklusif (<i>Inclusion Style</i>)	Murid dengan pelbagai tahap kemahiran mengambil bahagian dalam tahap yang boleh dilakukan oleh semua murid

Gaya	Deskripsi
Gaya F- Gaya Penemuan Terbimbing (<i>Guided Discovery Style</i>)	Guru memberi arahan atau tugas yang memandu kepada jawapan
Gaya G- Gaya Penemuan Tertumpu (<i>Convergent Discovery Style</i>)	Guru memberi tugas dan murid membuat penaaakulan dan persoalan dengan menggunakan proses penemuan
Gaya H- Gaya Penemuan Tercapah (<i>Divergent Discovery Style</i>)	Guru memberi tugas dan soalan-soalan khusus dan murid memberi jawapan yang pelbagai terhadap tugas tersebut
Gaya I- Program Reka bentuk Individu (<i>Learner Design Individual Program</i>)	Guru memberi tugas dan murid membuat keputusan tentang bagaimana memahami, pelajaran, untuk menghasilkan soalan-soalan yang mengarah pada tumpuan khusus dalam topik umum, untuk mencari jawapan kepada soalan tersebut
Gaya J- <i>Learner Initiated Style</i>	Murid berperanan secara membuat semua keputusan dalam persediaan dan pelaksanaan pembelajaran
Gaya K- <i>Self Teaching Style</i>	Murid berperanan sebagai murid dan guru dalam membuat keputusan dalam perancangan dan pelaksanaan pembelajaran

Adaptasi dari: Mosston & Ashworth. (2002). Teaching physical education (5th. ed).

Isi kandungan pelajaran. Kategori ini melibatkan keputusan tentang perkara yang hendak diajar dan perkara yang seharusnya diajar berdasarkan matlamat dan objektif yang terkandung dalam sukatan pelajaran Pendidikan Jasmani (Mosston & Ashworth, 2002). Isi kandungan pelajaran meliputi topik

serta fokus kandungan pelajaran yang ingin dan yang seharusnya disampaikan kepada murid.

Aktiviti. Variasi aktiviti dalam pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani merupakan salah satu elemen yang dapat menarik serta mengekalkan minat murid terhadap mata pelajaran ini. Guru Pendidikan Jasmani seharusnya mampu menggabungkan teori dan amalan dalam menyampaikan maklumat atau pengetahuan kepada murid (Collier & O'Sullivan, 1997). Guru juga perlu mengambil kira minat dan kecenderungan murid dalam merangka aktiviti pengajaran dan pembelajaran dengan tidak mengabaikan matlamat serta objektif yang ditetapkan. Hill dan Cleven (2005) mengedarkan borang soal selidik kepada murid mereka terlebih dahulu untuk mengetahui minat serta kecenderungan aktiviti fizikal serta permainan murid bagi memudahkan perancangan pengajaran dapat dilakukan. Hill dan Cleven juga berpendapat bahawa sekiranya murid berminat terhadap sesuatu aktiviti, mereka akan memberikan tumpuan dan penglibatan yang maksimum terhadap mata pelajaran tersebut. Minat murid yang tinggi juga membuatkan guru bertindak lebih kreatif dalam mempelbagaikan aktiviti pengajaran agar pembelajaran akan menjadi lebih bermakna (Williams & Bedward, 2001).

Peruntukan masa. Pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani seharusnya dijalankan berdasarkan peruntukan waktu yang ditetapkan dalam kurikulum mata pelajaran tersebut. Kekurangan masa yang digunakan berbanding dengan masa yang diperuntukkan bagi pengajaran dan pembelajaran Pendidikan

Jasmani merupakan faktor yang mengundang kepada penglibatan yang minimum dalam kalangan murid-murid di sekolah (Hill & Quam, 2003).

Organisasi bilik darjah. Pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani yang berkualiti tidak berlaku dengan sendiri sebaliknya memerlukan perancangan yang rapi dari segi organisasi bilik darjah. Perkara ini memerlukan pengetahuan dan kreativiti guru dalam menggunakan peralatan yang bersesuaian dengan tahap dan kebolehan murid semasa aktiviti latih tubi, ansur maju serta permainan kecil (Orlich et al., 2007). Organisasi juga melibatkan peraturan-peraturan yang seharusnya murid ikuti semasa menghadiri kelas Pendidikan Jasmani (Metzler, 2000). Contohnya, guru dan murid berpakaian bersesuaian sewaktu menghadiri kelas Pendidikan Jasmani, tidak memulakan aktiviti tanpa kebenaran guru, dan mematuhi arahan dan peraturan semasa menghadiri kelas Pendidikan Jasmani. Organisasi bilik darjah bertujuan membolehkan murid menerima pengajaran dan pembelajaran secara maksimum di samping berada dalam suasana yang selamat dan kondusif (Rink, 2002).

Penilaian pengajaran dan pembelajaran. Pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani seharusnya dinilai berdasarkan prosedur dan kriteria yang tertentu (Collier & O'Sullivan, 1997; Mosston & Ashworth, 2002). Perkara ini penting dalam memberikan maklum balas terhadap pencapaian murid dan keberkesanan pengajaran guru (Doolittle, 1996).

Pelaksanaan

Pemindahan perancangan pengajaran kepada amalan sebenar di bilik darjah merupakan pelaksanaan kepada kurikulum tersebut. Pengajaran di bilik darjah merupakan fenomena yang dinamik dan memerlukan interaksi bersemuka antara guru dengan murid (Allison & Barrett, 2000; Gallahue & Donnelly, 2003). Fasa ini memerlukan guru melaksanakan perancangan yang dibuat terlebih dahulu dari segi objektif, pemilihan kaedah dan strategi pengajaran, inti pati pelajaran, aktiviti, peruntukan masa, organisasi bilik darjah, serta penilaian pengajaran. Ada kalanya pelaksanaan pengajaran memerlukan guru membuat adaptasi yang tertentu berdasarkan keadaan atau situasi semasa yang dihadapi. Keadaan ini melibatkan pengetahuan, kemahiran serta kepakaran guru dalam membuat penyesuaian agar matlamat serta objektif asal perancangan dapat dipenuhi. Pelaksanaan memerlukan guru menerang, menjalankan tunjuk cara, menyoal serta memberi maklum balas agar pengajaran dan pembelajaran memberi makna kepada murid-murid di bilik darjah (Anderson, 1995).

Guru yang berpengalaman ada kalanya tidak menunjukkan kemahiran yang bersesuaian dengan pengalaman mereka (Rink, 2002). Pengajaran yang berkesan memerlukan guru mempunyai kemahiran yang luas dan pengetahuan mengenai mata pelajaran tersebut (Siedentop & Eldar, 1994). Kajian oleh Dodds (1994) melaporkan bahawa walaupun kebolehan guru mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani tetapi kebolehan guru sahaja tidak mencukupi untuk diklasifikasikan sebagai guru yang berpengetahuan dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran tersebut. Kajian yang dijalankan oleh Sharpe dan Hawkins (1992) terhadap guru novis dan guru yang

berpengalaman menggunakan *Fields System Analysis* dan *Sequential Behavior Analysis* (Sharpe, 1997) bagi membezakan kepakaran dan sikap guru, melaporkan bahawa guru novis memberikan arahan yang minimum dengan pengajaran dan pengurusan yang lebih baik berbanding dengan guru yang berpengalaman.

Pengetahuan merupakan asas yang diperlukan dalam pelaksanaan agar penyampaian pengajaran dan pembelajaran (Schempp, 1997). Di samping itu Shulman (1987) telah mengenal pasti tujuh jenis pengetahuan yang diperlukan oleh guru untuk tujuan pengajaran iaitu pengetahuan kandungan, pengetahuan pedagogi umum, pengetahuan kandungan pedagogi, pengetahuan kurikulum, pengetahuan tentang konteks pendidikan, pengetahuan tentang murid dan ciri-ciri mereka, dan pengetahuan tentang matlamat pendidikan. Menurut beliau, pengetahuan umum pedagogi yang seharusnya ada pada guru merupakan kefahaman terhadap prinsip dan strategi yang direka bentuk untuk pengajaran di bilik darjah. Selain itu, pengetahuan kandungan yang merupakan pengetahuan dan kefahaman guru terhadap sesuatu mata pelajaran diperlukan untuk menyatakan dengan tepat fakta, konsep serta prinsip berkaitan sesuatu topik. Shulman juga menegaskan bahawa pengetahuan pedagogi kandungan diperlukan untuk menyampaikan kandungan pelajaran supaya murid mudah memahami konsep yang ingin disampaikan. Guru juga seharusnya dilengkapi dengan pengetahuan kurikulum bagi membolehkan mereka merangka serta menyediakan rancangan pengajaran tentang sesuatu topik. Menurut Ennis (1994a), guru perlu mengetahui secara mendalam kandungan sukatan pelajaran dan berupaya memilih tahap yang bersesuaian yang boleh dipelajari oleh murid-murid di bilik darjah. Selain itu, pengetahuan tentang konteks pendidikan, pengetahuan tentang

murid dan ciri-ciri mereka serta pengetahuan tentang matlamat pendidikan merupakan elemen penting dalam mengetahui pembelajaran murid dan kaitannya dalam pengajaran di bilik darjah dalam usaha memenuhi matlamat dan tujuan yang dihasratkan dalam sistem pendidikan sesebuah negara.

Pemindahan pengetahuan guru melibatkan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah kerana, kejayaan dalam pemindahan pengajaran sering dikaitkan dengan pembelajaran murid (Berliner, 1987; Brophy, 1978). Bagi mata pelajaran Pendidikan Jasmani, pelbagai model pelaksanaan telah muncul selaras dengan evolusi mata pelajaran itu dan perkara ini dibincangkan pada bahagian berikut.

Model pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani. Seperti yang disebut sebelum ini, Pendidikan Jasmani bermula dengan penggalakan penglibatan masyarakat bagi meningkatkan kecergasan fizikal untuk tujuan peperangan, diikuti dengan Pendidikan Jasmani sebagai satu mata pelajaran untuk peningkatan kesihatan sepanjang hayat, dan seterusnya kini penekanan kepada kurikulum yang seimbang berdasarkan tiga tunjang seperti mana yang disarankan dalam kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia. Selaras dengan evolusi ini muncul model-model yang berikut:

i. Model Pendidikan Pergerakan.

Model Pendidikan Pergerakan atau *Movement Education Model* merupakan model yang memberi impak yang tinggi khususnya pada murid di sekolah rendah (Steinhardt, 1992). Hal ini kerana model ini memberi penekanan kepada konsep pergerakan asas

berkaitan ruang, kesedaran tubuh badan, daya dan pemindahan, imbangan serta laras masa.

ii. Model Kecergasan Pendidikan.

Model Kecergasan Pendidikan atau *Fitness Education Model* memberi fokus kepada pembangunan dan pengekalan tahap kecergasan fizikal (Kelly & Melograno, 2004; Steinhardt, 1992). Model ini memerlukan reka bentuk kurikulum yang menekankan konsep kecergasan berasaskan kesihatan dan perlakuan motor.

iii. Model Pendidikan Sukan.

Model Pendidikan Sukan atau *Sports Education Model* dibezakan daripada model-model yang lain oleh Siedentop, Mand dan Taggart (1986). Hal ini kerana, menurut mereka, model ini mengambil kira enam elemen iaitu; musim-musim pertandingan berbanding unit pengajaran; murid merupakan ahli kepada pasukan; terdapatnya jadual rasmi pertandingan; terdapat acara kemuncak yang merupakan pendorong kepada matlamat murid; terdapat rekod yang diterbitkan bagi tujuan maklum balas kepada murid atau pemain; dan mempunyai unsur pesta yang meningkatkan serta dan menambah unsur-unsur sosial yang penting dalam kalangan peserta.

iv. Model Pembangunan Sosial dan Humanistik.

Model Pembangunan Sosial dan Humanistik atau *Humanistic and Social Development Model* bertujuan untuk mempromosikan

pembangunan sosial pelajar dengan menekankan aspek bertanggungjawab dalam kalangan mereka (Hellison, 1995).

v. *Personal Meaning Model*.

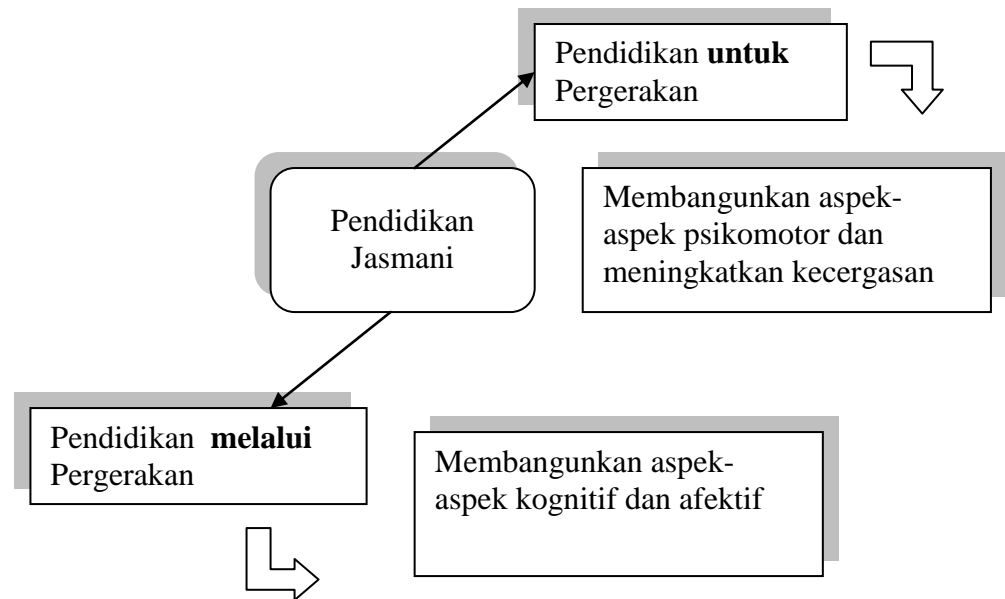
Model ini menegaskan bahawa untuk suatu pengalaman pendidikan, ia harus mempunyai makna bagi individu murid. Peranan guru juga adalah untuk menganalisis potensi murid bagi memberi ruang dan peluang yang dapat memberi makna kepada mereka (Jewett & Mullan, 1977).

vi. Model Pengajian Kinesiologikal.

Model Pengajian Kinesiologikal atau *Kinesiological Studies Model* memberi penekanan kepada pergerakan manusia yang melibatkan elemen-elemen biomekanik dan fisiologi senam (Steinhardt, 1992).

vii. Model Pembangunan Pendidikan.

Model Pembangunan Pendidikan atau *Development Educational Model* (DEM) merupakan model yang paling dominan dalam Pendidikan Jasmani memandangkan model ini bersifat menyeluruh dengan mengambil kira elemen-elemen kognitif, afektif serta psikomotor murid (Rajah 2.2). Model ini mempunyai prinsip yang tertentu dengan mengandaikan bahawa unsur-unsur pengajaran pendidikan dapat diterapkan melalui pergerakan dan pendidikan juga boleh diterapkan untuk pergerakan (Kelly & Melograno, 2004; Darst & Pangrazi, 2006; Thompson & Mann, 1977).



Rajah 2.2. Perhubungan antara konsep Pendidikan melalui Pergerakan dan Pendidikan untuk Pergerakan

Aspek pendidikan melalui pergerakan dalam kurikulum Pendidikan Jasmani merujuk kepada penggunaan aktiviti fizikal sebagai alat untuk mencapai matlamat pendidikan. Aktiviti fizikal yang dilalui oleh murid bukan sahaja merangsang kognitif murid tetapi dapat mewujudkan situasi pembelajaran yang positif terhadap perkembangan sosial dan emosi murid (Bailey, 2001; Kelly & Melograno, 2004; Darst & Pangrazi, 2006). Walau bagaimanapun, Mc Cloy (1936, dalam Siedentop 2007) mengatakan bahawa konsep pendidikan untuk pergerakan merupakan dimensi asas yang penting dalam Pendidikan Jasmani. Pendidikan untuk pergerakan seharusnya memberi tumpuan terhadap perkembangan kemahiran dan kesihatan tubuh badan.

Penilaian

Pelbagai kaedah penilaian dapat dijalankan bagi mendapat maklum balas terhadap mutu pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani perlu dinilai secara berterusan dari aspek psikomotor, kognitif dan afektif (Bahneman, 1996; Doolittle, 1996; Gallo, 2003; Worrell, Fletcher & Kovar, 2002).

Menurut NASPE (1995), penilaian terhadap murid dalam Pendidikan Jasmani tidak semestinya merupakan penilaian untuk didokumentasikan pencapaian mereka, sebaliknya penilaian dijalankan secara berterusan bagi mengetahui perkembangan murid dari semasa ke semasa. Di samping itu, penilaian juga bertujuan untuk memotivasikan murid selain dijalankan untuk mengesan kelemahan mereka. Penilaian juga merupakan maklum balas kepada pengajaran guru di samping membantu guru menyusun aktiviti agar murid menerima pengajaran dan pembelajaran secara maksimum (Miller, 2006).

Menurut Graber (2001), fasa penilaian membantu guru mendapat maklum balas terhadap pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan. Maklum balas tersebut adalah penting bagi membantu guru merancang dan menambahbaik pengajaran dan pembelajaran pada masa yang akan datang. Penilaian juga bertujuan mengetahui tahap dan kebolehan murid berdasarkan tugas yang dirancang dan dilaksanakan dalam fasa perancangan dan penyampaian.

Pemerhatian yang dijalankan oleh Gallo (1999), dalam kajiannya terhadap penilaian guru Pendidikan Jasmani di sekolah menengah menunjukkan guru Pendidikan Jasmani tidak tahu menilai perkara yang seharusnya dinilai. Beliau mendapati guru tidak menjalankan ujian kemahiran bagi mengetahui tahap

perkembangan kemahiran yang seharusnya murid peroleh di sekolah sedangkan terdapat pelbagai cara menilai murid dalam Pendidikan Jasmani. Antaranya, menilai kemahiran asas permainan yang melibatkan aspek-aspek penggunaan kaki dan tangan, pengetahuan tentang strategi dan undang-undang permainan (Siedentop, 1998; 2007), menjalankan bateri ujian yang tertentu untuk menilai komponen kecergasan di samping ujian kertas pensil (Johnson & Nelson, 1986; Miller, 2006).

Kajian-kajian juga melaporkan bahawa guru Pendidikan Jasmani menggunakan pengukuran yang subjektif bagi menilai murid iaitu dari segi kehadiran mereka ke kelas Pendidikan Jasmani, (Hensley, 1990; Hensley, Aten, Baumgartner, East, Lambert, & Stillwell, 1989; Matanin & Tannehill, 1994), kesungguhan dan penyertaan dalam aktiviti yang dijalankan semasa pengajaran dan pembelajaran (Hensley et al., 1989; Matanin & Tannehill, 1994; Piston, & Hensley, 1989), serta tingkah laku murid terhadap mata pelajaran ini (Imwold et al., 1982; Matanin & Tannehill, 1994; Morrow, 1978). Penilaian Pendidikan Jasmani juga dapat dilakukan dengan menyuruh murid menyiapkan tugas secara bertulis atau menyuruh mereka membuat folio dalam jangka waktu yang tertentu (Kirk, 1997). Tugas seperti ini menggalakkan murid meneroka sesuatu isu di samping memupuk motivasi, sikap berdikari serta akses sendiri dalam kalangan murid di sekolah. Penilaian juga dapat disampaikan secara verbal seperti memberikan kata-kata pujian, *gestures* atau *body language* seperti menunjukkan isyarat bagus kepada murid, melukis simbol pada buku, menerusi sistem pengredan, dan memberi markah peratusan (Gallahue & Donnelly, 2003; Robert & Paul, 1997).

Faktor Mempengaruhi Pelaksanaan Kurikulum

Menurut Cuban (1992), banyak faktor yang perlu diambil kira dalam memastikan kejayaan pelaksanaan sesebuah kurikulum. Fullan (2001) telah menyenaraikan tiga faktor utama yang mempengaruhi pelaksanaan kurikulum di sekolah. Pertama, faktor yang menyebabkan perlunya inovasi dalam perubahan seperti keperluan (*need*), kejelasan matlamat (*clarity*), kompleksiti atau kesukaran (*complexity*) dan kualiti serta praktikaliti (*quality and practicality*) sesebuah program. Kedua, peranan yang dimainkan oleh individu tempatan (*local roles*) yang melibatkan daerah, komuniti setempat, pentadbir dan guru, yang terakhir, faktor-faktor luaran (*external factors*) yang melibatkan pelaksanaan dasar dan polisi.

Mengikut Fullan (2001) elemen keperluan merujuk kepada kesedaran guru terhadap perlunya perubahan dalam inovasi pendidikan. Misalnya, kajian yang dijalankan oleh Datnow (2000) terhadap model sekolah di Amerika mendapati bahawa kepentingan merasakan keperluan untuk berubah dengan ketara adalah elemen penting dalam memastikan kejayaan sesebuah program. Di samping itu, Datnow juga menjelaskan bahawa padanan atau "*fit*" antara program baru yang diperkenalkan dengan keperluan sesebuah sekolah juga merupakan satu aspek keperluan.

Sementara itu, elemen kejelasan matlamat pula merujuk kepada kefahaman guru dalam memenuhi matlamat yang digariskan untuk sesuatu program. Gross (1971) dalam Fullan (2001) mendapati bahawa kebanyakan guru tidak pasti tentang kepentingan perubahan terhadap ciri-ciri inovasi yang mereka gunakan dan membuatkan guru mengalami kesukaran dalam menerima arus

perubahan. Keadaan ini membawa kepada elemen yang seterusnya iaitu kesukaran.

Kesukaran mempunyai hubung kait dengan kesusahan yang dihadapi oleh pelaksana program. Darjah kesukaran bergantung kepada penerimaan setiap individu ataupun kumpulan. Aspek kesukaran termasuklah kesukaran guru dalam sesuatu kemahiran, kesukaran guru dalam penerimaan sesuatu perubahan, dan kesukaran guru terhadap penggunaan strategi dan alatan pengajaran dan pembelajaran. Contoh-contoh program yang berhadapan dengan kesukaran adalah program pendidikan terbuka (Bussis, Chittenden & Amarel, 1976), kefahaman dalam pengajaran Matematik (Stigler & Hiebert, 1999) dan sekolah berkesan (Sammons, 1999), yang memerlukan falsafah dan strategi pelaksanaan pengajaran yang canggih.

Elemen kualiti dan praktikaliti pula merujuk kepada peruntukkan masa untuk pengajaran dan pembelajaran yang dilakukan oleh guru di bilik darjah, dan kesesuaian bahan atau peralatan untuk tujuan pelaksanaan program, iaitu guru atau pelaksana program menganggap bahawa bahan atau peralatan dapat membantu dalam pencapaian matlamat program tersebut. Fullan (2001) juga menjelaskan bahawa pencapaian sesuatu matlamat tidak boleh dicapai dalam jangka waktu yang singkat kerana terdapat banyak masalah terutama yang melibatkan bahan-bahan pengajaran dan pembelajaran baru.

Dapatan kajian yang dijalankan oleh Thomas dan Beaudoin (2002) juga mendapati bahawa kemudahan peralatan untuk tujuan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran itu. Menurut mereka,

guru dilaporkan dapat mempelbagaikan aktiviti pengajaran dan pembelajaran apabila kemudahan peralatan bersesuaian dan mencukupi. Hal ini penting dalam menarik minat murid untuk melibatkan diri dalam Pendidikan Jasmani di sekolah.

Faktor lain yang mempengaruhi pelaksanaan sesuatu kurikulum adalah peranan yang dimainkan oleh individu tempatan seperti pentadbir dan guru. Terdapat guru yang pengajaran dan pembelajaran mereka dipengaruhi oleh pengalaman yang mereka lalui. Hal ini membawa kepada tindakan mereka pada masa kini dalam berhadapan dengan murid. Walau bagaimanapun, menurut Fullan (2001), budaya yang ada pada sekolah berpotensi dalam membentuk dan mendorong sifat-sifat negatif guru kepada yang lebih baik dalam berhadapan dengan arus perubahan di sekolah. Selain daripada guru, pentadbir juga memainkan peranan yang penting dalam memastikan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran seperti mana yang dihasratkan oleh kurikulum (Metzler, 2000; Siedentop, 2007; Wuest & Bucher, 2006).

Merujuk kepada faktor luaran yang mempengaruhi pelaksanaan kurikulum, Fullan (2001) menerangkan keadaan di Kanada dan di Amerika, di mana pelaksanaan kurikulum dipengaruhi oleh pegawai-pegawai pendidikan di setiap wilayah. Setiap wilayah pula dipengaruhi oleh kuasa-kuasa politik dan kumpulan-kumpulan berkepentingan. Justeru, pelaksanaan program amat bergantung kepada reformasi yang diperjuangkan oleh kuasa-kuasa politik tersebut dan keperluan tempatan.

Pelaksanaan Kurikulum Pendidikan Jasmani

Matlamat pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani sering dirujuk sebagai *life long active living* (Hickson, 2003) dengan harapan pelaksanaan mata pelajaran Pendidikan Jasmani di sekolah mampu memberi sumbangan kepada peningkatan taraf kesihatan dan kecergasan murid-murid (Corbin & Pangrazi, 1998; Hickson, 2003). Mata pelajaran Pendidikan Jasmani yang ditawarkan dalam kurikulum di sekolah merupakan *platform* bagi menggalakkan murid melibatkan diri dalam aktiviti di samping mengembangkan kecergasan dalam kalangan murid-murid ke arah gaya hidup sihat sepanjang hayat (Allensworth, Lawson, Nicholson & Wyche, 1997).

Selain itu, mengambil bahagian dalam aktiviti fizikal di sekolah mampu menyumbang sama ada secara langsung mahupun secara tidak langsung ke arah kecergasan, kemahiran dan kesukanan di samping dijauhi daripada jangkitan penyakit (Biddle et al., 1998). Penyertaan murid dalam Pendidikan Jasmani juga membantu dalam memberi asas kesihatan yang kukuh terhadap perkembangan kesihatan kanak-kanak, di samping mengurangkan risiko penyakit dalam kalangan murid yang mengambil bahagian dalam aktiviti fizikal (Koutedakis & Bouziotas, 2003). Pengalaman serta penglibatan murid dalam aktiviti fizikal perlu dipupuk sejak murid berada di peringkat kanak-kanak lagi. Walau bagaimanapun, peringkat menengah, iaitu peringkat umur antara 12 hingga 17 tahun merupakan peringkat yang paling penting terhadap perkembangan individu dan memberi kesan terhadap kehidupan sepanjang hayat (Pennington & Krouscas, 1999).

Pendidikan Jasmani merupakan komponen penting dalam sistem pendidikan dan mata pelajaran yang berpotensi memberikan kesan positif yang

berterusan terhadap kesihatan fizikal sepanjang hayat (Corbin, Pangrazi & Franaks, 2000; NASPE, 2004a; Siedentop, 2007; Steinhardt, 1992). Pelaksanaan Pendidikan Jasmani yang berkualiti adalah penting ke arah peningkatan tahap kecergasan fizikal (Dale, Corbin, & Dale, 2000; McKenzie et al., 2004; Pete et al., 2005; Sallis et al., 1997), peningkatan kemahiran motor (Emmanouel, Zervas, & Vagenas, 1992), peningkatan keceriaan (Dishman et al., 2005), serta peningkatan motivasi murid-murid (Prusak, Treasure, Darst, & Pangrazi, 2004).

Kecergasan fizikal sering dikaitkan dengan kecergasan yang berlandaskan kesihatan (*health related fitness*) dan kecergasan berlandaskan kemahiran motor (*motor related fitness*). Kecergasan merupakan satu keadaan seseorang itu mempunyai keupayaan melakukan kerja hariannya tanpa kelesuan dengan penggunaan tenaga yang minima, serta mempunyai tenaga lebihan untuk digunakan pada masa senggang dan ketika dalam keadaan kecemasan (Corbin & Lindsay, 1985; Wilmore, Costill & Kenny, 2007).

Banyak kajian melaporkan bahawa murid-murid yang melibatkan diri dalam aktiviti fizikal tidak mudah mendapat penyakit-penyakit yang berkaitan kardiovaskular seperti penyakit jantung, darah tinggi, strok dan penyakit kencing manis (U.K *Department of Health*, 2004; USDHHS, 1996, 2004). Hal ini kerana kardiovaskular merupakan komponen terpenting dalam profil fisiologi manusia dan memberikan kesan kepada keupayaan sistem pernafasan dan sistem peredaran darah membekalkan sel-sel dan organ-organ di dalam badan dengan oksigen yang diperlukan bagi melakukan kerja untuk jangka waktu yang panjang (Wilmore, Costill & Kenny, 2007).

Aktiviti fizikal yang diperoleh menerusi program Pendidikan Jasmani juga akan meningkatkan kekuatan dan daya tahan otot. Kekuatan otot merupakan kebolehan sesuatu otot atau kumpulan otot mengatasi rintangan bagi menghasilkan daya atau kerja manakala daya tahan otot pula merupakan kebolehan sesuatu otot atau kumpulan otot menghasilkan daya berulang-ulang bagi sesuatu jangka masa tertentu. Pendedahan murid kepada program Pendidikan Jasmani merupakan pendedahan kepada peningkatan kekuatan dan daya tahan otot yang akan menjauhkan mereka daripada dijangkiti penyakit-penyakit yang berkaitan tulang dan otot (USDHHS, 1996, 2004).

Daripada aspek pencapaian akademik, murid yang mempunyai tahap kecergasan fizikal yang tinggi menunjukkan pencapaian akademik yang tinggi dalam matematik dan pembacaan di samping menunjukkan imej sendiri yang tinggi serta kelakuan yang terkawal di dalam dan di luar bilik darjah (*American Heart Association* atau AHA, 2005). Selain pencapaian akademik yang tinggi, kajian juga menunjukkan bahawa penglibatan murid-murid dalam Pendidikan Jasmani mampu menyumbang ke arah peningkatan pencapaian sosial yang lebih baik di samping mengekalkan kestabilan emosi (AAHPERD, 2006). Menurut Trudeau dan Shephard (2005), individu yang menjalani Pendidikan Jasmani secara berkualiti mempunyai kesan yang signifikan terhadap sikap, gaya hidup, kecergasan serta penyertaan dalam kalangan rakan semasa mereka dewasa.

Kanak-kanak mempunyai potensi yang signifikan terhadap perkembangan ketiga-tiga domain psikomotor, kognitif dan afektif. Kajian yang dijalankan oleh Okely, Booth dan Patterson (2001) menunjukkan bahawa terdapat hubungan signifikan yang positif antara kemahiran motor dengan kanak-kanak yang

melibatkan diri dalam Pendidikan Jasmani di sekolah. Kemahiran motor merujuk kepada kebolehan individu untuk memperoleh ketepatan, kelicinan dan kordinasi dalam sesuatu pergerakan tubuh badan. Kemahiran motor boleh diperoleh melalui permainan yang dialami menerusi Pendidikan Jasmani di sekolah. Elemen ini penting dalam memupuk perkembangan afektif dan sosial murid (Kathleen & Nancy, 2005). Pendidikan Jasmani dikenalpasti sebagai landasan yang terbaik untuk memulakan usaha ini disebabkan mata pelajaran ini merupakan mata pelajaran yang mempunyai kurikulum yang tertentu di sekolah-sekolah di seluruh dunia (Koutedakis & Bouziotas, 2003). Program Pendidikan Jasmani mampu memupuk sikap dan nilai yang positif dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek dalam kalangan murid-murid pada masa kini dan masa hadapan (Trudeau & Shephard, 2005)

Terdapat banyak kajian yang melaporkan bahawa murid berhadapan dengan masalah kesihatan apabila tidak melibatkan diri dalam aktiviti jasmani. Misalnya, masalah kegemukan dan kadar obesiti yang tinggi dalam kalangan murid membawa kepada masalah-masalah psikologi dan psikososial jika dibandingkan dengan kanak-kanak yang sebaliknya (Langenberg, Hardly, Kuh, Brunner, & Wadsworth, 2003). Kanak-kanak yang obes juga dilaporkan akan terus menjadi obes apabila dewasa kelak (*Centers for Disease Control and Prevention* atau CDC, 2005).

Selain itu, terdapat juga kajian-kajian yang melaporkan guru Pendidikan Jasmani berhadapan dengan kekangan dalam pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani. Persidangan Kemuncak Pendidikan Jasmani di Berlin pada November 1999 mengesahkan bahawa mata pelajaran Pendidikan Jasmani dipinggirkan di

kebanyakan negara di dunia (Hardman & Marshall, 2000). Misalnya, masa yang diperuntukkan dalam sistem persekolahan untuk mata pelajaran ini tidak mencukupi dan berlaku jurang antara harapan dengan perkara yang sebenarnya berlaku di bilik darjah dan ini memberi kesan yang negatif terhadap taraf kesihatan murid. Dapatan ini diperkukuhkan oleh satu kajian tinjauan di peringkat antarabangsa, yang dijalankan oleh Hardman dan Marshall (2000). Mereka mendapati sekolah-sekolah di seluruh dunia menghadapi masalah dalam melaksanakan Pendidikan Jasmani iaitu di Asia hanya 33% sekolah sahaja melaksanakan Pendidikan Jasmani mengikut kurikulum yang digariskan. Selebihnya sering membatalkan pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran tersebut. Mereka juga melaporkan bahawa terdapat kekurangan peralatan untuk tujuan pengajaran dan pembelajaran, bilangan murid yang ramai serta kurangnya kesedaran terhadap kepentingan mata pelajaran ini dalam meningkatkan gaya hidup sihat sepanjang hayat. Penulisan terbaru Hardman (2007) melaporkan pelaksanaan mata pelajaran tersebut di Eropah pada masa kini menunjukkan terdapatnya gambaran bercampur iaitu ada pelaksanaan yang berkesan di samping adanya peminggiran mata pelajaran tersebut. Beliau juga melaporkan bahawa pihak berwajib telah menjalankan usaha untuk menetapkan perundangan agar mata pelajaran ini dilaksanakan di sekolah seperti mana yang terkandung di dalam sukatan pelajaran tetapi transisinya masih perlahan dengan berlakunya jurang yang ketara antara polisi dengan amalan.

Kajian-kajian lain di peringkat antarabangsa juga melaporkan bahawa Pendidikan Jasmani semakin dipinggirkan dan kurang diberi perhatian di sekolah (Olofsson, 2003; Wuest & Bucher, 2006). Laporan daripada kajian-kajian

tersebut juga merumuskan bahawa pertambahan peratus negara yang meminggirkan mata pelajaran Pendidikan Jasmani mendatangkan kesan negatif terhadap kesihatan murid di samping meningkatkan masalah nilai dan sosial dalam kalangan murid-murid di sekolah. Hal ini kerana nilai dan sosial murid yang positif dapat dipupuk melalui Pendidikan Jasmani (Siedentop, 2007; Wuest & Bucher, 2006). Selain itu, terdapat juga kajian yang melaporkan bahawa guru Pendidikan Jasmani merasakan bahawa mereka telah berjaya dalam pengajaran dan pembelajaran apabila murid *busy* dan *happy* sedangkan mereka memberi keutamaan yang paling rendah dalam mencapai matlamat yang dihasratkan dalam kurikulum Pendidikan Jasmani (Hickson & Fishburne, 2002). Keadaan ini membawa kesan kepada penurunan minat dalam kalangan murid untuk melibatkan diri dalam aktiviti Pendidikan Jasmani di sekolah (Lowry, Wechsler, Kann & Collins, 2001). Misalnya, terdapat data yang menunjukkan bahawa berlaku penurunan peratusan murid yang mendaftar untuk mengikuti mata pelajaran tersebut (Cameron, Craig, Coles & Cragg, 2003; Spence, Mandigo, Poon & Mummy, 2001; Wuest & Bucher, 2006). Peminggiran mata pelajaran ini lebih ketara dalam kalangan murid di sekolah menengah (Cumiskey, 2007).

Dapatan kajian yang dikeluarkan oleh kajian *National Association for Sports and Physical Education* dan *American Heart Association* (2006) melaporkan, hanya 56% murid sekolah menengah di Amerika Syarikat melibatkan diri dalam Pendidikan Jasmani walaupun setelah pelbagai kempen kesedaran dijalankan. Walau bagaimanapun, peratusan tersebut merupakan petunjuk yang baik kerana statistik tahun 2003 menunjukkan 28% sahaja murid

melibatkan diri dalam Pendidikan Jasmani. Mengikut laporan, antara kekangan yang dihadapi oleh pelaksana dasar adalah peruntukan kewangan yang terhad, pengetahuan dan kepakaran guru yang mengajar mata pelajaran ini adalah rendah, serta penumpuan sekolah kepada mata pelajaran peperiksaan.

Kajian kes yang dijalankan oleh Thomas dan Beaudoin (2002) terhadap dua orang guru di dua buah sekolah menengah rendah di Nova Scotia tentang pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani dengan menggunakan Model Intervention yang diadaptasi dari *Modele d'Intervention* oleh Brunelle, Drouin, Godbout, dan Tousignant (1988) mendapati wujud beberapa faktor yang menjadi kekangan dalam melaksanakan kurikulum Pendidikan Jasmani. Antaranya adalah: guru memerlukan masa untuk membolehkan objektif pengajaran dan pembelajaran tercapai, peralatan yang kurang dan kelas yang terlalu ramai bilangan muridnya. Kajian ini juga melaporkan bahawa pihak pentadbir sekolah memainkan peranan penting dalam memastikan Pendidikan Jasmani dilaksanakan di bilik darjah. Kajian juga melaporkan bahawa guru-guru tersebut meluahkan ketidakpastian mereka dalam menilai kemajuan murid.

Selain itu, kajian yang dijalankan oleh Melnychuck (2000) terhadap pengalaman yang dilalui oleh seorang guru, telah juga mengenal pasti faktor kurangnya kemudahan peralatan untuk tujuan pengajaran dan pembelajaran dalam membataskan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani. Di samping itu, Melnychuck juga telah mengenal pasti dua faktor lain iaitu bilangan murid yang terlalu ramai dan kekurangan waktu yang diperuntukkan untuk pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.

Beberapa kajian lain juga menunjukkan masalah yang dihadapi dalam pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani. Misalnya kajian terbaru yang dijalankan oleh Cummiskey (2007) terhadap pelaksanaan pengajaran Pendidikan Jasmani dari perspektif guru dan murid di Pennsylvania. Tinjauan atas talian atau *online surveys* beliau melibatkan 292 orang guru. Tinjauan tersebut diikuti dengan temu bual dan pemerhatian terhadap 16 orang guru serta tinjauan dengan menggunakan soal selidik terhadap 338 orang murid di Pennsylvania. Dapatan menunjukkan Pendidikan Jasmani tidak dilaksanakan mengikut tahap seperti yang terkandung dalam sukatan pelajaran, namun murid tidak mempunyai masalah dalam mengikuti mata pelajaran ini di bilik darjah.

Kajian-kajian lain oleh badan-badan tertentu seperti *National Association for Sports and Physical Education* (NASPE), *American Alliance for Health, Physical Education Recreation and Dance* (AAHPERD), *American Heart Association* (AHA) dan *U.S. Department of Health and Human Services* (USDHHS) juga bersetuju bahawa Pendidikan Jasmani merupakan platform kepada peningkatan kecergasan fizikal dan minda sepanjang hayat, dengan guru selaku agen pelaksana yang penting berperanan merealisasikan kurikulum mata pelajaran ini.

Di samping itu, terdapat banyak kajian yang melaporkan peranan guru dalam pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani. Seperti mana yang nyatakan oleh Graber (2001), kejayaan dalam pelaksanaan kurikulum amat bergantung kepada pengetahuan dan kemahiran yang perlu ada pada seseorang guru, pengetahuan guru tentang isi kandungan serta kaedah yang bersesuaian dengan tahap dan kebolehan murid-murid. Beberapa kajian telah memberikan data untuk

menyokong perkara ini. Misalnya, Corby, Halas, Dixon, Wintrup dan Jantzen (2005) telah menyiasat kualiti penyampaian guru dalam Pendidikan Jasmani. Kaedah pungutan data secara kualitatif yang digunakan yang melibatkan temu bual terhadap tiga orang guru, sebelas orang murid dan tiga orang ibu bapa. Pemerhatian yang dijalankan selama sehari seminggu untuk tempoh enam bulan melaporkan bahawa guru-guru menghadapi cabaran dalam melaksanakan mata pelajaran ini secara bersendirian tanpa kerjasama daripada murid, ibu bapa dan pentadbir di sekolah. Kajian tersebut juga melaporkan bahawa guru yang mempunyai kelayakan (opsyen) dalam bidang Pendidikan Jasmani mampu menerapkan sikap yang positif akan kepentingan Pendidikan Jasmani dalam kalangan murid-murid di sekolah. Perkara yang sebaliknya berlaku kepada guru yang bukan opsyen. Hal ini demikian disebabkan guru-guru opsyen mempunyai pengetahuan dan pendedahan akan kepentingan mata pelajaran ini dalam kehidupan seharian semasa mengikuti program Pendidikan Jasmani di kolej.

Satu lagi kajian yang dijalankan oleh Davis, Burgeson, Brener, McManus, dan Wechsler (2005) terhadap 740 orang guru di sebuah daerah di Amerika Syarikat. Mereka menyiasat hubungan antara kelayakan guru dan kursus pembangunan staf berkaitan Pendidikan Jasmani yang pernah dihadiri dengan amalan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani di bilik darjah. Dapatan kajian menunjukkan 67% guru yang mempunyai kelayakan dalam bidang Pendidikan Jasmani dan pernah menghadiri kursus pembangunan berkaitan mata pelajaran ini mampu melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti. Mereka juga dilaporkan melaksanakan penilaian kemahiran bagi kecergasan berlandaskan perlakuan motor berbanding guru yang bukan opsyen. Dapatan ini

menunjukkan bahawa pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani memerlukan guru yang terlatih dan berpengetahuan untuk melaksanakannya. Meskipun mata pelajaran ini dianggap senggang, tetapi masyarakat umum kurang menyedari bahawa konsep pendidikan boleh diterapkan melalui pergerakan, dan untuk pergerakan.

Di samping itu, menurut Bailey (2006) guru perlu memainkan peranan penting dalam mengekal dan menarik minat murid untuk melibatkan diri dalam Pendidikan Jasmani. Walau bagaimanapun, dapatan kajian melaporkan bahawa respons murid yang bersifat riang dan gembira bukan penentu kepada kejayaan pelaksanaan kurikulum seperti yang dihasratkan.

Selain itu, pengalaman yang dilalui oleh murid sewaktu di bangku sekolah mendatangkan kesan yang mendalam kepada individu seperti yang ditunjukkan oleh dapatan kajian yang dijalankan oleh Bowyer (1996). Kajian beliau adalah terhadap 75 orang guru pelatih wanita dan 10 orang guru pelatih lelaki yang berumur antara 18-25 tahun yang sedang mengikuti opsyen Pendidikan Jasmani di sebuah kolej. Mereka diminta mengingat kembali pengalaman yang mereka lalui semasa menghadiri kelas Pendidikan Jasmani semasa di bangku sekolah. Dapatan menunjukkan bahawa 81% responden memberikan respons yang positif dan 19% memberikan respons yang negatif berhubung dengan sikap mereka terhadap mata pelajaran Pendidikan Jasmani. Sikap positif tersebut mempunyai hubungan yang tinggi dengan pengalaman yang mereka lalui sewaktu menghadiri kelas Pendidikan Jasmani semasa di bangku sekolah. Selain daripada itu, mereka yang diberi pendedahan dan berpeluang mengikuti kelas Pendidikan Jasmani secara berkualiti mempunyai kemahiran yang eksplisit dan mampu

menghubungkan pergerakan dalam permainan dengan prinsip-prinsip biomekanik berbanding dengan guru pelatih yang kurang menerima pembelajaran secara komprehensif semasa di bangku sekolah. Dapatan kajian sedemikian menunjukkan pentingnya pengalaman yang dilalui di peringkat sekolah terutama kepada guru Pendidikan Jasmani. Di samping itu, banyak kajian yang melaporkan penglibatan murid dalam aktiviti jasmani semasa berada di peringkat sekolah menengah berada dalam tahap membimbangkan. Cummiskey (2007), misalnya melaporkan murid di sekolah menengah lebih cenderung meminggirkan Pendidikan Jasmani di sekolah berbanding murid di sekolah rendah. Dapatan sedemikian menunjukkan kepentingan guru peka tentang perubahan fizikal dan biologikal murid dan merancang aktiviti yang menarik dan bersesuaian dengan tahap murid. Kajian Hill dan Cleven (2005) tentang aktiviti sukan atau permainan yang murid minati merumuskan bahawa guru perlu mengambil kira minat dan kecenderungan murid dalam merancang aktiviti bersesuaian yang mendatangkan faedah kepada murid. Kajian yang dijalankan oleh Greenwood dan Stillwell (2001) serta Prusak dan Darst (2002) juga menekankan keperluan guru bersifat peka terhadap keperluan dan kebolehan yang ada pada murid dalam merancang pengajaran dan pembelajaran.

Kajian Siegel (2007) pula menunjukkan perbezaan antara murid perempuan dan lelaki. Beliau yang melibatkan 36 orang murid perempuan sekolah menengah dan menggunakan teknik pemerhatian merumuskan bahawa murid perempuan lebih berminat dengan aktiviti yang berasaskan kecergasan fizikal berbanding latihan kemahiran (*skill drills*) dan permainan.

Terdapat juga bukti kajian tentang peranan Pendidikan Jasmani dalam mengurangkan stres dalam kalangan atlet sekolah. Kajian kes yang dijalankan oleh Tjeerdsma (2007) terhadap dua orang murid perempuan di sekolah menengah yang terlibat dalam pasukan bola keranjang sekolah bertujuan mengetahui stres yang dihadapi oleh mereka apabila melibatkan diri dalam pertandingan. Beliau telah memberikan definisi stres dan mengenal pasti kesan daripada stres mengakibatkan murid tidak dapat mempamerkan tahap permainan yang memuaskan, berasa resah, bolos dalam menangkap bola serta gugup apabila berhadapan dengan penonton. Dapatan kajian menunjukkan murid yang kurang menghadiri dan mengambil bahagian dalam Pendidikan Jasmani akan mempamerkan unsur-unsur stres ketika pertandingan berlangsung. Sebaliknya, murid yang aktif mengambil bahagian dalam Pendidikan Jasmani mempamerkan aksi yang lebih berkeyakinan.

Satu kajian lain tentang sikap murid terhadap Pendidikan Jasmani dijalankan oleh Madallah (2005). Beliau yang menjalankan tinjauan terhadap 480 murid-murid di enam buah sekolah menengah di salah satu daerah di Kuwait melaporkan murid menunjukkan sikap positif sekiranya aktiviti yang diberikan menarik dan memberi manfaat kepada mereka. Dapatan juga menunjukkan guru perlu merancang pengajaran dan pembelajaran dengan rapi agar mampu menarik murid secara yang maksimum.

Pelaksanaan Kurikulum Pendidikan Jasmani Di Malaysia

Berbanding kajian di peringkat antarabangsa, tidak banyak kajian tentang pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani telah dijalankan di Malaysia lebih-lebih lagi kajian berkaitan pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani di sekolah menengah. Namun, beberapa kajian menunjukkan pelaksanaan kurikulum ini kurang diberi perhatian. Misalnya, kajian yang pernah dijalankan oleh Salleh Abd. Rashid (2000) mendapati guru masih mengamalkan sikap “*remote control*” dengan hanya memberikan arahan di luar padang atau gelanggang dan meminta murid balik ke bilik darjah selepas tamat waktu pengajaran dan pembelajaran. Kajian yang dijalankan oleh beliau terhadap 1131 murid di sekolah menengah di Kuala Lumpur mendapati bahawa murid menggemari Pendidikan Jasmani sekiranya aktiviti yang dijalankan bervariasi, menarik dan mencabar. Namun, kurang keprihatinan yang diberikan oleh guru terhadap mata pelajaran ini menjadikan pelaksanaan Pendidikan Jasmani begitu hambar dan tiada variasi dalam pengajaran dan pembelajaran seperti yang dilaporkan oleh Hamdan Ali (2000) dan Salleh Abd. Rashid (2000). Data terkini menunjukkan keadaan masih berlaku walaupun kempen-kempen kesedaran seperti Gaya Hidup Sihat, Malaysia Cergas, Sukan Untuk Semua, Rakan Muda Sukan dan berbagai-bagai kempen lagi telah dijalankan dalam tahun-tahun belakangan ini.

Kajian yang dijalankan oleh Wee Eng Hoe (2003) menunjukkan dapatan yang berbeza dengan hasil kajian yang dinyatakan di atas. Kajian yang dijalankan terhadap 1637 orang guru sekolah menengah di Malaysia tentang sikap mereka terhadap mata pelajaran Pendidikan Jasmani dengan menggunakan *Wear Physical Education Attitude Inventory* (WPEAI) mendapati guru yang

mengajar Pendidikan Jasmani sama ada di sekolah bandar mahupun di sekolah luar bandar mempunyai sikap yang positif dan dilaporkan tidak mempunyai masalah dalam melaksanakan kurikulum Pendidikan Jasmani.

Dapatan kajian sedemikian bertentangan dengan laporan-laporan pemantauan yang melaporkan status yang rendah bagi mata pelajaran ini menonjolkan kekurangan data berbentuk kuantitatif. Hal ini dibuktikan dengan laporan kajian oleh Wan Zamri Wan Mahmud (2004) mengenai penyeliaan yang dijalankan oleh Jabatan Pendidikan Negeri Perak terhadap pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani menyatakan bahawa guru-guru kurang berpengalaman, kurang kemahiran dan kurang menguasai isi pelajaran. Perkara yang sama dilaporkan menerusi pemantauan yang dijalankan oleh Unit Pendidikan Jasmani dan Sukan, Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia dengan kerjasama Jabatan Pendidikan Negeri pada bulan Ogos 2007 di negeri Sabah dan Kelantan. Didapati, pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani di sekolah-sekolah menengah amat mengecewakan. Lima buah sekolah menengah di negeri Kelantan dan tiga buah sekolah menengah di negeri Sabah dilaporkan tidak melaksanakan pengajaran dan pembelajaran berasaskan sukatan yang terkandung dalam kurikulum Pendidikan Jasmani. Laporan pemantauan juga telah menyenaraikan perkara-perkara yang berikut: guru tidak memakai pakaian yang bersesuaian apabila menjalankan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani, tidak membuat perancangan dalam pengajaran dan pembelajaran, tidak menulis rancangan pengajaran, penulisan objektif tidak eksplisit, pelaksanaan tidak seperti yang dirancang, menggantikan Pendidikan Jasmani dengan mata pelajaran peperiksaan yang lain, tidak ada

sukatan pelajaran, minit mesyuarat panitia tidak dikemas kini, murid tidak membawa pakaian yang bersesuaian serta menjalankan permainan yang sama sepanjang tahun. Walau bagaimanapun, terdapat seorang guru yang dilaporkan menulis perancangan dengan baik tetapi kurang berkemahiran dalam menyampaikan isi pembelajaran.

Terdapat juga kajian yang dijalankan untuk mengenal pasti tahap pengetahuan isi kandungan guru opsyen dan bukan opsyen dalam bidang sukan berdasarkan Sukatan Pelajaran Pendidikan Jasmani. Kajian tinjauan yang dijalankan oleh Julismah Jani (2006) terhadap 189 orang guru yang mengajar Pendidikan Jasmani Tingkatan 1 hingga Tingkatan 5 di sekolah-sekolah menengah Daerah Batang Padang, Tapah, Perak, mendapati wujudnya perbezaan antara guru opsyen dan guru bukan opsyen. 96.0% guru opsyen mempunyai pengetahuan isi kandungan pada tahap tinggi dan 4.0% pada tahap sederhana. Bagi guru bukan opsyen, seramai 2.9% mempunyai ilmu konten pada tahap tinggi, 94.2% pada tahap sederhana dan 2.9% pada tahap rendah. Kajian ini turut mendapati 90.0% guru opsyen mengajar lebih dari 50% tajuk-tajuk bidang sukan berdasarkan Sukatan Pelajaran Pendidikan Jasmani berbanding 6.4% guru bukan opsyen. Seterusnya, sebanyak 24.5 % guru bukan opsyen tidak mengajar tajuk bidang sukan dalam pelajaran Pendidikan Jasmani. Dapatan kajian sedemikian selari dengan dapatan kajian peringkat antarabangsa (Corby et al., 2005; Davis et al., 2005) yang menunjukkan perbezaan dalam pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan oleh guru terlatih dan bukan terlatih dalam Pendidikan Jasmani.

Pendekatan dalam Pelaksanaan Kurikulum

Sejak pertengahan tahun 1970-an, strategi pelaksanaan kurikulum dibagi kepada dua pola perspektif yang utama yaitu perspektif fideliti dalam pelaksanaan (*fidelity of implementation*) (Cho, 1998; Marsh & Willis, 2007; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992) dan adaptasi bersama (*mutual adaptation*) (Berman & McLaughlin, 1976; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992) atau adaptasi (*adaptation*) (Marsh & Willis, 2007). Namun, Snyder et al. (1992) melaporkan bahwa terdapat alternatif lain yang muncul dalam strategi pelaksanaan kurikulum yaitu perspektif *enactment*. Sejak itu dan hingga kini, tiga pendekatan tersebut boleh digunakan untuk melihat sejauh mana kurikulum dilaksanakan. (Cho, 1998; Marsh & Willis, 2007; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992).

Perspektif Fideliti

Kebanyakan kajian pelaksanaan kurikulum dilihat menerusi perspektif fideliti (Snyder et al., 1992). Mereka juga melaporkan bahawa kebanyakan kajian yang dijalankan adalah mengukur sejauh mana guru melaksanakan kurikulum seperti yang dihasratkan. Mengikut perspektif fideliti, perubahan kurikulum berlaku secara *linear* dan bersifat teknologikal (Snyder et al., 1992). Tumpuan perspektif ini untuk melihat sejauh manakah kurikulum dilaksanakan berbanding seperti yang dihasratkan (Berman, 1981; Dusenbury, Brannigan, Felco & Hance, 2003; Snyder et al., 1992). Kurikulum yang digubal di peringkat pusat mesti dilaksanakan sepertimana yang dihasratkan tanpa sebarang pengubahsuaian oleh pihak pelaksana. Menurut Berman (1980), “*programmed implementation*

procedures (fidelity) are supposed to be followed by all levels of the organization involved” (hlm. 208). Perspektif ini juga bersifat *top-down*, di mana terdapat hierarki dalam penggubalan dan pelaksanaan, mempunyai objektif yang digariskan, serta dinilai keberkesanannya dari semasa ke semasa (Cho, 1998). Perspektif fideliti merupakan pendekatan yang paling dominan dalam sistem pendidikan di kebanyakan negara di dunia dengan andaian bahawa guru sebagai pelaksana kurikulum di mana penggubalan di peringkat pusat oleh badan induk yang dipertanggungjawabkan telahpun mengambilkira teori yang bersesuaian, matlamat, dan objektif yang relevan dengan sesuatu kurikulum yang dirancang (Cho, 1998).

Penyelidik menggunakan perspektif fideliti untuk mengkaji tahap atau sejauh mana kurikulum mata pelajaran dilaksanakan seperti mana yang digariskan dalam sukatan pelajaran. Menurut Fullan (2001), *“implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change”* (hlm. 69). Tahap pelaksanaan kurikulum boleh diketahui dengan menggunakan model yang dominan seperti *Concerns Based Adoption Model* (Hall & Hord, 2001)

Perspektif “Enactment”

Perspektif *enactment* memberi tumpuan kepada pengalaman yang diterima oleh murid hasil daripada pengajaran guru di bilik darjah (Snyder et al., 1992). Perspektif *enactment* bergantung kepada pegangan, kepercayaan,

pengetahuan, dan andaian yang ada pada seseorang guru yang bertindak sebagai agen pelaksanaan kurikulum di bilik darjah (Cho, 1998).

Menurut Erickson dan Shultz (1992) Pengalaman murid di bilik darjah penting untuk dihalusi bagi membantu dalam meningkatkan minat dan motivasi mereka khususnya berhubung dengan minat dan motivasi terhadap pembelajaran. Walau bagaimanapun menurut mereka lagi, banyak kajian yang melaporkan guru tidak mengendahkan pengalaman yang murid lalui di bilik darjah sebaliknya meneruskan pengajaran dan pembelajaran tanpa memikirkan kekuatan yang ada pada murid mereka. Kajian juga mendapati pengalaman yang dilalui oleh murid pada masa Pendidikan Jasmani mempengaruhi sikap mereka terhadap aktiviti jasmani. Misalnya Portman (2003) menjalankan temu bual terhadap 46 murid, mendapati murid merasakan aktiviti jasmani yang dilalui memberi makna kepada mereka sekiranya mereka dapat melakukan dengan jayanya.

Perspektif Adaptasi

Terminologi adaptasi bersama (Berman & McLaughlin, 1976) atau adaptasi (Marsh & Willis, 2007) merujuk kepada proses pengubahsuaian yang berlaku dalam pelaksanaan kurikulum dan perspektif ini peka kepada pelaksanaan kurikulum yang bersifat kompleks dan dinamik. Hal ini bertentangan dengan perspektif fideliti yang bersifat linar dan rigid. Adaptasi bersama merujuk kepada pengubahsuaian yang dilakukan oleh penggubal kurikulum dan mereka yang sebenarnya menggunakan kurikulum ini dalam konteks sekolah atau bilik darjah (Snyder et al., 1992).

Perspektif adaptasi membenarkan pengubahsuaian dalam pelaksanaan dengan tidak mengabaikan matlamat dan objektif yang diharapkan tercapai oleh sesuatu program. Walau bagaimanapun, perspektif adaptasi mengesyorkan bahawa guru perlu menyesuaikan konteks persekitaran bagi mencapai pelaksanaan kurikulum yang optimum (Cho, 1998). Hal ini sejajar dengan saranan hasil kajian oleh Berman dan McLaughlin (1976) dalam *Rand Change Agent* atau *RCA Report* bahawa “ *the very nature of these projects requires that implementation be a mutually adaptive process between the user and the institutional setting*” (hlm. 340).

Perspektif adaptasi bertujuan memahami amalan praktis sesebuah program yang berlaku dalam realiti sebenar. Perspektif ini juga cuba memahami perkara yang mendorong kejayaan dan mendatangkan kekangan dalam pelaksanaan program yang dirancang. Hal ini kerana konteks di luar negara seperti di Amerika Syarikat menyifatkan kurikulum yang dihasratkan (*intended curriculum*) dan dokumen rasmi kurikulum (*official documents*) merupakan dua yang berbeza. Sesebuah wilayah atau daerah mempunyai autonomi terhadap kurikulum yang dihasratkan berbanding kurikulum rasmi (Kliebard, 1992; Brown, 2007). Proses desentralisasi ini membolehkan sesebuah wilayah atau daerah menerap dan mempraktikkan falsafah, kelebihan dan aspirasi dalam mencapai matlamat yang diinginkan (Bidwell & Dreeben, 1992).

Andaian Mendasari Perspektif Adaptasi

Perspektif adaptasi mengandaikan akan wujud amalan yang berbeza dari polisi dalam realiti sebenar (Cho, 1998). Perspektif ini tidak bertujuan untuk

mengukur sejauh mana kurikulum dilaksanakan seperti yang dihasratkan, sebaliknya perspektif ini mengandaikan bahawa perubahan melibatkan banyak faktor di luar jangkauan dan berjaya dilaksanakan apabila wujud elemen adaptasi. Hal ini merujuk kepada proses adaptasi mengikut kesesuaian persekitaran. Menurut Berman (1980), “*policy to be modified and revised according to the unfolding interaction of the policy with its institutional setting*” (hlm. 210).

Di samping itu, perspektif adaptasi ini juga cenderung untuk mengetahui perkara-perkara yang mendorong serta menghalang pelaksanaan sesebuah program yang dilaksanakan di sekolah dan mengandaikan bahawa pelaksanaan kurikulum memerlukan pengubahsuaian dalam keadaan yang melibatkan minat, kemahiran dan penyertaan murid, organisasi, kaedah dan matlamat (Snyder et al., 1992). Dalam hal ini juga pelaksanaan sesebuah program adalah berdasarkan proses rundingan *naturalistic (process of naturalistic negotiation)* dengan menghormati matlamat utama yang kehendaki oleh penggubal (Berman & McLaughlin, 1976). Perspektif adaptasi bertujuan mendeskripsi peranan serta adaptasi yang dimainkan oleh guru (Marsh & Willis, 2007) dalam pelaksanaan kurikulum, dan inilah satu daripada tujuan kajian ini.

Adaptasi dalam Pelaksanaan Kurikulum

Istilah adaptasi pada mulanya digunakan untuk merujuk kepada proses dua hala yang berlaku antara penggubal dan pelaksana bagi memastikan kejayaan dalam sesebuah program (Berman & McLaughlin, 1976). Istilah ini muncul hasil daripada kajian *Rand Change Agent* yang dijalankan pada tahun 1973 hingga

1977 di bawah tajaan persekutuan *US Office of Education* yang bertujuan untuk memperkenalkan dan menyokong amalan inovasi di sekolah-sekolah awam di Amerika Syarikat.

Kajian ini dikendalikan dalam dua fasa iaitu fasa satu (1973-1975) melibatkan kajian tinjauan yang meliputi 18 buah negeri dengan seramai 293 responden. Fasa kedua pula (1975-1977) dijalankan terhadap 29 peserta kajian bagi melihat hasil atau kesan daripada pelaksanaan program tersebut. Hasil kajian mendapati bahawa tidak berlaku “*adoption*” tetapi sebaliknya “*adaption*” berdasarkan konteks persekitaran sekolah. Kajian ini melaporkan bahawa kaedah pendidikan (*the educational method*) yang digunakan dalam program tersebut merupakan faktor utama terhadap kejayaan pelaksanaan sesuatu program. Hal ini kerana program tersebut mempunyai strategi dan matlamat yang serupa tetapi dilaksanakan secara berbeza dan berasaskan kesesuaian di setiap tapak (Berman & McLaughlin, 1978; McLaughlin, 1990).

Kajian-kajian lain seperti kajian yang dijalankan oleh Mac Donald dan Walker (1976) dan House (1979) juga menunjukkan kejayaan dalam pelaksanaan kurikulum melibatkan rundingan antara penggubal dan pelaksana kurikulum. Banyak kajian-kajian dijalankan dalam tahun 1970an menyokong bahawa adaptasi antara penggubal dan pelaksana kurikulum menyumbang terhadap keberkesanaan dan kejayaan pelaksanaan sesebuah kurikulum (Marsh & Willis, 2007).

Di samping kajian *Rand Change Agent* itu, kajian yang dijalankan oleh Leithwood and Montgomery (1982) berkenaan profil inovasi juga menunjukkan kepentingan rundingan secara kolektif antara proses perancangan dan

pelaksanaan dalam usaha meningkatkan pengetahuan, kemahiran dan amalan pengajaran guru.

Satu kajian lain yang dijalankan oleh Smith dan Keith (1971 dalam Cuban 1992) mendapati visi inovasi tidak kongruen dengan amalan dalam realiti sebenar dan memerlukan adaptasi bagi memastikan kejayaan dalam pelaksanaan. Berdasarkan kajian mereka yang mereka jalankan, Guba dan Lincoln (1994) melihat adaptasi sebagai modifikasi dualisme kerana pelaksana bertanggungjawab membuat modifikasi tetapi pada masa yang sama tidak mengenyahkan matlamat asal yang dihasratkan.

Menurut mereka, dari segi konsepsi atau realiti, perspektif adaptasi merupakan rundingan antara penggubal dan pelaksana dalam menentukan kejayaan sesebuah program. Hal ini disebabkan pada realitinya, pelaksanaan berhadapan dengan pelbagai masalah dan konflik dan memerlukan modifikasi dalam pelaksanaan. Berdasarkan dapatan sedemikian, ada cadangan agar perancangan dan penggubalan kurikulum seharusnya melibatkan pelaksana kurikulum bagi mengetahui adaptasi yang diperlukan dalam realiti sebenar. Misalnya kajian yang dijalankan oleh Reiser, Spillane, Steinmuller, Sorsa, Carney dan Kyza (2000) tentang cabaran yang dilalui oleh guru dalam berhadapan dengan teknologi mendapati kejayaan dalam pelaksanaan kurikulum berlaku apabila adanya adaptasi berbanding dengan pelaksanaan yang bersifat “*pure implementation*”.

Rumusan

Bab II ini mengutarakan sorotan kajian berkaitan jenis-jenis kurikulum seperti kurikulum yang dihasrat, kurikulum yang di ajar dan kurikulum yang murid pelajari. Di dalam bab ini juga telah disentuh tentang asas pelaksanaan sesebuah kurikulum, perkembangan kurikulum di peringkat antarabangsa dan di Malaysia, dan diikuti dengan perkembangan kurikulum Pendidikan Jasmani di Malaysia. Perbincangan juga menyentuh faktor-faktor yang mempengaruhi pelaksanaan kurikulum dari aspek inovasi, peranan yang dimainkan oleh individu tempatan dan faktor-faktor luaran yang melibatkan pelaksanaan dasar dan polisi. Perkara ini diikuti dengan huraian tentang kajian-kajian berkaitan pelaksanaan kurikulum Pendidikan Jasmani di kedua-dua peringkat antarabangsa dan di Malaysia. Perbincangan juga menyentuh kajian-kajian lampau berkenaan pelaksanaan kurikulum dari fasa perancangan, penyampaian dan penilaian Pendidikan Jasmani di sekolah. Seterusnya, di dalam bab ini juga dibincangkan pendekatan dalam pelaksanaan kurikulum yang merangkumi perspektif fideliti, perspektif adaptasi, dan *enactmen* serta kajian-kajian lampau yang berkaitan dengan pendekatan dalam pelaksanaan kurikulum tersebut.