

BAB I

PENGENALAN

Kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah Malaysia merupakan kurikulum berasaskan kefasihan yang menekankan kepada empat kemahiran, iaitu pemahaman mendengar, bertutur, pemahaman membaca dan penulisan, serta sosiobudaya (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004). Matlamat kurikulum ini adalah untuk melahirkan murid yang berkemahiran dalam berkomunikasi serta memahami idea dan maklumat melalui lisan dan penulisan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004, hlm. 5).

Kurikulum Bahasa Perancis ini digubal bertujuan untuk membantu murid dalam menghadapi cabaran globalisasi dengan memberi fokus kepada penggunaan bahasa masa kini. Matlamat ini dicapai melalui penggunaan elemen interpersonal, maklumat dan estetika dalam bahasa Perancis dengan mengambil kira isu-isu semasa dan perkembangan teknologi terkini, agar dapat melahirkan individu yang berdaya saing dan berani mengharungi cabaran era dunia tanpa sempadan.

Kemahiran pemahaman mendengar merupakan salah satu kemahiran yang penting dalam kurikulum ini. Kemahiran ini bukan sahaja membantu murid untuk mendapatkan maklumat tetapi juga menghargai keindahan bahasa dan irama dalam puisi dan lagu. Kemahiran ini juga merujuk kepada kebolehan murid mendengar dengan sepenuh perhatian di samping memahami dan mengenal pasti isi-isi penting, membandingkan hujah yang berbeza-beza dalam pelbagai bahan pengajaran dan pembelajaran. Namun, pengalaman murid dalam kemahiran ini tidak mendapat tumpuan yang sewajarnya walaupun kemahiran ini menjadi asas kepada pembelajaran bahasa dan perkembangan

kemahiran bahasa yang lain (Krashen, 1985; Rubin & Thompson, 1994; Vandergrift, 1999).

Oleh itu, sangat penting untuk guru mengajar murid kemahiran mendengar dan menyediakan peluang kepada murid untuk mempertingkatkan kemahiran mendengar. Pemahaman mendengar adalah suatu proses aktif (Gebhard, 1996; Glison, 1988; O'Malley, Chamot, & Küpper, 1989) dan guru boleh menolong murid untuk membawa proses tersebut kepada tahap yang sepatutnya. Berdasarkan kenyataan inilah satu kajian tentang proses pembelajaran dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar tersebut dijalankan.

Pelaksanaan kemahiran pemahaman mendengar murid yang belajar bahasa Perancis di Malaysia masih lagi tidak jelas kerana kajian tentang kemahiran tersebut belum pernah dijalankan di negara ini. Murid Bahasa Perancis sekolah menengah menduduki Peperiksaan Pencapaian Bahasa Perancis (DELF) yang diiktiraf pada peringkat antarabangsa yang juga memberi penekanan kepada kemahiran tersebut. Berdasarkan keputusan peperiksaan DELF, ramai murid yang tidak dapat menguasai pemahaman mendengar dan menyebabkan mereka gagal dalam peperiksaan tersebut (Sila lihat Jadual 1.1). Walaupun murid mahir dalam elemen asas yang lain seperti tatabahasa dan perkataan, namun pemahaman mendengar mereka masih lagi lemah.

Penyataan Masalah

Walaupun kemahiran mendengar pada masa kini telah diiktiraf sebagai satu dimensi kritikal dalam pembelajaran bahasa, namun kemahiran ini masih lagi dianggap sebagai salah satu daripada proses yang paling kurang difahami (Morley, 2001, hlm. 69).

Morley menegaskan bahawa terdapat banyak lagi kerja yang perlu dibuat dalam kedua-dua teori dan amalan yang melibatkan kemahiran pemahaman mendengar.

Pemahaman mendengar merupakan kemahiran yang penting dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah di Malaysia. Namun, data pencapaian peperiksaan Bahasa Perancis tahap A2 dari tahun 2007 hingga 2009 menunjukkan murid-murid amat lemah dalam pemahaman mendengar. Jadual 1.1 menunjukkan pencapaian yang rendah ini berbanding dengan kemahiran-kemahiran lain.

Jadual 1.1

Peratus Kelulusan Peperiksaan Bahasa Perancis Tahap A2 Mengikut Kemahiran

Tahun	Pemahaman Mendengar	Pemahaman Membaca	Menulis	Bertutur
2009	27.35%	55.57%	62.00%	74.50%
2008	77.10 %	87.98%	86.45%	79.96%
2007	22.59%	73.65%	78.35%	86.35%

Sumber. Kementerian Pelajaran Malaysia (2009, 2008, 2007a)

Keputusan peperiksaan tersebut menunjukkan keperluan menjalankan kajian tentang proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis agar kita dapat mengetahui pelaksanaannya di peringkat sekolah dan juga persepsi murid terhadap kemahiran tersebut. Lebih-lebih lagi kemahiran mendengar telah muncul sebagai suatu komponen yang penting dalam proses pembelajaran bahasa kedua (Feyten, 1991). Sehingga kini, kajian tentang pemahaman mendengar dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa asing terutama bahasa Perancis belum lagi dijalankan di Malaysia. Begitu juga dengan pengalaman murid terhadap kurikulumnya. Seperti yang dirumuskan oleh Erickson dan Shultz (1992, hlm. 466), tidak banyak kajian yang memberi tumpuan kepada pengalaman murid tentang

kurikulum. Justeru, mereka mengesyorkan agar lebih banyak kajian dijalankan untuk menjalankan penyelidikan mengenai pelbagai bentuk pengalaman murid.

Met dan Galloway (1992, hlm. 880) pula mencadangkan agar lebih kajian dijalankan terhadap murid bahasa asing, terutama pada peringkat sekolah menengah yang belum banyak dijalankan kerana tumpuan kajian adalah terhadap pelajar universiti sahaja. Dalam kajian terhadap pemahaman mendengar bahasa kedua pula, banyak kajian yang telah dijalankan di luar Malaysia untuk memahami pandangan pelajar universiti tentang faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar (contoh, Goh, 1997, 1999, 2000; Vandergrift, 2002). Namun, kajian-kajian tersebut tidak melibatkan murid-murid sekolah.

Kajian mengenai pemahaman mendengar di Malaysia hanya melibatkan kajian yang berkaitan dengan bahasa Inggeris (seperti kajian Lim, 1979; Kanagarany Appukuddy, 1992; Koay, 1994; Dwipa Janardhanan Pillai, 2000), bahasa Malaysia (seperti kajian Abdul Rashid Ali, 1994; Mohammad Haron, 1998) dan Bahasa Cina (seperti kajian Wong, 2005). Kajian mengenai proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis belum pernah dijalankan di Malaysia. Sebenarnya, bahasa Perancis ialah bahasa ketiga yang diajar di sekolah terpilih. Kajian-kajian yang dijalankan oleh Zainab Abdul Majid (1982), Roshidah Hassan (1997), Lim (2001), Nora Malikiaman (2004), Mohd Zaidi Basir (2005), Suziana Mat Saad (2005), Azhar Harun (2006), Teh (2006) dan Omrah bin Hassan Hussin (2009) menunjukkan bahawa pembelajaran pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis di sekolah menengah Malaysia belum pernah dijalankan. Kajian-kajian tersebut lebih memberi tumpuan kepada aspek

linguistik dan tidak memberi tumpuan kepada aspek pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis.

Archibald et al. (2006) menyatakan bahawa walaupun kajian dalam bahasa ketiga semakin berkembang, namun tidak banyak kajian terhadap murid yang belajar bahasa ketiga dan pada masa yang sama murid tersebut belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Menurut mereka lagi, kefasihan dalam bahasa pertama dan bahasa kedua merupakan salah satu faktor yang akan memberi kesan kepada kejayaan dalam bahasa ketiga.

Kajian lalu menunjukkan terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi kesukaran pelajar dalam pemahaman mendengar. Faktor-faktor tersebut adalah seperti perbezaan individu, situasi, strategi, kesukaran teks, bunyi atau fonetik, kelajuan teks, panjang teks, perbendaharaan kata, budaya dan tumpuan (Chamot, 1987; Chamot & Kupper, 1989; Dwipa Janardhanan Pillai, 2000; Goh, 1999, 2000; Griffiths, 1992; Guo & Willis, 2004; Ur, 1991). Walau bagaimanapun, belum ada kajian yang dijalankan untuk menyelidiki faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid yang belajar Bahasa Perancis di Malaysia.

Begitu juga dengan kajian yang menyelidiki strategi yang digunakan dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Kajian tentang strategi dan perbezaan strategi pemahaman mendengar bahasa kedua berdasarkan jantina dan kecekapan berbahasa telah dijalankan di luar Malaysia oleh Bacon (1992a), Chamot dan Kupper (1989), Tokeshi (2003), Oxford, Nyikos, dan Ehrman (1998), dan Vandergrift (1997, 2006). Dapatan kajian masih lagi belum jelas dan lebih banyak kajian diperlukan untuk memberikan gambaran yang jelas tentang penggunaan strategi pembelajaran murid dalam pemahaman mendengar (Rosyati Abdul Rashid, 2004; Tokeshi, 2003; Vandergrift, 1997).

Kajian ini memfokuskan kepada pemahaman mendengar murid dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Di Malaysia, pendekatan guru Bahasa Perancis mungkin berbeza daripada bahasa-bahasa lain kerana murid tidak mendapat pendedahan tentang bahasa ini di luar bilik darjah. Murid hanya mendengar perkataan bahasa Perancis di dalam bilik darjah.

Kajian ini diharap dapat membantu pendidik Bahasa Perancis untuk menilai semula peranan pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis dan seterusnya dapat memperbaiki kelemahan murid-murid bahasa tersebut dalam pemahaman mendengar bahasa itu. Selain itu, kajian ini diharap akan dapat menyumbang kepada himpunan dapatan tentang proses pembelajaran pemahaman mendengar dan strategi serta faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar dalam pengajaran dan pembelajaran pelbagai bahasa di dalam bilik darjah. Walaupun kajian ini dijalankan bagi Bahasa Perancis, dapatannya diharap dapat digunakan untuk pengajaran dan pembelajaran bahasa-bahasa lain.

Tujuan Kajian

Tujuan kajian kualitatif ini adalah untuk menyiasat pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum bahasa Perancis sekolah menengah di Malaysia. Untuk memenuhi tujuan ini, matlamat berikut dicadangkan:

1. meneliti secara mendalam proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah
2. mengenal pasti strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang murid gunakan dalam pembelajaran pemahaman mendengar

3. mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah menengah

Soalan Kajian

Kajian ini akan cuba menjawab soalan yang berikut:

1. Bagaimanakah proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis berlaku dalam bilik darjah?
2. Apakah strategi yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis?
3. Apakah faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah menengah?

Kepentingan Kajian

Kajian ini bertujuan meneliti secara mendalam proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang murid gunakan dalam pembelajaran kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar tersebut. Mata pelajaran Bahasa Perancis merupakan mata pelajaran yang disenaraikan sebagai mata pelajaran bahasa tambahan dalam kurikulum sekolah menengah di Malaysia. Namun, kajian tentang mata pelajaran ini yang berkaitan dengan pengalaman murid dalam kurikulum belum pernah dijalankan walaupun mata pelajaran ini agak lama bertapak dalam sistem pendidikan negara. Sehingga kini, kajian tentang kemahiran pemahaman mendengar hanya pernah dijalankan dalam bahasa lain.

Beberapa kajian telah memberi tumpuan kepada kemahiran mendengar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua (Dwipa Janardhanan Pillai; 2000; Kanagarany Appukuddy, 1992; Koay, 1994; Lim, 1979). Cuma terdapat dua kajian sahaja yang berkaitan dengan bahasa Malaysia (Abdul Rashid Ali, 1994; Mohammad Haron,1998) dan satu untuk bahasa Cina (Wong, 2005).

Kajian ini diharap dapat mengisi ruang atau jurang yang wujud dalam kajian-kajian terdahulu, terutama dalam aspek pembelajaran pemahaman mendengar dan juga pengalaman murid dalam kurikulum. Pendapat dan pengalaman murid amat diperlukan agar pengajaran dan pembelajaran akan menjadi lebih berkesan. Kajian tentang proses pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar ini boleh membantu guru-guru dalam pengajaran pemahaman mendengar dan dapat memberikan asas teori yang lebih kukuh kepada guru-guru dan perancang kurikulum tentang apa yang sepatutnya guru-guru lakukan untuk membantu murid-murid di dalam bilik darjah. Kajian ini juga amat berguna kepada guru-guru Bahasa Perancis dan juga perancang kurikulum untuk mempertingkatkan lagi penguasaan murid dalam mata pelajaran ini.

Selain itu, daripada kajian ini, lebih banyak maklumat telah diperoleh tentang pengalaman kurikulum murid bahasa Perancis terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Mendengar merupakan salah satu bentuk komunikasi yang diperoleh oleh murid dan kemahiran ini menyediakan asas kepada semua aspek bahasa dan perkembangan kognitif murid untuk pembelajaran sepanjang hayat (Hyslop & Tone (1988). Dengan itu, kajian tentang pembelajaran pemahaman mendengar ini penting agar guru-guru dapat mengetahui kelemahan yang wujud dalam pengajaran mereka dan memahami keperluan murid semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Dengan mengetahui proses pembelajaran pemahaman

mendengar dan strategi yang digunakan oleh murid serta faktor yang telah mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid, guru boleh menggunakan kaedah pengajaran yang bersesuaian dengan kumpulan murid tertentu. Perkara ini secara tidak langsung dapat memperbaiki kelemahan murid dalam pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Di samping itu, guru-guru juga boleh memperkenalkan strategi baru untuk mempertingkatkan pemahaman mendengar murid.

Rasional Kajian

Bahasa Perancis merupakan salah satu daripada bahasa ketiga atau bahasa asing yang diajar di sekolah-sekolah terpilih di Malaysia. Bahasa Perancis telah lama bertapak di negara ini. Namun, kajian terhadap murid yang mempelajari bahasa ini belum pernah dijalankan. Kajian-kajian lalu seperti yang dijalankan oleh Zainab Abdul Majid (1982), Roshidah Hassan (1997), Lim (2001), Nora Malikiaman (2004), Mohd Zaidi Basir (2005), Suziana Mat Saad (2005), Azhar Harun (2006), Teh (2006) dan Omrah bin Hassan Hussin (2009) menunjukkan bahawa pembelajaran pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis di sekolah menengah Malaysia belum pernah dijalankan. Pengalaman peribadi pengkaji sebagai bekas guru Bahasa Perancis dan kemudiannya sebagai bekas pegawai yang bertanggungjawab terhadap pelaksanaan program bahasa asing di Kementerian Pelajaran Malaysia menyebabkan beliau dekat dengan bahasa tersebut dan seterusnya memilih murid yang belajar Bahasa Perancis untuk kajian ini.

Begitu juga dengan pengalaman murid dalam kurikulum yang tidak banyak mendapat perhatian pendidik (Erickson & Shultz, 1992, hlm. 467). Apa yang sebenarnya berlaku mengikut kaca mata murid tidak begitu diketengahkan. Seperti yang ditekankan oleh Erikson & Shultz (1992), pengalaman murid dalam pelaksanaan

kurikulum adalah penting kerana melalui pengalaman merekalah pembelajaran tentang diri sendiri dan dunia luar berlaku.

Pengalaman murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar yang merupakan salah satu kemahiran yang penting dalam pembelajaran bahasa asing di Malaysia. Kemahiran ini merupakan salah satu kemahiran yang diketengahkan dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah di Malaysia. Namun, pengalaman murid dalam kemahiran ini tidak mendapat tumpuan yang sewajarnya. Mengikut Nunan (1999), Vandergrift (1997) dan Flowerdew dan Miller (2005), kemahiran mendengar telah lama diabaikan dalam pembelajaran bahasa kedua. Kemahiran ini diandaikan diperoleh secara automatik. Sejak tahun 1970-an lagi, pengajaran bahasa asing lebih memberi tumpuan kepada kemahiran membaca, menterjemah dan menganalisis struktur, manakala pemahaman mendengar dan lisan merupakan kemahiran yang tidak diberi keutamaan (Miller, 1970). Fokus kajian pada masa itu adalah terhadap pencapaian bahasa asing yang berkaitan dengan kecerdasan, kebolehan bahasa dan kualiti guru bahasa asing (Miller, 1970).

Namun kini, terdapat kesedaran terhadap kepentingan kemahiran mendengar dalam pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing. Menurut Rubin dan Thompson (1994) serta Vandergrift (1999) yang menyatakan bahawa mendengar merupakan kemahiran bahasa yang paling penting kerana kita menghabiskan lebih kurang 60 peratus daripada masa kita dengan mendengar. Oleh itu, sangat penting guru mengajar murid bagaimana untuk mendengar dan menyediakan peluang kepada murid untuk mendengar. Pemahaman mendengar ialah suatu proses aktif (Gebhard, 1996, Glison, 1988; O'Malley, Chamot & Küpper, 1989) dan guru boleh menolong murid untuk membawa proses tersebut kepada tahap yang sepatutnya. Berdasarkan kenyataan inilah satu kajian tentang proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam

bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar tersebut dijalankan.

Pembatasan dan Batasan Kajian

Skop kajian ini adalah kecil dan hanya memberi tumpuan kepada sekumpulan murid yang belajar Bahasa Perancis di sebuah sekolah sahaja. Peserta kajian ini hanyalah sekumpulan murid seramai empat orang dari sebuah kelas yang belajar Bahasa Perancis di sebuah sekolah sahaja. Pada peringkat awal kajian 13 orang murid telah dipilih untuk ditemu bual dan diperhatikan. Namun, setelah beberapa siri pemerhatian, empat orang murid telah dipilih untuk ditemu bual secara mendalam. Walaupun guru Bahasa Perancis juga ditemu bual dan diperhatikan, namun kajian ini hanya memberi tumpuan kepada pengalaman murid dalam bilik darjah semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan.

Pemerhatian pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan pada waktu yang sama iaitu, pada akhir waktu pembelajaran dalam jadual waktu. Walaupun terdapat waktu pembelajaran pada sebelah pagi, namun pemerhatian tidak dapat dijalankan kerana pertukaran jadual waktu yang kerap berlaku. Keadaan ini terjadi kerana sekolah ini mempunyai tiga jadual waktu berbeza dan menyebabkan pembelajaran menjadi kelam kabut dan guru sentiasa menunggu arahan daripada pihak pentadbir bagi memastikan penggunaan jadual waktu yang perlu diikuti pada setiap hari, terutamanya pada waktu pagi. Kadang-kadang, jadual ditukar secara mendadak, menyebabkan murid menjadi keliru dan lewat masuk ke kelas (Catatan lapangan, 5/2/09).

Keterbatasan juga disebabkan oleh penglibatan peserta kajian dalam pelbagai aktiviti sekolah pada waktu petang. Keadaan ini menyebabkan sukar bagi pengkaji

menemu bual mereka. Temu janji untuk temu bual terpaksa dibatalkan beberapa kali kerana murid terlibat dengan aktiviti sekolah. Begitu juga dengan temu janji pengkaji dengan guru Bahasa Perancis. Guru Bahasa Perancis terlalu sibuk dengan tugas lain yang memerlukan perhatian segera menyebabkan temu bual yang ditetapkan selepas waktu pengajaran ditunda beberapa kali.

Kajian ini hanya tertumpu kepada pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah. Oleh itu kajian ini tidak melibatkan kemahiran lain seperti pemahaman membaca, menulis dan bertutur atau lisan, walaupun kemahiran-kemahiran itu mempunyai kepentingan yang setara dalam pencapaian bahasa Perancis.

Dapatan daripada peserta kajian ini tidak boleh digeneralisasikan kepada semua sekolah di Malaysia. Namun, kaedah kajian yang digunakan di sini mungkin boleh diguna pakai dalam konteks yang lain. Dapatan kajian boleh menyokong dan menyambung kerja-kerja penyelidikan terdahulu dalam bidang ini, tetapi hasil kajian ini adalah unik dan boleh digunakan untuk peserta yang dikaji sahaja.

Kajian ini tidak mengambil kira kekangan yang dihadapi oleh guru seperti terpaksa mengajar di luar jadual waktu disebabkan oleh kurikulum sekolah yang padat. Kajian ini hanya memberi tumpuan kepada murid-murid Bahasa Perancis pada tahap A2 sahaja. Murid-murid yang berada pada tahap ini merupakan murid tingkatan empat dan mereka tidak terlibat dengan peperiksaan utama Kementerian Pelajaran Malaysia. Mereka boleh memahami ayat dan ungkapan biasa yang berkaitan dengan skop atau bidang tertentu seperti perkara yang berkaitan dengan peribadi dan keluarga mereka, membeli belah, geografi tempatan, dan pekerjaan. Mereka juga boleh berkomunikasi dalam bahasa yang mudah. Mereka boleh menggunakan ayat mudah tentang latar belakang, dan persekitaran mereka. Pada tahap ini, mereka telah belajar lebih daripada

1500 perkataan. Namun, keadaan ini tidak bermakna yang mereka mengetahui kesemua daripada 1500 perkataan tersebut.

Murid-murid pada tahap ini mempunyai tahap keupayaan yang berbeza dengan murid-murid Bahasa Perancis pada tahap A1, B1 dan B2. Oleh sebab itu, dapatan kajian ini tidak boleh digeneralisasikan kepada semua murid Bahasa Perancis.

Definisi Istilah

Pelaksanaan Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kajian ini merujuk kepada proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah, strategi yang digunakan murid semasa pembelajaran mendengar dan faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran tersebut.

Pemahaman Mendengar

Pemahaman mendengar ialah satu proses menerima, memberi perhatian dan memberi makna kepada rangsangan pendengaran. Dengan kata lain, pemahaman mendengar melibatkan seorang pendengar, pengetahuan sedia ada, pengetahuan bahasa dan proses kognitif.

Peperiksaan Pencapaian Bahasa Perancis DELF

Peperiksaan DELF (*Diplome Etudes en Langue Française*) mula diperkenalkan oleh Kementerian Pelajaran Perancis pada 22 Mei 1985 (Conseil de l'Europe, 2000). Peperiksaan ini dijalankan di 154 buah negara di lebih daripada 900 buah pusat peperiksaan di seluruh dunia. Pada tahun 2005, peperiksaan ini diselaraskan berdasarkan *Common European Framework* (CEF) iaitu rangka kerja untuk semua bahasa yang diperkenalkan oleh *European Council*. Peperiksaan ini boleh diambil oleh warga asing yang ingin menambah baik keupayaan mereka dalam Bahasa Perancis. Peperiksaan ini juga dijadikan alat pengukur kefasihan pelajar asing yang ingin melanjutkan pelajaran di universiti negara Perancis. Jadual 1.2 menunjukkan deskripsi empat tahap peperiksaan DELF yang diadakan di peringkat sekolah.

Jadual 1.2

Deskripsi Tahap Peperiksaan Bahasa Perancis DELF

Tahap	Deskripsi
A1	<p>Tahap paling bawah. Pada tahap ini, murid boleh memahami dan menggunakan ungkapan harian yang biasa dan ayat asas yang konkrit. Murid boleh memperkenalkan diri sendiri dan orang lain serta boleh menyoal dan menjawab soalan tentang hal peribadi seperti tempat tinggal dan orang yang dikenali. Murid juga boleh berinteraksi dengan menggunakan ayat mudah dan dengan syarat orang yang berbual dengannya bercakap perlahan dan jelas serta bersedia untuk menolong.</p>
A2	<p>Tahap pengukuhan. Pada tahap ini, murid boleh memahami ayat dan ungkapan biasa yang berkaitan dengan skop atau bidang tertentu (seperti maklumat asas peribadi dan keluarga, membeli belah, geografi tempatan, pekerjaan). Murid boleh berkomunikasi dalam tugas yang mudah dan rutin. Murid boleh menceritakan dalam ayat mudah tentang latar belakang, persekitaran dan perkara dalam bidang tertentu.</p>
B1	<p>Tahap kecekapan dan tahap “<i>survival</i>”. Murid boleh memahami perkara utama yang menjadi kebiasaan semasa menjalankan tugas di sekolah, masa lapang dan lain-lain. Murid boleh menghadapi situasi yang mungkin muncul semasa melancong di tempat bahasa Perancis digunakan. Murid boleh menghasilkan teks mudah tentang topik biasa atau topik yang diminati. Murid juga boleh menceritakan pengalaman dan peristiwa, mimpi, harapan dan cita-cita secara ringkas dengan memberikan alasan dan penjelasan.</p>
B2	<p>Tahap kefasihan. Murid boleh memahami idea-idea penting dalam teks yang kompleks, topik yang konkrit dan abstrak. Ini termasuk perbincangan dalam bidang tertentu. Murid boleh berinteraksi dengan fasih dan spontan. Murid juga boleh berinteraksi dengan penutur jati tanpa rasa ada ketegangan pada kedua-dua pihak. Murid boleh menghasilkan teks yang jelas secara terperinci dalam pelbagai perkara dan dapat memberikan pendapat tentang isu dengan menjelaskan tentang kelemahan dan kekuatan isu yang dibincangkan.</p>

Sumber. Conseil de l’Europe (2000)

BAB II

SOROTAN KAJIAN

Bab ini membincangkan kajian dan teori yang mendasari kajian ini. Perbincangan dibahagikan kepada tujuh bahagian utama. Bahagian pertama bertumpu kepada pengajaran Bahasa Perancis di Malaysia dan bahagian kedua, dengan perbincangan tentang kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah dan kurikulum berasaskan kefasihan yang menjadi asas kepada kurikulum mata pelajaran Bahasa Perancis sekolah menengah di Malaysia. Bahagian ketiga membincangkan tentang kerangka teoretikal yang mendasari kajian ini iaitu, teori kognitif dalam pemahaman bahasa berdasarkan model Anderson (1985, 2005) dan teori Atribusi Weiner (1985, 2000) serta kajian lampau yang melibatkan kedua-dua teori tersebut.

Dalam bahagian keempat, dibincangkan kajian-kajian tentang pelaksanaan kurikulum yang pernah dijalankan. Walaupun kajian tentang pelaksanaan kurikulum tidak melibatkan mata pelajaran Bahasa Perancis, namun diharap ianya dapat memberi gambaran sepintas lalu tentang kajian pelaksanaan kurikulum yang telah dijalankan di Malaysia dan di luar negara. Perkara ini akan menggambarkan aliran dalam kajian pelaksanaan kurikulum pada masa kini.

Perbincangan dalam bahagian kelima pula berfokus kepada pendekatan pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing, terutamanya yang berkaitan dengan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Seterusnya dalam bahagian keenam dibincangkan pula pembelajaran pemahaman mendengar dan ini termasuklah kajian terdahulu tentangnya serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar. Perkara ini diikuti dengan bahagian ketujuh yang

membincangkan tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar dan kajian-kajian yang telah dijalankan tentangnya.

Pengajaran Bahasa Perancis di Malaysia

Mata pelajaran Bahasa Perancis telah mula diajar di beberapa buah sekolah Inggeris yang dikelolakan oleh mubaligh Katolik di Tanah Melayu semasa zaman penjajahan British (Choi, 1994). Menurut Choi, selepas kemerdekaan, bahasa tersebut hanya diajar selepas waktu persekolahan, sekali atau dua kali seminggu. Murid yang mempelajari bahasa tersebut menduduki peperiksaan bahasa Perancis peringkat *Cambridge O Level*. Kemudiannya, peperiksaan tersebut digantikan dengan peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) (Choi, 1994). Sedikit demi sedikit pengajaran Bahasa Perancis di sekolah-sekolah terpaksa dihentikan kerana ketiadaan guru untuk mengajar mata pelajaran tersebut (Choi, 1994).

Namun, kepentingan Bahasa Perancis dalam bidang teknologi tinggi dan keperluan negara untuk bersaing dalam dunia global memerlukan Bahasa Perancis ditawarkan semula di sekolah-sekolah berasrama penuh secara berperingkat, bermula di Sekolah Menengah Sains Selangor pada tahun 1973 (Ali Abdul Ghani, 2004). Kedudukan mata pelajaran Bahasa Perancis dimantapkan lagi apabila peruntukan Akta Pendidikan 1996 (Lembaga Penyelidikan Undang-Undang, 2002, hlm. 18-19) menyebut tentang dasar pengajaran dan pembelajaran pelbagai bahasa di sekolah-sekolah seperti yang berikut:

Sekolah Menengah Kebangsaan ertinya sekolah menengah kerajaan atau sekolah menengah bantuan kerajaan yang mempunyai kemudahan bagi pengajaran:

- (a) Bahasa Cina atau Tamil hendaklah diadakan jika ibu bapa sekurang - kurangnya 15 orang murid di sekolah yang meminta;

- (b) bahasa-bahasa kaum asli hendaklah diadakan jika didapati munasabah dan praktik berbuat demikian dan jika ibu bapa sekurang-kurangnya 15 orang murid di sekolah itu meminta dan;
- (c) Bahasa Arab, Jepun, Jerman atau Perancis atau mana-mana bahasa asing lain boleh diadakan jika didapati munasabah dan praktik berbuat demikian.

Dalam konteks perancangan dasar, perkara yang disebut dalam Akta Pendidikan 1996 bermaksud bahawa penawaran bahasa tersebut bergantung kepada keupayaan Kementerian Pelajaran Malaysia yang melibatkan sokongan Yang Berhormat Menteri Pelajaran Malaysia, keupayaan kewangan, kapasiti profesional dan keupayaan pengoperasian (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005a).

Pengetahuan bahasa Perancis berguna dalam pelbagai bidang, dan dapat menyediakan negara ke arah negara maju sepenuhnya menjelang tahun 2020 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005b). Pengetahuan bahasa Perancis boleh menjadi asas dalam menimba sebanyak mungkin ilmu pengetahuan dalam bidang sains dan teknologi dari negara Perancis. Dalam usaha untuk menjadi negara maju, negara memerlukan tenaga manusia yang berkepakaran tinggi dalam bidang sains dan teknologi. Kejayaan yang dicapai oleh negara Perancis perlu dipelajari dan dicontohi (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2003).

Pada tahun 2005, Bahasa Perancis ditawarkan di beberapa buah sekolah menengah harian terpilih di seluruh Malaysia sebagai mata pelajaran elektif. Dengan status tersebut, mata pelajaran Bahasa Perancis diajar di dalam dan di luar jadual waktu dengan bilangan waktu tiga kali seminggu (40 minit setiap waktu).

Pada awalnya, mata pelajaran Bahasa Perancis diajar dari tingkatan satu hingga tingkatan empat. Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis sebagai mata pelajaran elektif mulai tingkatan satu hingga tingkatan lima (bermula kohort tahun 2005 di sekolah menengah harian terpilih dan sekolah berasrama penuh) telah

diluluskan oleh Jawatankuasa Kurikulum Pusat (Bil. 3/2005) pada 29 Jun 2005 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005b).

Antara objektif pengajaran Bahasa Perancis adalah supaya pada akhir pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis di sekolah menengah, murid dapat:

- (a) Berkomunikasi dalam bahasa Perancis dengan berkesan mengikut situasi;
- (b) Mendengar dan memahami pertuturan dalam bahasa Perancis dengan baik;
- (c) Bertutur dalam bahasa Perancis dengan sebutan dan intonasi yang betul dan dapat memberi respons yang bersesuaian dalam pelbagai situasi;
- (d) Melibatkan diri dalam interaksi sosial melalui perbualan dan perbincangan atau penulisan untuk menjalin, mengeratkan hubungan dan menjalankan urusan tertentu;
- (e) Memahami kandungan pelbagai bahan yang didengar dan dibaca serta menjadikan pengetahuan bahasa Perancis sebagai suatu kaedah untuk mendapatkan ilmu pengetahuan;
- (f) Melahirkan idea dan pendapat dalam bentuk lisan dan penulisan;
- (g) Memahami dan membanding dengan kepelbagaian variasi bahasa yang wujud di peringkat antarabangsa seterusnya mengetahui kekayaan bahasa dunia dan;
- (h) Menghayati dan mengamalkan nilai-nilai murni, bersikap positif, bersemangat patriotik dan cintakan keamanan sejagat

(Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004, hlm. 6).

Menurut Choi (1999), pada awalnya, murid tingkatan empat yang belajar Bahasa Perancis menduduki peperiksaan Sijil Rendah Pelajaran (SRP) yang dikendalikan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia. Pada tahun 1993, peperiksaan tersebut digantikan dengan Peperiksaan Umum Bahasa Perancis yang dikendalikan oleh pensyarah Bahasa Perancis di Universiti Malaya (Choi, 1999). Setelah peperiksaan Bahasa Perancis DELF (*Diplome Etudes en Langue Francaise*) diperkenalkan oleh Kementerian Pelajaran Perancis untuk murid asing dan dikendalikan oleh Alliance Française Kuala Lumpur, murid-murid dari sekolah yang menawarkan mata pelajaran Bahasa Perancis menduduki peperiksaan tersebut atas inisiatif guru-guru Bahasa Perancis dan murid-murid itu

sendiri. Pada tahun 1998, peperiksaan tersebut dijalankan di peringkat sekolah di semua sekolah yang menawarkan mata pelajaran Bahasa Perancis dengan kerjasama Kedutaan Perancis Kuala Lumpur, Alliance Française Kuala Lumpur dan Kementerian Pendidikan Malaysia (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2003).

Surat siaran daripada Kementerian Pelajaran Malaysia, bertarikh 26 Oktober 2005 (KP (PPK) 018/4/Jld. 36(13)), yang ditandatangani oleh Timbalan Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia telah menggalakkan murid-murid yang belajar Bahasa Perancis agar menduduki peperiksaan Bahasa Perancis DELF yang diiktiraf pada peringkat antarabangsa untuk menghasilkan warganegara yang multilingual serta dapat bersaing dalam era globalisasi. Murid-murid yang belajar Bahasa Perancis di Malaysia menduduki peperiksaan pencapaian Bahasa Perancis iaitu DELF A1 dan DELF A2. Namun ada juga murid yang mengambil peperiksaan DELF B1 dan B2. Peperiksaan ini menilai murid dalam empat kemahiran bahasa, iaitu pemahaman mendengar, pemahaman membaca, penulisan dan lisan. Soalan-soalan untuk peperiksaan ini disediakan oleh Pusat Kajian Pedagogi Antarabangsa (CIEP) di Paris. Ujian lisan dijalankan oleh guru-guru dari Alliance Française dan guru-guru dari Kementerian Pelajaran Malaysia.

Kurikulum Bahasa Perancis di Sekolah Menengah

Kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah mula digubal pada tahun 1984 oleh Kementerian Pelajaran Malaysia dengan kerjasama Fakulti Bahasa dan Linguistik, Universiti Malaya (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2003). Kurikulum ini bertujuan untuk membimbing murid menguasai kecekapan bahasa untuk berkomunikasi melalui kemahiran lisan dan penulisan dalam konteks tertentu.

Kurikulum Bahasa Perancis kemudiannya digubal semula pada tahun 1996-1997 dengan kerjasama CIEP, Paris dan mula digunakan pada tahun 1998. Kurikulum ini adalah kurikulum yang berasaskan isi kandungan (*content-based kurikulum*). Kurikulum ini digubal untuk memenuhi keperluan pendidik dan murid berdasarkan penggunaan buku teks *Pile ou Face* 1, 2 dan 3. Kurikulum ini bertujuan untuk membantu murid yang ingin mengambil peperiksaan DELF A1 dan A2. Objektif kurikulum ini adalah memperkembangkan keupayaan murid bagi membolehkan mereka memahami bahasa perbualan, berkomunikasi melalui bahasa perbualan, memahami bahasa penulisan dan berkomunikasi melalui bahasa penulisan. Kurikulum ini juga merangkumi aspek-aspek linguistik, pedagogi dan budaya semasa.

Pada 2 Oktober 2002, Mesyuarat Pengurusan Kementerian Pendidikan Malaysia yang dipengerusikan oleh Ketua Setiausaha Kementerian Pendidikan Malaysia (Kertas 6/28/2002/D) bersetuju dan berpandangan bahawa:

- (a) Pengajaran bahasa asing di sekolah berasrama penuh diteruskan dan dimantapkan;
- (b) Pengajaran bahasa asing turut diperluaskan pelaksanaannya ke sekolah-sekolah harian biasa yang berkemampuan termasuk sekolah-sekolah perdana;
- (c) Pelaksanaan pengajaran bahasa-bahasa asing di sekolah-sekolah akan diberi bantuan per kapita (PCG); dan
- (d) Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK) akan mengambil alih pelaksanaan pengajaran bahasa asing dan bertanggungjawab membangun dan memantapkan kurikulum mata pelajaran tersebut.

(Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005a, hlm. 1)

Bermula daripada mesyuarat di atas, kurikulum baru Bahasa Perancis digubal dan diluluskan oleh Jawatankuasa Kurikulum Pusat (Bil. 2/2004) pada 29 Oktober 2004. Kurikulum ini ialah kurikulum berasaskan kefasihan yang menekankan kepada empat kemahiran, iaitu pemahaman mendengar, lisan, pemahaman membaca dan penulisan, serta sosiobudaya. Kurikulum baru mata pelajaran ini dihasilkan secara fleksibel supaya boleh digunakan sebagai rujukan dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis

di Malaysia (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004). Di samping itu, kurikulum ini dapat merangsang perkembangan sumber pembelajaran serta menggalakkan penggunaan pelbagai kaedah yang lebih dinamik sejajar dengan keperluan murid (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004).

Matlamat kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah adalah untuk melahirkan murid yang berkemahiran dalam berkomunikasi serta memahami idea dan maklumat melalui lisan dan penulisan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004). Dengan ini, mereka dapat menguasai dan meningkatkan kemahiran berbahasa Perancis yang diperoleh untuk melanjutkan pelajaran ke negara Perancis dan negara-negara yang menggunakan bahasa Perancis sebagai bahasa perantaraan. Di samping itu, pembelajaran Bahasa Perancis juga dapat menambahkan kesedaran murid tentang nilai, kepercayaan serta budaya bahasa tersebut dan menghasilkan murid yang berilmu pengetahuan dan berketerampilan selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004). Seperti mata pelajaran bahasa asing yang lain, objektif kurikulum Bahasa Perancis adalah untuk memberi peluang kepada murid memahami budaya-budaya masyarakat antarabangsa dengan lebih baik, menjadi sumber tambahan bagi mendapatkan maklumat dan ilmu berkaitan bidang sains dan teknikal, dan untuk tujuan komunikasi dalam rangka era globalisasi serta membuka lebih banyak peluang untuk pendidikan tinggi (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004).

Pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis dapat memberi gambaran kepada murid tentang kehidupan seharian menurut perspektif kepelbagaian budaya. Hal ini disebabkan bahasa merupakan alat yang penting dalam perhubungan sesama manusia. Kemahiran berbahasa akan diperoleh melalui pengetahuan dan penguasaan bahasa. Selain penggunaan bahasa Inggeris sebagai bahasa antarabangsa, wujud bahasa-bahasa

lain yang memainkan peranan penting untuk berkomunikasi dan mendapatkan maklumat (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004).

Sehubungan itu, kepentingan bahasa asing seperti bahasa Perancis dilihat secara tidak langsung dalam bidang-bidang komunikasi, pertukaran kebudayaan, kesusasteraan, muzik, teknologi, perdagangan dan pelancongan. Bahasa Perancis digunakan oleh lebih 250 juta orang penutur di lima buah benua (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004). Justeru, penerimaan bahasa asing dalam kurikulum mementingkan semua aspek kemahiran global termasuk keupayaan Kemahiran Berfikir Secara Kritis dan Kreatif (KBKK), Kemahiran Teknologi Maklumat (ICT) tanpa mengetepikan penyerapan nilai-nilai murni dalam pelaksanaannya (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004).

Seperti kurikulum mata pelajaran lain, pengisian kurikulum Bahasa Perancis ini juga terdiri daripada elemen yang mencantumkan perkembangan terkini dalam pendidikan seperti kemahiran kognitif, belajar cara belajar, pembelajaran sendiri, kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi, kecerdasan pelbagai dan pemerolehan ilmu. Elemen-elemen ini dapat diaplikasikan oleh murid dalam kehidupan seharian mereka secara langsung atau tidak langsung. Di samping itu, penerapan nilai-nilai murni dan patriotisme diberi penekanan sejajar dengan matlamat negara untuk melahirkan masyarakat madani (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004).

Pemahaman Mendengar Dalam Kurikulum Bahasa Perancis

Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Malaysia memberi penekanan kepada kemahiran linguistik, iaitu pemahaman mendengar, membaca, lisan dan menulis. Kemahiran-kemahiran ini dinilai berdasarkan peperiksaan Bahasa Perancis DELF. Sukatan pelajaran bahasa ini juga menjadikan *Common European Framework of*

Reference for Languages sebagai asas dalam pembangunan empat kemahiran tersebut (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007b). Kemahiran-kemahiran tersebut adalah seimbang dan disediakan secara terperinci dalam huraian sukatan pelajaran dari tingkatan satu hingga tingkatan lima.

Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis dibangunkan untuk kecekapan berkomunikasi dan juga untuk memberi dorongan dan panduan kepada guru Bahasa Perancis dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa tersebut. Pemahaman mendengar adalah penting kerana murid belajar bahasa melalui proses mendengar. Mereka belajar apa yang mereka dengar. Mereka juga mesti membiasakan diri dengan bunyi bahasa Perancis termasuk sebutan, penekanan, intonasi dan ritma (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007c). Dengan itu, bagi meningkatkan lagi pemahaman mendengar, guru disarankan agar memperdengarkan perkataan yang biasa digunakan kepada murid, seperti ungkapan-ungkapan dan ayat-ayat mudah yang sebenar. Kemahiran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis merangkumi lexis asas tentang diri, keluarga dan persekitaran terdekat (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007c).

Pada tahap A2, murid dapat memahami arahan-arahan mudah yang ditujukan kepada mereka. Mereka juga berupaya memahami maklumat tentang suatu perbualan atau suatu dialog tentang diri sendiri, ahli keluarga dan orang terdekat (Conseil de l'Europe, 2000). Mereka juga berupaya memahami maklumat berkenaan aktiviti masa lapang, persekitaran mereka serta dunia sekeliling mereka yang berkaitan dengan bahasa Perancis.

Pada tahap ini, mereka mendengar bahasa dan idea yang mudah difahami. Mereka juga boleh memahami arahan berkaitan dengan sesuatu tempat. Begitu juga dengan masa mengikut jam, hari dan musim. Di samping itu, mereka boleh memahami arahan atau maklumat daripada rakaman dan boleh membuat pengiraan. Murid

tingkatan empat yang berada di tahap A2 juga perlu memahami maklumat langsung tentang perkara-perkara yang berkaitan dengan kehidupan harian mereka seperti sekolah atau aktiviti masa lapang mereka.

Untuk meningkatkan kecekapan dalam pemahaman mendengar, guru-guru dikehendaki memperdengarkan dialog-dialog mudah, iklan dan juga nyanyian kepada mereka (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007c). Selain mendengar, mereka juga dikehendaki memberikan idea-idea yang mudah tentang topik pembelajaran mereka.

Kurikulum Berasaskan Kefasihan

Kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah di Malaysia merupakan kurikulum berasaskan kefasihan. Seperti mana kurikulum berasaskan komunikatif, kurikulum berasaskan kefasihan bertujuan menghasilkan murid yang boleh berkomunikasi dengan lebih bermakna, dengan memberi tumpuan kepada kelancaran dan ketepatan berbahasa. Kurikulum ini menekankan perkara yang boleh dilakukan oleh murid melalui bahasa yang dipelajarinya. Kurikulum jenis ini memberi peluang kepada murid untuk mempelajari bahasa mengikut keupayaan masing-masing. Dengan itu, murid dapat mempelajari bahasa mengikut kadar yang berbeza. Seorang murid mungkin memerlukan dua tahun untuk bergerak daripada tahap permulaan ke tahap pertengahan, manakala ada yang memerlukan tiga atau empat tahun. Di Malaysia, terdapat murid yang menduduki peperiksaan Bahasa Perancis DELF pada tahap yang berlainan mengikut kemampuan masing-masing. Sebagai contohnya, terdapat murid yang menduduki peperiksaan DELF A2 semasa di tingkatan tiga dan terdapat juga murid yang mengambil peperiksaan yang sama di tingkatan empat.

Kurikulum jenis ini merupakan kurikulum yang dibina untuk mengembangkan kemahiran berbahasa murid dan membenarkan mereka menyampaikan pandangan dan perasaan mereka dalam situasi sebenar yang mungkin mereka hadapi (Met & Galloway, 1992, hlm. 872). Oleh itu, pengalaman pembelajaran dalam bilik darjah melibatkan penggunaan bahasa yang bermakna bagi tujuan berkomunikasi dan akan mendedahkan murid kepada bahan autentik yang digunakan dalam situasi sebenar. Justeru, kemahiran yang diperoleh oleh murid dapat menambahkan kefasihan mereka dalam bahasa yang dipelajari, seperti bahasa Perancis.

Menurut Met (1995), kurikulum berasaskan kefasihan ini bermula pada tahun 1980-an, apabila *American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, dengan kerjasama *Educational Testing Service* memulakan usaha untuk menggubal alat pengukur untuk menilai kefasihan bahasa murid. Menurut beliau lagi, panduan kefasihan ACTFL telah memberi kesan kepada kurikulum dan pengajaran bahasa asing. Kurikulum sedemikian menjelaskan tentang pelbagai aspek tujuan pembelajaran bahasa dan dibina berdasarkan panduan kefasihan seperti: (a) fungsi dan tugas yang dilaksanakan dengan bahasa, (b) konteks dan kandungan yang merangkumi situasi dan topik, dan (c) ketepatan dalam tatabahasa dan sosiobudaya yang sesuai (Met, 1995). Kurikulum direka bentuk untuk membolehkan murid berkomunikasi bagi memenuhi fungsi asas tertentu yang berkaitan dengan topik biasa atau situasi sebenar.

Kefasihan merupakan matlamat dalam pengajaran Bahasa Perancis di Malaysia. Guru boleh menolong murid mencapai kefasihan dengan menggunakan kaedah, strategi dan aktiviti-aktiviti yang sesuai semasa pengajaran dan pembelajaran dijalankan di dalam bilik darjah mahupun di luar bilik darjah. Guru juga perlu mengambil kira murid yang mungkin menunjukkan kefasihan di peringkat yang berlainan. Guru merancang pengajaran untuk kefasihan dengan mengimbangi tiga komponen, iaitu kandungan

kefasihan (topik dalam komunikasi), fungsi (tugas, tujuan perbualan atau penulisan untuk berkomunikasi), dan ketepatan (ketepatan dan kesesuaian dalam sebutan, penulisan, tatabahasa, budaya dan pilihan perkataan). Dengan kreativiti guru, aktiviti dibina membolehkan murid mencapai kemahiran yang digariskan dalam kurikulum, iaitu mendengar, berbual, membaca, dan menulis.

Menurut Met dan Galloway (1992, hlm. 874), kurikulum sedemikian membolehkan murid memahami komunikasi lisan dan penulisan dalam konteks budaya sesuatu bahasa dan menghasilkan komunikasi lisan dan penulisan yang sesuai dari segi linguistik dan budaya. Levi-Strauss (1963, dalam Saidatul Nornis Hj. Mahali, 2007) serta Morgan dan Neil (2001) menyatakan bahawa budaya dan bahasa tumbuh dan berkembang seiring. Kenyataan ini menunjukkan di mana ada bahasa, di situ ada budaya. Oleh itu, pembelajaran bahasa asing akan membuka minda murid untuk melihat dunia daripada perspektif yang berbeza.

Kurikulum berasaskan kefasihan menekankan pembentukan murid untuk memahami dan menghargai cara hidup budaya, adat resam, nilai, sikap dan kepercayaan bahasa tersebut, terutamanya bagaimana ciri-ciri yang disebutkan tadi berinteraksi dengan komunikasi yang efektif. Aspek budaya adalah penting dalam perkembangan kemahiran komunikasi yang efektif. Murid tidak boleh belajar fungsi dalam situasi sebenar bahasa asing tanpa memahami konteks budaya bahasa itu berasal. Sebagai contohnya, dalam bahasa Perancis, murid tidak boleh menggunakan kata ganti nama “*tu*” apabila bercakap dengan guru sedangkan guru boleh berbuat demikian dengan murid.

Met dan Galloway (1992) menegaskan bahawa pembelajaran bahasa asing dapat menyumbang secara signifikan kepada pengetahuan murid tentang sejarah dunia dan geografi. Mengikut mereka lagi, murid juga akan mendapat pemahaman tentang faktor yang membentuk cara kita bertutur, berfikir, berkelakuan dan hidup hari ini. Justeru,

pengalaman pembelajaran dalam bilik darjah memerlukan penggunaan bahasa yang bermakna yang melibatkan komunikasi untuk tujuan tertentu dan menghubungkan murid dengan penggunaan bahasa dalam situasi sebenar. Pengalaman sedemikian bertujuan memperkembangkan kefasihan berbahasa murid.

Met dan Galloway (1992, hlm. 872) juga mendefinisikan kefasihan sebagai kebolehan untuk melaksanakan tugas lisan dan penulisan dalam bahasa tertentu yang bertepatan dengan budaya bahasa tersebut. Kefasihan didefinisikan melalui bentuk pelaksanaan dalam fungsi bahasa, kandungan, konteks, dan ketepatan (Met & Galloway, 1992). Ketepatan dalam tatabahasa dan sosiobudaya adalah penting dalam pembelajaran bahasa asing. Tatabahasa menggambarkan keupayaan murid untuk mengawal sintaksis dan morfologi bahasa itu (Met & Galloway, 1992). Setelah murid menjadi lebih maju, mereka mungkin menggunakan pelbagai struktur sintesis yang lebih luas dan lebih tepat.

Kurikulum berasaskan kefasihan ini menumpukan kepada "*knowing in action*" dan ia berbentuk melengkung dan tidak lurus (Met & Galloway, 1992). Ini bermakna dalam setiap tahap pelajaran, murid memperoleh tahap kefasihan tertentu dan mereka boleh meningkatkan lagi kebolehan dalam bahasa tersebut. Murid baru boleh melaksanakan tugas dalam konteks yang terhad. Mereka akan menemui perkara yang sama setelah mereka lebih maju dan kebolehan mereka bertambah, iaitu melalui penambahan bilangan fungsi yang mereka faham dan boleh disampaikan serta kebolehan dalam pelbagai konteks atau penyampaian dalam pelbagai topik. Secara berterusan mereka dapat memperbaiki tahap pencapaian mereka dalam komunikasi dengan menggunakan tatabahasa dan sosiobudaya yang tepat.

Kurikulum bukan sahaja merangkumi perkataan dan tatabahasa tetapi juga topik yang berkaitan dengan keperluan murid untuk berkomunikasi (Met & Galloway, 1992). Keperluan komunikasi murid dinyatakan dalam kurikulum berdasarkan bentuk

pencapaian mereka mengikut fungsi, konteks dan tujuan pembelajaran bahasa. Kriteria yang digunakan untuk memilih tatabahasa yang akan diajar adalah kekerapan struktur yang muncul dalam situasi sebenar atau persekitaran murid, tahap keperluan murid untuk berkomunikasi secara efisien, dan minat mereka. Pemilihan tatabahasa hendaklah mencukupi agar murid boleh berkomunikasi dengan penutur jati menggunakan bahasa mudah secara berkesan.

Pendapat dan perasaan murid boleh disampaikan dengan berkesan dengan cara yang sesuai apabila mereka memahami peraturan sosiobudaya yang menjadi asas komunikasi dalam bahasa tersebut. Oleh itu, penggunaan bahasa autentik ditekankan dalam kurikulum berasaskan kefasihan. Bahan-bahan autentik dan artifak budaya yang lain juga dapat membantu murid secara langsung dalam bahasa yang mereka pelajari. Teks autentik digunakan dalam pengajaran pada semua tahap dan dapat memberikan pelbagai cabaran kepada murid. Contohnya, bagi murid baru mungkin boleh digunakan iklan yang mudah, menu atau jadual televisyen sebagai asas untuk memperkembangkan kemahiran membaca dan mendengar serta pengetahuan budaya. Teks autentik yang mudah dapat memberikan peluang kepada murid untuk melihat fenomena budaya tertentu. Video autentik membawa budaya ke dalam bilik darjah, terutama apabila murid tidak didedahkan kepada budaya tersebut secara langsung. Video dan filem membolehkan murid memperkembangkan dan menggunakan kemahiran pemahaman mendengar mereka dalam situasi sebenar. Dengan video dan filem ini juga guru boleh mendedahkan murid dengan penutur jati.

Kurikulum berasaskan kefasihan juga memberikan penekanan kepada peranan pemahaman mendengar. Jika matlamat pengajaran adalah untuk berkomunikasi, jadi mendengar semestinya merupakan kemahiran yang penting kerana komunikasi semestinya melibatkan penerimaan dan penghantaran mesej (Met & Galloway, 1992).

Murid-murid perlu dibimbing untuk membina dan memahami bahasa perbualan terutamanya bahasa lazim seperti yang digunakan oleh penutur jati dalam situasi sebenar. Peterson (2001) berpendapat bahawa guru yang ingin memberikan pengalaman paling berkesan kepada murid bahasa kedua semestinya memberi penekanan kepada kemahiran mendengar. Menurutnya lagi, pada tahap awal pembelajaran bahasa, iaitu sebelum murid belajar membaca dengan betul, melalui mendengarliah mereka boleh berhubung dengan makna dalam bahasa baru. Melalui mendengar juga, mereka boleh membina kesedaran tentang sistem bahasa dalam pelbagai tahap dan seterusnya mewujudkan asas kepada kemahiran lain.

Kurikulum berasaskan kefasihan menentukan tugas yang murid boleh jalankan dalam bahasa asing. Tugas-tugas ini adalah bersifat komunikasi yang dijalankan melalui pelbagai aktiviti di bilik darjah. Aktiviti yang melibatkan kemahiran lebih banyak dilaksanakan dalam pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Penggunaan aktiviti kemahiran menekankan kepada penggunaan pengetahuan untuk berkomunikasi dengan lebih bermakna. Oleh sebab komunikasi adalah matlamat utama kurikulum ini, guru perlu menyediakan peluang untuk berkomunikasi di dalam bilik darjah.

Objektif membaca dalam kurikulum berasaskan kefasihan membolehkan murid mentafsir bahan bercetak dalam bahasa asing melalui interaksi dengan pelbagai jenis teks dan menggunakan kemahiran membaca yang berlainan. Objektif menulis menekankan apa yang murid boleh buat dengan berkomunikasi melalui penulisan. Objektif-objektif ini menggambarkan keupayaan murid untuk berkomunikasi dalam situasi sebenar. Budaya bahasa pula diserap ke dalam kurikulum dan dijalankan sepanjang aktiviti pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Komunikasi yang berkesan akan berlaku apabila konteks budaya difahami dengan jelas (Met & Galloway, 1992). Penentuan tentang bagaimana murid maju dan berkembang dalam bahasa asing

diperlukan untuk memastikan mereka akan terus memperbaiki dan mengembangkan kemahiran yang diperolehi sebelumnya.

Kajian tentang kurikulum berasaskan kefasihan telah dijalankan oleh Carrera-Hanley (1993). Beliau telah menyiasat kesan pelaksanaan kurikulum berasaskan kefasihan yang dilaporkan oleh 134 orang guru Bahasa Sepanyol sepanjang waktu persekolahan tahun 1990-1991. Daripada jumlah itu, 42 orang guru menggunakan kurikulum berasaskan garis panduan *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Manakala 92 orang guru menggunakan kurikulum tradisional dalam pengajaran mereka. Peserta kajian telah menjawab soalan berkaitan dengan peratus masa yang digunakan dalam pengajaran dan ujian yang dijalankan bagi empat kemahiran, iaitu mendengar, berbual, membaca, dan menulis.

Carrera-Hanley mendapati guru yakin akan kepentingan mengikuti kurikulum komunikasi. Mereka juga berpendapat garis panduan ACTFL memberi kesan positif terhadap pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Kedua-dua kumpulan guru mengaku kepentingan menggabungkan komponen kefasihan dalam ujian mereka. Kedua-dua kumpulan itu juga telah menggabungkan item ujian untuk menilai penguasaan lisan bahasa Sepanyol dalam persekitaran komunikasi atau dalam situasi sebenar. Dalam satu situasi yang ideal, guru-guru yang menggunakan kurikulum berasaskan kefasihan dan kurikulum tradisional tidak memberi penekanan kepada pengajaran tatabahasa dan struktur bahasa. Menurut Carrera-Hanley, kedua-dua kumpulan guru telah menjadi lebih sedar tentang keperluan untuk mengimbangi pengajaran dan amalan ujian mereka untuk mencapai matlamat komunikasi.

Kajian untuk membandingkan keberkesanan dua bentuk kurikulum yang berlainan tidak boleh dijalankan di Malaysia kerana kesemua sekolah di negara ini menggunakan kurikulum yang sama. Namun, dapatan kajian Carrera-Hanley itu boleh

dijadikan panduan kepada pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis di Malaysia. Keberkesanan kurikulum berasaskan kefasihan mungkin juga boleh dicontohi dalam penggubalan kurikulum bahasa-bahasa lain di Malaysia.

Kerangka Teoretikal

Kajian ini menggunakan kerangka teori kognitif dalam pemahaman bahasa berdasarkan model Anderson (1985, 2005) dan teori Atribusi Weiner (1985, 2000). Teori-teori yang dijadikan kerangka kajian ini adalah seperti berikut. Teori kognitif dalam pemahaman bahasa berdasarkan model Anderson ini dipilih kerana pengkaji berpendapat bahawa teori ini amat bersesuaian untuk mengkaji pemahaman dalam bahasa asing. Teori Atribusi Weiner juga dipilih kerana teori ini memberi tumpuan kepada kejayaan atau kegagalan murid dan pengkaji berpendapat bahawa teori ini amat sesuai untuk dikaitkan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid yang belajar Bahasa Perancis.

Teori Kognitif Dalam Pemahaman Bahasa (Model Anderson)

Teori kognitif dalam pemahaman bahasa berdasarkan model Anderson (1985, 2005) dikemaskinikan secara berterusan dari tahun 1983 hingga 2005. Teori kognitif dalam pemahaman bahasa yang diperkembangkan oleh Anderson (2005) ini telah digunakan oleh Goh (2000), Bacon (1992a, 1992b), dan O'Malley, Chamot, dan Kupper (1989) untuk mengkaji kemahiran pemahaman mendengar dan strategi mendengar serta strategi pembelajaran dalam bahasa kedua walaupun teori Anderson ini adalah untuk bahasa pertama. Mendelsohn (1994, 1995), berpendapat bahawa apabila pengajaran

kemahiran mendengar dijalankan, murid-murid patut digalakkan menggunakan strategi yang sama sebagaimana mereka mendengar dalam bahasa pertama.

Menurut Anderson (1985), dalam teori kognitif, pemahaman mendengar secara umumnya mengandungi proses yang aktif dan kompleks. Anderson (1985, 2005) berpendapat, individu membina makna daripada maklumat yang didengar atau ditulis. Beliau menegaskan bahasa proses mental adalah penting untuk memahami pendengaran dan penulisan. Anderson membezakan proses pemahaman kepada tiga peringkat yang saling berkait antara satu sama lain.

Peringkat pertama ialah peringkat tanggapan atau *perceptual*. Pada peringkat ini, pendengar memberi tumpuan kepada bunyi bahasa dan menyimpannya di dalam ingatan bergema (*echoic memory*). Ingatan bergema ini sangat terhad dan ini menyebabkan pendengar dengan cepatnya memproses bunyi untuk mendapatkan makna. Pendengar dijangkakan akan memberi tumpuan kepada bunyi yang bermakna serta perkataan yang menjadi kata kunci untuk menentukan makna konteks yang diperdengarkan. Pendengar juga menggunakan maklumat kontekstual seperti persekitaran atau intonasi untuk menjangkakan makna tentang maklumat yang mereka dengar.

Peringkat kedua merupakan peringkat penghuraian atau *parsing*. Pada peringkat ini, pendengar menggunakan perkataan-perkataan dan ayat-ayat untuk membina gambaran yang bermakna. Unit asas pemahaman mendengar ialah satu cadangan (*proposition*) yang mengandungi “hubungan” (*relation*) diikuti dengan satu senarai hujah-hujah (*arguments*) yang tersusun (Anderson, 1985). Contohnya dalam ayat berikut: *I will give each student a blue test booklet* (O’Malley, Chamot, dan Kupper (1989). Menurut O’Malley, Chamot, dan Kupper (1989), “hubungan” di sini adalah berkait dengan kata kerja (*give*), manakala hujah-hujah berkait dengan kata nama (*I, student, booklet*), dan masa (*will*). Analisis *propositional* mengiktiraf usul kompleks

yang boleh dibezakan dengan usul lebih mudah yang digabungkan semula oleh pendengar untuk menjana ayat-ayat baru, yang maknanya tidak berubah. Oleh itu melalui penghuraian, satu gambaran berasaskan makna daripada urutan asal perkataan boleh dikekalkan dalam ingatan jangka pendek. Gambaran ini merupakan suatu yang dikeluarkan daripada susunan perkataan asal yang digunakan untuk membina semula turutan asal.

Saiz unit atau *segment (chunk)* maklumat yang diproses dan disimpan oleh pendengar bergantung kepada beberapa faktor, seperti pengetahuan bahasa, pengetahuan tentang topik dan kualiti isyarat (*signal*). Petunjuk utama untuk segmentasi dalam pemahaman mendengar merupakan makna yang boleh mewakili sintaksis, semantik, fonologi, atau gabungan kesemuanya.

Peringkat ketiga ialah peringkat penggunaan atau *utilization* yang mengandungi perkaitan antara gambaran mental dengan makna teks dan pengetahuan sedia ada. Pengetahuan sedia ada disimpan dalam ingatan jangka panjang. Maklumat juga disimpan dalam bentuk skim dan skrip atau konsep yang berkaitan. Perhubungan antara makna teks yang baharu dengan pengetahuan sedia ada terjalin melalui pengaktifan penyebaran (*spreading activation*). Pada tahap ini, pengetahuan dalam ingatan jangka panjang diaktifkan kepada tahap yang berkaitan dengan makna baharu dalam memori jangka pendek. Menurut Faerch dan Kasper (dalam O'Malley, Chamot, dan Kupper (1989), pemahaman akan berlaku apabila input dan pengetahuan bersesuaian antara satu sama lain.

Pendengar menggunakan dua jenis maklumat untuk mengenal pasti makna iaitu, maklumat pengetahuan dunia sebenar dan maklumat pengetahuan linguistik. Pengetahuan dunia sebenar disimpan sama ada dalam cadangan atau skim. Pendengar boleh menambah cadangan atau skim yang sedia wujud dengan maklumat baru daripada

membina seluruh struktur pengetahuan yang baharu. Pendengar menggambarkan maklumat baru dengan menggunakan apa yang diketahui atau dalam sesetengah kes dengan menghubungkan bahagian-bahagian yang berkaitan dengan teks baharu.

Dalam beberapa kes, pengetahuan sedia ada disimpan dalam bentuk skrip. Skrip ialah skim khas yang mengandungi situasi pengetahuan tertentu tentang matlamat, peserta, prosedur dalam situasi sebenar yang merupakan skim khas yang mewakili organisasi wacana seperti cerita dongeng, cerita, hikayat dan sebagainya. Kekuatan skema ini disebabkan oleh keupayaannya membolehkan pendengar menjangka apa akan berlaku seterusnya, meramalkan kesimpulan dan menyimpulkan makna bahagian teks yang tidak difahami kesemuanya.

Teori Atribusi (Weiner)

Teori Atribusi (Weiner, 1985, 2000) merupakan teori kontemporari yang paling berpengaruh dan memberi implikasi kepada motivasi dalam pendidikan (Woodcock, 2008). Teori Atribusi mula diperkenalkan oleh Fritz Heider pada tahun 1958 (Martinko, Harvey & Douglas, 2007). Teori ini kemudiannya dikembangkan oleh Kelly pada tahun 1971 dan Weiner pada tahun 1972 (Martinko, Harvey & Douglas, 2007). Teori atribusi Weiner memberi tumpuan kepada pencapaian. Menurut Weiner (2000), teori ini merupakan konsep yang dominan dalam motivasi, psikologi sosial dan psikologi pendidikan selama tiga dekad. Beliau berpendapat bahawa keadaan ini menunjukkan bahawa teori ini bukan hanya mempunyai sokongan empirik yang kuat, tetapi juga yang telah responsif terhadap cabaran empiris dan telah berubah dalam memenuhi bantahan dan masalah.

Weiner telah (1985) mengenal pasti kemampuan, usaha, kesukaran tugas, dan nasib sebagai faktor terpenting yang mempengaruhi atribusi untuk pencapaian. Teori ini menggabungkan pengubahsuaian tingkah laku yang berpendapat bahawa murid akan lebih bermotivasi apabila mereka berasa gembira terhadap diri mereka sendiri. Teori ini menggabungkan teori kognitif dan keberkesanan sendiri dan menekankan persepsi murid terhadap diri mereka sendiri, yang seterusnya akan mempengaruhi cara mereka menginterpretasikan kegagalan atau kejayaan mereka. Kejayaan atau kegagalan dalam pencapaian tertentu dijelaskan oleh Weiner (1985) melalui tiga dimensi iaitu lokus, kestabilan, dan kawalan. Keadaan ini akan membuatkan mereka cenderung untuk melakukan perbuatan yang sama pada masa hadapan. Menurut teori atribusi, kejayaan atau kegagalan adalah berdasarkan kepada tiga ciri-ciri berikut: ·

- (a) Kejayaan atau kegagalan mungkin berpunca daripada sebab-sebab dalaman atau luaran. Kita mungkin berjaya atau gagal disebabkan oleh faktor-faktor yang kita percaya berasal dalam diri sendiri atau disebabkan oleh faktor daripada persekitaran kita.
- (b) Punca kegagalan atau kejayaan mungkin stabil atau tidak stabil. Jika kita percaya bahawa puncanya stabil, hasil yang diperoleh adalah sama jika tingkah laku sama dijalankan pada masa yang lain. Jika tidak stabil, hasilnya mungkin berbeza.
- (c) Punca kegagalan atau kejayaan boleh jadi terkawal atau tidak terkawal. Faktor terkawal merupakan sesuatu yang kita percaya yang kita sendiri boleh mengubah jika kita ingin berbuat demikian. Faktor yang tidak boleh dikawal merupakan sesuatu yang kita tidak percaya kita boleh mengubahnya dengan mudah.

Faktor dalaman terdiri daripada faktor yang boleh dikawal atau tidak boleh dikawal. Begitu juga dengan faktor luaran yang merangkumi faktor yang boleh dikawal atau tidak boleh dikawal. Satu andaian penting tentang teori atribusi ialah seseorang akan menginterpretasikan persekitaran mereka dengan cara tertentu bagi mengekalkan satu imej sendiri yang positif. Mereka akan meletakkan kejayaan mereka atau kegagalan mereka kepada faktor yang akan membolehkan mereka merasakan sebaik-baiknya tentang diri mereka sendiri. Keadaan ini bermaksud bahawa apabila murid berjaya dalam satu tugas akademik, mereka mungkin meletakkan kejayaan mereka kepada usaha atau keupayaan mereka sendiri; tetapi apabila gagal, mereka akan meletakkan kegagalan mereka kepada faktor-faktor di luar kawalan, seperti pengajaran yang teruk atau nasib mereka yang malang.

Teori Atribusi ini juga telah digunakan untuk menjelaskan perbezaan motivasi antara murid yang berprestasi cemerlang dan murid berprestasi rendah. Menurut teori Atribusi, murid yang cemerlang akan berusaha untuk mencapai kejayaan. Mereka tidak mengelakkan diri dari melaksanakan tugas yang berkaitan untuk berjaya kerana mereka percaya bahawa kejayaan mereka adalah disebabkan oleh keupayaan mereka yang tinggi dan usaha yang mereka lakukan. Mereka juga menganggap bahawa kegagalan mereka disebabkan oleh nasib mereka yang tidak baik atau peperiksaan yang tidak mengikut format yang betul. Keadaan ini menunjukkan bahawa mereka tidak mengakui kesalahan atau kegagalan mereka disebabkan oleh diri mereka sendiri. Oleh itu, kegagalan tidak menjejaskan harga diri mereka tetapi kejayaan membina kebanggaan dan keyakinan diri.

Terdapat empat faktor dalam teori atribusi yang mempengaruhi motivasi dalam pendidikan iaitu, kemampuan, kesukaran tugas, usaha, dan nasib. Dari segi ciri-

ciri yang telah dibincangkan sebelum ini, keempat-empat faktor ini boleh dianalisis dengan cara berikut:

- (a) kemampuan atau kebolehan adalah faktor dalaman dan stabil yang tidak dikawal secara langsung oleh murid.
- (b) Kesukaran tugas adalah faktor luaran dan stabil yang sebahagian besarnya di luar kawalan murid.
- (c) Usaha merupakan faktor dalaman dan tidak stabil yang boleh dikawal oleh murid.
- (d) Nasib atau keberuntungan adalah faktor luaran dan tidak stabil yang tidak boleh dikawal oleh murid.

Jadual 2.1 menunjukkan contoh "atribusi dalaman dan luaran' (Comer,2004: hlm, 254) yang berkaitan dengan kegagalan ujian.

Jadual 2.1

Contoh Atribusi Dalaman dan Luaran

	<i>Dalaman stabil</i>	<i>Tidak stabil</i>	<i>Luaran stabil</i>	<i>Tidak stabil</i>
Umum	Saya mempunyai masalah dan risau tentang ujian	Terlibat dalam pertengkaran dengan rakan sebilik menyebabkan masa saya terbuang daripada ujian	Ujian penulisan merupakan ujian yang tidak adil bagi menilai pengetahuan	Tiada siapa pun akan membuat ujian dengan baik selepas bercuti
Khusus	Saya hanya tidak memahami psikologi	Saya sedih dan takut apabila tidak dapat menjawab dua soalan pertama	Semua orang tahu bahawa guru ini sentiasa memberikan ujian yang tidak adil	Guru ini tidak banyak berfikir tentang ujian ini kerana tekanan menyiapkan bukunya pada waktu yang ditetapkan

Ahles dan Contento (2006) mendapati bahawa teori atribusi ini merupakan kerangka teoretikal yang berguna bagi menjelaskan respons murid tentang tingkah laku

dalam sesuatu situasi. Pendapat ini disokong oleh Woodcock (2008). Menurut Woodcock, teori ini merupakan kerangka kerja yang berguna untuk menyiasat dengan teliti respons guru terhadap pencapaian akademik murid seperti kejayaan atau kegagalan murid tersebut.

Kajian Berdasarkan Teori Kognitif Dalam Pemahaman Bahasa

Kajian-kajian yang dijalankan oleh O'Malley, Chamot dan Küpper (1989), Bacon (1992a, 1992b) dan Goh (2000) untuk mengkaji strategi pembelajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar telah menggunakan teori kognitif dalam pemahaman bahasa model Anderson sebagai kerangka teoretikal. O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) berpendapat bahawa secara teorinya pemahaman mendengar dilihat sebagai suatu proses yang aktif. Menurut mereka lagi, individu menekankan kepada aspek-aspek input pendengaran yang dipilih, membina maksud daripada petikan dan mengaitkan apa yang mereka dengar dengan pengetahuan sedia ada. Mereka telah menyelidik penggunaan strategi pembelajaran oleh murid bahasa asing dan guru bahasa tersebut.

Kajian mereka ini dijalankan secara tiga peringkat. Peringkat pertama ialah kajian deskriptif untuk mengenal pasti strategi pembelajaran yang digunakan dalam pembelajaran bahasa asing. Peringkat kedua merupakan kajian membujur (*longitudinal*) untuk mengenal pasti perbezaan dalam penggunaan strategi pembelajaran oleh murid yang efektif dan tidak efektif. Di samping itu, mereka juga menganalisis perubahan dalam strategi mengikut masa.

Menurut mereka lagi, strategi pembelajaran merupakan teknik yang murid gunakan untuk memahami, menyimpan dan mengingat maklumat serta mendapatkan

kemahiran baru. Mereka menegaskan bahawa murid yang berkesan dalam pembelajaran bahasa tahu menggunakan strategi yang sesuai untuk mencapai matlamat pembelajaran mereka. Mereka mendapati bahawa murid yang tidak berkesan kurang berkemahiran dalam pemilihan dan penggunaan strategi. Penyelidik-penyelidik ini juga mengelaskan strategi pembelajaran kepada tiga kategori yang utama, iaitu strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi sosio-afektif. Menurut mereka, dalam strategi metakognitif, murid sedar tentang pemikiran dalam pembelajaran mereka sendiri. Dalam strategi ini, murid mengawal dan menilai pembelajaran serta usaha mereka sendiri.

Untuk strategi kognitif, murid memanipulasi bahan tugas sendiri dan mereka berusaha untuk menyelesaikan tugas yang diberi. Pada pendapat penyelidik-penyelidik itu, strategi sosio-afektif pula melibatkan perhubungan murid dengan guru atau murid dengan murid lain untuk menyelesaikan masalah atau mengawal tingkah laku pembelajaran mereka. Dalam kajian mereka itu, murid pada setiap tahap dilaporkan menggunakan lebih strategi kognitif berbanding strategi metakognitif. Dalam strategi metakognitif, hanya strategi merancang yang banyak digunakan berbanding strategi pengawalan dan penilaian.

Kajian O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) ini menunjukkan bahawa proses mental yang digunakan dalam pemahaman mendengar sama dengan tiga tahap dalam teori proses pemahaman yang diperkenalkan oleh Anderson (1985, 2005), iaitu tanggapan, penghuraian dan penggunaan. Hasil kajian ini mempunyai implikasi terhadap amalan pengajaran. O'Malley, Chamot dan Küpper mendapati bahawa semasa peringkat proses tanggapan, strategi-strategi seperti perhatian selektif (*selective attention*) dan perhatian terus (*directed attention*) adalah sangat penting. Terdapat ramai pendengar yang mahir boleh mengekalkan tumpuan atau menukar arah apabila ada gangguan. Namun, untuk pendengar yang tidak mahir, mereka akan mudah

terpesong atau hilang tumpuan apabila bertemu dengan sesuatu yang mereka tidak tahu. Pemahaman terganggu jika pendengar tidak mengawal perhatian mereka dengan teliti.

O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) menjelaskan bahawa semasa peringkat kedua, iaitu penghuraian (*parsing*), pengumpulan dan membuat kesimpulan merupakan strategi yang penting. Terdapat ramai pendengar yang mahir memproses ketulan besar dan membuat kesimpulan tentang perkataan yang tidak diketahui daripada konteks dengan menggunakan pendekatan atas-bawah. Pendengar yang kurang mahir pula cenderung menumpu kepada segmen tentang apa yang mereka dengar berdasarkan setiap patah perkataan. Mereka juga menggunakan pendekatan bawah-atas.

Proses bawah-atas (*bottom-up processing*) melibatkan tumpuan kepada setiap butiran terhadap input bahasa yang dilakukan oleh pendengar. Proses ini merujuk kepada proses pemahaman mendengar untuk memahami bahasa yang diperdengarkan bermula daripada bunyi kepada hubungan tatabahasa seterusnya makna perkataan. Ini menunjukkan mesej itu sampai dari bawah ke atas berdasarkan data bahasa yang diterima. Proses ini dicetuskan oleh bunyi, perkataan dan ayat yang didengari oleh pendengar semasa cuba untuk mentafsir pertuturan dan memberi makna.

Proses atas-bawah (*top-down processing*) pula melibatkan keupayaan pendengar untuk membawa maklumat sebelumnya atau yang sedia ada untuk memahami bahasa yang diperdengarkan. Pendengar menggunakan pengetahuan sedia ada untuk membuat ramalan tentang mesej yang diterima. Proses ini berdasarkan pemahaman dan jangkaan pendengar tentang konteks, topik, dan jenis teks.

Menurut Peterson (2001), pendengar yang mahir akan menggunakan kedua-dua proses bawah-atas dan atas-bawah. Beliau telah memberikan contoh, iaitu pendengar yang mahir mungkin menginginkan pengetahuan tentang leksis dan topik untuk mentafsir bunyi yang mengelirukan dan menolong mereka mengenal perkataan.

O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) seterusnya menegaskan bahawa semasa peringkat terakhir, iaitu peringkat penggunaan (*utilization*), pendengar menggunakan pengalaman terdahulu untuk membantu mereka memahami dan mengingat. Penghuraian merupakan strategi yang dominan dan keupayaan pendengar menggunakan strategi ini menentukan keberkesanan mereka sebagai pendengar. Ramai pendengar mahir meneka makna dengan mengaitkan apa yang mereka dengar dengan pengetahuan lampau dan pengalaman peribadi mereka. Pendengar yang kurang mahir pula tidak banyak menghubungkan maklumat baru dengan kehidupan mereka. Penyelidik-penyelidik ini telah membuat kesimpulan bahawa mendengar merupakan proses aktif untuk membina makna dalam menjalankan tugas yang diberikan. Menurut mereka lagi, pendengar memadankan kiu linguistik dengan pengetahuan sedia ada dengan bantuan strategi-strategi pembelajaran.

Kajian tentang strategi mendengar yang menggunakan teori kognitif pemahaman bahasa Anderson seterusnya dijalankan oleh Bacon (1992a, 1992b). Bacon (1992a, 1992b) turut menggunakan tiga peringkat proses pemahaman yang diperkenalkan oleh Anderson (1985, 2005), iaitu proses tanggapan, penghuraian dan penggunaan. Bacon menggunakan kerangka teoretikal ini untuk menyelidik strategi mendengar murid yang belajar Bahasa Sepanyol. Hasil kajian beliau menunjukkan bahawa semasa proses tanggapan, murid mengambil berat tentang kelajuan teks dan tidak melihat kepada konteks teks tersebut. Semasa peringkat penghuraian, murid cenderung menumpu kepada setiap perkataan berbanding segmen perkataan-perkataan. Mereka juga mengalami kesukaran dalam mengekalkan ketulan bermakna dalam ingatan. Semasa peringkat penggunaan pula, murid menggunakan pengetahuan lampau mereka tetapi disebabkan oleh kekangan, mereka tidak dapat menilai kesesuaian kesimpulan mereka. Bacon menyimpulkan bahawa kejayaan mendengar adalah berkaitan dengan

penggunaan pelbagai strategi, kefleksibelan dalam perubahan strategi, motivasi, kawalan sendiri, mengekalkan tumpuan dan penggunaan yang berkesan tentang latar belakang pengetahuan. Beliau mendapati bahawa pengawasan digunakan oleh kedua-dua golongan murid iaitu murid yang mahir dan kurang mahir.

Dengan kerangka teoretikal yang sama, Goh (2000) kemudiannya menjalankan kajian tentang permasalahan dalam pemahaman mendengar terhadap pelajar-pelajar dari negara Cina yang belajar Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing di Singapura. Beliau telah mengaitkan setiap permasalahan pelajar dengan peringkat pemahaman, berdasarkan teori kognitif Anderson (1985, 2005). Menurut beliau, semasa peringkat tanggapan, pendengar mengenal pasti masalah-masalah seperti, (a) tidak mengenali perkataan yang mereka tahu, (b) mengabaikan bahagian teks seterusnya apabila memikirkan tentang makna, (c) tidak membahagikan kepada ketulan pertuturan yang didengar, (d) hilang permulaan teks, dan (e) memberi tumpuan sepenuhnya atau tidak boleh memberi tumpuan.

Semasa peringkat penghuraian, pendengar menemui masalah-masalah seperti (a) cepat lupa tentang apa yang didengar, (b) tidak berupaya untuk membentuk representasi mental daripada perkataan yang mereka dengar, dan (c) tidak memahami bahagian berikutnya disebabkan masalah pertama. Semasa peringkat akhir, iaitu peringkat penggunaan, pendengar telah mengenal pasti masalah seperti: (a) memahami perkataan tetapi tidak memahami mesej, dan (b) keliru dengan idea utama dalam mesej. Namun, apabila masalah pemahaman mendengar ini dikaji berdasarkan keupayaan mendengar, terdapat dua masalah yang dinyatakan oleh kebanyakan pendengar yang mahir dan kurang mahir, iaitu: (a) tidak mengenal perkataan yang mereka tahu, dan (b) cepat lupa tentang apa yang mereka dengar. Goh juga mendapati bahawa pendengar

yang kurang mahir mengabaikan bahagian teks berikutnya kerana mereka terlalu memberi tumpuan kepada makna perkataan yang mereka dengar.

Kajian yang dijalankan oleh O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) serta Bacon (1992a, 1992b), merupakan kajian membujur. Perkara ini mencetuskan kritikan dan keraguan terhadap kerangka teoretikal yang diperkenalkan oleh Anderson itu. Namun, Goh (2000) telah berjaya menggunakan model ini dengan berkesan dalam kajiannya yang singkat dan telah mendapat pujian daripada Graham (2006b). Goh (1997) berpendapat bahawa model Anderson dalam pemahaman mendengar ini amat bersesuaian untuk mengkaji pemahaman dalam bahasa kedua walaupun model Anderson adalah berdasarkan pemahaman dalam bahasa pertama. Pendapat beliau ini dipersetujui oleh Mendelsohn (1994, 1995) yang menyatakan bahawa apabila pengajaran kemahiran mendengar dijalankan, murid patut digalakkan menggunakan strategi yang sama sebagaimana mereka mendengar dalam bahasa pertama.

Kajian Berdasarkan Teori Atribusi

Atribusi murid dan tanggapan mereka terhadap kejayaan dan kegagalan tidak mendapat banyak perhatian dalam kajian Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing (Peacock, 2009) begitu juga dalam pembelajaran sebagai bahasa asing (Williams, Burden, Poulet, & Maun, 2004). Atribusi dikategorikan sebagai dalaman (seperti usaha) atau luaran (seperti tuah atau keberuntungan). Weiner (2000) berpendapat bahawa atribusi datang daripada persepsi diri murid dan boleh mempengaruhi harapan mereka, nilai-nilai, emosi, dan keyakinan tentang kompetensi mereka, serta dapat mempengaruhi motivasi mereka. Atribusi juga boleh mempengaruhi cara murid belajar dan memberikan petunjuk tentang dunia mereka. Berikut dibincangkan beberapa kajian

yang telah menggunakan teori atribusi sebagai kerangka teoretikal dalam kajian mereka.

Hall, Hladkyj, Perry, dan Ruthig (2004) telah menyelidik impak teknik *attributional retraining (AR)* terhadap motivasi akademik dan pencapaian 203 orang pelajar kolej yang sering atau jarang menggunakan strategi pembelajaran elaboratif dalam pembelajaran mereka. Keputusan kajian menunjukkan terdapat kemajuan pelajar pada akhir tahun, terhadap persepsi kawalan, kejayaan dan emosi, begitu juga dengan kursus tertentu dan prestasi keseluruhan akademik bagi mereka yang menggunakan format AR.

Pada tahun yang sama, Williams, Burden, Poulet, & Maun (2004) telah menjalankan kajian tentang persepsi murid terhadap kejayaan dan kegagalan mereka dalam pembelajaran bahasa asing. Kajian mereka bertujuan untuk menyelidik sikap murid tentang pencapaian mereka dalam bahasa asing dan juga menilai kepelbagaian umur, jantina, dan penerimaan kejayaan dalam pembelajaran bahasa tertentu. Sampel kajian mereka terdiri daripada 285 orang murid yang berumur di antara 11 hingga 16 tahun yang belajar Bahasa Perancis, Jerman dan Sepanyol di lima buah sekolah menengah di United Kingdom. Kajian tersebut menggunakan kaedah kajian tinjauan dan dianalisis berdasarkan skor min. Hasil kajian Williams, Burden, Poulet, dan Maun, (2004) mendapati bahawa terdapat perbezaan yang jelas antara murid lelaki dan murid perempuan, kumpulan tahun, kejayaan dan bahasa yang dipelajari. Mereka juga mendapati bahawa terdapatnya kekaburan tentang penggunaan strategi dan kekurangan fokus kepada strategi metakognitif. Sehubungan itu, mereka berpendapat bahawa kajian mereka mempunyai implikasi penting kepada penggubal polisi dan guru-guru bahasa asing di United Kingdom.

Kajian seterusnya dijalankan oleh Hsieh dan Schallert (2008). Mereka telah menjalankan kajian terhadap 500 orang pelajar Bahasa Sepanyol, Jerman, dan Perancis.

Peserta kajian telah diminta untuk melaporkan sama ada kejayaan atau kegagalan ujian memberikan keputusan dan memberikan kadar atribusi dan kedudukan keberkesanan diri selepas menerima gred mereka. Tujuan kajian mereka itu adalah untuk meneliti hubungan tiga hala dalam tatacara bahasa asing antara atribusi, keberkesanan diri, dan prestasi. Atribusi diukur melalui dua cara iaitu, menggunakan dimensi atribusi dan bertanyakan tentang alasan yang sebenarnya untuk sesuatu keputusan nyata. Pelajar yang atribusi kegagalan disebabkan oleh kurangnya usaha mempunyai keberkesanan diri yang lebih tinggi daripada pelajar yang tidak membuat atribusi usaha.

Pada tahun yang sama, Murphy dan Carpenter (2008) menggunakan teori atribusi bagi menganalisis pengalaman pembelajaran 20 orang pelajar universiti di Jepun yang belajar Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Analisis pengalaman pembelajaran adalah berdasarkan konteks, hubungan dan faktor-faktor afektif serta atribusi harapan dan agen. Data dikumpulkan melalui sejarah pembelajaran bahasa yang ditulis oleh pelajar. Faktor yang dianalisis termasuklah faktor positif dan negatif, konteks pembelajaran, faktor aktif dan agen. Mereka mendapati terdapat penurunan keseronokan dan agen dalam pembelajaran disebabkan oleh tekanan yang melampau terhadap peperiksaan kemasukan ke universiti.

Seterusnya, Peacock (2009) telah menjalankan kajian terhadap 505 orang pelajar di Hong Kong untuk menyiasat hubungan antara atribusi dengan kemahiran, jantina dan bidang akademik. Beliau telah menemu bual pelajar tersebut untuk mengenal pasti 26 atribusi biasa yang terdapat dalam soalan soal selidik yang memerlukan pelajar mengatribusikan kejayaan atau kegagalan mereka. Seramai 40 orang guru juga diminta menyenaraikan penyebab kepada kegagalan atau kejayaan pelajar. Banyak perbezaan yang signifikan secara statistik ditemui antara atribusi dan kemampuan bahasa Inggeris

sebagai bahasa asing, jantina, dan bidang akademik antara pelajar dan guru. Peacock mendapati bahawa atribusi mempengaruhi kemampuan, usaha, dan ketekunan.

Kajian-kajian yang telah dijalankan oleh Williams, Burden, Poulet dan Maun (2004), Hall, Hladkyj, Perry dan Ruthig (2004), Hsieh dan Schallert (2008), Murphy dan Carpenter (2008) dan Peacock (2009) ini mendapati terdapat atribusi berbeza dalam kejayaan atau kegagalan murid atau pelajar dalam pelajaran. Kajian-kajian tersebut juga lebih memberi tumpuan kepada pelajar universiti. Keadaan ini menunjukkan bahawa kajian tentang murid sekolah belum banyak dilaksanakan terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Kajian-kajian lampau ini merupakan kajian berbeza dan melibatkan atribusi berbeza dalam menentukan kegagalan dan kejayaan pelajar atau murid.

Kajian Tentang Pelaksanaan Kurikulum

Menurut Marsh dan Willis (2007), perancangan perkembangan yang teliti amat penting untuk mendapatkan kurikulum yang baik tetapi perkara ini tidak akan memberi manfaat jika guru tidak sedar akan perancangan tersebut dan bagaimana mereka melaksanakannya di bilik darjah. Dengan itu, Marsh dan Willis mendefinisikan pelaksanaan kurikulum sebagai satu proses menjalankan kurikulum yang dirancang, iaitu melibatkan terjemahan kurikulum yang ditulis kepada amalan dalam bilik darjah.

Menurut Synder, Bolin, dan Zumwalt (1992), kajian tentang pelaksanaan kurikulum menjelaskan bagaimana kurikulum yang dirancang dijalankan di dalam bilik darjah. Oleh itu, kajian tentang pelaksanaan kurikulum boleh dijalankan untuk mengetahui bagaimana kurikulum dilaksanakan oleh guru dalam bilik darjah dan dimanifestasikan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Kajian tentang

pelaksanaan kurikulum di luar negara (seperti Decker, 1995; Larson, 1996) dan di dalam negara (seperti Lee, 1995; Mohd Nasrudin Basar, 2006; Ng, 2004; Wan Zamri Wan Muhamad, 2004) bertumpu kepada keberkesanan pelaksanaan tersebut dari pandangan guru. Kajian tentang pelaksanaan kurikulum berdasarkan pengalaman murid amat kurang dijalankan. Pengalaman murid dalam kurikulum perlu diketahui agar kita dapat melahirkan masyarakat masa hadapan yang berdaya saing di peringkat global. Penyelidik-penyelidik tersebut tidak menyentuh langsung pandangan atau pengalaman murid dalam kurikulum mata pelajaran-mata pelajaran yang dikaji.

Seperti mana yang telah dihuraikan oleh Erickson dan Shultz (1992), pengalaman kurikulum murid (*students' experience of the curriculum*) atau kurikulum yang dialami (*the enacted curriculum*) oleh murid berbeza daripada kurikulum yang dinyatakan (*the manifest curriculum*). Jika kurikulum yang dinyatakan itu merupakan apa yang sekolah secara rasminya rancang dengan sengaja untuk diajar kepada murid, kurikulum yang dialami ini merujuk kepada "*what the learning is as seen and felt by students*" (hlm. 46). Oleh itu, ia merujuk kepada penglibatan murid dalam interaksi konkrit dan seterusnya pengalaman subjektif murid. Perkara ini penting kerana "*it is within such experience that learning about self and the world takes place*" (Erickson & Shultz, hlm. 465).

Walaupun perkara ini penting, menurut Erickson dan Shultz (1992) dan Synder, Bolin, dan Zumwalt (1992), kajian konseptual dan empirikal tentangnya sangat sedikit dijalankan. Sehingga kini kajian tentangnya terutamanya di peringkat sekolah sangat berkurangan terutamanya di negara ini. Dengan itu, kajian yang dijalankan ini memberi tumpuan kepada murid. Menurut Erickson dan Shultz (1992), pengalaman murid dalam kurikulum tidak menjadi tumpuan pendidik. Apa yang sebenarnya berlaku mengikut kaca mata murid tidak begitu diketengahkan. Namun apa yang disampaikan oleh guru tidak semestinya diterima oleh murid (Jackson, 1992; Morrison, 1993). Pengalaman

murid dalam pelaksanaan kurikulum adalah penting kerana melalui pengalaman merekalah pembelajaran tentang diri sendiri dan dunia luar berlaku (Erikson & Shultz, 1992).

Pelaksanaan kurikulum dalam perspektif *curriculum enactment* seperti yang diterangkan oleh Synder, Bolin, dan Zumwalt (1992), merujuk kepada kedua-dua pengalaman murid dan guru. Namun, kajian-kajian dalam perspektif ini sehingga kini lebih memberi tumpuan kepada pengalaman dan pandangan guru dan tidak menghiraukan pandangan serta pengalaman murid. Keadaan ini telah menghasilkan suatu suasana yang berat sebelah. Perkara yang sama berlaku dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa asing di Malaysia, iaitu pengalaman murid dalam pembelajaran tidak diketengahkan. Dengan ini kajian ini dijalankan bagi meneroka pengalaman murid yang belajar Bahasa Perancis dalam pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah.

Pendekatan Dalam Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Abad ke-20 dikenali sebagai era saintifik dalam kaedah pengajaran bahasa asing (Germain, 1993, hlm. 10). Dalam masa itu, penyelidik dan pakar telah cuba memperkenalkan asas saintifik dalam pengajaran bahasa asing. Germain (1993) telah membezakan tiga aliran utama dalam pembelajaran bahasa asing, khususnya dalam pembelajaran pemahaman mendengar, iaitu aliran bersepadu (*courant intégré*), aliran linguistik, dan aliran psikologi. Germain menerangkan bahawa aliran bersepadu meletakkan kepentingan yang sama rata terhadap jenis bahasa dan konsep pengajaran bahasa tersebut. Antara pendekatan penting dalam pembelajaran pemahaman mendengar mengikut aliran ini ialah pendekatan dengar-sebut (*audiolingual method*)

dan pendekatan SGAV (*structuro-globale audiovisuelle* atau *audio-visual structuro-total*). Menurut beliau lagi, aliran seterusnya iaitu aliran linguistik memberi tumpuan kepada pendekatan yang berpusatkan jenis bahasa, seperti pendekatan situasi dan pendekatan komunikatif.

Aliran yang ketiga ialah aliran psikologi yang merangkumi pendekatan yang berdasarkan teori psikologi dalam pembelajaran bahasa. Menurut Cornaire (1998), aliran ini melibatkan pendekatan komuniti yang diperkenalkan oleh Curran, kaedah senyap oleh Gattegno, pendekatan semula jadi oleh Krashen-Terrell, kaedah gerakan oleh Asher, kaedah suggestopedia oleh Lozanov dan pendekatan berasaskan pemahaman oleh Palmer. Kesemua pendekatan dan kaedah ini memberi penekanan kepada pemahaman mendengar. Namun dalam bab ini, penjelasan hanya dilakukan bagi dua pendekatan utama yang melibatkan pembelajaran pemahaman mendengar, iaitu pendekatan semula jadi yang diperkenalkan oleh Krashen dan Terrell dan pendekatan berpusatkan pemahaman oleh Asher yang digunakan sejak tahun 1986 di Universiti Ottawa, Kanada (Cornaire, 1998).

Germain (1993) telah menganalisis kaedah dan pendekatan tersebut berdasarkan analisis matrix yang dibahagikan kepada empat bahagian utama iaitu konsep bahasa, konsep pembelajaran, konsep pengajaran dan konsep hubungan pedagogi. Konsep bahasa merangkumi jenis bahasa dan jenis budaya. Konsep pembelajaran pula adalah berdasarkan jenis pengajaran dan peranan pelajar atau murid. Konsep pengajaran pula meliputi peranan guru dan peranan bahan pengajaran. Konsep terakhir, iaitu konsep hubungan pedagogi merangkumi hubungan kaedah pengajaran, hubungan pembelajaran dan hubungan pengajaran. Analisis matrix seperti yang dicadangkan oleh Germain ini telah digunakan oleh Nor Zihan Hussin (2009) untuk analisis pemerhatian kelas bahasa hidup (*langue vivante*) di sebuah pusat bahasa di sebuah universiti di negara Perancis.

Pendekatan-pendekatan yang dijelaskan oleh Germain juga terdapat dalam perbincangan Flowerdew dan Miller (2005) tentang pendekatan-pendekatan dalam pengajaran mendengar dan peranan mendengar. Selain itu, Flowerdew dan Miller juga membincangkan pendekatan-pendekatan terkini seperti pendekatan berasaskan tugas (*the task-based approach*) dan pendekatan strategi-murid (*the learner-strategy approach*). Menurut mereka, pendekatan-pendekatan ini telah mempengaruhi cara pengajaran bahasa. Berikut dibincangkan secara ringkas pendekatan atau kaedah dalam pembelajaran bahasa asing atau bahasa kedua, terutama yang melibatkan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis.

Pendekatan Dengar-Sebut

Pendekatan ini bermula di Amerika Syarikat, semasa Perang Dunia Kedua bagi menggantikan pendekatan tatabahasa-terjemahan untuk memenuhi keperluan askar Amerika yang memerlukan maklumat cepat dan berkesan dalam bahasa asing, agar mereka dapat ditempatkan di kawasan bahasa tersebut digunakan (Krashen & Terrell, 1983). Pendekatan ini kenali juga sebagai kaedah askar (*army method*) yang bertujuan untuk membina kecekapan berkomunikasi melalui kursus intensif yang memberi penekanan kepada kemahiran mendengar dan kemahiran lisan (Krashen & Terrell, 1983).

Mengikut Cornaire (1998), pendekatan ini berasaskan model struktural Bloomfield yang berkait dengan teori behaviorisme, iaitu pelaziman. Pembelajaran bahasa menjadi suatu proses mekanikal, iaitu pembelajaran keseluruhan struktur-struktur linguistik dilaksanakan melalui latihan yang berulang-ulang. Walaupun keutamaan pendekatan ini kepada kemahiran lisan, namun pendekatan ini lebih

merupakan pendekatan mengajuk percakapan atau memanipulasi contoh-contoh yang disediakan guru atau rakaman yang disediakan, dengan menghindari kesilapan sebutan atau tatabahasa. Latihan perbualan dilakukan mengikut latihan berstruktur dan digunakan secara berulang-ulang. Hal ini bukanlah sesuatu yang baik bagi pembelajaran pemahaman mendengar kerana ia tidak menjelaskan penggunaan tatabahasa dan ia menggunakan perkataan yang terhad mengikut konteks. Penekanan diberi kepada sebutan dan menggunakan banyak rakaman di makmal bahasa. Germain (1993) mengkritik pendekatan ini kerana menurut beliau, murid hanya memahami dan menjawab secara automatik dan mereka tidak boleh menggunakan bahasa secara spontan. Pendekatan ini mempunyai matlamat jangka pendek dan tidak sesuai bagi membina kecekapan komunikatif jangka panjang yang mampan dalam pembelajaran bahasa.

Pendekatan Struktur Global Dengar-Pandang (SGAV)

Pendekatan ini tidak dibincangkan oleh Flowerdew dan Miller, namun digunakan dalam pembelajaran dan pengajaran Bahasa Perancis sebagai bahasa asing. Pendekatan ini diperkenalkan di Institut Fonetik, Universiti Zagreb. Menurut Guberina (1965, dalam Cornaire, 1998), pendekatan ini adalah berdasarkan teori Gestalt yang menganggap bahasa sebagai suatu instrumen untuk berkomunikasi. Dengan itu, pembelajaran bahasa mesti merangkumi pemahaman struktur secara global dan elemen-elemen seperti “*audio*” dan “*visual*” akan memudahkan lagi pembelajaran bahasa tersebut. Dalam pembelajaran Bahasa Perancis, pendekatan ini digunakan dalam kaedah “*Voix et images de France* (VIF)”. Setiap pembelajaran mengikut VIF mengandungi empat bahagian utama dan dihubungkan dengan aktiviti-aktiviti pedagogi seperti:

- (a) Menggunakan dialog yang direkodkan dengan diiringi filem-filem berdasarkan situasi-situasi yang ditetapkan. Murid mengulang dan menghafal ayat-ayat yang diperdengarkan.
- (b) Penggunaan semula elemen yang dipelajari dalam konteks berlainan daripada konteks yang disediakan.
- (c) Struktur-struktur tatabahasa dipersembahkan semasa pengajaran dalam bentuk latihan berstruktur di makmal bahasa.
- (d) Transposisi yang melibatkan penggunaan semula perbendaharaan kata dan struktur-struktur melalui perbualan terarah atau bebas, membina dialog berdasarkan suatu cerita dan sebagainya.

Walaupun guru sering bertanya soalan dan terdapatnya latihan pemahaman mendengar yang banyak, terutama semasa bahagian pertama pengajaran (dialog permulaan), namun intonasi dan rentak menekankan penguasaan pemahaman sesuatu mesej. Menurut Germain (1993), kaedah ini tidak dapat memenuhi keperluan berkomunikasi sebenar murid. Beliau berpendapat bahawa murid tidak bersedia untuk memahami perbualan penutur jati.

Pendekatan Situasi-Oral

Pendekatan ini diperkenalkan oleh pakar linguistik dari Britain, iaitu Palmer dan Hornby (Cornaire, 1998). Menurut Cornaire, pendekatan situasi-oral ini masih lagi digunakan dalam pengajaran Bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua di beberapa buah sekolah tertentu. Pendekatan ini tergolong dalam kumpulan linguistik struktural Britain yang menekankan kepada lisan dan struktur sintaksis (Germain, 1993). Secara konkritnya, struktur lisan digunakan dalam situasi. Situasi di sini tidak berkaitan dengan

pemilihan kriteria kandungan, tetapi ia melibatkan struktur lisan dengan bantuan gambar, mimik, benda-benda berkaitan dan lain-lain lagi. Teknik pembelajaran pula menekankan kepada ulang-ulangan dan latihan berstruktur. Pada masa permulaan pembelajaran, murid hanya mendengar dan mengulang apa yang diperkatakan oleh guru. Perkara ini menunjukkan mereka mendengar dan tidak memahami apa yang diperdengarkan kepada mereka.

Pendekatan situasi ini merupakan hasil gabungan antara input linguistik (yang menganggap bahawa satu bahasa mengandungi satu struktur bersama) dengan suatu penjelasan psikologi daripada konsep behavioris (pembelajaran suatu bahasa memerlukan satu sistem tabiat yang baharu) (Cornaire, 1998). Pendekatan ini memberi tumpuan kepada lisan tetapi kesemuanya berlaku tanpa melibatkan dimensi kognitif dalam bahasa.

Pendekatan Komunikatif

Pendekatan ini merujuk kepada bahasa sebagai instrumen untuk berkomunikasi terutama, dalam interaksi sosial (Cornaire, 1998). Dalam perspektif ini, kebolehan untuk berkomunikasi bertujuan untuk menyediakan murid untuk berinteraksi dengan penutur jati. Menurut Cornaire, murid bukan hanya perlu mengetahui aspek-aspek linguistik yang spesifik seperti bunyi, struktur, leksis sesuatu bahasa asing, tetapi perlu juga mengetahui peraturan penggunaannya.

Bahan-bahan pengajaran terdiri daripada dokumen autentik berdasarkan keperluan murid dan bukan mengikut struktur linguistik. Terdapat pelbagai aktiviti yang memberi keutamaan kepada pernyataan yang bebas dan keperluan sebenar murid. Dalam pendekatan ini, tanggungjawab dalam pengajaran diberikan sepenuhnya kepada

guru. Namun, dalam pemahaman mendengar, murid bertindak sebagai rakan kongsi dalam penyampaian mesej. Menurut Littlewood (1998), keupayaan komunikatif bukanlah sesuatu yang baru dalam pengajaran bahasa kerana keupayaan berkomunikasi juga merupakan matlamat pendekatan-pendekatan yang lain. Namun pendekatan ini memberi implikasi yang jelas tentang komunikasi dalam pengajaran bahasa. Pendekatan ini menekankan kepada apa yang dilakukan dengan bahasa dan bagaimana kita bertindak balas kepada apa yang didengar (Flowerdew & Miller, 2005).

Pendekatan Semula Jadi

Pendekatan semula jadi ini merupakan pendekatan yang diperkenalkan oleh Terrell, seorang profesor bahasa Sepanyol bersama dengan Stephen Krashen. Pendekatan ini ditujukan kepada orang yang baru mula belajar bahasa dan meletakkan kepentingan kepada pemahaman bahasa dan pemerolehan bahasa asing secara semula jadi, iaitu sama dengan bayi yang mula belajar bahasa ibunda.

Menurut Krashen (1985), pendekatan semula jadi mencadangkan bahawa orang dewasa masih boleh mempelajari bahasa kedua dan kebolehan berbahasa tidak terhad kepada golongan muda sahaja. Namun apa yang membezakan orang dewasa dan kanak-kanak adalah penyelesaian mereka dalam kemahiran abstrak yang mereka gunakan dalam memproses tatabahasa bahasa asing. Krashen (1985) menganggap “komunikasi” sebagai fungsi utama bahasa. Jadi, tumpuan diberikan kepada keupayaan komunikatif dalam pengajaran. Krashen dan Terrell (1983) mempercayai bahawa lexis sesuatu bahasa merupakan asas yang penting. Mereka menekankan kepentingan perbendaharaan kata dan melihat bahasa sebagai sebuah kenderaan untuk berkomunikasi bagi menyampaikan maksud dan mesej. Mereka menegaskan bahawa

pemerolehan bahasa hanya akan berlaku apabila mesej dalam bahasa sasaran itu difahami.

Dalam pendekatan ini, konsep pembelajaran dan pemerolehan sesuatu bahasa asing adalah berdasarkan lima hipotesis yang diperkenalkan oleh Krashen (1983), iaitu hipotesis pemerolehan-pembelajaran (*the acquisition-learning hypothesis*), hipotesis peringkat semula jadi (*the natural order hypothesis*), hipotesis input (*the input hypothesis*), hipotesis kawalan (*the monitor hypothesis*) dan hipotesis menapis afektif (*the affective filter hypothesis*). Krashen (1985), dalam teorinya tentang pemerolehan bahasa kedua (SLA) menyatakan bahawa orang dewasa mempunyai dua cara berbeza dalam perkembangan kecekapan bahasa kedua, iaitu pemerolehan dan pembelajaran. Menurutnya lagi, pemerolehan merupakan suatu proses separa sedar yang sama dengan cara-cara kanak-kanak gunakan dalam pemerolehan bahasa pertama. Pembelajaran pula merujuk kepada suatu proses yang disadari yang mengakibatkan kita mengetahui tentang peraturan-peraturan bahasa.

Pendekatan Berasaskan Pemahaman

Pendekatan berasaskan pemahaman yang diperkenalkan oleh Palmer memberi penekanan kepada penghasilan pemahaman dalam pembelajaran bahasa (Germain, 1993). Mengikut Germain, pendekatan ini kemudiannya dikembangkan lagi oleh Asher melalui kaedah pergerakannya yang dikenali sebagai kaedah *total physical response*. Pendekatan berasaskan pemahaman ini memberi penekanan kepada pemahaman mendengar walaupun matlamat asalnya adalah untuk proses lisan.

Dalam pendekatan ini, guru perlu menyediakan murid dengan pemahaman teks lisan atau penulisan (Cornaire, 1998). Tumpuan lebih diberikan kepada maksud ayat

daripada bentuk linguistik. Pendekatan ini juga memberi tumpuan istimewa kepada individu, minat dan keperluan yang memainkan peranan penting dalam pembelajaran. Murid yang fasih terdiri daripada mereka yang tahu menggunakan strategi yang berkesan dalam pembelajaran mereka. Pemahaman mendengar dilihat sebagai kemahiran asas penting yang membolehkan kemahiran lain seperti bertutur, membaca, dan menulis berkembang secara spontan (Celce-Murcia, 2001).

Pendekatan Berasaskan Tugas

Pendekatan berasaskan tugas bertujuan membentuk murid menjadi pendengar yang aktif. Melalui pendekatan ini, murid dikehendaki mendengar dalam situasi sebenar dan menjalankan tugas berdasarkan maklumat yang diperolehi, seperti melukis gambar, mengisi jadual, dan menyiapkan carta. Selalunya, maklumat diterjemahkan daripada teks percakapan kepada bentuk grafik. Dalam pendekatan ini, proses mendengar adalah untuk tujuan tertentu, iaitu mendengar untuk menjalankan tugas dengan menggunakan maklumat yang disediakan.

Pendekatan Strategi-Murid

Pendekatan strategi-murid (*the learner-strategy approach*) merupakan satu pendekatan yang berasaskan strategi pengajaran mendengar dengan memberi tumpuan kepada konsep kebebasan murid (Flowerdew & Miller, 2005). Pembelajaran bebas merupakan satu tahap dalam proses pembelajaran ke arah menjadi murid yang berautonomi. Seseorang murid yang berautonomi akan merancang dan melaksanakan program pembelajaran mereka sendiri (Gardner & Miller, 1999).

Pendekatan ini menekankan keputusan yang diambil oleh murid berdasarkan pilihan mereka sendiri tentang tugas pembelajaran. Menurut Flowerdew dan Miller (2005), pendekatan ini memberi penekanan kepada pilihan murid sendiri tentang strategi mendengar yang efektif mengikut situasi. Beberapa ciri yang dicadangkan oleh Mendelsohn (1994) bagi aktiviti berdasarkan strategi adalah seperti mengaktifkan skim murid iaitu bagaimana mereka menyusun teks dan syarahan secara mental, dan keperluan mereka untuk berinteraksi dalam situasi sebenar. Murid juga akan disediakan dengan pelbagai jenis latihan supaya mereka berkesempatan untuk menggunakan strategi mendengar mereka dalam konteks yang berlainan dan untuk pelbagai tujuan dan dengan ini membolehkan murid tersebut berinteraksi dengan tugas dan bukan hanya mendengar dan memberi jawapan.

Pendekatan-pendekatan yang dibincangkan di atas merupakan pendekatan yang digunakan guru dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing, terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Kajian yang dijalankan oleh Nor Zihan Hussin (2009) terhadap empat orang pelajar dewasa bahasa Perancis di *Centre Linguistique Appliquée*, Perancis, mendapati bahawa pendekatan yang digunakan guru tidak mempengaruhi pelajar dalam kecekapan bahasa. Beliau mendapati bahawa motivasi, sikap dan personaliti murid memainkan peranan utama untuk mencapai kejayaan dalam pembelajaran bahasa Perancis. Namun, pendekatan-pendekatan yang dibincangkan meletakkan kepentingan kepada pemahaman mendengar. Secara umumnya, walau apa pun pendekatan yang digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis, namun kreativiti guru dapat membantu murid memahami pembelajaran yang dijalankan. Keupayaan guru untuk memanipulasi pendekatan tersebut dan peranan yang dimainkan oleh murid itu sendiri akan

mempengaruhi prestasi murid itu dalam pembelajaran bahasa asing (Nor Zihan Hussin, 2009).

Kajian Tentang Pembelajaran Bahasa Asing

Bahasa asing merupakan salah satu bahasa yang ditawarkan dalam sistem persekolahan di Malaysia dan mempunyai status yang berbeza berbanding bahasa-bahasa lain. Met dan Galloway (1992) melaporkan bahawa kebanyakan kajian lalu tentang pengajaran dan pembelajaran dalam kelas lebih tertumpu kepada pengajaran dan pembelajaran bahasa kedua dan tidak tertumpu kepada bahasa asing. Dalam kajian tentang pembelajaran bahasa kedua (seperti Ellis, 1994), istilah pembelajaran bahasa “asing” dan “kedua” tidak dibezakan dengan jelas. Dengan itu, pembelajaran bahasa asing dianggap sebagai salah satu kategori dalam pembelajaran bahasa kedua (Matsumoto & Obana, 2001). Namun, Oxford (1990) dan Met dan Galloway (1992) telah membezakan dua istilah tersebut. Met dan Galloway (1992) berpendapat bahawa bahasa asing ialah bahasa yang dipelajari di luar masyarakat yang menggunakan bahasa itu, manakala bahasa kedua ialah bahasa yang dipelajari dalam lingkungan konteks budaya asing. Oleh itu, murid bahasa kedua mungkin mempunyai motivasi, sikap, keperluan pembelajaran, dan penekanan yang berbeza (Met & Galloway, 1992).

Menurut Oxford (1990) pula, bahasa asing merupakan bahasa yang diajar sebagai mata pelajaran di sekolah dan tidak digunakan atau sedia ada dalam komuniti di mana bahasa itu diajar. Menurut beliau lagi, bahasa kedua pula merupakan bahasa yang digunakan untuk berkomunikasi dalam masyarakat. Satu lagi perbezaan ialah murid bahasa kedua dikelilingi oleh bahasa dan budaya yang dipelajari di dalam dan di luar bilik darjah, tetapi suasana tersebut tidak terdapat bagi murid bahasa asing (Met &

Galloway, 1992). Dengan itu, Met dan Galloway (1992) mencadangkan agar kajian dijalankan terhadap murid bahasa asing, terutama pada peringkat sekolah menengah yang belum banyak dijalankan kerana tumpuan kajian adalah terhadap pelajar universiti sahaja.

Kepentingan bahasa asing dalam era globalisasi telah mendapat perhatian banyak penyelidik. Kajian-kajian tentang pengajaran dan pembelajaran bahasa asing kini banyak memberi tumpuan kepada perkaitan budaya dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa asing seperti kajian Beteman (2004), Berh dan Defferding (2005), Savignon (2005), Allen (2006), Rings (2006), Moore (2006) dan Ketchum (2006), Durocher (2007), Siskin (2007), Schulz (2007), dan Bush (2007). Di samping itu, terdapat juga kajian yang dijalankan untuk memahami kejayaan atau kegagalan murid dalam pembelajaran bahasa asing (seperti Gascoigne & Robinson, 2001), strategi pembelajaran (seperti Wharton, 2000) dan motivasi dalam pembelajaran Bahasa asing (seperti kajian Matsumoto & Obana, 2001; Nor Zihan Hussin, 2000; Wang, 2007).

Pada tahun 2000, Wharton telah menjalankan kajian tentang strategi pembelajaran 678 orang pelajar bahasa asing yang belajar Bahasa Jepun dan Bahasa Perancis di Singapura. Bahasa-bahasa tersebut juga merupakan bahasa ketiga bagi pelajar yang telah menguasai bahasa ibunda dan bahasa Inggeris. Keputusan kajian yang signifikan diperoleh berkaitan dengan motivasi, penilaian sendiri pencapaian dan bahasa yang dipelajari berbanding motivasi yang berkaitan dengan bahasa yang dipelajari. Wharton (2000) juga mendapati bahawa pelajar yang berprestasi tinggi menggunakan lebih banyak strategi berbanding pelajar yang berprestasi rendah dan pelajar lelaki lebih banyak menggunakan strategi berbanding pelajar perempuan.

Nor Zihan Hussin (2000) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti faktor-faktor yang menjadi pendorong kepada guru-guru bahasa asing di sekolah-sekolah

berasrama penuh terpilih. Kajian beliau ini tidak melibatkan murid-murid yang belajar bahasa asing. Kajian beliau ini juga adalah untuk menyelidik perbezaan antara kumpulan guru-guru bahasa asing berhubung dengan orientasi dalam motivasi dan peranan matlamat sebagai pendorong kepada mereka dalam pekerjaan. Seramai 100 orang guru bahasa asing dari 19 buah sekolah berasrama penuh terpilih telah mengambil bahagian dalam kajian ini; mereka dibahagikan kepada tiga kumpulan berbeza iaitu, kumpulan 1 terdiri daripada guru-guru Bahasa Arab, kumpulan 2 terdiri daripada guru-guru Bahasa Perancis dan kumpulan 3 terdiri daripada guru-guru Bahasa Jepun dan Mandarin. Kajian ini menggunakan soal selidik yang dikenali sebagai “Work Preference Inventory’. Instrumen ini mengandungi 30 item dan 4 skala. Empat hipotesis diuji untuk kajian. Hasil kajian mendapati bahawa motivasi guru-guru bahasa asing dipengaruhi beberapa faktor iaitu pengiktirafan, ganjaran, cabaran dan keseronokan dalam pekerjaan. Keputusan kajian juga menunjukkan bahawa tiada perbezaan berhubung dimensi pengiktirafan, ganjaran dan cabaran bagi tiga kumpulan guru yang berlainan tetapi terdapat perbezaan dalam dimensi keseronokan bagi tiga kumpulan guru yang berlainan. Mereka sangat komited kepada tugas mereka dan matlamat juga memainkan peranan penting sebagai pendorong dalam pekerjaan mereka.

Kajian tentang motivasi juga telah dijalankan oleh Matsumoto dan Obana pada tahun 2001. Kajian tinjauan yang mereka gunakan melibatkan 403 pelajar Bahasa Jepun di tiga buah universiti di Australia. Pelajar-pelajar tersebut dibahagikan kepada dua kumpulan iaitu kumpulan permulaan dan kumpulan pertengahan. Matsumoto dan Obana (2001) mendapati bahawa terdapat perbezaan yang besar antara dua kumpulan tersebut dari segi tahap komitmen, minat dalam perkara yang berkaitan dengan pembelajaran bahasa dan kesan ciri-ciri guru dan kelas. Dapatan mereka mendapati bahawa kumpulan

yang motivasi mendalam ditunjukkan oleh kumpulan pelajar pertengahan berbanding kumpulan pelajar permulaan.

Satu lagi kajian berkaitan motivasi telah dijalankan oleh Wang (2007). Wang (2007) telah menjalankan kajian tindakan ke atas 24 orang pelajar yang belajar Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing di sebuah universiti di China. Beliau menjalankan kajian tersebut setelah mendapati bahawa amalan pengajaran yang sedia wujud tidak menarik dan mencabar bagi pelajar universiti tersebut. Seterusnya, beliau telah membina perancangan pengajaran yang baharu bagi memberi motivasi kepada pelajar. Berdasarkan data yang dikumpulkan melalui pemerhatian kelas, jurnal pelajar, temu bual dan soal selidik, beliau mendapati bahawa motivasi pelajar terhadap latihan mendengar telah bertambah.

Gascoigne dan Robinson (2001) pula telah menjalankan kajian tentang persepsi murid Bahasa Perancis dan Bahasa Sepanyol tentang pencapaian mereka dalam bahasa tersebut. Mereka telah menilai kedudukan dan bagaimana persepsi guru dan pelajar wujud dalam kelas bahasa-bahasa tersebut. Untuk kajian ini, Gascoigne dan Robinson mengedarkan borang soal selidik kepada 33 orang responden di sebuah universiti di Amerika Syarikat. Mereka mendapati bahawa pelajar-pelajar bahasa yang lemah bukan sahaja kurang mahir dalam pencapaian bahasa, malah mereka juga kurang mahir dalam menilai pencapaian bahasa mereka.

Leblanc (2001) telah menjalankan kajian tentang pembelajaran bahasa asing melalui lakonan. Kajian beliau bertujuan untuk melihat sama ada lakonan merupakan suatu bentuk interaksi yang boleh mencetuskan keberkesanan dalam proses pembelajaran bahasa asing. Beliau juga ingin melihat bagaimana pembelajaran berlaku melalui pelbagai strategi yang murid gunakan semasa berlakon. Peserta kajian Leblanc terdiri daripada pelajar bahasa Perancis pelbagai tahap dari sebuah universiti di Hong

Kong. Dapatan kajian Leblanc mengesahkan nilai pedagogi dalam lakonan. Menurut Leblanc, semasa lakonan, peserta berupaya menggunakan semula pengetahuan linguistik dan budaya mereka, bertanya dan menjelaskan sesuatu perkara untuk memudahkan pemahaman.

Allen (2006) pula telah mengkaji budaya dalam bahasa asing melalui pelaksanaan projek pembelajaran bersama. Kajian beliau melibatkan 34 orang pelajar bahasa Perancis di salah sebuah universiti di Amerika Syarikat. Beliau mendapati bahawa kaedah pembelajaran bersama boleh menjadi suatu alat yang berkesan dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa kedua. Penggunaan kaedah pembelajaran bersama dapat memberi manfaat pembelajaran bahasa kedua kepada pelajar dan juga dapat memperkembangkan kemahiran berfikir dan interpersonal yang lebih tinggi. Menurut beliau, kaedah itu dapat memberikan motivasi dan membina sikap yang positif terhadap pembelajaran bahasa kedua.

Ketchum (2006) pula membincangkan tentang pengetahuan latar belakang tentang budaya sasaran dalam kemahiran membaca bahasa kedua. Menurut beliau, murid beranggapan bahawa sesuatu perkataan itu tidak boleh difahami di luar konteks budaya. Pandangan tentang dunia luar boleh mempengaruhi perkataan yang digunakan oleh seseorang apabila berkomunikasi dengan orang lain. Oleh sebab itu, komunikasi yang dilakukan hendaklah dirujuk kepada budaya, linguistik dan skema formal yang telah dibentuk. Pengetahuan tentang budaya akan dapat merapatkan persefahaman antara manusia (Ketchum, 2006).

Kajian berkaitan dengan budaya juga telah dijalankan oleh Moore (2006). Moore telah menjalankan kajian terhadap 15 orang guru Bahasa Sepanyol tentang penggunaan teknologi yang sedia ada untuk mengajar budaya. Kajian beliau ini menggunakan kaedah campuran dan merupakan kajian membujur yang mengambil

masa selama tiga tahun. Beliau mendapati bahawa guru-guru mengabaikan pengajaran budaya dan lebih berminat dalam penggunaan teknologi yang mudah seperti televisyen dan rakaman video. Teknologi interaktif seperti Internet jarang digunakan. Data diperolehnya juga menunjukkan bahawa guru-guru lebih gemar memberi penekanan kepada pengajaran tatabahasa dan perbendaharaan kata serta kemahiran membaca dan menulis. Perkara ini terjadi kerana guru hanya memberi tumpuan kepada peperiksaan umum yang memfokuskan kepada aspek-aspek tersebut. Namun, guru-guru merasakan yang mereka boleh mengajar budaya jika diberikan masa dan sumber.

Pada tahun 2007, Siskin telah menjalankan kajian autobiografi terhadap guru-guru Bahasa Perancis di Amerika Syarikat. Kajian beliau adalah untuk mengetahui kepercayaan guru-guru tersebut terhadap bahasa Perancis dan budaya. Menurut beliau, tema kelas dan kuasa adalah kekal dalam sistem kepercayaan guru-guru tersebut seperti mana keinginan untuk perubahan sendiri (*self-transformation*) melalui penguasaan bahasa Perancis dan mengajuk tingkah laku orang Perancis. Perkara ini boleh diubah kepada harapan dan hasil pencapaian murid.

Durocher (2007) telah menjalankan kajian tindakan terhadap pengajaran budaya dalam kelas bahasa asing. Menurut beliau, pengajaran budaya dalam pembelajaran bahasa asing masih jauh ketinggalan. Hal ini disebabkan oleh masalah teori dan juga masalah modus pedagogi, masa dan latihan perguruan.

Kajian-kajian yang dibincangkan merupakan kajian umum yang telah menjadi tumpuan penyelidik sejak kebelakangan ini. Kemahiran mendengar telah mendapat tempat dalam kurikulum bahasa asing atau bahasa kedua (Brown, 1987; Dunkel, 1991). Namun, sebenarnya mengikut Nunan (1999), Vandergrift (1997) dan Flowerdew dan Miller (2005), kemahiran mendengar telah lama diabaikan dalam pembelajaran bahasa kedua. Kemahiran ini diandaikan diperoleh secara automatik. Kebiasaannya guru hanya

menguji murid mendengar dan tidak mengajar menggunakan strategi mendengar yang betul (Underwood, 1989). Sejak sekian lama, pengajaran bahasa asing lebih memberi tumpuan kepada kemahiran membaca, terjemahan dan analisis struktur, manakala pemahaman mendengar dan lisan adalah kemahiran yang tidak diberi keutamaan (Miller, 1970). Fokus kajian pada masa itu adalah terhadap pencapaian bahasa asing yang berkaitan dengan kecerdasan, kebolehan bahasa dan kualiti guru bahasa asing (Miller, 1970). Namun kini, terdapat kesedaran tentang kepentingan kemahiran mendengar dalam pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing (Goh, 2008). Geddes (dalam Johnson & Morrow, 1981) menyatakan bahawa komunikasi merupakan proses dua hala. Menurutnya lagi, sesuatu mesej tidak dapat disampaikan jika tiada orang yang menerima mesej tersebut. Hal ini menunjukkan bahawa kemahiran berbual tidak dapat dikembangkan jika ketiadaan kemahiran mendengar.

Kajian Tentang Pembelajaran Bahasa Perancis di Malaysia

Sehingga kini, sembilan kajian tentang bahasa Perancis telah dijalankan di Malaysia dari tahun 1982 ke tahun 2006. Kajian-kajian yang telah dijalankan di Malaysia memberi tumpuan kepada analisis kontrastif (seperti kajian Zainab Abdul Majid, 1982; Roshidah Hassan, 1997; Omrah bin Hassan Hussin, 2009), analisis kesilapan (seperti kajian Lim, 2001; Azhar Harun, 2006; Teh, 2006), penggunaan buku teks (Mohd Zaidi Basir, 2005), Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Satu (Nora Malikiaman, 2004) dan analisis novel (seperti kajian Suziana Mat Saad, 2005).

Kajian tentang bahasa Perancis mula dijalankan oleh Zainab Abdul Majid pada tahun 1982. Beliau telah menjalankan kajian kontrastif tentang sistem fonologi bahasa

Melayu dan bahasa Perancis. Kajian beliau bertujuan untuk mengenal pasti permasalahan dalam sebutan yang dihadapi oleh pelajar Bahasa Perancis sebagai bahasa asing di Universiti Malaya. Beliau telah menghuraikan fonem-fonem segmental bahasa Malaysia dan bahasa Perancis secara sistematik. Beliau kemudian membandingkan fonem-fonem itu untuk mengenal pasti perbezaan dan persamaan yang wujud dalam kedua-dua bahasa tersebut. Hasil kajian beliau mendapati bahawa gangguan utama yang wujud dalam kalangan pelajar-pelajar Melayu adalah disebabkan oleh kesulitan sebutan fonem-fonem kontras yang merupakan fonem-fonem asing bagi pelajar Melayu. Gangguan-gangguan yang dikenal pasti juga disebabkan oleh perbezaan struktur fonemik bahasa Malaysia dan bahasa Perancis serta kelainan distribusi di antara fonem-fonem bahasa Malaysia dan bahasa Perancis. Menurut Zainab Abdul Majid (1982), pemindahan unsur-unsur yang negatif dari bahasa Malaysia ke atas bahasa Perancis boleh mengakibatkan gangguan dalam pengucapan dari segi fonetik tetapi tidak menjejaskan pemahaman.

Menurutnya lagi, kesulitan pelajar Melayu juga disebabkan oleh sistem bunyi bahasa Perancis. Kesulitan ini disebabkan oleh sistem vokal bahasa Perancis banyak memperlihatkan fonem-fonem yang tidak dikenali oleh penutur-penutur Melayu. Fonem-fonem bahasa Perancis berjumlah enam belas, manakala fonem-fonem vokal bahasa Melayu berjumlah enam sahaja. Dalam kajian ini, Zainab Abdul Majid (1982) tidak menyatakan bilangan pelajar yang terlibat. Metodologi kajian juga tidak dibincangkan.

Kajian kontrastif kemudiannya dijalankan oleh Roshidah Hassan (1997). Roshidah Hassan menjalankan kajian perpustakaan dengan membandingkan bentuk kata ganti nama bahasa Melayu dan bahasa Perancis dalam konteks sosiolinguistik dan nahu. Tujuan kajian beliau adalah untuk mengetahui masalah dalam pembelajaran

bahasa Perancis melalui persamaan dan perbezaan yang wujud antara dua bahasa tersebut. Kajian perbandingan bahasa pertama dan bahasa asing ini bertepatan dengan pendapat Nation (2003). Menurut Nation, bahasa pertama mempunyai peranan yang penting dalam menyampaikan makna dan kandungan dalam pembelajaran bahasa asing.

Kajian tentang bahasa Perancis seterusnya dijalankan oleh Lim pada tahun 2001 ke atas 35 orang pelajar Melayu yang berumur antara 20 hingga 24 tahun di sebuah universiti awam. Tujuan kajian beliau adalah untuk (a) menganalisis dan mengkategorikan kesilapan dalam penggunaan dua jenis kala lampau bahasa Perancis iaitu *imparfait* dan *passé composé* yang dilakukan oleh pelajar-pelajar Melayu yang sedang mempelajari bahasa Perancis, (b) membandingkan kala lampau Perancis dengan cara dan ekspresi yang digunakan dalam bahasa Melayu untuk merujuk kepada kala lampau dan (c) mencadangkan beberapa strategi pedagogi.

Dapatan kajiannya menunjukkan bahawa kesilapan pelajar berpunca daripada kekompleksan yang ada pada bentuk dan fungsi bahasa Perancis itu sendiri. Menurut Lim (1001), prestasi pelajar dalam penggunaan kala lampau *passé composé* tidak sebaik jika dibandingkan dengan prestasi mereka dalam penggunaan *imparfait* dari segi bentuk. Namun, pola prestasi mereka menjadi sebaliknya dari segi penggunaan kala lampau yang betul. Pemilihan kala lampau yang betul merupakan satu masalah yang besar kepada pelajar Melayu kerana persepsi dan pernyataan mengenai masa berbeza dalam sistem linguistik bahasa Perancis berbanding dengan bahasa Melayu. Walaupun terdapat pemindahan negatif penggunaan sistem kala bahasa Inggeris, namun penggunaan bahasa Inggeris yang agak baik dapat mengurangkan masalah penggunaan kala lampau bahasa Perancis.

Pada tahun 2005, Mohd Zaidi Basir telah menjalankan kajian tentang penggunaan buku teks Bahasa Perancis “ADO”, iaitu buku teks yang digunakan di

sekolah-sekolah pada masa itu. Menurut Mohd Zaidi Basir, tujuan kajian yang dijalankannya adalah untuk melihat sejauh mana buku teks ini diterima oleh guru-guru dan murid-murid serta kesannya terhadap motivasi mereka ketika menjalankan aktiviti pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Menurut beliau lagi, kajian ini juga bertumpu kepada sejauh mana buku teks ini dapat mempengaruhi murid dalam peperiksaan Bahasa Perancis DELF. Selain itu, beliau juga ingin meninjau elemen-elemen di dalam buku ini yang boleh menimbulkan minat dan keinginan murid mengikuti pengajaran guru dengan berkesan. Penyelidik juga memberi perhatian terhadap unsur-unsur yang memberi kesan terhadap skop, cara dan kaedah pengajaran guru ketika menjalankan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis.

Kajian yang dijalankan oleh Mohd Zaidi Basir (2005) ini merupakan kajian tinjauan yang dijalankan ke atas 321 orang responden yang terdiri daripada 26 orang guru Bahasa Perancis dan 295 orang murid Bahasa Perancis di tiga buah sekolah menengah. Hasil kajian menunjukkan terdapat perbezaan pendapat yang ketara tentang penerimaan buku teks ini dalam kalangan guru dan murid. Kebanyakan responden bersetuju bahawa buku teks ini sesuai untuk kegunaan bilik darjah tetapi masih terdapat beberapa kelemahan pada buku teks tersebut. Namun, kajian Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia mendapati bahawa buku teks ini mengandungi terlalu banyak kelemahan dan mengandungi unsur-unsur yang bertentangan dengan budaya tempatan. Oleh sebab itu, pihak Kementerian Pelajaran Malaysia telah menukar buku teks tersebut kepada buku teks yang lebih sesuai dengan adat budaya tempatan mulai tahun 2005.

Kajian oleh Suziana Mat Saad (2005) merupakan suatu kajian tentang penterjemahan metafora Melayu ke bahasa Perancis. Data yang digunakan diperoleh daripada sebuah novel Melayu bertajuk "*Salina*" dan teks terjemahan dalam bahasa

Perancis. Suziana Mat Saad telah mengenal pasti strategi-strategi yang digunakan oleh penterjemah untuk menyempurnakan tugas beliau. Pengkaji menggunakan strategi penterjemahan metafora dan sedikit pengubahsuaian dilakukannya untuk melengkapkan penyelidikan ini. Dalam kajian Suziana Mat Saad ini, sebanyak 198 sampel metafora diperoleh dan diklasifikasikan mengikut tiga kelompok utama berdasarkan Taksonomi Lakoff dan Johnson.

Dapatan kajian Suziana Mat Saad (2005) menunjukkan bahawa semua strategi telah digunakan untuk menterjemah metafora di dalam novel ini. Secara tidak langsung dapatan beliau telah berjaya membuktikan hipotesis kajian. Kaedah utama penterjemahan adalah menggunakan strategi menterjemah makna metafora sahaja. Terdapat juga beberapa sampel yang telah salah diterjemahkan. Kumpulan Metafora Ontologi merupakan kategori yang paling tinggi bilangan sampel yang telah berjaya mengekalkan ranah sumber yang sama dalam bahasa Melayu dan Perancis. Beberapa cadangan turut dikemukakan sebagai panduan kepada penterjemah lain untuk menterjemah daripada bahasa Melayu ke bahasa Perancis. Kajian Suziana Mat Saad ini merupakan kajian perpustakaan dan tidak melibatkan murid-murid yang belajar Bahasa Perancis.

Pada tahun 2005 juga, Nora Malikiaman telah menjalankan kajian tentang reka bentuk Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Satu mengikut pandangan pakar. Menurut beliau, kajian ini bertujuan untuk membina satu Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Satu yang disusun dalam bentuk pelajaran satu hingga pelajaran lapan mengikut minggu persekolahan. Responden kajian beliau terdiri daripada 15 orang pakar dalam bahasa Perancis dan data dikumpulkan melalui kajian tinjauan. Beliau mendapati bahawa pakar-pakar menerima item-item yang dicadangkan oleh beliau sebagai penyelidik.

Teh (2006) telah melakukan kajian untuk menganalisis kesilapan dalam penggunaan artikel bahasa Perancis ke atas 116 orang murid bahasa Perancis di enam buah sekolah menengah di Malaysia. Untuk kajian ini, beliau telah menjalankan ujian ke atas peserta kajian tersebut. Mereka dikehendaki melengkapkan tempat kosong dengan artikel bahasa Perancis yang tepat. Beliau kemudiannya telah mengklasifikasikan kesilapan kepada lima kategori yang dijadualkan berdasarkan kekerapan dan diikuti dengan penerangan tentang punca kesilapan.

Dapatan kajian Teh (2006) ini menunjukkan bahawa murid lemah dalam penggunaan kesesuaian antara kata nama dan artikel berkaitan dengan gender dan bilangan. Dapatannya juga menunjukkan bahawa murid-murid menghadapi kesukaran dalam mengaplikasikan peraturan penggunaan artikel bahasa Perancis. Prestasi murid amat rendah dalam kelima-lima kategori terutamanya dalam ayat-ayat yang tidak memerlukan artikel. Kebanyakan kesilapan adalah disebabkan oleh pemilihan artikel yang salah. Terdapat pemindahan negatif bahasa Inggeris yang agak sedikit. Pada hakikatnya, penggunaan bahasa Inggeris dapat memudahkan pembelajaran artikel bahasa Perancis. Ini disebabkan unsur-unsur persamaan antara kedua-dua bahasa tersebut. Penyelidik juga menunjukkan bahawa pelbagai strategi dan langkah yang sesuai akan mempertingkatkan pemerolehan artikel bahasa Perancis.

Azhar Harun (2006) telah menjalankan kajian analisis kesilapan tentang penggunaan preposisi bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah berasrama penuh ke atas 80 orang murid Bahasa Perancis tingkatan empat di tiga buah sekolah. Objektif utama kajian beliau adalah untuk melihat tahap penguasaan preposisi. Beliau telah mengkaji masalah-masalah dalam pembelajaran preposisi bahasa Perancis berdasarkan persamaan dan perbezaan yang wujud antara bahasa Perancis dan bahasa Melayu. Azhar Harun seterusnya mendapati bahawa terdapatnya perkaitan antara keputusan bahasa

Inggeris murid dengan keputusan ujian preposisi yang dijalankan. Beliau juga mendapati bahawa faktor *bilingualisme* mempunyai pengaruh dalam pembelajaran preposisi kerana peratusan jawapan betul yang diperoleh oleh murid yang dwibahasa adalah rendah jika dibandingkan dengan murid yang bertutur dalam bahasa ibunda di rumah. Begitu juga dengan kajian beliau tentang jantina. Beliau mendapati bahawa murid perempuan memperoleh keputusan yang lebih baik berbanding murid lelaki.

Pada tahun 2009, Omrah bin Hassan Hussin telah menjalankan perbandingan penggunaan kata kerja sokongan antara bahasa Perancis dan bahasa Melayu. Tujuan kajian beliau adalah untuk menerangkan ciri-ciri formal kata kerja sokongan dalam bahasa Perancis dan bahasa Melayu. Beliau juga membandingkan kata kerja tersebut dari segi sintaksis dan semantik. Kajian Omrah bin Hassan Hussin ini menunjukkan bahawa bahasa Perancis dan bahasa Melayu mempunyai ciri-ciri umum yang sama bagi kata kerja sokongan. Keputusan ini juga menunjukkan bahawa walaupun terdapat kesejagatan fenomena, setiap bahasa mempunyai mekanisme tersendiri yang berkaitan dengan fungsi kata kerja sokongan dan sistem penentuan.

Kajian-kajian yang dijalankan oleh Zainab Abdul Majid (1982), Roshidah Hassan (1997), Lim (2001), Nora Malikiaman (2004), Mohd Zaidi Basir (2005), Suziana Mat Saad (2005), Azhar Harun (2006), Teh (2006) dan Omrah bin Hassan Hussin (2009) ini menunjukkan bahawa pembelajaran pemahaman mendengar murid bahasa Perancis di sekolah menengah Malaysia belum pernah dijalankan. Kajian-kajian lebih memberi tumpuan kepada aspek linguistik dan tidak memberi tumpuan kepada aspek pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Dengan itu, kajian tentang pembelajaran bahasa Perancis murid sekolah menengah terutama tentang pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar perlu dijalankan di Malaysia.

Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Mendengar merupakan proses menerima, memberi perhatian, dan memberi makna kepada stimulus pendengaran (Wolvin & Coakley, 1985). Kemahiran ini merupakan salah satu kemahiran yang penting yang dapat membantu pelajar dalam mempelajari bahasa asing (Nunan, 1999). Pendapat Nunan (1999) disokong oleh Long (1989) yang menganggap pemahaman mendengar memainkan peranan penting dalam proses pemerolehan bahasa kedua. Di samping itu, pemahaman mendengar juga mempengaruhi perkembangan membaca dan menulis individu dalam bahasa yang baharu dipelajari (Scarcella & Oxford, 1992). Folse (2004) berpendapat bahawa untuk berjaya dalam bahasa asing, murid harus mampu memahami apa yang mereka dengar atau baca.

Walaupun dalam pembelajaran bahasa asing atau bahasa kedua kemahiran ini mula mendapat perhatian pendidik, kemahiran ini belum lagi mendapat perhatian yang serius di Malaysia. Keadaan rakyat yang berbilang kaum, berbilang bahasa dan berbeza latar belakang mungkin tidak sama dengan keadaan dalam kajian-kajian yang dijalankan di luar negara. Keberkesanan dalam pengajaran dan pembelajaran bergantung kepada mendengar (Swanson, 1997). Menurut Swanson (1997), kajian-kajian kurikulum mendapati bahawa tidak banyak pembelajaran yang melibatkan kemahiran mendengar diajar secara khusus.

Mendengar juga bukanlah kemahiran yang pasif (Gebhard, 1996; Glison, 1988; O'Malley, Chamot & Küpper, 1989). Mendengar memerlukan perhatian daripada kita. Apabila kita mengambil bahagian dalam perbualan secara langsung atau melalui telefon, kita mesti menjadi penerima kepada orang lain, termasuk memberi perhatian kepada penjelasan, persoalan dan pendapat mereka (Gebhard, 1996). Walaupun kita mendengar

semasa berbual dengan seseorang, seperti mendengar syarahan, radio, drama, filem, berita dan muzik, kita sebenarnya aktif. Mendengar secara aktif adalah sebahagian daripada komunikasi *intrapersonal*. Dalam hal ini, kita memberi perhatian kepada pemikiran dan idea kita sendiri.

Aspek lain dalam mendengar adalah cara kita memproses apa yang kita dengar. Terdapat dua proses berbeza yang melibatkan pemahaman perbualan, iaitu proses bawah-atas dan proses atas-bawah. Proses bawah-atas merujuk kepada proses memahami mesej yang didengar melalui analisis bunyi, perkataan dan tatabahasa, manakala proses atas-bawah pula merujuk kepada penggunaan pengetahuan sedia ada untuk memahami mesej. Istilah “atas-bawah” dan “bawah-atas” yang biasa digunakan oleh penyelidik tidak dipersetujui oleh Field (2008). Menurut Field, istilah-istilah tersebut agak mengelirukan kerana istilah-istilah tersebut merujuk kepada arah pemrosesan. Istilah "bawah -atas" merujuk pada pembinaan unit kecil ke atas unit yang lebih besar dan “atas-bawah” pula merujuk kepada pengaruh unit yang lebih besar apabila mengenal pasti unit yang lebih kecil (Field, 2008). Semasa pembelajaran pemahaman mendengar, Devine (1982) dan Saskatchewan Education (1997) mencadangkan agar panduan mendengar yang berupa soalan pemahaman digunakan bagi membantu murid memberikan tumpuan kepada kandungan, organisasi dan alatan yang digunakan dalam pemahaman mendengar.

Pemahaman mendengar merupakan suatu aktiviti yang menggunakan pelbagai proses mental untuk memahami maklumat daripada teks lisan. Pendengar memfokuskan kepada input pendengaran yang berkaitan, membina makna daripada mesej dan mengaitkan apa yang didengar kepada pengetahuan yang sedia ada (Teng, 1998). Pembelajaran pemahaman mendengar merupakan komponen penting dalam pelaksanaan kurikulum Bahasa Perancis di sekolah-sekolah menengah Malaysia.

Kejayaan atau kegagalan dalam komponen ini akan memberi kesan kepada tahap kefasihan murid dalam bahasa tersebut.

Namun, berbanding kemahiran lain, kemahiran mendengar ialah kemahiran yang selalu terpinggir dalam pembelajaran bahasa (White, 1998). Menurut White (1998), semasa pembelajaran bahasa di dalam bilik darjah, tidak banyak masa digunakan untuk aktiviti mendengar. Murid mungkin mendengar dua hingga tiga minit setiap sesi pembelajaran kerana kebanyakan masa digunakan untuk berbincang tentang jawapan dan aktiviti lain. Menurutnyanya lagi, guru tidak menggunakan masa untuk menganalisis masalah dalam aktiviti mendengar. Mereka lebih tertumpu untuk mencari jawapan yang betul kepada latihan dalam pemahaman mendengar, daripada mencari masalah murid dalam memahami petikan yang diperdengarkan.

Kajian-kajian yang dijalankan oleh Asher (1969), Krashen (1988) dan Feyten (1991) telah memberi perhatian kepada peranan mendengar sebagai alat untuk memahami dan juga merupakan faktor utama dalam kejayaan pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing. Sejak tahun 1990-an, mendengar telah muncul sebagai satu komponen yang penting dalam proses pembelajaran bahasa kedua (Feyten, 1991). Bryan (1977) berpendapat bahawa mendengar untuk memahami perbualan dalam bahasa asing menjadi masalah utama kepada kebanyakan pelajar bahasa asing dan oleh itu, adalah menjadi tanggungjawab guru-guru bahasa asing untuk menyediakan aktiviti pembelajaran dan pengajaran yang membolehkan pelajar mereka memperoleh kemahiran ini. Menurutnyanya lagi, keupayaan pelajar untuk berbual dalam bahasa asing tidak semestinya menunjukkan keupayaan mereka untuk memahami atau berinteraksi dalam bahasa yang mereka pelajari. Beliau seterusnya menegaskan bahawa kekurangan tumpuan yang diberikan kepada pemahaman mendengar boleh mengakibatkan kegagalan dalam proses komunikasi secara menyeluruh.

Kajian Erickson (2000) menunjukkan kesan pertama pembelajaran bahasa asing bergantung kepada pemahaman mendengar. Dalam perbualan beliau dengan seorang guru bahasa Perancis di Utah, guru tersebut menyatakan bahawa cara terbaik untuk menarik minat murid untuk meneruskan pembelajaran bahasa Perancis adalah dengan memberikan keutamaan kepada pemahaman mendengar dalam aktiviti yang dijalankan. Kata guru itu lagi, murid berasa bodoh dan tidak selesa apabila mereka tidak faham dan seterusnya mereka akan hilang minat untuk belajar bahasa tersebut. Oleh itu, sangat penting untuk guru mengajar murid bagaimana untuk mendengar dan menyediakan peluang kepada pelajar untuk mendengar. Namun, kajian tentang pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis belum pernah dijalankan di Malaysia.

Kajian Tentang Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Keberkesanan pengajaran dan pembelajaran bergantung pada keupayaan murid mendengar dan memahami apa yang diajar oleh guru. Aucoin dan Rootman (2005) pula mengaitkan tahap kesihatan dengan keupayaan murid untuk belajar. Walaupun mendengar merupakan faktor penting dalam pembelajaran di bilik darjah, namun tidak banyak kajian tentang kemahiran tersebut dijalankan (Swanson, 1997). Ducrot (2005) menyatakan, pemahaman mendengar merupakan kemahiran yang perlu dijalankan secara beransur-ansur bagi membolehkan murid mengetahui strategi mendengar dahulu sebelum memahami rakaman pendengaran. Menurutnya lagi, murid tidak perlu memahami kesemua rakaman yang diperdengarkan tetapi guru perlu melatih mereka menjadi lebih yakin, lebih berdikari dari masa ke semasa. Dengan itu, murid akan menggunakan semula apa yang telah dipelajari dalam kelas di luar bilik darjah.

Mereka juga akan membuat andaian mengenai apa yang didengar dan difahami seperti dalam bahasa asal mereka (Ducrot, 2005)

Kajian dalam pembelajaran mendengar yang dilakukan di luar negara hanya menumpukan kepada bahasa kedua, manakala di Malaysia, kajian-kajian tentang pembelajaran pemahaman mendengar ini belum mendapat tempat yang sewajarnya. Berikut dibincangkan kajian-kajian tentang pembelajaran pemahaman mendengar yang telah dijalankan di luar negara dan di dalam negara.

Kajian Tentang Pemahaman Mendengar di Luar Negara

Terdapat pelbagai bentuk kajian yang telah dijalankan di luar negara untuk menyelidik pembelajaran pemahaman mendengar bahasa kedua atau bahasa asing. Kajian-kajian tersebut telah memberi tumpuan kepada murid yang efektif atau tidak efektif (seperti Goh, 1999; O'Malley & Chamot, 1990), faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar (seperti Goh, 1997, 1999; Graham, 2006b; Hasan, 2000), strategi pemahaman mendengar (seperti Chiou, 2004; Graham, 2006b; Mareschal, 2002; O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 1996, 1997, 2003a, 2006) dan pengetahuan lampau dalam pemahaman mendengar (seperti Madden, 2004). Kajian-kajian tersebut dijalankan terhadap pemahaman mendengar bahasa kedua seperti yang dijalankan oleh Goh (1997, 1999, 2000), Graham (2006a, 2006b), Guo dan Wills (2004), Hasan (2000), Imhof (2000), Lee (1987), Mareschal (2002, 2007), O'Malley dan Chamot (1990), Vandergrift (2002), termasuk Zhang dan Goh (2006) lebih memberi tumpuan kepada pelajar universiti atau pelajar dewasa. Perbezaan umur peserta kajian mungkin akan memberi kesan yang berlainan kepada dapatan kajian yang dijalankan. Persoalan tentang umur individu yang belajar bahasa pernah menjadi

perhatian Ellis (1999). Menurut beliau, secara logiknya, pemerolehan bahasa kedua antara orang dewasa dan kanak-kanak atau remaja adalah berbeza. Pendapat beliau ini dipersetujui oleh Krashen (1985). Ellis (1999) berpendapat bahawa orang dewasa mempunyai keupayaan ingatan yang lebih tinggi dan lebih berfokus dalam pembelajaran bahasa.

Kajian tentang pemahaman mendengar yang berkaitan dengan kurikulum telah dijalankan oleh Lee (1987) di Singapura. Dalam kajiannya, Lee (1987) telah mengenal pasti keperluan untuk memasukkan pemahaman mendengar dalam kurikulum bahasa di Singapura dengan menjalankan tiga uji kaji dan dua soal selidik. Menurut beliau, kepentingan pemahaman mendengar dalam pembelajaran bahasa tidak digambarkan dengan jelas dalam kurikulum Bahasa Inggeris sekolah menengah di Singapura. Di Singapura, tumpuan hanya diberikan kepada kemahiran membaca dan menulis. Melalui kedua-dua kemahiran tersebut, murid dengan sendirinya akan mendengar dengan baik dalam bahasa sasaran (Lee, 1987).

Dalam kajian Lee ini, 94 murid diuji berdasarkan kemahiran yang berkaitan dengan pendengaran akademik. Murid yang sama juga disoal selidik untuk mengetahui tentang pandangan mereka terhadap tugas yang berkaitan dengan empat kemahiran kecil. Keputusan kajian Lee ini menunjukkan bahawa secara purata 54 peratus murid tidak ada kesedaran tentang kebolehan mendengar mereka berkaitan dengan kemahiran kecil yang dikaji. Menurut Lee (1987), keputusan daripada ujian dan soal selidik mencadangkan yang murid memerlukan pengajaran dalam pemahaman mendengar, begitu juga dengan pelajaran dalam kesedaran tentang kebolehan mendengar. Beliau seterusnya mendapati bahawa 36 orang guru bersetuju agar pemahaman mendengar perlu dimasukkan ke dalam kurikulum Bahasa Inggeris untuk kebaikan murid. Di Malaysia, kurikulum Bahasa Perancis telahpun meletakkan pembelajaran pemahaman

mendengar sebagai salah satu kemahiran yang perlu dikuasai oleh murid untuk mencapai kefasihan dalam bahasa tersebut.

Kajian yang dijalankan O'Malley dan Chamot (1990) mendapati bahawa pendengar yang efektif ialah seseorang yang dapat menggambarkan pengetahuan tentang dunia melalui pengalaman sendiri dan melalui pertanyaan tentang diri sendiri. Goh (1997) yang menjalankan kajian tentang pemahaman mendengar pelajar universiti di Singapura mendapati bahawa terdapat tiga aspek dalam mendengar, iaitu peranan pelajar dalam proses mendengar, kehendak dalam tugas mendengar dan strategi yang digunakan semasa mendengar. Beliau mendapati bahawa dalam aspek pertama, pelajar mengenal pasti beberapa rintangan dalam mendengar, termasuk tanggapan mereka terhadap kelemahan mereka sendiri seperti ketidakcekapan ingatan mereka dan juga personaliti mereka. Menurut beliau, dalam aspek kedua pula, pelajar mengulas tentang faktor-faktor yang berkaitan dengan tugas mendengar yang memudah atau menyukarkan mereka. Dalam aspek ketiga, Goh (1997) mendakwa bahawa pelajar menunjukkan kesedaran terhadap pelbagai strategi atas-bawah dan bawah-atas.

Pada tahun 1999, Goh sekali lagi menjalankan kajian tentang pemahaman mendengar. Beliau telah menyelidiki faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran mendengar pelajar universiti di Singapura yang berkaitan dengan teks, penyampai, pendengar, dan persekitaran. Dalam kumpulan tersebut, beliau mendapati bahawa lima faktor telah digunakan oleh dua pertiga pelajar, iaitu perkataan yang digunakan dalam teks, pengetahuan sedia ada tentang tema yang digunakan, kadar kelajuan penyampaian, jenis input dan cara sebutan penyampai. Beliau juga mendapati bahawa pelajar yang mahir telah menyenaraikan pelbagai jenis faktor berbanding dengan pelajar yang kurang mahir yang hanya menyenaraikan empat faktor dan menumpukan kepada faktor-faktor

berdasarkan teks. Goh (1999) mendakwa bahawa pelajar yang mahir melihat proses mendengar sebagai suatu interaksi antara pendengar, teks dan persekitaran mendengar.

Hasan (2000) dalam kajiannya terhadap persepsi pelajar di Universiti Damascus tentang masalah pemahaman mendengar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing mendapati bahawa pelajar-pelajar tersebut tidak dilatih dengan strategi, kemahiran dan aktiviti pemahaman mendengar yang berkesan untuk memperbaiki pemahaman mendengar mereka. Graham (2006b) pula menjalankan kajian untuk menyiasat pandangan murid yang berumur antara 16 hingga 18 tahun terhadap pemahaman mendengar bahasa Perancis dan pendapat mereka tentang kejayaan atau kegagalan dalam kemahiran tersebut. Graham mendapati bahawa murid telah memberi penekanan kepada beberapa masalah utama dalam pemahaman mendengar seperti kelajuan teks yang disampaikan, pengasingan perkataan dalam ayat, dan pengenalan pastian perkataan. Menurut Graham lagi, murid juga mendapati bahawa kesukaran mereka disebabkan oleh keupayaan mereka yang rendah dalam kemahiran tersebut, kesukaran dalam tugas dan juga kesukaran teks. Beliau mendapati bahawa terdapat sedikit kesedaran tentang peranan strategi mendengar yang tidak efektif ataupun penggunaan strategi dalam pemahaman mendengar.

Chiou (2004) telah menjalankan kajian terhadap 515 pelajar dan 10 orang pensyarah universiti di Taiwan untuk menyiasat tentang kepercayaan dan penggunaan strategi mendengar dalam bahasa Inggeris. Hasil kajian mendapati bahawa kebanyakan pensyarah dan pelajar universiti itu berpegang kepada kepercayaan yang sama, seperti terdapatnya orang yang mempunyai kebolehan dalam pembelajaran bahasa, kepentingan sebutan yang baik dan pengetahuan tentang perbendaharaan kata dalam memahami teks, kebolehan menangkap idea keseluruhan teks, dan faedah pengetahuan lampau. Beliau

mendapati bahawa terdapat percanggahan pendapat antara kumpulan pensyarah dan pelajar tentang kepentingan pemahaman budaya perbualan bahasa Inggeris.

Menurut Chiou (2004), kesemua pensyarah mempercayai bahawa pemahaman tentang budaya boleh membantu dalam pemerolehan bahasa. Namun hanya separuh daripada pelajar yang menyokong kepentingan budaya dalam pembelajaran bahasa. Dapatan kajian Chiou berkaitan dengan budaya ini sedikit berbeza dengan hasil kajian yang telah dijalankan oleh Guo dan Willis (2004). Guo dan Willis (2004) mendapati bahawa budaya memainkan peranan penting dalam pembelajaran bahasa, terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Pendapat Guo dan Willis ini adalah seperti yang dicadangkan oleh Levi-Strauss (1963, dalam Saidatul Nornis Hj. Mahali, 2007) dan Morgan dan Neil (2001) yang menyatakan bahawa budaya dan bahasa tumbuh dan berkembang seiring. Keadaan ini menunjukkan bahawa di mana ada bahasa, di situ ada budaya.

Chiou (2004) juga mendapati pelajar dan pensyarah menggunakan pelbagai strategi mendengar. Mereka banyak meneka, mewujudkan perkaitan, menggunakan pengetahuan lampau dan menangkap keseluruhan idea (Chiou, 2004). Strategi terjemahan digunakan secara ekstensif oleh kumpulan pelajar, manakala kumpulan pensyarah tidak menggunakan strategi tersebut semasa mendengar. Kumpulan pelajar cenderung untuk tidak berfikir dalam bahasa Inggeris, manakala kumpulan guru berpendapat bahawa strategi tersebut adalah perlu untuk lebih memahami input. Dalam kajian Chiou ini juga, pelajar telah mencadangkan strategi yang tidak terdapat dalam borang kaji selidik seperti menggunakan nyanyian bahasa Inggeris dan video sebagai bahan pengajaran, mempelajari bahasa Inggeris dengan penutur jati, dan kepercayaan bahawa kanak-kanak merupakan pelajar bahasa yang lebih baik daripada orang dewasa.

Menurut kumpulan ini lagi, “latihan” boleh membantu mereka dalam menguasai bahasa, tanpa mengira strategi yang mereka gunakan.

Kajian yang dijalankan oleh Madden (2004) pula bertujuan mengkaji hipotesis yang menyatakan bahawa pengetahuan lampau tentang topik yang dibincangkan dapat membantu pemahaman. Menurut beliau, kemahiran mendengar yang baik akan menghasilkan lebih pemahaman dalam perbincangan, dan pengetahuan lampau tentang topik akan menyokong pemahaman. Madden mendapati peserta yang telah didedahkan dengan topik perbincangan lebih memahami perbincangan rakaman video yang disediakan daripada peserta yang tidak didedahkan sebelumnya. Beliau seterusnya berpendapat bahawa pendengar yang mahir lebih memahami perbincangan rakaman video berbanding dengan pendengar yang kurang mahir. Beliau mendapati bahawa pengetahuan lampau tentang topik bukan merupakan punca yang signifikan kepada kejayaan dalam memahami perbincangan. Beliau mendapati bahawa tiada interaksi antara pengetahuan lampau topik dan kemahiran mendengar.

Pendapat beliau ini bersamaan dengan pendapat Chiou (2004) tetapi bertentangan dengan dapatan Chiang dan Dunkel (1992) yang menyatakan bahawa pengetahuan lampau memainkan peranan penting dalam pemahaman mendengar. Kajian Chiang dan Dunkel (1992) terhadap murid Cina yang belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua mendapati bahawa pemahaman mendengar murid-murid tersebut bertambah bila didedahkan dengan topik yang menjadi kebiasaan kepada mereka, berbanding dengan topik yang tidak pernah mereka jumpai.

Del Socorro Mayberry (2006), dalam kajiannya tentang pemahaman mendengar dalam kelas bahasa asing, telah memberi tumpuan kepada proses kognitif dalam perkembangan persepsi fonologi bahasa Sepanyol. Beliau mendapati bahawa elemen linguistik yang biasa dalam bahasa (seperti fonem antara vokal bahasa Sepanyol /d/)

diperoleh melalui prosedur sistem pembelajaran. Manakala, elemen linguistik idiosinkratik (seperti fonem /x/ dan peraturan pensegmenan bahasa kedua) bergantung pada mekanisme deklaratif seperti kesedaran, amalan, dan hafalan. Hasil kajian beliau menunjukkan bahawa pendekatan pendidikan yang mengandungi pengajaran bunyi bahasa kedua secara eksplisit dan pensegmenan lexis boleh memudahkan pemahaman mendengar secara keseluruhannya.

Mareschal (2002) dalam kajiannya tentang strategi pemahaman mendengar yang digunakan oleh enam orang murid Bahasa Perancis yang berumur antara 12 dan 13 tahun mendapati bahawa kebanyakan murid menggunakan strategi metakognitif, kognitif dan sosio-afektif dalam pemahaman mendengar. Dapatan kajian menunjukkan perbezaan yang jelas dalam penggunaan strategi oleh murid yang mahir daripada murid yang kurang mahir. Menurut beliau, murid yang mahir menggunakan pendekatan atas-bawah dan bawah-atas yang lebih fleksibel dalam tugas pemahaman mendengar yang dijalankan. Mereka juga lebih mengawal pemahaman mereka dan sentiasa menyoal dan menilai. Mareschal (2002) menyatakan bahawa perkara sebaliknya berlaku bagi murid yang kurang mahir. Beliau berpendapat bahawa murid yang kurang mahir lebih bergantung kepada pendekatan bawah-atas dan mentafsir setiap perkataan dalam teks untuk pemahaman.

Sekali lagi, pada tahun 2007, Mareschal telah menjalankan kajian tentang pemahaman mendengar bahasa Perancis. Beliau telah menjalankan kajian tentang persepsi pelajar tentang pendekatan kawal selia sendiri (*self-regulatory*) kepada perkembangan pemahaman mendengar Bahasa Perancis sebagai bahasa kedua.

Menurut beliau, kajiannya bertujuan untuk menyiasat tentang kesan pendekatan kawal selia sendiri kepada pengajaran mendengar terhadap pelajar bahasa berdasarkan kesedaran metakognitif, keupayaan kawal selia sendiri, penggunaan strategi

pemahaman mendengar dan kejayaan keseluruhan dalam pemahaman mendengar. Di samping itu, beliau juga mengkaji hubungan antara kesedaran metakognitif pelajar bahasa, keupayaan kawal selia sendiri, penggunaan strategi pemahaman mendengar, dan kejayaan pemahaman mendengar serta persepsi pelajar bahasa terhadap pendekatan kawal selia sendiri. Peserta kajian dalam penyelidikan Mareschal ini terdiri daripada dua kumpulan kakitangan awam di Kanada yang belajar bahasa Perancis sebagai bahasa kedua. Kajian beliau ini telah memberi maklumat mendalam tentang komponen metakognitif, kawal selia sendiri dan pengetahuan strategi serta sifat-sifat pendengar secara individu yang mempengaruhi pemahaman mendengar bahasa kedua.

Kajian Tentang Pembelajaran Pemahaman Mendengar Dalam Negara

Kajian tentang pemahaman mendengar seperti yang dijalankan oleh Lim (1979), Kanagarany Appukuddy (1992), Koay (1994) dan Dwipa Janardhanan Pillai (2000) adalah tentang bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Abdul Rashid Ali (1994) dan Mohammad Haron (1998) pula menjalankan kajian tentang pemahaman mendengar dalam bahasa Malaysia, manakala Wong (2005) pula menjalankan kajian pemahaman mendengar bahasa Cina (Mandarin). Kajian pembelajaran pemahaman mendengar bahasa asing terutamanya bahasa Perancis belum pernah dijalankan di Malaysia. Bahasa Perancis merupakan bahasa ketiga yang dipelajari oleh murid di sekolah-sekolah terpilih di seluruh negara. Bahasa Perancis juga merupakan bahasa Eropah yang paling popular di Malaysia selepas bahasa Inggeris (Fazleena Aziz, 2008)

Menurut Archibald et al. (2006), walaupun kajian dalam bahasa ketiga semakin berkembang, namun tidak banyak kajian terhadap murid yang belajar bahasa ketiga dan pada masa yang sama murid tersebut belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua.

Menurut mereka lagi, kefasihan dalam bahasa pertama dan bahasa kedua merupakan salah satu faktor yang akan memberi kesan kepada kejayaan dalam bahasa ketiga.

Kajian yang dilakukan oleh Lim (1979) tentang keupayaan mendengar bahasa Inggeris dan tingkah laku 192 pelajar tingkatan empat di empat buah sekolah di Selangor telah mengenal pasti beberapa faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar seperti kefasihan berbahasa, pendedahan kepada radio dan televisyen serta tahap kelajuan bahan diperdengarkan. Lim mendapati bahawa hanya kefasihan berbahasa mempunyai hubungan yang kuat dengan pendengaran, berbanding dengan faktor-faktor lain. Tambahnya lagi, yang mengejutkan adalah kelajuan (165 dan 120 patah perkataan seminit) tidak memberi kesan kepada pemahaman mendengar.

Kajian pemahaman mendengar bahasa Inggeris juga dilaksanakan oleh Dwipa Janardhanan Pillai (2000). Beliau telah mengkaji tentang pengajaran pemahaman mendengar di kelas Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing dan telah menerokai masalah yang dihadapi oleh pelajar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing dalam memahami teks audio dan mengambil nota. Kajian beliau ini juga meneliti keberkesanan strategi pengajaran dan pembelajaran yang digunakan untuk mengatasi masalah yang dikenal pasti. Menurut beliau, masalah yang dikenal pasti dalam kajian ini ialah masalah memahami teks audio dan masalah dalam pengambilan nota. Antara penghalang dalam memahami teks audio ialah isi kandungan yang tidak berapa dikenali, kesukaran memahami gaya dan bahasa teks dan tidak mampu mendengar serta mengambil nota serentak. Status bahasa Inggeris sebagai bahasa asing di Malaysia yang dikaji oleh Dwipa Janardhanan Pillai boleh diragui kerana bahasa Inggeris merupakan bahasa kedua dalam sistem pendidikan di Malaysia dan bukannya sebagai bahasa asing.

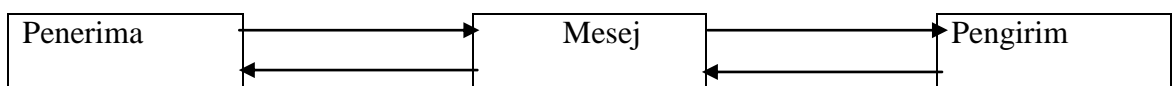
Kanagarany Appukuddy (1992) telah menjalankan kajian tentang keberkesanan pendekatan dalam pengajaran berbanding dengan pendekatan ujian terhadap keupayaan

pemahaman mendengar guru pelatih di Malaysia. Beliau telah menjalankan kajian terhadap 60 orang guru pelatih di maktab perguruan yang berada di semester kedua. Beliau mendapati bahawa pendekatan mengajar boleh menjadi alternatif yang baik digunakan berbanding pendekatan ujian. Menurut beliau, hasil ujian yang dijalankan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Implikasi daripada dapatan tersebut menunjukkan bahawa guru boleh menggunakan pendekatan mengajar dalam pengajaran pemahaman mendengar di institusi-institusi perguruan di Malaysia. Koay (1994) pula telah mengkaji pengajaran kemahiran mendengar di sekolah rendah di Malaysia. Beliau telah mencadangkan aktiviti-aktiviti yang sesuai untuk pengajaran kemahiran mendengar.

Kajian-kajian yang dijalankan untuk menyelidik pemahaman mendengar Bahasa Inggeris yang dijalankan di Malaysia bertumpu kepada faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar bahasa tersebut dan keberkesanan pendekatan dalam pengajaran pemahaman mendengar serta pengajaran kemahiran mendengar. Bagi bahasa Malaysia pula, beberapa kajian pernah dijalankan tentang pemahaman mendengar. Abdul Rashid Ali (1994) telah menjalankan kajian tentang pemahaman mendengar bahasa Malaysia terhadap murid tingkatan satu di tiga buah sekolah menengah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Kajiannya bertujuan untuk melihat perbezaan pemahaman mendengar teks dalam bahasa Malaysia antara murid Melayu dari sekolah kebangsaan atau sekolah rendah kebangsaan dengan murid Cina dari sekolah rendah jenis kebangsaan Cina dan murid India dari sekolah jenis kebangsaan Tamil. Kesemua 180 orang murid yang menjadi peserta kajian terdiri daripada murid-murid tingkatan satu. Hasil kajian beliau ini menunjukkan terdapatnya perbezaan pemahaman mendengar secara keseluruhan antara murid-murid Melayu, Cina dan India.

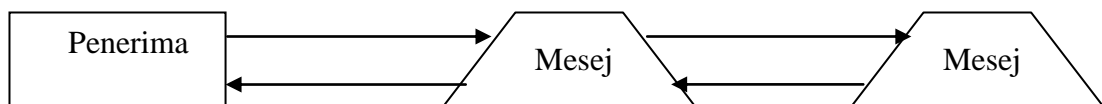
Abdul Rashid Ali mendapati bahawa pemahaman mendengar murid-murid Cina dan India lebih rendah berbanding dengan pemahaman mendengar murid-murid Melayu.

Dapatan kajian Abdul Rashid Ali (1994) ini boleh dipertikaikan. Tahap pemahaman mendengar bahasa Malaysia murid Cina dan India semestinya berbeza berbanding dengan murid Melayu. Bahasa Malaysia merupakan bahasa pertama bagi murid Melayu manakala bagi murid India dan Cina, berkemungkinan bahasa tersebut menjadi bahasa kedua ataupun ketiga. Dengan itu, tahap pencapaian mereka dalam pemahaman mendengar tidak boleh dibuat perbandingan. Menurut Conrad (1981), proses komunikasi antara bahasa pertama dan bahasa kedua atau pun bahasa asing adalah berbeza. Conrad (1981) seterusnya telah meringkaskan proses komunikasi melalui model komunikasi seperti rajah yang berikut:



Rajah 2.1 . Model komunikasi mudah dalam bahasa pertama.

- Kotak yang sama bentuk menunjukkan konteks linguistik dan budaya yang sama.



Rajah 2.2. Model komunikasi mudah dalam bahasa asing

- Bentuk kotak yang berlainan menunjukkan kepelbagaian konteks linguistik dan budaya.

Mohammad Haron (1998) pula dalam kajiannya terhadap keupayaan meta pemahaman dalam pembacaan dan pendengaran dalam kalangan murid tingkatan empat mendapati bahawa dari perspektif metakognitif, pemahaman membaca itu tidak sama dengan pemahaman mendengar. Beliau juga mendapati pencapaian pemahaman mempunyai kaitan signifikan dengan keupayaan meta pemahaman. Dapatan kajian

beliau menunjukkan bahawa mereka yang tinggi meta pemahamannya, tinggi pula pencapaian pemahamannya. Tambahnya lagi, mereka yang tinggi pencapaian dalam Peperiksaan Menengah Rendah (PMR), mempunyai keupayaan meta pemahaman yang tinggi. Oleh yang demikian, latihan meningkatkan keupayaan meta kognisi lebih diperlukan oleh murid lemah.

Mohammad Haron mendapati tahap keupayaan meta pemahaman bagi semua kumpulan pencapaian, yang cemerlang mahupun yang lemah, secara relatifnya masih rendah. Dengan itu, semua kumpulan memerlukan latihan untuk meningkatkan keupayaan metakognisi. Beliau berpendapat bahawa faktor pencapaian mempunyai pengaruh yang kuat terhadap keupayaan meta pemahaman, manakala keupayaan meta pemahaman pula mempunyai kaitan yang kuat dengan prestasi pemahaman.

Satu kajian tentang kemahiran mendengar bahasa Cina dalam kalangan murid tahun tiga di sekolah kebangsaan telah dijalankan oleh Wong (2005). Kajian beliau ini bertujuan menyelidiki tahap kebolehan murid tahun tiga mendengar bahasa Cina (Mandarin), di samping melihat hubungan antara kekerapan murid bertutur bahasa Mandarin dengan pencapaian ujian mendengar, serta perhubungan ibu bapa yang bertutur bahasa Mandarin dengan pencapaian murid dalam ujian mendengar.

Dapatan kajian Wong menunjukkan bahawa keputusan ujian mendengar murid adalah memuaskan, dengan 34 peratus daripada mereka berpencapaian tinggi, 41.7 peratus berpencapaian sederhana dan 23.5 peratus berpencapaian rendah. Selain itu, Wong mendapati bahawa peserta kajian berkemampuan untuk menjawab soalan pada aras pengetahuan, kefahaman, aplikasi dan analisis, tetapi kurang berkemampuan menjawab soalan pada aras sintesis. Terdapat hubungan yang signifikan antara kekerapan murid bertutur bahasa Mandarin dengan pencapaian ujian mendengar, serta

hubungan yang signifikan antara ibu bapa yang bertutur bahasa Mandarin dengan pencapaian murid dalam ujian mendengar.

Kajian tentang pembelajaran pemahaman mendengar masih lagi berkurangan di negara ini. Begitu juga dengan kajian-kajian yang dijalankan di luar negara. Tanpa kajian-kajian yang dijalankan, pengetahuan dan pemahaman tentang pemahaman mendengar tidak akan berkembang. Perkara ini akan mempengaruhi pemerolehan bahasa, terutamanya bahasa asing. Brown (1987) mendapati bahawa mendengar merupakan kemahiran asas yang penting dalam kejayaan akademik individu.

Kajian yang dijalankan ini menumpukan kepada pembelajaran pemahaman mendengar yang menjadi komponen penting dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah. Nord (1981) menyatakan bahawa pelajar bahasa kedua mesti mempunyai kecekapan yang tinggi dalam pemahaman mendengar berbanding dengan bertutur kerana pendengar cuma ada sedikit atau tidak ada langsung kawalan terhadap perkataan, kelajuan pertuturan atau kandungan yang digunakan oleh penutur. Apabila kita bercakap dalam bahasa asing, ada kalanya pendengar tidak memahami apa yang kita tuturkan atau sebaliknya. Keadaan ini dipanggil “terputus hubungan” (*communication breakdown*) yang disebabkan oleh tatabahasa, kesalahan perkataan dan kadang-kadang disebabkan oleh sebutan yang tidak betul.

Kajian yang dijalankan ini berfokus kepada pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis sebagai bahasa asing. Pendekatan guru bahasa Perancis mungkin berbeza dengan bahasa-bahasa lain di Malaysia. Murid tidak mendapat pendedahan tentang bahasa ini di luar bilik darjah. Murid mendengar perkataan bahasa Perancis hanya di dalam bilik darjah.

Kajian ini diharap dapat digunakan untuk menilai semula peranan pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis dan seterusnya dapat memperbaiki

kelemahan murid bahasa tersebut dalam pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Kajian yang telah dijalankan di Malaysia dan di luar negara hanya melibatkan pemahaman mendengar bahasa yang merupakan bahasa kedua. Menurut Met dan Galloway (1992), terdapat perbezaan antara bahasa kedua dan bahasa asing. Mereka berpendapat bahawa bahasa asing ialah bahasa yang dipelajari di luar masyarakat yang menggunakan bahasa itu, manakala bahasa kedua ialah bahasa yang dipelajari dalam lingkungan konteks budaya asing. Oleh itu, pelajar bahasa kedua mungkin mempunyai motivasi, sikap, keperluan pembelajaran, dan penekanan yang berbeza (Met & Galloway, 1992). Satu lagi perbezaan ialah pelajar bahasa kedua dikelilingi oleh bahasa dan budaya yang dipelajari di dalam dan di luar bilik darjah, tetapi suasana tersebut tidak terdapat bagi pelajar bahasa asing (Met & Galloway, 1992).

Kajian yang dijalankan ini juga diharap dapat menyumbang lagi kepada penyelidikan tentang faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar dalam pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Daripada kajian-kajian yang telah dijalankan dan dinyatakan di atas, jelas sekali kita masih memerlukan lagi maklumat tentang pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Kajian yang dijalankan ini diharap dapat juga digunakan oleh guru bahasa-bahasa lain sebagai rujukan untuk memperbaiki kemahiran mendengar dalam bahasa tersebut.

Kajian-kajian lampau menunjukkan kepentingan pemahaman mendengar dalam memupuk kemahiran sesuatu bahasa. Di Malaysia, kajian tentang pemahaman mendengar hanya dijalankan terhadap bahasa pertama dan juga bahasa kedua. Kajian tentang pemahaman mendengar belum pernah dijalankan terhadap murid bahasa asing, sedangkan mendengar untuk memahami perbualan dalam bahasa asing adalah masalah utama kepada kebanyakan murid bahasa asing (Bryan, 1977). Tanpa kemahiran mendengar adalah sukar untuk murid berkomunikasi dalam bahasa tersebut.

Proses Pembelajaran Pemahaman Mendengar di Bilik Darjah

Pembelajaran disifatkan sebagai suatu cara bagi menghasilkan kejayaan dan proses pembelajaran dianggap sebagai faktor kognitif yang dikaitkan dengan hasil pencapaian (Lobatu, 2008). Kahut (2008, dalam Criss, 2008) menyatakan bahawa proses pembelajaran yang semula jadi merupakan proses yang sama digunakan oleh kanak-kanak apabila mereka mula belajar berjalan iaitu, proses yang melibatkan imejan mental. Menurut Dewan Bahasa dan Pustaka (2002), proses merupakan satu siri tindakan yang dilakukan untuk membuat, menghasilkan atau mencapai sesuatu.

Nor Zihan Hussin (2009) telah menjalankan kajian tentang proses pembelajaran di sebuah bilik darjah di pusat bahasa di negara Perancis. Pemerhatian beliau adalah berdasarkan analisis matrix Germain (1993). Huitt (2003) berpendapat bahawa proses pembelajaran di bilik darjah melibatkan tingkah laku guru, tingkah laku murid dan lain-lain. Pekin, Altay, dan Baytan (2009) dan Saskatchewan Education (1997) telah membincangkan tentang proses mendengar dan tidak melibatkan proses pembelajaran pemahaman mendengar. Menurut mereka, proses mendengar melibatkan tiga peringkat iaitu sebelum mendengar, semasa mendengar dan selepas mendengar. Namun, Field (2008) berpendapat bahawa proses mendengar seperti mana yang dicadangkan oleh Pekin, Altay, dan Baytan (2009) dan Saskatchewan Education (1997) itu lebih merupakan format pengajaran dalam bilik darjah.

Semasa proses pembelajaran, Notion (2003) berpendapat bahawa bahasa pertama memainkan peranan penting dalam menyampaikan kandungan dan maklumat terutama dalam pemahaman mendengar. Begitu juga dengan aktiviti lain yang dijalankan dalam bilik darjah seperti aktiviti nyanyian. Mol (2009) dan Thompson (1986) pula

berpendapat bahawa hubungan guru dan murid juga merupakan elemen yang penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Perkara ini bersamaan dengan pendapat Atkinson (2000) yang menyatakan bahawa adanya satu hubungan positif antara motivasi murid dan motivasi guru.

Pada tahun 2008, Hirsch dan rakan-rakannya telah menjalankan tiga kajian yang berkaitan dengan respons guru terhadap pengajaran dan pembelajaran. Hirsch, Freitas, Church, dan Villar, (2008) telah menjalankan kajian tinjauan terhadap 300 orang guru di 100 buah sekolah di 16 daerah di Amerika Syarikat. Tujuan kajian ini adalah untuk menilai kualiti keadaan pengajaran dan pembelajaran di Illinois, Amerika Syarikat. Kajian mereka ini mendapati bahawa guru mempunyai persepsi yang positif terhadap keadaan pengajaran mereka yang sedia dan ada lebih berminat untuk mengajar di sekolah yang sama.

Keadaan ini disebabkan oleh kewujudan persekitaran yang menyokong dan boleh dipercayai serta kepimpinan sekolah yang konsisten dan mengambil berat tentang isu-isu dan masalah yang mungkin timbul. Mereka juga mendapati pengetua-pengetua di sekolah terbabit membuat keputusan yang berbeza berbanding guru-guru. Hanya empat daripada sepuluh orang guru bersetuju bahawa sumbangan guru lebih bermakna sekiranya mereka diberi peluang untuk membuat keputusan bersama tentang isu-isu pendidikan berbanding dengan sembilan daripada sepuluh orang pengetua. Tidak banyak pengetua yang bersetuju adanya proses yang berkesan dalam membuat keputusan dan menyelesaikan masalah. Hampir separuh daripada pengetua bersetuju dengan guru-guru (46%) dalam hal ini. Pengetua dan guru mempunyai tanggapan yang berbeza tentang isu-isu yang berkaitan dengan kepimpinan dan penyerahan kuasa.

Pendidik yang terlibat dalam kajian ini tidak seperti rakan-rakan mereka di tempat lain yang memperoleh keadaan pengajaran yang positif. Namun, peserta kajian

ini bersikap positif terhadap akses dan keberkesanan perkembangan profesion. Mereka melaporkan adanya kekurangan sokongan daripada pihak kepimpinan sekolah, kurang penglibatan dalam membuat keputusan di sekolah serta masa yang tidak mencukupi untuk merancang dan bekerjasama. Pengetua juga berbeza dengan rakan-rakan mereka di tempat lain dalam melaporkan penerimaan sokongan daripada daerah untuk menyediakan persekitaran pengajaran yang positif.

Kemudian, Hirsch, Freitas, dan Fletcher (2008) telah menjalankan kajian terhadap keadaan pengajaran dan pembelajaran yang melibatkan 4,739 orang guru, 43 orang pengetua, 14 orang penolong kanan, dan 341 orang lagi yang terlibat dengan pendidikan di Maine, Amerika Syarikat. Mereka mendapati bahawa hampir tiga perempat daripada pendidik di Maine iaitu sebanyak 70 peratus bersetuju bahawa sekolah mereka adalah tempat yang baik untuk bekerja dan belajar. Kajian juga mendapati bahawa pendidik di Maine bersikap positif tentang kemudahan dan sumber. Dapatan kajian ini disokong oleh Adeyanju (2003) yang menyatakan bahawa murid akan lebih teruja untuk belajar sekiranya guru menggunakan bahan sokongan dalam pengajaran dan pembelajaran. Keadaan ini dapat menarik minat murid untuk mengambil bahagian dalam aktiviti di bilik darjah (Adeyanju, 2003).

Dua pertiga daripada pendidik mencatat bahawa mereka mempunyai bahan pengajaran (62 peratus), pengajaran teknologi (67 peratus), dan teknologi komunikasi (71 peratus) yang cukup atau lengkap. Pendidik juga bersikap positif terhadap komitmen kakitangan pengajar di sekolah mereka, 88 peratus daripada para pendidik percaya bahawa sekolah mereka komited untuk membantu setiap pelajaran murid. Namun, hanya separuh (55 peratus) daripada pendidik, percaya bahawa terdapat langkah-langkah yang diambil oleh sekolah mereka untuk menyelesaikan masalah. Sebanyak 86 peratus guru menyatakan mereka ingin kekal di sekolah. Keadaan ini

disebabkan oleh faktor-faktor seperti kepimpinan sekolah, perkongsian kuasa guru, masa, kemudahan dan sumber serta perkembangan profesion. Hasil kajian juga mendapati bahawa guru yang bersikap positif terhadap keadaan pengajaran mereka lebih suka kekal di sekolah asal berbanding mereka yang bersikap negatif. Kajian ini juga mendapati guru baru lebih bersikap positif berbanding dengan guru lama.

Kajian seterusnya dijalankan oleh Hirsch, Freitas, Church, dan Villar (2008) terhadap 14,868 orang guru, 474 orang pengetua, 133 orang penolong kanan dan 1,179 kakitangan lain-lain yang terlibat dengan pendidikan. Kajian mereka adalah untuk mengenal pasti keadaan pengajaran di Kansas. Kajian tinjauan ini mendapati bahawa kepimpinan sekolah merupakan faktor utama yang membuatkan guru ingin kekal di sekolah yang sama diikuti dengan perkongsian kuasa, kemudahan dan sumber, masa dan perkembangan profesion. Persepsi positif guru terhadap faktor-faktor tersebut menyebabkan mereka ingin kekal di sekolah masing-masing. Kejayaan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah juga bergantung pada guru dan murid. Hafiz Muhammad Inamullah, Ishtiaq Hussain, dan M .Naseeruddin (2008) berpendapat bahawa guru memainkan peranan penting dalam pembelajaran di bilik darjah dan hubungan antara guru dan murid amat penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Rahimi Md. Saad, Zawawi Ismail dan Wan Nordin Wan Abdullah (2009) berpendapat bahawa banyak faktor yang menghalang keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran bahasa tersebut termasuklah kelemahan dalam amalan pedagogi, penggunaan alat atau bahan bantu mengajar dan kegagalan memanfaatkan perkembangan teknologi semasa. Kajian-kajian lampau tidak memberi tumpuan terhadap respons guru semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan dalam

bilik darjah. Kajian-kajian tersebut lebih menumpukan kepada respons guru secara umum terhadap pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

Respons murid pula bergantung pada pelbagai faktor. Menurut Murphy dan Arao (2001, dalam Carpenter & Murphy, 2008), hubungan rakan sebaya memainkan peranan penting dalam sejarah pembelajaran bahasa. Knowles (2004) pula mengaitkan pembelajaran bahasa dengan teknik pembelajaran dan daya ingatan. Mohd Zaaba Hj. Ismail dan Zuraidah Hj. Ismail (2009) berpendapat bahawa sikap guru berkait rapat dengan respons murid terhadap pembelajaran di bilik darjah.

Kajian tentang respons murid terhadap proses pembelajaran banyak dikaitkan dengan teori atribusi. Kajian-kajian yang telah dijalankan oleh Williams, Burden, Pualet & Maun (2004), Hall, Hladkyj, Perry dan Ruthig (2004), Hsieh dan Schallert (2008), Murphy dan Carpenter (2008) dan Peacock (2009) ini mendapati terdapat atribusi berbeza dalam kejayaan atau kegagalan murid atau pelajar dalam pelajaran. Dengan itu, kajian terhadap respons murid terhadap proses pembelajaran terutamanya proses pembelajaran pemahaman mendengar perlu dijalankan bagi memahami pengalaman murid dalam kurikulum Bahasa Perancis.

Faktor-faktor Yang Mempengaruhi Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Banyak kajian telah dijalankan di luar negara untuk menyelidik faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar bahasa kedua. Kajian-kajian yang telah dijalankan telah mengenal pasti faktor-faktor dalaman dan luaran yang mempengaruhi pemahaman mendengar dalam bahasa kedua atau bahasa asing (Ellis, 1994; Rubin, 1994). Salah satu faktor yang diketengahkan oleh O'Malley dan Chamot (1990) adalah berkaitan dengan strategi pembelajaran yang digunakan oleh murid.

Menurut O'Malley dan Chamot (1990), perbezaan individu (seperti kepercayaan, keadaan afektif, faktor umum, dan pengalaman lampau) serta pelbagai faktor yang melibatkan situasi (seperti, bahasa sasaran yang dipelajari, situasi, pengajaran dan tugas) menentukan pemilihan strategi pembelajaran oleh murid. Keadaan ini seterusnya mempengaruhi dua aspek dalam pembelajaran, iaitu kadar pemerolehan dan tahap pencapaian.

Ur (1991) pula telah mengenal pasti beberapa masalah yang dihadapi oleh murid dalam pemahaman mendengar bahasa asing. Antara masalah-masalah itu adalah seperti kesukaran menangkap bunyi sebenar bahasa asing. Usaha murid untuk memahami kesemua perkataan akan menyukarkan pemahaman dan ini akan menyebabkan keletihan dan kegagalan. Menurut Ur, murid juga menghadapi masalah memahami pertuturan yang pantas. Beliau berpendapat bahawa murid bahasa asing perlu mendengar lebih daripada sekali untuk memahami apa yang didengar. Murid juga mendapati kesukaran untuk mengikuti semua maklumat yang didengar. Begitu juga, jika petikan dalam pemahaman mendengar panjang, murid akan menjadi penat dan hilang tumpuan. Namun, menurut Beller, Hueber, Schwarz dan Rodet (2006), kadar kelajuan perbualan merupakan sesuatu yang sukar untuk dijelaskan. Begitu juga dengan bunyi latar belakang rakaman. Case (2008) berpendapat bahawa kemampuan untuk mengatasi bunyi latar belakang rakaman amat susah dijalankan dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Keadaan ini boleh menyebabkan murid menjadi hilang tumpuan (Case, 2008).

Guo dan Wills (2004) dalam kajian mereka tentang faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar dalam Bahasa Inggeris dan cara-cara untuk mengatasinya mendapati bahawa antara masalah yang dihadapi dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Inggeris ialah perbezaan budaya dan ini memberi kesan kepada pemahaman

mendengar. Menurut Cote (1985) dan Trudgill (1983), bahasa merupakan cermin yang menggambarkan budaya nasional penuturnya. Manakala Sapir (1921) menyatakan bahawa bahasa tidak akan wujud tanpa budaya. Budaya boleh dijelaskan mengikut apa yang masyarakat fikir dan buat dan bahasa ialah pernyataan idea sesuatu masyarakat. Oleh yang demikian, hubungan antara bahasa dan budaya tidak boleh dipisahkan. Bahasa adalah pembawa budaya dan kapsul yang menyokong cara pemikiran individu.

Kajian yang dijalankan oleh Vogely (1995) mendapati bahawa faktor yang menyebabkan kelemahan dalam pemahaman mendengar ialah perbendaharaan kata baru dan ayat-ayat yang dibina daripada perbendaharaan kata tersebut. Griffiths (1992) pula meletakkan kesalahan kadar kelajuan percakapan yang mempengaruhi pemahaman mendengar. Menurut beliau, kadar percakapan yang lebih perlahan (antara dua dan dua setengah suku kata setiap saat, atau 100 hingga 125 suku kata setiap minit) membolehkan murid tahap lemah dan sederhana membaiki pemahaman teks jenis naratif.

Goh (1999) pula telah mengenal pasti lima faktor yang mempengaruhi kemahiran mendengar pelajar-pelajar universiti yang belajar bahasa Inggeris. Faktor-faktor tersebut ialah perkataan yang digunakan dalam teks, pengetahuan sedia ada tentang tema yang digunakan, kadar kelajuan penyampaian, jenis input, dan cara sebutan penyampai.

Pada tahun 2000, Goh sekali lagi telah menjalankan kajian tentang masalah pelajar dalam pemahaman mendengar. Dalam kajiannya, Goh mendakwa bahawa pelajar beliau telah melaporkan sepuluh masalah mendengar yang berkaitan dengan kesemua tiga tahap mendengar (tanggapan, penghuraian dan penggunaan). Satu kesukaran melibatkan pemahaman tentang perkataan tetapi tidak tentang mesej yang disampaikan. Lebih daripada separuh masalah adalah berkaitan dengan perbendaharaan kata dan kegagalan memberi tumpuan semasa proses penerimaan.

Goh (2000) telah membuat kesimpulan tentang kesukaran dalam mendengar yang dilaporkan oleh pelajar-pelajar beliau. Kesukaran mendengar tersebut kebanyakannya adalah berkaitan dengan proses bawah-atas dan proses atas-bawah yang tidak berkesan, walaupun beliau tidak menggunakan istilah tersebut.

Daripada kajian-kajian tentang pemahaman mendengar bahasa Perancis, Cornaire (1998) membuat rumusan bahawa pemahaman mendengar adalah dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti kelajuan pertuturan, kelancaran ayat, fonetik, dan tahap kesukaran teks. Rubin (1994) pula merumuskan bahawa terdapat lima faktor utama yang mempengaruhi pemahaman mendengar, iaitu ciri-ciri teks, sifat-sifat penyampai, ciri-ciri tugas, sifat-sifat pendengar, dan ciri-ciri proses. Menurut beliau, sifat-sifat pendengar termasuk tahap kefasihan, ingatan, perhatian, kesan, dan latar belakang pengetahuan. Ciri-ciri proses pula meliputi proses atas-bawah, proses bawah-atas yang berkaitan dengan tahap kefasihan, dan strategi yang digunakan.

Kajian tentang faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar dalam negara dijalankan oleh Dwipa Janardhanan Pillai (2000). Beliau telah mengenal pasti dua masalah yang dihadapi oleh pelajar kolej dalam pemahaman mendengar, iaitu pemahaman teks audio dan pengambilan nota.

Daripada kajian-kajian yang telah dijalankan, terdapat banyak faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar pelajar bahasa kedua atau bahasa asing. Faktor-faktor tersebut adalah seperti perbezaan individu (Chamot & Kupper, 1989; Goh, 1999), situasi (Chamot, 1987; Goh, 1999), strategi (Chamot, 1987; Goh, 2000), kesukaran teks (Dwipa Janardhanan Pillai, 2000; Goh, 1999), Goh, 1999, 2000; Ur, 1991), kelajuan teks (Goh, 1999; Griffiths, 1992; Ur, 1991), panjang teks (Ur, 1991), perbendaharaan kata (Goh, 1999, 2000; Vogely, 1995), budaya (Guo & Willis, 2004), dan tumpuan (Goh, 2000). Kajian-kajian tersebut tidak membezakan faktor-faktor yang

mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar berdasarkan jantina atau kecekapan murid dalam bahasa yang dipelajari. Kajian-kajian lampau ini tidak membincangkan tentang masalah pendengaran murid dalam pemahaman mendengar. Namun, menurut Carahaly (2008), pencapaian murid dalam pembelajaran boleh dikaitkan dengan masalah pendengaran.

Kajian-kajian lampau telah menyingkap pelbagai faktor yang tidak konsisten yang mempengaruhi pemahaman mendengar murid atau pelajar. Keadaan ini menimbulkan keinginan kepada pengkaji untuk mengkaji perkara tersebut kerana senario murid yang belajar Bahasa Perancis di Malaysia berbeza dengan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa-bahasa lain kerana Bahasa Perancis hanya dipelajari di dalam bilik darjah. Bahasa itu juga merupakan bahasa yang terlalu jauh jika dibandingkan dengan bahasa pertama murid-murid yang mempelajarinya di Malaysia. Dengan menyelami, mengenali dan menganalisis faktor-faktor tersebut, diharap dapat memperbaiki kelemahan murid dalam bahasa tersebut seperti yang digariskan dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah Malaysia.

Strategi Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Terdapat banyak cubaan untuk menyelidiki strategi–strategi penting dalam pemerolehan bahasa kedua (Ellis, 2000). Salah satu cara adalah dengan menyelidiki bagaimana murid yang pandai belajar. Hal ini melibatkan pengenalanpastian murid yang berjaya dalam pembelajaran bahasa kedua untuk mengetahui strategi pembelajaran yang mereka gunakan. Ellis (2000) menyatakan bahawa murid yang pandai juga merupakan murid yang aktif, iaitu mereka menggunakan strategi untuk pembelajaran mereka sendiri, memperlihatkan kesedaran dalam proses pembelajaran dan cara-cara

pembelajaran mereka sendiri. Mereka juga fleksibel dan menggunakan strategi sewajarnya dalam pembelajaran mereka dan mereka mahir dalam penggunaan strategi metakognitif (Ellis, 2000).

Terdapat juga kajian yang melaporkan penggunaan strategi dalam kefasihan berbahasa dan mencari strategi yang lebih penting dalam perkembangan bahasa. Kajian-kajian tersebut menunjukkan bahawa murid yang berjaya menggunakan lebih banyak strategi daripada murid yang kurang berjaya (Ellis, 2000). Menurut Ellis (2000), mereka juga telah menunjukkan strategi yang berbeza yang berkaitan dengan aspek yang berbeza dalam pembelajaran bahasa kedua. Menurut Kamus Dewan (Dewan Bahasa dan Pustaka, 2002), strategi pembelajaran ialah rancangan yang teratur (yang memperhitungkan pelbagai faktor) untuk mencapai matlamat atau kejayaan dalam pembelajaran. Van Dijk dan Kintsch (1983) pula mendefinisikan strategi sebagai idea sesuatu agen tentang cara terbaik yang perlu dilakukan untuk mencapai matlamat. Strategi mendengar pula ialah aktiviti mental dan fizikal untuk mempertingkatkan proses mendengar dengan lebih berkesan, termasuk lisan atau bukan lisan seperti strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi sosio-afektif.

Strategi-strategi yang dibincangkan dalam kajian ini berdasarkan strategi pembelajaran yang diperkenalkan oleh O'Malley dan Chamot (1990) dan dikemaskinikan oleh Vandergrift pada tahun 1996 dan 1997. O'Malley dan Chamot mendefinisikan strategi pembelajaran sebagai "operasi atau langkah-langkah yang digunakan oleh seorang pelajar bagi memudahkan pemerolehan, penyimpanan, memperoleh semula maklumat atau penggunaan maklumat." Strategi pembelajaran bahasa ini dibahagikan kepada tiga kategori yang utama, iaitu strategi metakognitif (aktiviti mental yang mengarahkan pembelajaran bahasa), strategi kognitif (aktiviti mental yang memanipulasi bahasa untuk melaksanakan tugas) dan strategi sosio-afektif

(aktiviti yang melibatkan interaksi atau kawalan afektif dalam pembelajaran bahasa) (Vandergrift, 1997). Rost (2002) berpendapat bahawa ketiga-tiga strategi tersebut merupakan strategi yang paling diakui dan diterima dalam pembelajaran bahasa.

Kajian Tentang Strategi Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Kebanyakan kajian tentang strategi pemahaman mendengar dijalankan berdasarkan strategi pembelajaran (seperti Bacon 1992a, Vandergrift, 1996, 1997). Memilih strategi pembelajaran yang terbaik bukanlah mudah. Tambahan pula, terdapat beratus-ratus strategi pembelajaran yang boleh dipilih oleh murid-murid untuk mencapai kejayaan dalam pembelajaran mereka (Flowerdew & Miller, 2005). O'Malley et al. (1985) telah mengenal pasti tidak kurang daripada 638 strategi pembelajaran yang digunakan oleh murid sekolah menengah. Sintesis menyeluruh tentang strategi pembelajaran telah dilakukan oleh Oxford (1990) yang membahagikan strategi kepada dua kategori, iaitu strategi utama dan strategi sokongan. Inventori strategi yang diperkenalkan oleh Oxford untuk pembelajaran bahasa telah menjadi alat yang berguna untuk mengelaskan dan mengekodkan strategi, namun ini tidak dibuat berasaskan teori yang kukuh (Mareschal, 2002).

Murid tidak sedar tentang kepentingan penggunaan strategi dalam pembelajaran mereka. Mereka mungkin merasakan bahawa pengajaran strategi akan membazirkan masa mereka dalam mempelajari kemahiran berbahasa. Menurut MacIntyre dan Noels (1996, dlm Peterson, 2001), guru boleh memberi galakan kepada murid dengan menunjukkan kepada mereka bagaimana dan bila untuk menggunakan strategi tertentu. Guru mesti menunjukkan kepada murid bagaimana penggunaan strategi yang berkesan boleh menjayakan pembelajaran bahasa.

Kajian Tentang Strategi Pembelajaran Pemahaman Mendengar Luar Negara

Kajian tentang strategi pembelajaran bahasa yang dijalankan oleh Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) menunjukkan bahawa wujud perbezaan dalam strategi yang digunakan oleh murid lelaki dan murid perempuan. Menurut mereka, terdapat hubungan yang signifikan antara amalan, jantina, dan strategi pembelajaran. Mereka mengesahkan bahawa perempuan lebih berinteraksi sosial (*socially interactive*) daripada lelaki. Mereka juga mendapati bahawa murid perempuan lebih kerap menggunakan tiga daripada lima strategi yang dikenal pasti secara signifikan.

Hasil kajian mereka mendapati bahawa murid lelaki dan murid perempuan menggunakan strategi yang berbeza, bergantung pada aturan dan kesukaran teks. Menurut mereka, pelbagai strategi yang digunakan tidak meninggalkan kesan yang signifikan kepada pemahaman, walaupun murid perempuan dilaporkan mempunyai kurang keyakinan daripada murid lelaki.

Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) juga mendapati murid perempuan menggunakan strategi metakognitif dan mereka akan memperbaiki penggunaannya apabila petikan yang sukar memerlukan mereka berbuat demikian. Mereka juga menggunakan strategi kognitif secara tetap seperti mereka berlatih menggunakan prosedur mendengar dan sentiasa menggunakan rutin yang sama. Bagi murid lelaki, keputusan adalah sebaliknya. Apabila petikan lebih sukar, mereka bertindak dengan agresif dan menggunakan strategi yang bergantung kepada proses linear dan merujuk kepada Bahasa Inggeris. Jenis petikan mempunyai kesan signifikan yang kuat terhadap tahap keyakinan murid perempuan berbanding murid lelaki. Kesukaran petikan

mempunyai kesan signifikan yang lebih kepada murid perempuan berbanding murid lelaki (Oxford, Nykos dan Ehrman, 1998).

Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) mendapati bahawa murid lelaki dan murid perempuan menyesuaikan strategi mereka bergantung pada kesukaran petikan. Mereka seterusnya mengesyorkan agar murid berwaspada tentang tugas dan strategi yang digunakan yang semestinya dinilai keberkesanannya. Mereka seterusnya berpendapat bahawa murid memerlukan pendedahan kepada banyak tahap kesukaran untuk menjadi fleksibel dalam penggunaan jenis strategi. Dengan itu, pengajaran mestilah merangkumi strategi amalan metakognitif yang eksplisit untuk memastikan pendengar menggunakan sepenuhnya pengetahuan sedia ada mereka, pengawalan mereka dan penilaian sendiri tentang pemahaman mereka.

Dalam pada itu, Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) mengesahkan bahawa murid lelaki dan murid perempuan menilai tahap pemahaman mereka secara berbeza. Menurut mereka, murid lelaki secara umumnya lebih berkeyakinan daripada murid perempuan. Tetapi, tahap pemahaman murid perempuan adalah sama. Jadi, mereka mencadangkan agar kurikulum yang digubal semestinya sensitif kepada keperluan murid perempuan untuk mempelajari atau menilai pemahaman mereka secara objektif.

Pada tahun 1983, O'Malley, Chamot dan rakan-rakan (dalam O'Malley & Chamot, 1990) telah mula menjalankan kajian dalam strategi pembelajaran bahasa kedua dengan mengintegrasikan kerja yang telah dilaksanakan dalam psikologi kognitif dan penyelidikan dalam bahasa kedua (O'Malley & Chamot, 1990). Mereka berminat untuk membantu murid yang belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua untuk membaiki kelemahan mereka. Peserta kajian mereka terdiri daripada penutur jati bahasa Sepanyol dan juga sekumpulan murid Vietnam.

Menurut mereka, secara keseluruhannya, kedua-dua murid baru dan pertengahan menggunakan banyak strategi kognitif. Namun, tiada satu pun strategi kognitif yang dominan. Mereka mendapati terdapat penggunaan strategi yang tinggi seperti ulangan, mengambil nota, imejan, dan terjemahan. Juga, terdapat pelbagai jenis perancangan yang dilaporkan untuk 85 peratus daripada keseluruhan strategi metakognitif yang didominasi oleh perhatian selektif, persediaan awal, dan pengurusan sendiri. Corak penggunaan pelbagai jenis strategi oleh murid baru dan pertengahan adalah sama tinggi.

O'Malley dan Chamot (1990) menegaskan bahawa implikasi daripada kajian mereka adalah berguna untuk murid yang belajar bahasa kedua atau bahasa asing. Menurut mereka lagi, strategi yang dilaporkan dalam kajian mereka adalah bersamaan dengan yang dilaporkan dalam kajian kognitif yang menyatakan bahawa proses strategi merupakan aktiviti generik yang digunakan dalam kesemua bidang dalam pembelajaran. Tambahan lagi, penggunaan strategi dan analisis kesedaran pembelajaran berlaku serentak dengan pembelajaran di dalam dan di luar bilik darjah. Mereka seterusnya berpendapat bahawa perbezaan antara pembelajaran dengan pemerolehan yang digariskan dalam kajian lampau mungkin mengelirukan dan murid boleh mendapat manfaat daripada strategi pembelajaran di dalam dan di luar bilik darjah (O'Malley & Chamot, 1990).

Chamot dan rakan-rakannya kemudiannya menjalankan kajian seterusnya pada tahun 1987 untuk mengenal pasti strategi pembelajaran yang digunakan oleh murid penutur jati bahasa Inggeris yang belajar bahasa Sepanyol dan bahasa Rusia yang mempunyai tahap kefasihan yang berbeza (O'Malley & Chamot, 1990). Mereka mendapati bahawa murid yang belajar kedua-dua bahasa tersebut di semua tahap menggunakan lebih banyak strategi kognitif berbanding dengan strategi metakognitif,

namun perbedaannya tidaklah sebanyak yang dilaporkan dalam kajian mereka yang pertama bagi murid yang belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua.

Mereka mendapati bahawa dalam strategi metakognitif, murid-murid yang belajar bahasa Sepanyol dan bahasa Rusia menggunakan strategi perancangan seperti perhatian selektif, perancangan organisasi dan pengurusan sendiri. Dalam penggunaan strategi kognitif pula, kesemua murid bahasa Sepanyol di semua tahap dilaporkan lebih banyak menggunakan terjemahan. Sebagai contohnya, murid baru dalam pembelajaran bahasa Rusia pula lebih banyak menggunakan ulangan dan terjemahan. Murid yang di tahap pertengahan dan maju dalam bahasa tersebut, lebih menumpukan kepada pengambilan nota dalam pembelajaran mereka. Murid baru dalam kedua-dua bahasa tersebut bergantung pada ulangan, terjemahan dan pemindahan, manakala kebanyakan murid yang maju bergantung kepada kesimpulan berdasarkan fakta tertentu, tanpa mengabaikan ulangan dan terjemahan (O'Malley & Chamot, 1990). Murid dalam kajian ini dilaporkan menggunakan strategi kognitif.

Murid yang lebih mahir lebih kerap menggunakan strategi dan mempunyai himpunan strategi yang lebih luas berbanding dengan murid yang kurang mahir. Walau bagaimanapun, murid yang kurang mahir menggunakan juga beberapa strategi pembelajaran. Mereka juga boleh melaporkan proses mental bahasa mereka sendiri (O'Malley & Chamot, 1990).

Pada tahun 1988 pula, Chamot dan rakan-rakannya (dalam O'Malley & Chamot, 1990) telah menjalankan kajian membujur terhadap murid yang belajar bahasa Sepanyol dan bahasa Rusia daripada pelbagai tahap selama empat semester. Beberapa strategi yang berkaitan dengan proses pemahaman mendengar telah didedahkan seperti organisasi awal (*advance organization*), perhatian terus (*directed attention*), perhatian selektif (*selective attention*), pengawalan sendiri (*self-monitoring*), pengenalpastian

masalah (*problem identification*), dan penilaian sendiri (*self-evaluation*). Penghuraian muncul sebagai strategi kognitif yang utama yang bukan sahaja berlaku bersama dengan kesimpulan (*inferencing*) tetapi juga dengan imejan dan pemindahan. Strategi sosio-afektif tidak kerap dibincangkan.

Beberapa faktor didapati telah mempengaruhi penggunaan strategi murid, seperti objektif kursus bahasa, tahap pencapaian murid, dan ciri-ciri serta tuntutan tugas dalam pembelajaran. Motivasi murid dalam pembelajaran bahasa telah muncul sebagai pengaruh yang penting dalam penggunaan strategi. Daripada kajian ini, Chamot dan rakan-rakannya membuat kesimpulan bahawa faktor-faktor seperti objektif pengajaran, pembelajaran bahasa asing yang utama, tuntutan tugas dan motivasi murid mesti diberi perhatian dalam pemahaman penggunaan strategi pembelajaran (O'Malley & Chamot, 1990). Secara umumnya, murid yang lebih mahir dalam bahasa lebih banyak menggunakan pelbagai strategi pembelajaran untuk kejayaan dalam melaksanakan tugas.

Satu kajian yang kerap dirujuk oleh penyelidik (seperti Mareschal, 2002, 2007; Osada, 2004; Peters, 1999; Teng, 1998; Tokeshi, 2003; Vandergrift, 1997, 2003b, 2006) ialah kajian yang telah dijalankan oleh Murphy tentang strategi pemahaman mendengar pada tahun 1985. Murphy telah dikenal pasti sebagai orang yang pertama yang menjalankan kajian tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar dengan menggunakan prosedur *think aloud*. Beliau mendapati bahawa pendengar yang mahir adalah lebih fleksibel dan lebih terbuka pemikirannya. Beliau menegaskan bahawa pendengar yang mahir juga menggunakan strategi yang lebih pelbagai. Pendengar yang kurang mahir pula, memberi tumpuan terlalu banyak kepada teks atau pengetahuan mereka sendiri.

Dalam proses mendengar, Murphy mendapati mereka juga lambat membuat kesimpulan bahawa pendengar yang mahir menggunakan pelbagai strategi dan melibatkan diri secara aktif dalam interaksi dengan teks. Murphy tidak dapat menamakan atau mengelaskan strategi yang dikenal pasti secara tepat kerana pada masa itu, taksonomi dalam strategi pembelajaran bahasa belum lagi berkembang dan mantap. Pada masa itu juga, perbezaan antara strategi metakognitif (aktiviti mental untuk mengarah proses pembelajaran) dan strategi kognitif (proses mental yang digunakan untuk memanipulasi bahasa sasaran untuk melaksanakan tugas) belum lagi ditemui dalam sorotan kajian tentang pembelajaran bahasa kedua.

Kajian yang dijalankan oleh O'Malley, Chamot, dan Küpper (1989) seterusnya telah memberi tumpuan kepada strategi pembelajaran pemahaman mendengar. Seperti kajian-kajian mereka dalam strategi pembelajaran bahasa sebelumnya, mereka sekali lagi menggunakan kaedah *think-aloud* untuk mengkaji murid mahir dan kurang mahir pada tahap pertengahan dalam pembelajaran bahasa Sepanyol. Data kualitatif mereka menunjukkan wujud perbezaan strategi yang signifikan antara murid mahir dan murid kurang mahir dalam pengawalan sendiri, penghuraian, dan kesimpulan. Analisis kualitatif seterusnya menunjukkan bahawa penggunaan strategi murid terbabit boleh dibezakan dalam proses pemahaman mendengar pada tahap tertentu.

O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) mempertikaikan bahawa pemahaman mendengar merupakan proses yang aktif dan sedar. Menurut mereka lagi, pendengar membina makna dengan menggunakan kiu daripada maklumat berdasarkan konteks dan juga daripada pengetahuan sedia ada, bergantung pada pelbagai strategi untuk memenuhi keperluan tugas. Mereka menegaskan bahawa pendengar yang mahir menggunakan strategi dengan jayanya berbanding pendengar yang kurang mahir. Dengan itu, mereka mengesyorkan agar murid yang kurang berjaya mungkin

memerlukan bantuan untuk menjadi murid yang lebih berstrategi. Menurut mereka, berdasarkan kajian yang telah mereka jalankan, pendekatan pengajaran yang bergantung terutamanya kepada input guru atau teknik pengajaran guru berfungsi secara bebas daripada cara murid memproses maklumat.

Bacon (1992a) telah menjalankan kajian tentang hubungan antara jantina, pemahaman, pemrosesan strategi, dan respons kognitif dan afektif dalam mendengar bahasa kedua atau bahasa asing. Beliau mendapati bahawa lelaki dan perempuan menggunakan strategi yang berbeza bergantung kepada kesukaran serta pengelasan rangkap. Beliau juga mendapati bahawa pelajar perempuan lebih menggunakan strategi metakognitif dan mereka juga menyesuaikan penggunaan strategi apabila terdapatnya ayat yang sukar. Pelajar perempuan juga menggunakan strategi kognitif teratur seolah-olah mereka telah berlatih prosedur mendengar mereka dan sentiasa menggunakan rutin yang sama. Pelajar lelaki pula menggunakan strategi-strategi yang bergantung pada proses linear dan merujuk kepada bahasa Inggeris apabila menghadapi ayat yang sukar. Pengelasan ayat memberikan kesan yang besar kepada tahap keyakinan pelajar perempuan berbanding dengan pelajar lelaki. Kesukaran ayat memberikan kesan yang besar kepada tahap keberkesanan jawapan pelajar perempuan berbanding pelajar lelaki.

Vandergrift (1996, 1997) telah menjalankan kajian tentang hubungan antara pelbagai jenis strategi, kekerapan penggunaannya, dan perbezaan dalam penggunaannya berdasarkan empat pemboleh ubah, iaitu kefasihan bahasa, jantina, keupayaan mendengar dan cara belajar. Peserta kajian beliau terdiri daripada murid penutur jati bahasa Inggeris yang belajar bahasa Perancis sebagai bahasa kedua.

Vandergrift (1996) telah mengesahkan dapatan kajian O'Malley, Chamot dan Küpper (1989). Menurut beliau, murid menunjukkan tahap kesedaran metakognitif yang tinggi. Beliau berpendapat bahawa kebanyakan murid menggunakan strategi

kognitif dan sentiasa menggunakannya secara bersama dengan strategi-strategi lain. Menurutnya lagi, setelah murid semakin maju dalam pembelajaran bahasa, mereka akan menggunakan lebih banyak strategi. Vandergrift (1996, 1997) telah mempertingkatkan taksonomi strategi pembelajaran bahasa yang diperkenalkan oleh O'Malley dan Chamot (1990). Beliau juga telah mengadaptasikannya untuk proses pemahaman mendengar (Vandergrift, 1996).

Sekali lagi, Vandergrift (1997) telah mengesahkan dapatan kajian O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) iaitu strategi kognitif merupakan strategi yang banyak digunakan oleh semua peserta kajian, iaitu 87.54 peratus daripada keseluruhan strategi yang digunakan, diikuti dengan strategi metakognitif. Namun, strategi sosio-afektif jarang dilaporkan. Beliau berpendapat bahawa keadaan ini mungkin disebabkan oleh prosedur *think-aloud* yang tidak sesuai digunakan untuk menyelidiki strategi tersebut. Vandergrift mendapati bahawa penggunaan strategi metakognitif bertambah mengikut pertambahan tahap kefasihan, manakala penggunaan strategi kognitif berkurangan mengikut pertambahan tahap kefasihan. Menurut beliau lagi, strategi metakognitif seperti pengawalan pemahaman, pengenalpastian perancangan dan masalah digunakan sekali ganda lebih banyak oleh murid pertengahan daripada murid baru. Penghuraian dan kesimpulan (dalam strategi kognitif) pula banyak digunakan oleh kedua-dua pendengar baru dan pertengahan.

Menurut beliau, pendengar baru dilaporkan menggunakan strategi proses-permukaan seperti terjemahan, pemindahan, dan ulangan. Namun, keadaan sebaliknya berlaku pada pendengar pertengahan. Mereka dilaporkan menggunakan lebih strategi metakognitif proses-mendalam seperti pengawalan pemahaman dan pengenalpastian masalah. Data daripada kajian beliau ini menunjukkan bahawa terdapat beberapa perbezaan antara strategi mendengar yang digunakan oleh peserta perempuan dan

peserta lelaki. Beliau juga mendapati perbezaan dalam penggunaan strategi antara pendengar yang mahir dan pendengar yang kurang mahir dalam penggunaan strategi meta kognitif. Pendengar yang mahir dilaporkan menggunakan strategi metakognitif sekali ganda banyaknya daripada pendengar yang kurang mahir. Salah satu perbezaan yang ketara adalah melalui penggunaan pengawalan pemahaman dan pengenalpastian masalah. Beliau juga mendapati bahawa pendengar yang kurang mahir menggunakan strategi pemindahan lebih banyak daripada pendengar yang mahir.

Vandergrift (1997) berpendapat bahawa asas linguistik yang terhad mungkin memaksa pendengar yang kurang mahir lebih bergantung pada kata seasal (*cognates*) sebagai asas dalam membuat kesimpulan. Vandergrift menegaskan bahawa hubungan yang kuat mungkin wujud antara cara kognitif pendengar dengan pola dalam penggunaan strategi.

Peters (1999) telah menjalankan kajian tentang strategi pemahaman mendengar dengan menggunakan teknik *think aloud* ke atas lapan orang murid tahun lima yang mengikuti program intensif bahasa Perancis sebagai bahasa kedua dalam program yang dikenali sebagai *Le Bain Linguistique*. Kajian dijalankan selama setahun dan dianalisis secara kualitatif berdasarkan kerangka strategi Vandergrift. Peters mendapati bahawa strategi yang paling banyak digunakan oleh murid ialah strategi kognitif, diikuti strategi metakognitif dan sosio-afektif. Tahap pencapaian murid juga secara langsung berkaitan dengan jenis strategi yang digunakan. Hasil kajian juga mendapati bahawa mengikut tiga peringkat pemahaman bahasa yang diperkenalkan oleh Anderson, beberapa strategi kognitif dan metakognitif lebih digunakan pada peringkat awal pembelajaran. Strategi lebih banyak muncul secara berperingkat apabila pengetahuan murid meningkat.

Kemudian, pada tahun 2005 Vandergrift telah menjalankan kajian tentang hubungan antara motivasi, metakognitif, dan kemahiran dalam pemahaman mendengar.

Kajian beliau ke atas 57 orang murid yang belajar bahasa Perancis di Kanada mendapati bahawa murid banyak menggunakan strategi metakognitif. Kajian Vandergrift (2005) ini juga mendapati bahawa kemahiran mendengar mempunyai hubung kait negatif dengan *amotivasi*. Walau bagaimanapun, hubung kait antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik adalah tidak seperti yang dijangkakan. Menurutny lagi, keputusan kajiannya telah memberikan sokongan empirikal terhadap hipotesis tentang hubungan antara teori keazaman sendiri, pembelajaran kawalan sendiri, autonomi murid, dan metakognisi.

Banyak kajian tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar melibatkan strategi metakognitif (seperti Goh & Yusnita Taib, 2006; Imhof, 2000; Vandergrift, 2005). Imhof (2000) telah menjalankan kajian tentang keberkesanan strategi metakognitif dalam situasi mendengar yang autentik. Kajian beliau melibatkan 42 orang guru pelatih. Beliau mendapati bahawa pengawalan minat, bertanyakan soalan awal dan teknik penghuraian boleh memudahkan pendengaran. Strategi-strategi tersebut dapat menyokong dalam mengekalkan dan mengagihkan tumpuan, menambahkan pemahaman, dan memperbaiki pengekalan maklumat.

Goh dan Yusnita Taib (2006) juga telah menjalankan kajian tentang pengajaran metakognitif terhadap murid yang belajar bahasa kedua. Mereka juga telah membincangkan proses mendengar 10 orang murid sekolah rendah yang menyertai kajian mereka yang menggunakan lapan pelajaran mendengar yang direka khas. Mereka mendapati beberapa pengetahuan faktor yang mempengaruhi pemahaman murid dan strategi yang digunakan oleh mereka.

Menurut Goh dan Yusnita Taib, selepas lapan pelajaran, kesemua murid melaporkan pemahaman yang mendalam tentang sifat dan apa yang diperlukan dalam mendengar. Mereka juga mendapati bahawa motivasi murid bertambah dalam

menyudahkan tugas mendengar. Murid juga mempunyai pengetahuan strategi yang lebih baik untuk mengatasi masalah dalam pembelajaran mendengar.

Mengikut Zhang dan Goh (2006), kajian tentang hubungan antara strategi metakognitif dan pelajar bahasa telah berkembang sejak tiga abad yang lalu. Namun, hubung kait antara pengetahuan tentang strategi serta strategi yang digunakan dalam mendengar dan bertutur dalam bahasa kedua tidak dikaji (Zhang & Goh 2006). Mereka mendapati bahawa daripada 40 strategi yang digunakan, 32 strategi didapati berguna kepada separuh daripada murid. Menurut Zhang dan Goh lagi, murid umumnya sedar akan kegunaan strategi, tetapi mereka belum lagi menjadi pengguna yang sedar dan yakin.

Kajian yang dijalankan oleh Vandergrift (2002) pula mendapati bahawa murid asas bahasa Perancis dapat menyiapkan tugas pemahaman mendengar dan latihan berfikir menggunakan instrumen yang melibatkan mereka dalam ramalan, penilaian, dan proses lain dalam mendengar. Keputusan menunjukkan bahawa penggunaan instrumen tersebut dapat menolong mereka menjadi peka kepada proses yang menjadi asas dalam pemahaman mendengar bahasa kedua.

Graham (2006b) mendapati bahawa terdapat sedikit kesedaran tentang peranan yang dimainkan oleh strategi mendengar oleh murid yang belajar bahasa Perancis. Goh (1997, 1999, 2000) pula telah membincangkan isu-isu tentang kesukaran mendengar dan strategi mendengar setelah menjalankan kajian terhadap pelajar dari negara China yang belajar bahasa Inggeris di Singapura.

Kajian tentang strategi pemahaman mendengar yang digunakan oleh murid bahasa Perancis yang dijalankan oleh Mareschal (2002) mendapati bahawa kebanyakan murid menggunakan strategi metakognitif, kognitif, dan sosio-afektif dalam pemahaman mendengar. Dapatan daripada kajian juga menunjukkan perbezaan yang jelas dalam

penggunaan strategi oleh pendengar mahir berbanding dengan pendengar yang kurang mahir dalam bahasa Perancis. Menurutnya, murid yang mahir menggunakan pendekatan atas-bawah dan bawah-atas yang lebih fleksibel dalam tugas pemahaman mendengar. Mereka lebih mengawal pemahaman mereka. Sebaliknya, murid yang kurang mahir lebih bergantung kepada pendekatan bawah-atas, dan mentafsir satu persatu perkataan dalam teks yang diperdengarkan.

Kajian tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar juga menarik banyak pengkaji dari Taiwan, terutamanya kajian tentang strategi pemahaman mendengar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Wu (2003) berpendapat mendengar adalah penting untuk membantu pelajar bahasa dalam memperkembangkan pemahaman mendengar. Menurut beliau lagi, mendengar penting bukan sahaja untuk berkomunikasi, malah ia juga penting bagi memperoleh sesuatu bahasa. Pelaksanaan strategi mendengar membolehkan guru-guru memudahkan pemahaman mendengar murid.

Kajian yang dijalankan oleh Wu (2003) menyiasat tentang strategi pemahaman mendengar 248 orang murid sekolah di tiga buah sekolah dan pelajar di tiga buah kolej di Taiwan. Kajian beliau ini juga melaporkan tentang penggunaan strategi berdasarkan jantina, tahap pendidikan, dan kefasihan bahasa Inggeris murid. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa pemahaman mendengar bahasa Inggeris murid perempuan adalah lebih baik daripada murid lelaki. Strategi pemahaman mendengar yang mereka gunakan adalah berbeza. Begitu juga dengan murid sekolah dan kolej. Menurut Wu (2003) murid sekolah menggunakan lebih strategi pemahaman mendengar berbanding dengan pelajar kolej. Ini menunjukkan bahawa tahap umur murid atau pelajar mempengaruhi strategi pemahaman mendengar individu terbabit.

Menurut Wu, pendengar yang efektif menggunakan lebih strategi perhatian terpilih (*selective attention strategy*), manakala pendengar yang kurang efektif lebih

banyak menggunakan strategi terjemahan dalam tugas mendengar berbanding dengan pendengar yang efektif. Keputusan kajian juga menunjukkan bahawa murid cenderung menggunakan strategi imejan. Murid perempuan pula menggunakan perhatian terpilih lebih banyak daripada murid lelaki dan mereka juga dilihat lebih fleksibel dalam penggunaan strategi pemahaman mendengar. Begitu juga dengan murid sekolah berbanding dengan pelajar kolej.

Kajian tentang strategi pemahaman mendengar terhadap 494 orang pelajar Taiwan University of Technology juga telah dijalankan oleh Kao (2006). Hasil kajian mendapati bahawa terdapat sepuluh strategi pemahaman mendengar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing yang digemari oleh peserta kajian, iaitu menggunakan kata kunci, mengambil risiko dengan bijak, menterjemah, menggambarkan bunyi dalam ingatan, menumpukan perhatian, menggunakan muzik, penekanan, mengaitkan/menghuraikan, semantik, dan menggunakan pengenduran yang progresif, pernafasan mendalam, atau meditasi. Beliau mendapati juga bahawa pelajar menggunakan lebih strategi ingatan dalam pemahaman mendengar, berbanding dengan strategi-strategi lain. Strategi yang paling kurang digunakan ialah strategi sosial. Pelajar yang efektif pula menggunakan lebih strategi ingatan, kognitif, pemampasan, dan metakognitif, berbanding dengan pelajar yang kurang efektif. Walau bagaimanapun, terdapat perbezaan yang sedikit antara dua kumpulan ini dalam penggunaan strategi afektif dan strategi sosial.

Di Korea pula, kajian tentang permasalahan dan penggunaan strategi pemahaman mendengar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing oleh murid sekolah dijalankan oleh Hwang (2003). Kajian Hwang ini menyiasat tingkah laku mendengar murid sekolah di Korea berhubung dengan permasalahan dalam mendengar dan penggunaan strategi. Hasil kajian mendapati bahawa murid Korea mengalami masalah utama semasa peringkat tanggapan. Ini terutamanya terjadi kepada murid yang kurang

mahir dengan teks yang lebih sukar. Murid yang mahir pula lebih cepat maju kepada peringkat proses yang lebih tinggi, tanpa mengambil kira kesukaran teks. Murid yang kurang mahir boleh maju ke peringkat proses yang lebih tinggi apabila mendengar teks yang lebih mudah.

Kajian ini mendapati bahawa kesukaran mendengar murid boleh disebabkan oleh penggunaan strategi mereka. Dapatan kajian Hwang ini bersamaan dengan pendapat Ellis (2000), Kao (2006) dan Murphy (1985, dalam Vendergrift, 1997) yang menyatakan bahawa murid yang mahir lebih banyak menggunakan strategi daripada murid yang kurang mahir dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa kedua atau bahasa asing.

Tokeshi (2003), dalam kajiannya terhadap murid yang belajar bahasa Inggeris di Jepun, telah menyiasat sifat interaktif mendengar dan ciri-ciri proses pemahaman mendengar. Di samping itu, beliau juga menyiasat strategi yang digunakan murid semasa pembelajaran pemahaman mendengar secara interaktif di dalam kelas. Beliau telah menggunakan kaedah kajian kes secara kualitatif terhadap enam orang murid dan seorang penutur jati yang menjadi guru di sekolah terbabit. Beliau mendapati terdapat 25 jenis strategi mendengar yang digunakan oleh murid dan beliau telah mengkategorikan strategi tersebut kepada strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi afektif. Menurut beliau, penggunaan strategi tersebut adalah bergantung kepada jenis tugas, kemahiran dalam bahasa, dan konteks. Beliau juga membuktikan bahawa mendengar merupakan suatu proses kolaboratif antara pendengar dan penyampai.

Young (2006) telah menjalankan kajian tentang hubungan perbezaan individu dengan latihan strategi pemahaman mendengar dan pencapaian murid yang berumur 14 tahun dalam bahasa Indonesia. Salah satu tujuan kajian beliau adalah untuk menentukan hubungan peserta kajian yang menggunakan strategi bahasa dengan latar belakang

pembelajaran, faktor afektif, cara pembelajaran dan kebolehan. Peserta kajian Young disertai oleh 18 orang murid kumpulan kawalan dan 19 orang murid kumpulan eksperimen yang belajar bahasa Indonesia sebagai bahasa asing. Keputusan ujian perbezaan individu menunjukkan bahawa walaupun peserta hanya mempunyai setahun pengalaman dalam bahasa Indonesia, berkemampuan sederhana, dan bersikap positif terhadap pembelajaran bahasa kedua, kebanyakannya terdiri daripada murid laki-laki yang tidak menganggap bahawa bahasa kedua itu penting. Mereka tidak banyak menggunakan strategi; mereka berusaha, mereka juga bermotivasi dan merupakan murid yang berkeyakinan, tetapi mereka tidak menyukai ujian dan tidak mahu menggunakan bahasa itu di luar kelas. Mereka menyukai berada dalam kumpulan yang kecil dan pembelajaran kinestetik. Mereka juga menyukai proses pembelajaran yang berbentuk verbal serta pembelajaran yang dijalankan pada waktu pagi. Murid ini juga mudah terganggu dalam pembelajaran.

Clement (2007) menjalankan kajian tentang hubungan penggunaan strategi dengan pemahaman mendengar bahasa kedua. Kajian beliau ini dijalankan terhadap 64 orang pelajar antarabangsa yang belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua di dua buah universiti di Amerika Syarikat. Hasil kajian mendapati bahawa peserta kajian menggunakan strategi dalam tugas mendengar. Mereka berpendapat bahawa penggunaan strategi dapat membantu mereka dalam tugas mendengar dan memperbaiki kelemahan mereka dalam kemahiran tersebut.

Kajian Tentang Strategi Pembelajaran Pemahaman Mendengar Dalam Negara

Di Malaysia, kajian tentang strategi pembelajaran dijalankan oleh Joseph (1998) dan Rosyati Abdul Rashid (2004). Kajian tentang strategi pembelajaran murid tingkatan

empat dan variabel yang mempengaruhi pilihan mereka telah dijalankan oleh Joseph (1998). Objektif kajiannya adalah untuk mendapatkan suatu pemahaman yang lebih mendalam tentang jenis-jenis strategi pembelajaran yang digunakan oleh murid tingkatan empat dalam mempelajari bahasa Inggeris. Kajian Joseph ini telah menyelidik strategi pembelajaran bahasa yang digunakan murid dan juga hubungan antara penggunaan lima kumpulan strategi dengan tiga pemboleh ubah, iaitu tahap kecekapan bahasa, jantina, dan lokasi sekolah sama ada di bandar atau di luar bandar. Peserta kajian beliau terdiri daripada murid tingkatan empat dari dua buah sekolah, iaitu sebuah sekolah di bandar dan sebuah sekolah di luar bandar. Semua peserta terlibat dikehendaki mengisi borang soal selidik tentang latar belakang mereka, inventori strategi untuk pembelajaran bahasa, dan juga menduduki ujian diagnostik.

Joseph mendapati bahawa strategi pembelajaran bahasa tidak kerap digunakan oleh peserta kajian. Strategi sosial dan strategi kognitif merupakan kumpulan strategi yang paling kerap digunakan manakala strategi mengingat tidak digunakan secara meluas. Murid yang lebih cekap dalam bahasa Inggeris menggunakan lebih strategi kognitif, kompensasi dan sosial, manakala murid yang kurang cekap menggunakan lebih strategi afektif. Beliau juga mendapati bahawa murid perempuan lebih menggunakan strategi kompensasi dan afektif berbanding murid lelaki. Murid di sekolah bandar menggunakan lebih strategi kognitif, metakognitif dan sosial berbanding murid-murid di luar bandar.

Pendapat Joseph (1998) ini tidak dipersetujui oleh Rosyati Abdul Rashid (2004). Kajian yang dijalankan oleh Rosyati Abdul Rashid tentang penggunaan strategi pelajar di salah sebuah universiti tempatan mendapati bahawa pelajar universiti tersebut menggunakan strategi secara sederhana sahaja. Namun, beliau bersetuju dengan pendapat Hwang (2003), Mareschal (2002), Murphy (1985, dalam Vandegrift 1996,

1997, 2003), O'Malley, Chamot dan Küpper (1989), Vandegrift (1997) dan Wu (2003) yang menyatakan bahawa pelajar mahir menggunakan lebih strategi dalam pembelajaran mereka berbanding dengan pelajar yang kurang mahir. Menurut Rosyati Abdul Rashid (2004) lagi, jantina pelajar tidak mempengaruhi penggunaan strategi dan ini bertentangan dengan pendapat Bacon (1992), Joseph (1998), Oxford, Nykos dan Ehrman (1998), Vandegrift (1997), dan Wu (2003).

Pendengar yang cekap lebih cenderung untuk mengawal pemahaman secara berterusan dan apabila perlu mereka akan memilih strategi yang bersesuaian untuk tugas yang ditentukan (Peterson, 2001). Field (1998) menegaskan bahawa strategi dapat membantu dalam kekurangan kemahiran linguistik atau pengetahuan tentang sesuatu topik. Setelah kebolehan pendengar bertambah baik, strategi mungkin akan kurang digunakan.

Hasil kajian tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar menunjukkan terdapat pelbagai strategi yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Dapatan yang tidak konsisten ini mungkin disebabkan oleh kaedah berlainan yang digunakan dalam menjalankan kajian. Kajian-kajian yang telah dijalankan juga melibatkan murid atau pelajar dari latar belakang, tahap umur serta budaya yang berbeza. Pembelajaran bahasa yang berlainan seperti bahasa Inggeris, bahasa Perancis, bahasa Sepanyol, bahasa Cina dan bahasa Malaysia juga berkemungkinan akan memberi dapatan yang berlainan tentang penggunaan strategi pembelajaran pemahaman mendengar kerana budaya bahasa yang berlainan akan mempengaruhi corak individu berfikir.

Banyak kajian melaporkan murid atau pelajar yang mahir menggunakan lebih banyak strategi berbanding dengan murid atau pelajar yang kurang mahir. Di samping itu, terdapat juga perbezaan jenis strategi yang digunakan oleh kedua-dua kumpulan

tersebut. Kajian yang melibatkan strategi berdasarkan jantina juga mendapati bahawa murid atau pelajar perempuan menggunakan lebih banyak strategi berbanding dengan murid atau pelajar lelaki. Strategi-strategi yang digunakan oleh mereka juga adalah berbeza. Terdapat juga kajian yang mendapati bahawa tiadanya perbezaan strategi pembelajaran pemahaman mendengar antara murid perempuan dan murid lelaki. Keadaan ini menunjukkan bahawa perbezaan jantina dalam penggunaan strategi pembelajaran pemahaman mendengar belum lagi jelas. Dengan itu, lebih banyak kajian diperlukan untuk memberikan gambaran yang jelas tentang penggunaan strategi antara murid lelaki dan perempuan serta murid yang mahir atau kurang mahir.

Kajian-kajian lampau yang telah dijalankan oleh penyelidik yang berbeza, dalam persekitaran pembelajaran yang berbeza, bahasa kedua atau bahasa asing yang berbeza, dan tahap kefasihan serta umur peserta kajian yang berbeza, telah menimbulkan kesukaran untuk membuat kesimpulan umum tentang strategi yang berkesan. Namun, kajian-kajian tersebut menunjukkan bahawa strategi yang berkesan boleh dikaitkan dengan kefasihan, kategori strategi, dan kaedah kajian.

Daripada sorotan kajian, pengkaji mendapati bahawa banyak kajian yang dijalankan adalah berkaitan dengan bahasa kedua. Kajian berkaitan bahasa asing tidak banyak dijalankan sedangkan pembelajaran bahasa kedua dan bahasa asing tidak boleh disamakan. Met dan Galloway (1992) berpendapat bahawa bahasa asing ialah bahasa yang dipelajari di luar masyarakat yang menggunakan bahasa itu, manakala bahasa kedua ialah bahasa yang dipelajari dalam lingkungan konteks budaya asing. Dengan itu, murid bahasa kedua mungkin mempunyai motivasi, sikap, keperluan pembelajaran, dan penekanan yang berbeza.

Oxford (1990) pula menyatakan bahawa bahasa asing merupakan bahasa yang diajar sebagai mata pelajaran di sekolah dan tidak digunakan atau sedia ada dalam

komuniti di mana bahasa itu diajar. Beliau menjelaskan bahawa bahasa kedua pula merupakan bahasa yang digunakan untuk berkomunikasi dalam masyarakat. Satu lagi perbezaan ialah murid bahasa kedua dikelilingi oleh bahasa dan budaya yang dipelajari di dalam dan di luar bilik darjah, tetapi suasana tersebut tidak terdapat bagi murid bahasa asing (Met & Galloway, 1992). Kenyataan Oxford serta Met Galloway ini bersamaan dengan situasi bahasa Perancis di Malaysia. Mata pelajaran Bahasa Perancis merupakan salah satu bahasa asing yang diajar di sekolah-sekolah terpilih di Malaysia dan murid hanya menggunakan bahasa tersebut semasa pembelajaran dalam bilik darjah.

Oleh sebab itu, pengkaji berpendapat bahawa kajian tentang proses keseluruhan proses pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah, strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan murid dan faktor-faktor yang mempengaruhi murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis perlu dijalankan bagi mengisi ruang atau jurang yang wujud dalam kajian-kajian terdahulu.

BAB III

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk meneliti secara mendalam keseluruhan proses pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar oleh murid yang mengikuti kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah. Kajian ini juga telah meneliti faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid-murid tersebut. Untuk mencapai tujuan tersebut, kaedah kajian kualitatif telah digunakan. Pengumpulan data telah dijalankan melalui pelbagai kaedah seperti pemerhatian, temu bual, jurnal murid,

dokumen pengajaran dan pembelajaran dan bahan kurikulum. Menurut Yin (1994), bukti pelbagai kaedah adalah perlu dalam penyelidikan secara kualitatif untuk mempertingkatkan kesahan dan kebolehpercayaan.

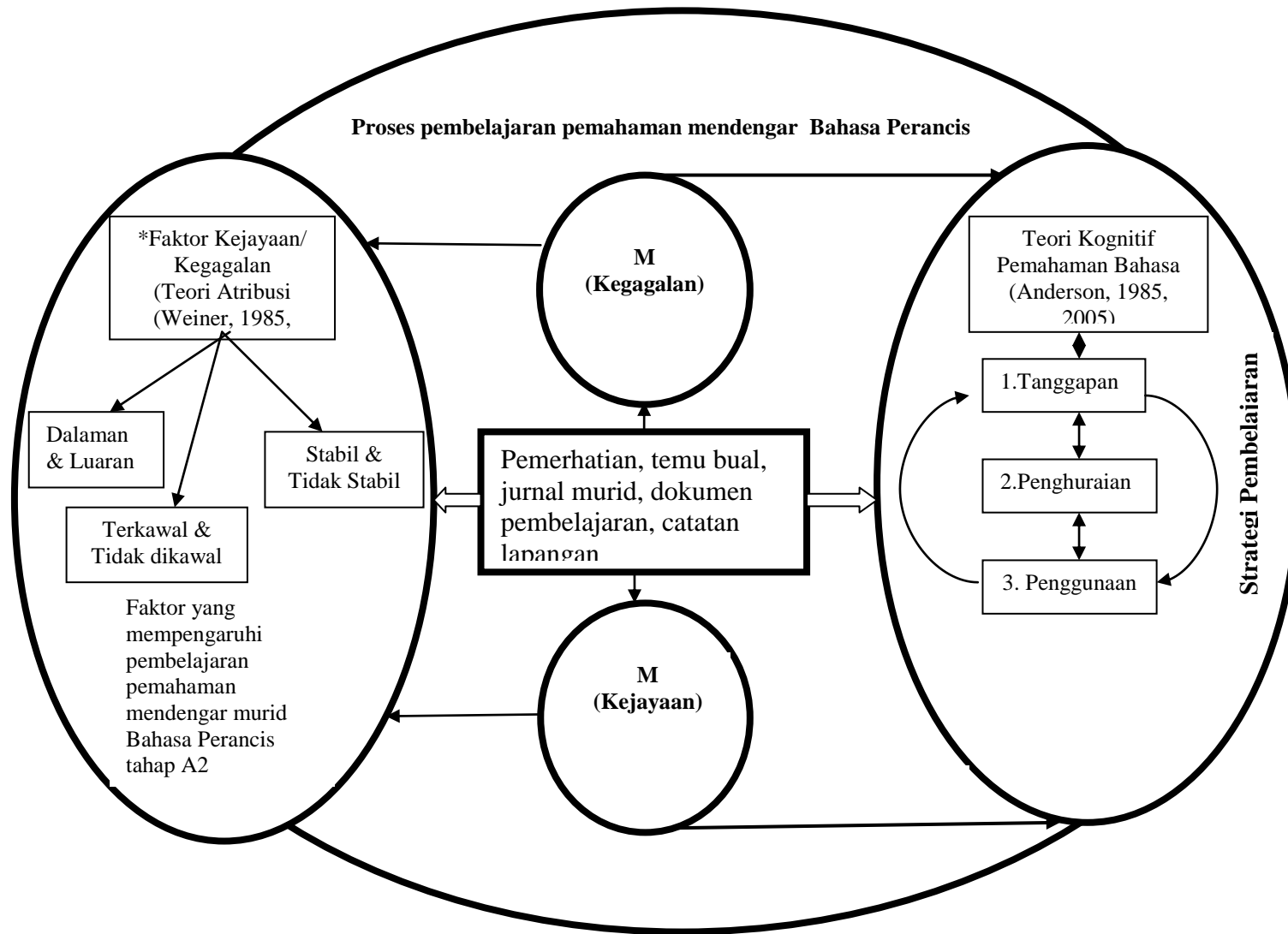
Kaedah kajian kualitatif ini digunakan untuk mendapatkan maklumat mendalam tentang proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis di bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan oleh murid ketika mempelajari Bahasa Perancis serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar. Bab ini membincangkan tentang reka bentuk kajian seperti penyelidikan kualitatif termasuk perkara-perkara yang berkaitan dengan tapak kajian, peserta kajian, tempoh kajian dan peranan pengkaji. Kaedah pengumpulan data dihuraikan melalui pemerhatian, temu bual, jurnal murid dan dokumen lain yang berkaitan. Bab ini juga menerangkan tentang prosedur dalam pengumpulan data serta prosedur menganalisis data. Strategi memperkukuhkan data diterangkan melalui kesahan dalaman (triangulasi, pemerhatian berpanjangan dan pembiasaan pengkaji), kesahan luaran dan kebolehpercayaan. Jangkaan isu etika juga dibincangkan dalam bab ini.

Sebelum kajian sebenar dijalankan, pengkaji telah menjalankan kajian tinjauan bagi mendapatkan data asas kesedaran murid tentang strategi yang digunakan dalam pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran tersebut. Untuk kajian tinjauan ini, pengkaji telah menghantar borang soal selidik kepada 388 orang murid (56% daripada anggaran populasi murid yang menduduki Peperiksaan Bahasa Perancis Tahap A2) yang telah menduduki peperiksaan DELF A2 di 17 buah sekolah di seluruh Malaysia. Namun, pengkaji telah menerima semula borang kaji selidik daripada 15 buah sekolah iaitu sebanyak 326 orang responden. Hasil kajian terhadap faktor yang mempengaruhi kesukaran mendengar, 58.6

peratus responden telah mengaitkannya dengan kelajuan perbualan, diikuti dengan perbendaharaan kata (17.8%), tatabahasa (14.4%) dan 9.2% untuk bunyi bahasa Perancis. Dapatan kajian tinjauan ini menunjukkan bahawa murid mempunyai tahap kesedaran yang tinggi tentang strategi pembelajaran semasa mendengar dalam bilik darjah.

Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian merupakan prosedur tertentu yang berkaitan dengan tiga langkah terakhir dalam proses penyelidikan iaitu, pengumpulan data, analisis data dan penulisan laporan (Creswell, 2005). Kajian ini akan memberi fokus kepada kerangka konsep teori dan reka bentuk kajian seperti dalam Rajah 3.1.



Rajah 3.1. Kerangka Konsep Teori dan Reka Bentuk Kajian

Penyelidikan Kualitatif

Kajian ini menggunakan penyelidikan kualitatif generik kerana kajian ini merupakan kajian mendalam tentang pengalaman murid yang belajar bahasa Perancis di sekolah menengah di Malaysia. Menurut Creswell (2005), penyelidikan kualitatif merupakan sejenis penyelidikan pendidikan yang bergantung kepada pandangan peserta kajian dan persoalan umum yang luas. Pengumpulan data adalah daripada peserta kajian dan sebahagian besarnya dalam bentuk perkataan atau teks. Denzin dan Lincoln (2000) pula mendefinisikan penyelidikan kualitatif sebagai penyelidikan yang memberi tumpuan kepada pelbagai kaedah yang melibatkan pendekatan naturalistik dan interpretatif. Pendekatan naturalistik bermaksud penyelidik mengkaji sesuatu dalam alam semula jadi.

Pendekatan kualitatif dipilih kerana kajian ini bertujuan menyingkap pembelajaran pemahaman mendengar dalam kalangan murid yang belajar bahasa Perancis di Malaysia. Merriam (2001) menyatakan bahawa kajian yang berfokuskan penemuan, wawasan dan pemahaman dalam perspektif peserta kajian boleh memberi sumbangan yang besar kepada asas pengetahuan dan amalan pendidikan. Patton (1990) pula berpendapat bahawa pendekatan kualitatif dapat menjelaskan pengalaman seseorang secara mendalam. Tambahan pula, kaedah kualitatif yang bersifat naturalistik dan interpretatif dapat menolong seseorang individu memahami masalah yang kompleks dalam konteks yang lebih meluas (Denzin & Lincoln, 2000). Dalam kajian ini, pengalaman murid yang belajar bahasa Perancis di Malaysia dicungkil melalui pendekatan kualitatif.

Strauss dan Corbin (1990) menegaskan bahawa kajian kualitatif merupakan kaedah yang terbaik untuk memahami sesuatu fenomena yang tidak banyak diketahui ramai. Menurut mereka lagi, kaedah ini boleh digunakan untuk mendapatkan perspektif

baru dan juga untuk mendapatkan maklumat secara mendalam yang mungkin sukar dilakukan secara kuantitatif. Persoalan dalam kajian ini adalah untuk meneliti proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar tersebut. Hanya data kualitatif boleh menjelaskan tentang fenomena ini daripada murid dan menghasilkan lebih pemahaman tentang fenomena yang dikaji (Lincoln & Guba, 1985). Pendapat ini disokong oleh Stake (1978) yang menyatakan bahawa kajian kualitatif kebiasaannya dapat melaporkan maklumat tentang pengalaman peserta dengan lebih terperinci. Perkara inilah yang ingin dilakukan oleh pengkaji kajian ini, iaitu menyelidik proses dan bukan untuk mengkaji hasil atau prestasi kemahiran pemahaman mendengar.

Dalam kajian ini, pengkaji merujuk kepada persoalan utama yang berikut sebagai panduan iaitu, (a) Bagaimanakah proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah? (b) Apakah strategi yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis?, dan (c) Apakah faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah menengah? Bagi menjawab persoalan tersebut, kajian yang mendalam terhadap murid yang menjalani kegiatan mendengar dalam bilik darjah diperlukan. Aktiviti mendengar murid dikaji dalam persekitaran bilik darjah, iaitu tempat berlakunya kegiatan mendengar murid-murid yang belajar Bahasa Perancis. Di Malaysia, murid-murid hanya terdedah kepada bahasa tersebut di dalam bilik darjah. Persekitaran bahasa Perancis yang merupakan bahasa asing di sekolah tidak wujud di luar bilik darjah.

Melalui kaedah kajian ini, pengkaji berpeluang untuk memerhati, merapatkan diri dengan peserta kajian, berinteraksi dengan mereka dan seterusnya memperoleh data kajian (Marohaini Yusoff, 2004). Penglibatan pengkaji dalam kajian ini dapat memberi

gambaran holistik tentang apa yang berlaku apabila murid mendengar di dalam bilik darjah. Cronbach (1975) menegaskan bahawa hal ini dapat mewujudkan pemahaman yang lebih baik bagi pihak pengkaji untuk membuat interpretasi data.

Kaedah kajian kualitatif ini telah didapati berpotensi dan sesuai bagi kajian pemahaman mendengar seperti yang dijalankan oleh seperti Bacon (1989, 1992a), Chamot dan Kupper (1989), Goh (1997, 1998, 1999, 2000), Tokeshi (2003), dan Vandergrift (1996, 1997, 2006). Pendekatan kajian kualitatif juga dapat mengekalkan aspek persekitaran yang sebenar semasa menjalankan pengutipan dan penganalisan data (Marohaini Yusoff, 2004). Selain itu, pendekatan kajian secara kualitatif bukan sahaja dapat mengenal pasti dan menghuraikan proses pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah dan strategi pemahaman mendengar serta faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar tetapi dapat juga memberikan data tentang maksud pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis mengikut persepsi peserta kajian. Begitu juga, penggunaan manusia sebagai alat penyelidikan utama dapat membuahkan hasil kajian yang bermakna dan kaedah ini juga memberi peluang kepada pengkaji untuk meneroka dan memahami persoalan yang dikaji dengan mendalam dan bukan menguji hipotesis (Marohaini Yusoff, 2004).

Tapak Kajian

Pengumpulan data dalam kajian kualitatif kebanyakannya dijalankan di tapak kajian (Bogdan & Biklen, 2007). Menurut Bogdan dan Biklen, penyelidik dalam kajian kualitatif pergi ke tempat kajian yang akan dijalankan dan menghabiskan masa mereka di sana, iaitu dalam situasi sebenar yang penyelidik ingin dikaji. Jorgensen (1989) berpendapat bahawa tempat kajian perlu ditentukan dengan mengambil kira sifat dan

keperluan kajian bagi memastikan tempat yang dipilih tidak membatasi apa yang ingin dikaji. Beliau mengesyorkan agar penyelidik menggunakan akal atau fikiran sebagai dasar untuk membuat keputusan dalam pemilihan tapak kajian.

Pengumpulan data dalam kajian ini telah dijalankan di sebuah sekolah berasrama penuh di Malaysia. Sekolah ini juga merupakan salah sebuah sekolah yang menawarkan mata pelajaran Bahasa Perancis sejak tahun 1995 lagi dan banyak menghasilkan murid-murid yang berminat untuk melanjutkan pelajaran mereka di negara Perancis. Pelaksanaan Bahasa Perancis dan Bahasa Jepun menjadi *niche area* pelaksanaan sekolah kluster di sekolah ini. Sekolah ini dipilih kerana terdapatnya kemudahan dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis yang disediakan. Perkara ini adalah seperti yang dicadangkan oleh Marohaini Yusoff (2004), bahawa sesebuah tempat kajian yang dipilih hendaklah mudah dan tidak kompleks bagi menjimatkan masa penyelidikan. Tambahan pula, sekolah ini mempunyai ciri-ciri pemilihan yang bersesuaian dengan kajian akan dijalankan, iaitu melibatkan murid yang belajar Bahasa Perancis sebagai mata pelajaran bahasa tambahan.

Sekolah ini merupakan sekolah yang muridnya terdiri daripada murid perempuan dan murid lelaki. Keadaan ini akan memudahkan penyelidik menjalankan kajiannya di sini, tanpa perlu menggunakan dua buah sekolah yang berlainan untuk mengutip data, jika sekolah tersebut mempunyai salah satu jantina sahaja. Setiap tahun, ramai murid sekolah ini menduduki Peperiksaan Pencapaian Bahasa Perancis (DELF) berbanding dengan sekolah lain (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007a, 2008, 2009).

Semasa perbualan pengkaji dengan pengetua sekolah ini, beliau menyarankan agar murid sekolah ini mengambil peperiksaan pada tahap yang tertinggi agar lebih kompetitif berbanding dengan murid di sekolah lain. Sejak tahun 2000, mata pelajaran Bahasa Perancis diajar dari tingkatan satu hingga ke tingkatan lima. Sekolah ini juga

merupakan salah sebuah sekolah yang pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran bahasa ini diajar dalam jadual waktu dari tingkatan satu hingga ke tingkatan lima.

Selain itu, di sekolah ini juga terdapat sebuah bilik Bahasa Perancis yang serba lengkap untuk pengajaran dan pembelajaran. Murid akan ke bilik ini semasa pembelajaran mata pelajaran itu dijalankan. Keadaan bilik yang selesa telah memudahkan pengajaran dan pembelajaran berlaku dan memberi keselesaan kepada murid dan guru. Di dalam bilik ini terdapat alat bantuan mengajar dan bahan-bahan sokongan pembelajaran yang dapat menolong murid dalam mempelajari bahasa tersebut. Pada tahun 1998, sekolah ini telah dihadahi sebuah komputer, alat pemain video, televisyen dan radio oleh Kedutaan Perancis Kuala Lumpur kerana menghasilkan murid yang cemerlang dalam peperiksaan DELF.

Guru Bahasa Perancis sekolah ini merupakan salah seorang guru yang terlibat dalam penggubalan kurikulum Bahasa Perancis. Beliau merupakan guru yang begitu komited dalam menjalankan tugasnya sebagai guru Bahasa Perancis. Beliau telah mula mengajar di sekolah tersebut sejak tahun 1989 lagi dan mula mengajar Bahasa Perancis sejak tahun 1995 setelah tamat pengajiannya di negara Perancis. Beliau menggunakan bahasa Perancis dalam kelas dan mempunyai sebutan yang hampir sama dengan penutur jati bahasa itu (Catatan lapangan, 21/7/09).

Pentadbir sekolah ini juga memainkan peranan penting dalam pemilihan sekolah ini sebagai lapangan kerja dalam kajian ini. Pengetua dan penolong-penolong kanan sekolah ini memberikan galakan dan sokongan kepada murid yang mempelajari bahasa ini. Setiap tahun, murid-murid yang lulus cemerlang dalam mata pelajaran ini dianugerahi sijil kecemerlangan sekolah pada hari kecemerlangan sekolah. Perkara ini dapat memberi galakan dan dorongan kepada murid-murid dalam mempelajari mata pelajaran bahasa ini.

Peserta Kajian

Peserta kajian merupakan murid tingkatan empat dan berumur dalam lingkungan 16 tahun. Mereka terdiri daripada empat orang murid iaitu, dua orang murid lelaki dan dua orang murid perempuan. Jumlah peserta kajian ini bersesuaian dengan pendapat Creswell (2005, hlm. 207) yang menyatakan bahawa sudah menjadi perkara biasa dalam penyelidikan kualitatif mengkaji satu atau dua orang individu atau beberapa kes. Menurutnya lagi, keupayaan keseluruhan penyelidik untuk memberi gambaran yang mendalam akan berkurangan dengan penambahan setiap individu atau tapak baru.

Empat orang peserta kajian iaitu, Faizal, Azhar, Sandy dan Faezah (bukan nama sebenar) mempunyai tahap pencapaian yang tinggi dan tahap pencapaian yang rendah dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Pemilihan murid berpencapaian tinggi dan murid berpencapaian rendah ditentukan oleh guru Bahasa Perancis sekolah ini yang telah mengajar murid-murid ini sejak di tingkatan satu lagi. Murid Bahasa Perancis yang menjadi peserta kajian ini dipilih berdasarkan jantina dan pencapaian mereka dalam mata pelajaran tersebut. Pemilihan peserta kajian juga berdasarkan kesanggupan mereka untuk melibatkan diri dalam kajian ini. Hal ini penting kerana mereka dilibatkan dalam tempoh yang panjang. Peserta kajian juga bersetuju dan sanggup untuk diperhatikan, ditemu bual dan dirakamkan secara video dan audio. Selain itu, pengkaji juga meneliti jurnal harian mereka yang dibekalkan oleh pengkaji dan bahan pembelajaran seperti buku kerja mereka. Semestinya, perkara ini telah mendapat persetujuan mereka.

Faizal, Azhar, Sandy dan Faezah dipilih secara pensampelan bertujuan. Pensampelan bertujuan ini adalah berdasarkan tanggapan bahawa penyelidik ingin membuat penemuan, memahami dan mendapatkan maklumat mendalam (Merriam, 2001). Oleh itu, adalah penting untuk mendapatkan sampel atau peserta kajian yang terlibat dalam pembelajaran bahasa Perancis tahap A2, agar bertepatan dengan tujuan

kajian dan mendapat maklumat mendalam tentangnya. Murid di tahap A2 ini dipilih kerana mereka merupakan murid yang berada di tingkatan empat. Dengan itu, mereka tidak akan terlibat dengan peperiksaan utama seperti peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM).

Faizal, Azhar, Sandy dan Faezah telah belajar bahasa Perancis sebagai mata pelajaran elektif selama empat tahun, iaitu bermula di tingkatan satu. Kesemua mereka telah menduduki peperiksaan Bahasa Perancis tahap A2 dan sedang belajar untuk menduduki bahasa Perancis tahap B1 dan mengulang peperiksaan tahap A2. Peserta kajian ini boleh memahami ayat dan ungkapan biasa yang berkaitan dengan skop atau bidang tertentu seperti perkara yang berkaitan dengan peribadi dan keluarga mereka, membeli belah, geografi tempatan, dan pekerjaan. Mereka juga boleh berkomunikasi dalam bahasa yang mudah. Mereka mampu menggunakan ayat mudah tentang latar belakang dan persekitaran mereka. Pada tahap ini, mereka telah belajar lebih daripada 1500 perkataan. Namun, ini tidak bermakna yang mereka tahu kesemua 1500 perkataan tersebut.

Terdapat dua buah kelas tingkatan empat yang menawarkan Bahasa Perancis di sekolah tersebut. Setiap kelas mengandungi 30 orang murid dan dibahagikan kepada dua kumpulan murid, iaitu kumpulan murid Bahasa Perancis dan kumpulan murid Bahasa Jepun. Pada masa mata pelajaran bahasa asing dilaksanakan, murid-murid tersebut berpecah kepada dua kumpulan dan belajar di bilik Bahasa Perancis dan bilik Bahasa Jepun yang ditetapkan.

Murid Bahasa Perancis seramai 13 orang di dalam kelas yang dijalankan kajian terdiri daripada murid-murid yang datang dari pelbagai latar belakang budaya dan kepercayaan. Pada peringkat awal, kesemua 13 orang murid kelas ini telah dipilih untuk diperhatikan dan ditemu bual. Pemilihan kesemua 13 orang murid ini adalah untuk mendapatkan data yang kaya bagi kajian ini. Pemilihan kesemua 13 orang murid dalam

sebuah kelas Bahasa Perancis adalah sebagai persediaan sekiranya terdapat peserta yang menarik diri semasa kajian dijalankan. Namun, setelah beberapa siri pemerhatian, empat orang murid yang memenuhi kriteria penyelidikan telah dipilih sebagai peserta kajian dan dilaporkan.

Walaupun terdapat dua buah kelas tingkatan empat yang berbeza, namun empat orang peserta kajian ini dipilih daripada murid-murid yang berada dalam kelas yang sama. Perkara ini adalah untuk memudahkan penyelidik menjalankan pemerhatian semasa pembelajaran dijalankan di kelas terpilih. Sebelum kajian dijalankan, peserta kajian telah diberikan taklimat tentang kajian yang dijalankan. Mereka juga telah menandatangani surat persetujuan untuk menjadi peserta kajian. Di samping itu, persetujuan daripada ibu bapa mereka juga telah diperoleh. Pemilihan kelas ditentukan oleh guru yang mengajar mata pelajaran Bahasa Perancis. Murid tidak diasingkan mengikut tahap pencapaian mata pelajaran Bahasa Perancis. Dengan itu, setiap kelas mempunyai murid daripada pelbagai tahap pencapaian.

Tempoh Kajian

Kajian lapangan telah dijalankan selama sembilan bulan. Tempoh yang lama ini membolehkan pengkaji meneroka dan meneliti secara mendalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis bagi mendapatkan gambaran yang terperinci. Masa yang lama juga membolehkan pengkaji menjalin hubungan mesra dengan peserta kajian supaya data mudah diperoleh dan tidak menimbulkan tekanan kepada peserta kajian dan juga penyelidik jika pengumpulan data dijalankan secara terburu-buru.

Menurut Marohaini Yusoff (2004), oleh sebab pengumpulan data kualitatif banyak melibatkan interaksi secara bersemuka dengan peserta kajian dalam persekitaran

mereka, maka pemupukan jalinan hubungan adalah perlu. Menurut beliau lagi, penyelidik perlu mempelajari tentang selok-belok budaya sesuatu tempat dan peserta kajian bagi memudahkan pengumpulan data dan ini akan mengambil masa. Di samping itu, pengkaji juga perlu mengambil kira aktiviti lain yang perlu dijalankan oleh peserta kajian yang mungkin mengganggu pengumpulan data.

Tempoh yang lama juga telah menghasilkan hubungan yang mesra antara pengkaji dengan peserta kajian. Tempoh yang lama ini telah meningkatkan tahap keselesaan peserta kajian (Bogdan & Biklen, 2007) dan seterusnya mendorong mereka untuk berkongsi pengalaman mereka dengan pengkaji.

Peranan Pengkaji

Dalam kajian kualitatif, penyelidik merupakan instrumen utama dan penting dalam pengumpulan data dan penganalisan data. Perkara ini dapat menghasilkan pemahaman yang mendalam terhadap fenomena yang dikaji kerana penyelidik sebagai manusia dapat berperanan sebagai alat penyelidikan yang sensitif dan berkeupayaan untuk bertindak balas kepada peserta dan konteks kajian (Marohaini Yusoff, 2004). Sebagai manusia, penyelidik dapat menggunakan pengetahuan dan pengalamannya untuk meneliti dan menelaah apa yang dikaji dengan bermakna. Penggunaan penyelidik sebagai alat penyelidikan dapat menghasilkan data yang bermakna memandangkan data-data yang dikutip dapat diproses, dijelaskan dan disimpulkan semasa kajian dijalankan (Marohaini Yusoff, 2004). Seterusnya, penyelidik sebagai alat penyelidikan boleh menyesuaikan teknik dan strategi penyelidikan yang digunakan dengan keadaan (Merriam, 2001).

Sebelum kajian dijalankan, pengkaji telah memaklumkan pemilihan sekolah terlibat kepada guru Bahasa Perancis di sekolah tersebut. Seterusnya, pengkaji telah

mendapatkan kebenaran daripada Kementerian Pelajaran Malaysia untuk menjalankan kajian di sekolah yang dipilih. Pemilihan kelas yang terlibat dalam kajian ini bergantung pada cadangan guru Bahasa Perancis sekolah tersebut.

Pengkaji juga telah meyakinkan peserta kajian bahawa segala maklumat yang diperoleh dalam kajian ini adalah rahsia dan maklumat tersebut adalah untuk tujuan kajian semata-mata. Selain itu, pengkaji telah membina kemahiran komunikasi yang baik untuk berinteraksi dengan peserta kajian serta individu sekeliling yang terlibat di tapak kajian bagi mendapatkan maklumat dan kerjasama yang diperlukan bagi tujuan kajian (Merriam, 2001). Menurut Bogden dan Biklen (2007), komunikasi yang baik akan menerbitkan hubungan mesra dan seterusnya dapat menjadikan peserta kajian berasa selesa dan memudahkan pengkaji membuat pemerhatian bagi mengetahui proses pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.

Pengkaji mengenali kesemua guru Bahasa Perancis di Malaysia kerana pengkaji pernah bertugas di Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia yang bertanggungjawab ke atas program Bahasa Perancis di sekolah menengah Malaysia. Pengkaji juga mengenali guru Bahasa Perancis di sekolah ini yang juga merupakan salah seorang panel dalam penggubalan kurikulum Bahasa Perancis. Namun, dalam kajian ini, pengkaji tidak berperanan sebagai seorang pegawai dari Kementerian Pelajaran. Di sini, pengkaji bertindak sebagai seorang yang ingin menyelidik secara mendalam proses pembelajaran pemahaman mendengar murid yang belajar bahasa Perancis. Walaupun pengkaji pernah bertugas sebagai guru Bahasa Perancis, namun pengkaji tidak memberikan pendapat beliau atau campur tangan semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan dalam kelas. Pengkaji juga telah berbincang dengan guru yang terlibat dan menjelaskan tentang peranan pengkaji dalam hal ini. Perkara ini juga dapat mengelakkan rasa tidak selesa guru dengan kehadiran pengkaji dalam kelasnya.

Tatacara Pengutipan Data

Data bagi kajian kualitatif mengandungi “petikan langsung daripada seseorang tentang pengalaman mereka, pendapat, perasaan dan pengetahuan” yang diperoleh melalui temu bual, keterangan terperinci tentang kegiatan masyarakat, tingkah laku, tindakan yang direkodkan dalam pemerhatian dan petikan atau seluruh bahagian yang diperoleh daripada pelbagai jenis dokumen (Patton, 1990). Data bagi kajian ini dikumpulkan berdasar kaedah standard yang digunakan dalam kajian kualitatif iaitu pemerhatian, temu bual, catatan lapangan, jurnal murid dan dokumen.

Pemerhatian

Pemerhatian merupakan salah satu teknik pengumpulan data yang amat penting kepada penyelidik dalam kajian kualitatif. Walaupun strategi pembelajaran bahasa berlaku secara mental dan sukar untuk diperhatikan, namun melalui pemerhatian, maklumat tentang cara murid belajar bahasa telah diperoleh sebagaimana yang dicadangkan oleh Oxford (1990). Dalam kajian ini, pemerhatian telah dijalankan semasa pengajaran dan pembelajaran berlaku di dalam kelas. Pengkaji telah memberi tumpuan kepada persekitaran kelas, aktiviti dan interaksi yang berlaku, tingkah laku guru serta murid semasa pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis berjalan.

Data daripada pemerhatian yang menggambarkan persekitaran dan aktiviti murid serta guru semasa pembelajaran pemahaman mendengar boleh memberikan pengetahuan tentang konteks dan peristiwa yang berlaku serta membolehkan penyelidik melihat sendiri perkara yang mungkin tidak disedari oleh peserta kajian (Patton, 1990). Dalam kajian ini, pemerhatian telah dicatatkan secara terperinci oleh pengkaji dengan menggunakan protokol pemerhatian (Lampiran E) untuk membantu proses pemerhatian.

Pemerhatian kelas telah dijalankan selama sembilan bulan. Pengkaji mendapati bahawa kelas Bahasa Perancis dijalankan sebanyak tiga kali seminggu, bersamaan dengan 30 minit bagi setiap masa pembelajaran. Keadaan ini bertentangan dengan peruntukan masa yang dicadangkan oleh Kementerian Pelajaran iaitu 40 minit bagi setiap masa pembelajaran. Namun, tidak semua masa tersebut, digunakan oleh guru untuk pembelajaran pemahaman mendengar. Guru juga memperuntukkan masa pembelajaran untuk kemahiran lain seperti kemahiran membaca, bertutur dan penulisan. Untuk kajian ini, pengkaji hanya melaporkan enam masa pembelajaran pemahaman mendengar. Keadaan ini disebabkan oleh proses pengajaran dan pembelajaran yang dilaksanakan hampir sama, begitu juga dengan respons murid semasa proses pembelajaran pemahaman mendengar berlangsung. Ketiga-tiga pemerhatian yang dipilih (PK1, PK2 dan PK3) juga mewakili teks pemahaman mendengar yang boleh dikategorikan sebagai teks mudah (PK1), teks susah (PK2) dan teks sederhana (PK3) berdasarkan bilangan perbendaharaan kata yang digunakan serta jenis perbendaharaan kata yang digunakan.

Temu Bual

Temu bual merupakan cara untuk mendapatkan data emik (Merriam, 2001). Menurut Merriam (2001), temu bual perlu dijalankan apabila kita tidak boleh memerhati tingkah laku, perasaan atau bagaimana seseorang itu berinteraksi dengan dunia di sekeliling mereka. Beliau juga berpendapat bahawa temu bual merupakan teknik terbaik untuk menjalankan kajian yang intensif terhadap beberapa orang individu terpilih.

Dalam kajian ini, pengkaji telah menggunakan temu bual mendalam yang tidak berstruktur supaya murid dan guru tidak berasa tertekan dan temu bual dapat dijalankan dalam suasana yang tenteram dan penuh kemesraan. Pengkaji telah menjalankan temu

bual dengan peserta kajian setelah selesai pemerhatian kelas dan penganalisan data daripada jurnal peserta kajian dijalankan. Pengkaji telah mencari masa yang sesuai untuk menjalankan temu bual agar tidak mengganggu pembelajaran mata pelajaran lain. Sebelum temu bual dijalankan, pengkaji telah membuat temu janji dengan peserta kajian. Temu bual dijalankan semasa kelas persediaan pada waktu petang selama 20 hingga 30 minit sebanyak lima kali. Temu bual guru pula dijalankan selepas tamat waktu pembelajaran Bahasa Perancis.

Soalan temu bual telah mengambil kira data pemerhatian pengkaji dan juga maklumat daripada jurnal peserta kajian. Merriam (2001) berpendapat bahawa teknik temu bual merupakan satu cara yang cepat untuk mendapatkan maklumat yang banyak dalam satu masa yang singkat.

Temu bual dijalankan untuk mendapatkan maklumat yang lebih mendalam tentang pengalaman peserta semasa proses pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar di dalam kelas bahasa Perancis. Temu bual mendalam telah direkodkan dan ditranskripkan secara *verbatim*. Temu bual ini membolehkan pengkaji memperoleh sudut pandangan atau perspektif murid tentang pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Oleh sebab sukar mengetahui apa yang sebenarnya berada di dalam pemikiran murid, pengkaji telah meminta murid sendiri menceritakannya kepada pengkaji. Menurut Patton (1990), temu bual dijalankan untuk mengetahui apa yang tidak boleh diperhatikan secara langsung seperti perasaan, pandangan dan niat. Menurutnya lagi, temu bual membolehkan kita menyelam ke dalam perspektif orang lain.

Selain daripada murid, temu bual juga telah dijalankan dengan guru Bahasa Perancis untuk mendapatkan pandangan beliau tentang pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Temu bual juga dilakukan ke atas pengetua sekolah dan guru-guru lain untuk memperoleh maklumat tentang sekolah dan kelas yang terlibat. Sebelum temu

bual dijalankan, pengkaji telah menyediakan protokol temu bual sebagai panduan (Lampiran D).

Jurnal Murid

Jurnal ialah dokumen peribadi murid yang merupakan sumber data yang boleh dipercayai untuk mengetahui tingkah laku, kepercayaan dan pandangan murid (Oxford, 1990). Dalam kajian ini, peserta kajian telah dibekalkan sebuah buku nota yang digunakan sebagai jurnal untuk mereka merekodkan perasaan mereka semasa proses pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Jurnal merupakan suatu bentuk laporan peribadi yang membolehkan murid merekodkan pemikiran, perasaan, pencapaian dan masalah mereka. Begitu juga, pandangan mereka tentang guru, sekolah dan kawan mereka. Menurut Oxford (1990):

diaries become 'participant observers' in their own personal, ethnographic research. It is a very useful learning strategy itself, and this strategy can be used to help learners become aware of their whole range of strategies (hlm. 198).

Dalam kajian ini, peserta kajian telah diminta menulis refleksi mereka tentang aktiviti pembelajaran pemahaman mendengar yang dialami dalam kelas bahasa Perancis. Mereka juga diminta menulis tentang perasaan mereka dalam mempelajari pemahaman mendengar. Peserta dibenarkan menulis dalam bahasa yang mereka selesa. Mereka boleh menulis dalam bahasa Malaysia ataupun dalam bahasa Perancis. Jurnal peserta kajian ini telah dianalisis dan diberikan kod. Pada peringkat awal kajian, pengkaji telah menyediakan garis panduan bagi memudahkan peserta kajian menulis jurnal pembelajaran mereka. Namun, selepas beberapa siri pemerhatian, pengkaji mendapati bahawa peserta kajian menjadi pasif dan tidak berminat untuk menulis jurnal pembelajaran mereka. Dengan itu, pengkaji telah memberi kelonggaran kepada mereka

untuk menulis jurnal bebas tentang pembelajaran pemahaman mendengar mereka. Keadaan ini membangkitkan semula semangat mereka untuk menulis.

Jurnal ini telah dikumpulkan setelah tamat sesi pembelajaran mata pelajaran Bahasa Perancis. Pengkaji kemudiannya telah membuat salinan dan menyerahkan semula kepada peserta kajian. Daripada jurnal ini, pengkaji menyediakan soalan-soalan temu bual untuk mendapatkan maklumat yang lebih jelas dan terperinci.

Dokumen Lain

Dokumen lain yang dimaksudkan dalam kajian ini merupakan dokumen pembelajaran seperti sukatan pelajaran, huraian sukatan pelajaran, buku teks, buku kerja murid, rancangan mengajar guru, lembaran kerja dan alat bantu mengajar yang telah diteliti oleh pengkaji sebagai bahan sekunder. Bahan untuk pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan dalam kelas ditentukan oleh guru Bahasa Perancis tersebut. Sebahagian bahan untuk pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar diperoleh daripada Kedutaan Perancis Kuala Lumpur. Bahan-bahan yang telah digunakan oleh guru telah juga diteliti oleh pengkaji. (Sila lihat protokol di Lampiran I, J dan K).

Peralatan Dalam Pengumpulan Data

Dua jenis alat telah digunakan untuk mengumpul data, iaitu digital kamera (Olympus, M790 SW) dan perakam suara (Sony, ICD-P530F). Kamera telah digunakan untuk mengambil gambar persekitaran sekolah dan bilik darjah. Sebelum rakaman audio dijalankan, pengkaji telah memohon kebenaran guru dan murid yang terbabit agar tidak timbul ketidakselesaan peserta yang terbabit. Koleksi audio dan gambar menjadi koleksi

peribadi pengkaji dan tidak akan didedahkan kepada umum untuk menjaga kepentingan peserta yang terlibat. Perakam suara juga digunakan semasa menemu bual peserta kajian. Temu bual direkodkan dan ditranskripsikan secara *verbatim*.

Prosedur Dalam Pengumpulan Data

Pengumpulan data di lapangan kajian dijalankan setelah mendapat kebenaran daripada pihak Kementerian Pelajaran Malaysia serta sekolah yang terlibat. Sebelum pemilihan sekolah dijalankan, pengkaji telah berbincang dengan guru Bahasa Perancis di sekolah berkenaan. Sebelum memohon kebenaran dari pihak yang bertanggungjawab, pengkaji telah mendapatkan persetujuan secara lisan terlebih dahulu daripada guru berkenaan.

Pengkaji juga meminta guru Bahasa Perancis di sekolah yang terlibat mengenal pasti kelas bahasa Perancis yang berminat dan sesuai untuk menyertai kajian ini. Setelah peserta kajian dikenal pasti, pengkaji telah berjumpa dengan mereka pada waktu petang, semasa kelas persediaan dijalankan agar tidak mengganggu pembelajaran mereka. Pengkaji kemudiannya menjelaskan kepada mereka tentang kajian dan bagaimana kajian akan dijalankan. Mereka juga diberitahu bahawa kajian ini bukanlah untuk menilai mereka tetapi penyertaan mereka dapat membantu murid lain dalam pembelajaran pemahaman mendengar dalam bahasa Perancis. Mereka diberitahu bahawa mereka boleh menarik diri jika mereka mendapati bahawa kajian ini membebankan mereka. Identiti mereka dirahsiakan dan dalam kajian ini, mereka telah diberikan nama samaran. Seterusnya, mereka telah diminta untuk menandatangani borang persetujuan sebagai peserta kajian (Sila rujuk Lampiran B).

Setelah mendapat persetujuan daripada mereka, pengkaji kemudiannya mendapatkan persetujuan daripada ibu bapa mereka (Lampiran A). Seperti mana yang

ditegaskan oleh Noraini Mohd. Salleh (2004), dalam konteks undang-undang, mereka yang berumur 18 tahun ke bawah adalah kanak-kanak yang diletakkan di bawah penjagaan ibu bapa atau penjaga, dan ini bermakna subjek atau informan berkenaan perlu disahkan penglibatan mereka dalam kajian melalui persetujuan berpengetahuan yang ditandatangani oleh ibu bapa atau penjaga mereka.

Prosedur pengumpulan data mengandungi empat peringkat. Peringkat pertama melibatkan pemerhatian, diikuti oleh peringkat kedua, iaitu mengumpul jurnal yang ditulis oleh peserta kajian. Peringkat ketiga ialah peringkat temu bual yang dibuat berdasarkan pemerhatian dan jurnal peserta kajian. Peringkat keempat atau peringkat terakhir melibatkan tindakan susulan seperti temu bual susulan dan pengumpulan dokumen yang berkaitan.

Sebelum kajian dijalankan, kajian rintis telah dijalankan di sebuah sekolah berasrama penuh untuk menyelidiki dan mengenal pasti perkara yang mungkin timbul semasa kajian sebenar dijalankan. Kajian rintis ini juga dapat melatih pengkaji semasa menemu bual murid. Peserta kajian rintis ini terdiri daripada sekumpulan murid perempuan tingkatan empat seramai sepuluh orang. Kajian rintis ini telah dijalankan selama seminggu. Kelas Bahasa Perancis dijalankan sebanyak tiga kali seminggu. Setiap sesi berlangsung selama 30 minit. Bahan pemahaman mendengar yang digunakan oleh guru Bahasa Perancis di sekolah ini diperoleh dengan kebenaran daripada Alliance Francaise Kuala Lumpur.

Prosedur Menganalisis Data

Pengkaji telah menganalisis data secara berterusan semasa pengumpulan data. Tindakan pengkaji ini adalah bersamaan dengan saranan Miles dan Huberman (1994). Miles dan Huberman menyatakan bahawa analisis yang dijalankan semasa

pengumpulan data dapat membantu pengkaji membuat kitaran pemikiran tentang data yang sedia ada dan menjana strategi untuk mengumpul data baru. Mereka menegaskan bahawa analisis data perlu bermula sebaik sahaja pengkaji memulakan kerja lapangan.

Dalam kajian ini, data dianalisis melalui dua peringkat. Peringkat pertama melibatkan analisis yang dijalankan semasa peringkat pengumpulan data manakala peringkat kedua pula data dianalisis selepas pengumpulan data. Analisis pertama dilakukan secara serentak dan berterusan semasa dan di luar lapangan. Kaedah ini bersesuaian dengan pandangan Merriam (2001) yang menyatakan bahawa tanpa analisis yang berterusan, data boleh menjadi tidak berfokus, berulang-ulang dan menjadi tersangat besar untuk diproses. Pengkaji menganalisis data semasa pemerhatian kelas dijalankan. Data melalui pemerhatian merupakan pertemuan langsung dengan fenomena yang dikaji (Merriam, 2000). Isu yang muncul dan memerlukan penjelasan kemudiannya ditanya oleh pengkaji semasa temu bual dijalankan. Menurut Merriam (2001), pemerhatian dapat memberikan pengetahuan tentang konteks atau peristiwa tertentu, tingkah laku yang kemudiannya boleh digunakan sebagai rujukan untuk temu bual berikutnya.

Data yang dikumpulkan disusun dalam bentuk catatan lapangan dan koleksi pita audio serta memo analitikal. Untuk memahami jumlah data yang besar dan tidak tersusun, pengkaji telah menggunakan satu sistem pengurusan data yang mudah seperti mana yang dicadangkan oleh Suseela Malakolunthu (2004). Kesemua data yang dikumpulkan tadi diuruskan melalui tiga tugas iaitu, membersihkan data, memahami data dan penghasilan kategori sebelum dianalisis untuk peringkat seterusnya, iaitu peringkat kedua.

Pembersihan Data

Data yang dikumpulkan dari pelbagai sumber seperti daripada pemerhatian, temu bual dan jurnal murid ditranskripsikan oleh pengkaji. Perkara ini dilakukan sendiri oleh pengkaji agar pengkaji dapat membiasakan diri dengan data yang dikumpulkan. Kemudian, pengkaji membentuk indeks daripada setiap transkrip yang lengkap. Pengindeksan dilakukan dengan menetapkan kod tertentu bagi membezakan data dari pelbagai sumber yang dianalisis. Hal ini adalah untuk memudahkan pengkaji untuk mendapatkan semula data asal dan membuat rujukan silang maklumat ketika menulis dan membuat laporan (Suseela Malakolunthu, 2004).

Memahami Data

Pengkaji perlu memahami data yang telah dikumpulkan dan dikodkan. Dalam proses untuk memahami data, pengkaji perlu mengetahui tentang perkara yang dinyatakan oleh data dan bagaimana data tersebut menjawab soalan kajian yang dijalankan ini. Untuk tujuan itu, pengkaji membaca transkrip berulang kali dan merujuk kepada soalan kajian agar dapat membantu pengkaji menjadi lebih fokus dalam memahami data. Setiap unit data telah diteliti dan pengkaji mengaitkan ayat yang dibaca dengan soalan kajian. Apa yang terlintas dalam fikiran pengkaji telah dicatatkan dalam jurnal peribadi pengkaji.

Penghasilan Kategori

Setelah memahami data, pengkaji telah membentuk kod daripada sorotan kajian berdasarkan tema-tema yang dikenal pasti dan kod yang ditimbulkan oleh peserta kajian sendiri. Kod disesuaikan dengan tema atau kategori dalam proses pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar yang diperoleh daripada sorotan kajian. Pengkaji juga membenarkan tema atau kategori baru yang mungkin muncul daripada data. Setelah selesai mengekodkan proses pembelajaran pemahaman mendengar dan strategi serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar, satu profil disediakan untuk setiap peserta kajian.

Penganalisan Data

Data kajian ini diperoleh daripada temu bual mendalam, pemerhatian dan penelitian dokumen. Oleh itu, sebelum analisis data dijalankan kesemua maklumat dikumpulkan. Analisis data dijalankan dalam dua peringkat, iaitu peringkat pertama dan peringkat kedua. Analisis peringkat pertama dijalankan semasa pengumpulan data. Menurut Merriam (2001), cara terbaik untuk menganalisis data kualitatif adalah dengan melakukannya serentak semasa pengumpulan data dijalankan. Menurutnya lagi, tanpa analisis yang berterusan, data boleh menjadi tidak berfokus, berulang-ulang dan menjadi tersangat besar untuk diproses. Setelah data dikumpulkan dari pelbagai kaedah, seperti temu bual, pemerhatian dan penelitian dokumen, data telah dibandingkan dengan secara berterusan. Pengkaji telah menggunakan kaedah perbandingan berterusan atau *constant comparative method* seperti yang disarankan oleh Glaser dan Strauss (1967). Setiap data

dari pelbagai kaedah dalam set yang sama dan dalam set yang berlainan dibandingkan sehinggalah data tersebut menjadi tepu, dan mendapat keputusan yang sama.

Analisis peringkat kedua berlaku selepas pengumpulan data. Pada peringkat ini, data dianalisis dengan lebih teliti, mendalam dan sistematik. Analisis ini telah memberikan gambaran yang mendalam tentang fenomena yang dikaji. Untuk membantu mengurus dan menganalisis data, pengkaji telah menggunakan perisian *Microsoft Office Excel 2007*. Penggunaan perisian komputer membolehkan pengkaji mencipta pangkalan data baru yang mudah dirujuk dan dapat digunakan untuk analisis tambahan (Conrad & Reinharz, 1984). Penggunaan perisian ini dapat meningkatkan lagi kebolehpercayaan kajian yang dijalankan ini.

Strategi Memperkukuhkan Kesahan dan Kebolehpercayaan Dapatan

Menurut Merriam (2001), dalam penyelidikan kualitatif, data yang dikumpulkan dan dapatan kajian perlu konsisten dan boleh dipercayai. Menurutnya lagi, kesahan dan kebolehpercayaan dalam kajian kualitatif juga melibatkan etika penyelidikan. Firestone (1987) menegaskan bahawa dalam kajian kualitatif, penyelidik mesti meyakinkan pembaca bahawa prosedur telah dijalankan dengan betul. Hal ini bermaksud bahawa untuk mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan pengkaji perlu memberi perhatian kepada konsep penyelidikan dan bagaimana data dikumpulkan, dianalisis dan diinterpretasikan serta cara hasil kajian dilaporkan. Untuk tujuan ini, pengkaji telah menggunakan beberapa strategi untuk mempertingkatkan kesahan dan kebolehpercayaan kajian ini. Strategi-strategi tersebut adalah seperti, kesahan dalaman, kesahan luaran dan kebolehpercayaan.

Kesahan Dalaman

Kesahan dalaman adalah berkaitan dengan penyesuaian hasil kajian dengan realiti sebenar (Merriam, 2001). Menurut Merriam, dalam kajian kualitatif, realiti adalah menyeluruh, pelbagai dimensi dan selalu berubah. Menurut beliau lagi, disebabkan pengkaji merupakan instrumen utama dalam pengumpulan dan analisis data dalam kajian kualitatif, dengan itu interpretasi tentang realiti bergantung sepenuhnya kepada pemerhatian dan temu bual pengkaji. Dengan itu, dalam kajian ini pengkaji telah menggunakan tiga strategi asas untuk mempertingkatkan kesahan dalaman seperti triangulasi (*triangulation*) dan pemerhatian yang berpanjangan (*long-term observation*) dan bias pengkaji (*researcher's biases*).

Triangulasi

Pengkaji telah menggunakan konsep triangulasi yang diperoleh daripada pelbagai sumber data. Dalam kajian ini, data diperoleh daripada pelbagai sumber seperti pemerhatian, temu bual, jurnal peserta kajian dan dokumen pembelajaran yang berkaitan dengan pembelajaran pemahaman mendengar dibandingkan. Menurut Yin (1994), bukti pelbagai sumber adalah perlu dalam penyelidikan kajian kualitatif untuk mewujudkan kesahan konstruktif dan kebolehpercayaan. Pengkaji telah menggunakan triangulasi secara *intra* yang bermaksud perbandingan antara pemerhatian pertama dan seterusnya dan juga triangulasi *inter*, iaitu triangulasi antara pemerhatian, temu bual, dan analisis jurnal murid.

Pemerhatian yang Berpanjangan

Kajian yang dijalankan telah mengambil masa selama sembilan bulan dan pengkaji telah menghabiskan banyak masa di sekolah. Keadaan ini membolehkan pengkaji membina hubungan yang baik dengan peserta kajian dan seterusnya dapat membina kepercayaan daripada peserta kajian. Dengan itu, pengkaji dapat memahami peserta kajian dan tapak kajian dengan lebih baik.

Pemerhatian yang berterusan membolehkan pengkaji menyelami kehidupan sebenar di bilik darjah. Menurut Guba dan Lincoln (1989), pemerhatian yang berterusan dapat menambahkan kedalaman kepada skop yang dikaji. Mereka juga berpendapat bahawa intensiti dan masa pemerhatian yang panjang dapat menyumbang kepada kebolehppercayaan kajian.

Bias Pengkaji

Pengkaji telah menjelaskan tanggungjawab pengkaji dalam kajian ini. Di samping itu, pengkaji juga menjelaskan tentang peranan pengkaji yang sebelum ini bertugas di Kementerian Pelajaran Malaysia dan bertanggungjawab dalam pelaksanaan program Bahasa Perancis di sekolah menengah di Malaysia. Penglibatan pengkaji dalam pelaksanaan program Bahasa Perancis tidak mempengaruhi dapatan kajian ini.

Kesahan Luaran

Untuk kesahan luaran, pengkaji telah memberikan gambaran yang jelas supaya pembaca boleh memastikan bahawa situasi yang dilalui adalah bersamaan dengan situasi dalam kajian ini. Mereka juga akan mendapati bahawa dapatan kajian ini boleh

juga digunakan dalam situasi yang dihadapi oleh mereka. Pengkaji juga telah menjelaskan pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar adalah sama dengan kelas-kelas lain dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Kebolehpercayaan

Kebolehpercayaan adalah merujuk kepada sejauh mana dapatan kajian boleh diulangi (Merriam, 2001). Menurut Merriam lagi, kebolehpercayaan dalam reka bentuk kajian adalah berdasarkan andaian bahawa terdapatnya realiti unik dan kajian yang berulang akan memberikan keputusan yang sama. Dalam kajian kualitatif, pengkaji sebagai instrumen kajian boleh menjadikan kajian boleh dipercayai dengan menjalankan latihan dan mengamalkannya. Pengkaji juga telah memastikan agar semua prosedur dipatuhi untuk mendapatkan hasil kajian yang konsisten dengan data yang dikumpulkan. Untuk itu, pengkaji telah menggunakan beberapa teknik seperti pendirian pengkaji (*investigator's position*) dan *audit trail*.

Pendirian Pengkaji

Pengkaji telah menjelaskan tentang andaian dan teori dalam kajian ini serta pendiriannya tentang perhubungannya dengan kumpulan murid yang menjadi peserta kajian. Pengkaji juga telah menjelaskan perkara yang menjadi asas dalam memilih peserta kajian ini dan menggambarkan mereka dengan terperinci. Di samping itu, pengkaji juga telah menjelaskan tentang konteks sosial daripada tempat data dikumpulkan iaitu di bilik darjah.

Jejak Audit (Audit trail)

Pengkaji telah menjelaskan dengan terperinci cara pengumpulan data, bagaimana data diperoleh dan juga bagaimana keputusan diambil sepanjang kajian dijalankan. Dey (1993) menyatakan bahawa kita tidak boleh mengharapkan orang lain untuk mengulangi penjelasan kita namun cara terbaik yang boleh dilakukan adalah dengan menerangkan bagaimana kita mendapat keputusan tersebut.

Etika Kajian

Dalam kajian kualitatif, dilema etika mungkin muncul semasa pengumpulan data dan penyebaran dapatan kajian yang dibayangi oleh perhubungan pengkaji dan peserta kajian (Merriam, 2001). Kerahsiaan merupakan suatu aspek yang kritikal dalam kajian. Maruah, integriti dan privasi peserta mesti dihormati pada setiap waktu (Guba & Lincoln, 1989). Persoalan etika merupakan perkara penting dalam kajian kualitatif kerana kajian ini melibatkan jangka masa yang lama. Dengan itu, kerahsiaan diberi kepada semua peserta dan nama samaran digunakan sepanjang kajian. Sebelum kajian dijalankan pengkaji telah menerangkan kepada pengetua sekolah tentang kajian yang dijalankan dan berjanji kepada beliau bahawa pengkaji tidak akan mendedahkan nama sekolah dan nama peserta kajian yang terlibat dalam kajian ini. Bahan-bahan yang digunakan semasa mengumpul data diperoleh secara rundingan dengan guru, murid dan sekolah yang terlibat.

Isu etika juga telah diberi perhatian semasa menganalisis data. Merriam berpendapat bahawa dilema etika muncul semasa teknik pengumpulan data dijalankan iaitu semasa temu bual dan pemerhatian. Menurut beliau lagi, temu bual yang dijalankan akan membawa bersama risiko dan ganjaran kepada peserta kajian. Peserta

kajian merasakan bahawa privasi mereka telah dicerobohi dan berkemungkinan mereka akan berasa malu dengan soalan yang ditujukan kepada mereka. Sebelum kajian dijalankan, pengkaji telah mendapatkan kebenaran daripada Kementerian Pelajaran Malaysia untuk menjalankan kajian di sekolah yang terpilih. Di samping itu, kebenaran juga diperoleh daripada Bahagian Sekolah Berasrama Penuh dan Kluster yang bertanggungjawab ke atas sekolah-sekolah berasrama penuh di Malaysia. Surat kebenaran untuk menjalankan kajian juga dihantar kepada pihak sekolah untuk melibatkan murid-murid sekolah tersebut dan menggunakan kemudahan di sekolah. Di samping itu, kebenaran daripada ibu bapa murid-murid yang terlibat juga diminta untuk menjalankan kajian ini.

Dalam kajian ini, pengkaji telah mendapatkan persetujuan berpengetahuan (*informed consent*) daripada peserta kajian yang telah menandatangani borang persetujuan. Menurut Wax (1982), persetujuan berpengetahuan merupakan prosedur yang sesuai untuk menghormati autonomi peserta kajian. Pengkaji telah menjelaskan secara terperinci tentang tujuan kajian diadakan serta risiko penyertaan dalam kajian ini. Peserta kajian dimaklumkan bahawa mereka boleh menarik diri pada bila-bila masa sahaja. Mereka juga perlu bersetuju dan sanggup untuk diperhatikan, ditemu bual dan dirakamkan secara audio. Perkara ini bersesuaian dengan cadangan oleh Patton (1990) yang mengesyorkan agar pengkaji memberitahu peserta kajian tentang tujuan dalam pengumpulan maklumat, untuk siapa maklumat itu disediakan, bagaimanakah maklumat itu akan digunakan, persoalan yang akan ditanya semasa temu bual dan bagaimana maklumat akan ditangani, termasuk kerahsiaan serta risiko dan ganjaran yang akan diperoleh oleh peserta kajian.

Isu etika juga telah diberi perhatian semasa menganalisis data dijalankan. Pengkaji telah melaporkan data dengan jujur tanpa memanipulasikan data untuk kepentingan sendiri. Peranan pengkaji sebelum ini sebagai pegawai di Bahagian

Pembangunan Kurikulum yang bertanggungjawab dalam program Bahasa Perancis di sekolah tidak mempengaruhi kajian ini. Begitu juga hubungan antara pengkaji dengan guru yang mengajar Bahasa Perancis di sekolah terlibat. Pengkaji telah melaporkan kajian tanpa dipengaruhi oleh mana-mana pihak dan kajian telah dijalankan secara beretika.

BAB IV

DAPATAN KAJIAN

Bab ini adalah tentang analisis dapatan kajian berkaitan pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis di sekolah menengah di Malaysia. Perbincangan dibahagikan kepada enam bahagian utama dan dimulakan dengan penerangan tentang sekolah yang menjadi lokasi kajian, diikuti dengan guru yang mengajar Bahasa Perancis dan murid yang terlibat sebagai peserta kajian. Perbincangan seterusnya menumpukan kepada soalan kajian, iaitu tentang proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah, strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dan akhir sekali, faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar dalam kalangan murid sekolah menengah.

Tujuan kajian ini dijalankan adalah untuk meneliti secara mendalam proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah serta faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran tersebut. Empat orang murid Bahasa Perancis daripada sebuah sekolah yang dipilih untuk kajian ini. Analisis yang dijalankan berdasarkan data yang diperoleh melalui pemerhatian, temu bual mendalam, jurnal murid dan catatan lapangan. Dokumen-dokumen pembelajaran juga digunakan sebagai bahan sampingan dalam pengumpulan data.

Bab ini mengandungi deskripsi secara holistik tentang pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kelas. Dalam kajian ini, proses pembelajaran pemahaman mendengar meliputi tingkah laku murid dan guru, semasa

pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dijalankan. Selain itu, strategi pembelajaran pemahaman mendengar dan faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar empat orang murid terpilih juga dibincangkan dalam bab ini.

Sekolah Yang Menjadi Lokasi Kajian

Sekolah Menengah Sains Puteri Sakti (SMSPS) (nama samaran) merupakan salah sebuah sekolah berasrama penuh dan kluster di sebuah negeri di pantai timur Semenanjung Malaysia. Nama samaran digunakan bagi menghormati kepercayaan yang telah diberikan oleh pentadbir sekolah ini. Tindakan ini sejajar dengan saranan Guba dan Lincoln (1989) yang menegaskan bahawa kerahsiaan merupakan suatu aspek yang kritikal dalam kajian dan maruah, integriti dan privasi peserta mesti dihormati pada setiap waktu. Pengkaji juga telah berjanji dengan pentadbir sekolah bahawa nama sebenar sekolah tidak akan digunakan dalam kajian ini.

Sekolah ini merupakan salah sebuah sekolah yang didirikan di bawah Dasar Ekonomi Baru yang dijelaskan dalam Buku Merah Rancangan Malaysia Kedua. SMSPS terletak di lokasi yang strategik berhampiran dengan institusi pendidikan lain seperti sekolah menengah kebangsaan, sekolah rendah, Maktab Rendah Sains Mara, sekolah menengah teknik, institut perguruan dan pusat sumber jabatan pelajaran negeri. Segala kemudahan asas seperti klinik kesihatan dan pejabat pos juga terletak tidak jauh daripada sekolah ini. Lokasi sekolah yang strategik dapat mewujudkan persekitaran pembelajaran yang terbaik bagi perkembangan murid.

Sekolah ini juga berdekatan dengan sebuah padang golf. Tidak hairanlah sekolah ini menjadikan permainan golf sebagai salah satu permainan dalam kokurikulum sekolah dan menjadi *niche area* dalam pelaksanaan kecemerlangan sekolah kluster ini. Guru Bahasa Perancis sekolah ini juga merupakan jurulatih permainan golf bagi sekolah

ini. Selain permainan golf, pelaksanaan Bahasa Perancis dan Bahasa Jepun juga menjadi *niche area* pelaksanaan sekolah kluster di sekolah ini. Menurut Kementerian Pelajaran Malaysia (2007e), sekolah kluster merupakan satu jenama yang diberi kepada sekolah yang dikenal pasti cemerlang dalam klusternya daripada aspek pengurusan sekolah dan kemenjadian murid. Pewujudan sekolah kluster bertujuan melonjakkan kecemerlangan sekolah dalam sistem pendidikan Malaysia dan membangun sekolah yang boleh dicontohi oleh sekolah dalam kluster yang sama dan sekolah lain di luar klusternya (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2006).

SMSPS mempunyai seramai 806 orang murid dan 77 orang guru serta 46 orang staf sokongan. Murid-murid sekolah ini merupakan murid terpilih berdasarkan pencapaian Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) dan Peperiksaan Menengah Rendah (PMR). Purata bilangan murid dalam kelas adalah seramai 30 orang. Sekolah ini menyediakan pendidikan bermula daripada tingkatan satu hingga tingkatan lima. Setiap tingkatan mempunyai lima buah kelas yang menggunakan nama yang bertepatan dengan statusnya sebagai sekolah menengah sains. Terdapat 25 buah kelas dari tingkatan satu hingga tingkatan lima yang menawarkan tiga bahasa pilihan iaitu bahasa Arab, bahasa Jepun dan bahasa Perancis.

Sekolah ini mempunyai tiga buah bangunan asrama iaitu dua buah blok untuk murid lelaki dan sebuah blok untuk murid perempuan. Tiga belas orang warden asrama yang terdiri daripada guru-guru sekolah ini dilantik untuk menjaga kepentingan murid di asrama dan bertindak sebagai penjaga murid sewaktu di sekolah. Murid juga dijaga oleh guru-guru yang dilantik sebagai mentor mereka berdasarkan bilik asrama. Setiap dorm mempunyai enam hingga sepuluh orang murid daripada tingkatan yang berbeza di bawah seorang mentor. Perjumpaan mentor mentee dijalankan setiap dua minggu di bilik asrama. Terdapat lapan buah blok bangunan yang dijadikan bangunan pentadbiran dan pembelajaran. Selain itu, sekolah ini disediakan sebuah dewan besar dan dewan

makan. Berhampiran dewan besar, terletak kantin sekolah yang dilengkapi alat pendingin hawa dan telah diberi taraf lima bintang oleh Jabatan Pelajaran Negeri. Untuk kegiatan sukan dan permainan, sekolah ini dilengkapi dengan kemudahan padang permainan yang luas dan gelanggang bola keranjang, bola jaring, tenis, sepak takraw, bola tampar, pétanque serta padang golf. Kedai koperasi juga disediakan untuk kemudahan murid memperoleh barang keperluan harian dan sekolah.

Visi dan misi sekolah ini adalah untuk menjadi Sekolah Berasrama Penuh Terbilang yang bertaraf global dan menyediakan pendidikan yang berkualiti bagi membina insan cemerlang yang holistik. Sekolah ini mempunyai tiga jadual waktu berbeza. Keadaan ini menyebabkan pembelajaran menjadi kelam kabut dan guru sentiasa menunggu arahan daripada pihak pentadbir bagi memastikan penggunaan jadual waktu yang perlu diikuti pada setiap hari. Kadang-kadang, jadual ditukar secara mendadak, menyebabkan murid menjadi keliru dan lewat masuk ke kelas (catatan lapangan, 5/2/09). Pengkaji juga pernah terlewat ke kelas kerana pertukaran jadual waktu yang dibuat secara mendadak disebabkan program mentor-mentee, yang sepatutnya diadakan tetapi dibatalkan secara mengejut. Kelas yang sepatutnya dijalankan pada waktu kedua ditukar ke waktu pertama. Pertukaran jadual juga berlaku apabila mesyuarat atau aktiviti tertentu diadakan di sekolah.

Persekitaran sekolah ini bersih dan dipenuhi dengan landskap yang menarik. Di setiap sudut sekolah dipenuhi dengan pokok yang merimbun yang sesuai dijadikan peneduh untuk murid berehat. Di pintu pagar utama, tersenyum megah dua orang jaga yang mengawasi pergerakan individu yang keluar masuk dan keselamatan sekolah. Di sepanjang jalan ke sekolah dihiasi dengan pokok-pokok bunga yang menyejukkan mata memandang. Di sebelah kiri tersergam rumah pentadbir sekolah dan juga asrama murid. Di sebelah kanan jalan, terdapat padang sekolah yang dilengkapi dengan pentas untuk murid berehat atau tempat acara padang dijalankan.

Bahasa Perancis diajar di setiap tingkatan bermula dari tingkatan satu hingga tingkatan lima. Tingkatan satu, dua, tiga dan lima mempunyai sebuah kelas yang menawarkan Bahasa Perancis sebagai bahasa elektif, manakala tingkatan empat mempunyai dua buah kelas yang menawarkan bahasa tersebut. Menurut guru Bahasa Perancis, Puan Sim (bukan nama sebenar), beliau lebih suka kelas dikecilkan kepada dua buah kelas bagi setiap tingkatan kerana beliau berasa amat penat mengajar bahasa Perancis dalam kelas yang ramai muridnya, terutama sekali apabila beliau terpaksa membetulkan kesalahan sebutan (Catatan lapangan, 5/2/09). Namun cadangan beliau tidak dipersetujui oleh guru Bahasa Jepun. Dengan itu, cuma kelas tingkatan empat sahaja yang dijadikan dua buah kelas yang menawarkan Bahasa Perancis dan Bahasa Jepun (Catatan lapangan, 18/1/09). Keseluruhannya terdapat 129 orang murid yang belajar bahasa Perancis di sekolah ini.

SMSPS mempunyai lima buah kelas tingkatan empat. Dua buah kelas menawarkan Bahasa Perancis dan Bahasa Jepun, manakala dua buah kelas menawarkan Bahasa Arab. Sebuah kelas lagi merupakan kelas yang tidak mengikuti mana-mana bahasa asing kerana kelas tersebut menempatkan murid yang memasuki sekolah ini selepas peperiksaan PMR iaitu, semasa mereka berada di tingkatan empat. Kelas A yang menawarkan Bahasa Perancis dan Bahasa Jepun mempunyai seramai 13 orang murid Bahasa Perancis dan 14 orang murid Bahasa Jepun. Kelas B pula mengandungi 11 orang murid Bahasa Perancis dan 13 orang murid Bahasa Jepun.

Pada peringkat awal, pengkaji telah menjalankan pemerhatian di kedua-dua kelas yang menawarkan Bahasa Perancis. Namun, guru Bahasa Perancis, Puan Sim, dan Guru Penolong Kanan 1 mencadangkan agar kelas A digunakan untuk kajian. Menurut mereka, murid kelas A merupakan murid yang lebih berkemampuan untuk berinteraksi dan memudahkan pengkaji dalam melaksanakan kajian nanti (Catatan lapangan, 18/1/09). Menurut mereka, “kelas A merupakan kelas yang lebih mudah dikawal oleh

guru kerana murid di kelas tersebut lebih berdisiplin berbanding dengan kelas B” (Catatan lapangan, 18/1/09).

Pembelajaran dan pengajaran Bahasa Perancis dijalankan di bilik Bahasa Perancis yang terletak di bangunan Blok C sekolah. Pada awalnya, bilik ini merupakan makmal bahasa yang telah diubah suai menjadi bilik Bahasa Perancis dan dirasmikan oleh Duta Besar Perancis di Malaysia pada tahun 2001 (Catatan lapangan, 2/2/09). Bilik berhawa dingin ini boleh menempatkan seramai 40 orang murid. Pada masa permulaan kajian, terdapat 13 orang murid yang belajar bahasa Perancis di kelas A. Enam orang murid lelaki duduk di sebelah kanan kelas, manakala tujuh orang murid perempuan di sebelah kiri kelas. Pada penggal kedua persekolahan, seorang murid telah berpindah sekolah dan menjadikan hanya 12 orang murid yang mempelajari Bahasa Perancis di kelas ini, iaitu enam orang murid lelaki dan enam murid perempuan.

Kedudukan meja murid dalam bilik ini dibahagikan kepada dua bahagian. Setiap bahagian mengandungi lima baris meja. Setiap baris pula dicantumkan kepada empat buah meja dan empat buah kerusi. Di sudut hadapan sebelah kanan terdapat sebuah komputer yang mempunyai capaian Internet. Pembesar suara yang disambung ke komputer diletakkan di belakang kelas agar murid dapat mendengar dengan jelas apabila sistem audio dimainkan. Di sudut atas sebelah kanan juga terdapat sebuah televisyen. Di atas papan putih, terdapat sebuah peta negara Perancis yang diperbuat daripada polistirena dan diwarnakan dengan warna bendera Perancis iaitu warna biru, putih dan merah.

Di dinding sebelah kanan kelas, terdapat lukisan mural Menara *Eiffel* yang dilukis tinggi sampai ke syiling. Untuk kemudahan pengajaran dan pembelajaran selain papan putih, disediakan juga skrin OHP yang tergulung di syiling. Di sebelah kiri kelas terdapat tiga buah almari besi untuk menyimpan dokumen dan sepuluh set permainan golf yang disusun dengan rapi. Di belakang kelas, terdapat papan kenyataan yang diapit

oleh dua buah rak buku kayu. Di rak-rak buku tersebut tersusun rapi buku-buku rujukan Bahasa Perancis, kamus dan juga buku cerita serta novel yang dibekalkan oleh Kedutaan Perancis dan Kementerian Pelajaran. Pada papan kenyataan terdapat pelbagai informasi untuk murid Bahasa Perancis dan hasil kerja murid. Di atas papan kenyataan tersusun topi yang digunakan murid untuk membuat persembahan tarian Perancis. Di sebelah kanan terdapat sebuah lagi komputer, pencetak dan radio yang dibekalkan oleh Kedutaan Perancis.

Meja guru diletakkan di hadapan kelas, menghadap meja murid. Di hadapan kelas sebelah kanan, tergantung sebuah TV LCD. Terdapat juga dua speaker yang melindungi mural *Tour Eiffel*. TV LCD disambungkan dengan pemain DVD yang disambungkan terus kepada pembesar suara. Peralatan ini dibekalkan dengan peruntukan sekolah kluster. Sekolah ini merupakan sekolah kluster yang menjadikan Bahasa Perancis sebagai salah satu program yang menjadi keutamaan dan keistimewaan. Menurut guru Bahasa Perancis, peralatan yang lengkap ini memudahkan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis dijalankan dan dapat menaikkan semangat guru untuk mengajar. Beliau berharap agar murid berasa selesa dan keadaan ini seterusnya dapat meniup semangat murid untuk belajar (Catatan lapangan, 2/2/09).

Namun kemudahan dan prasarana yang disediakan untuk pembelajaran Bahasa Perancis di sekolah ini tidak menjamin kejayaan murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Kemudahan dan prasarana yang lengkap mungkin merupakan salah satu nilai tambah kepada murid yang belajar Bahasa Perancis di sekolah ini. Kegagalan murid yang belajar Bahasa Perancis di sekolah ini terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar masih lagi tinggi (Kementerian Pelajaran Malaysia, (2009, 2008, 2007a).

Guru Bahasa Perancis

Guru yang diperhatikan pengajarannya ialah Puan Sim (nama samaran). Beliau merupakan seorang guru berbangsa Cina yang berkelulusan Sarjana Muda Pengajaran Bahasa Perancis sebagai bahasa asing di salah sebuah universiti di Perancis. Beliau pernah bertugas di sebuah bank sebelum menukar kerjayanya menjadi seorang pendidik setelah menamatkan latihan perguruan di salah sebuah maktab perguruan di Kuala Lumpur. Sebelum mengajar di sekolah ini, Puan Sim pernah mengajar Matematik di sebuah sekolah di Kuala Lumpur selama dua tahun. Beliau berpindah ke sekolah ini setelah berkahwin pada tahun 1987. Setelah mengajar Matematik di sekolah ini selama empat tahun, beliau telah melanjutkan pelajaran ke Perancis dengan biasiswa Kementerian Pelajaran ketika itu. Setelah tamat pengajiannya selama empat tahun di Perancis, beliau sekali lagi ditempatkan di sekolah ini sehinggalah ke hari ini.

Puan Sim merupakan seorang guru yang berpengalaman. Beliau menceburi bidang pendidikan selama 21 tahun, iaitu enam tahun mengajar Matematik dan 15 tahun mengajar Bahasa Perancis. Beliau merupakan satu-satunya guru yang mengajar Bahasa Perancis di sekolah ini. Beliau mengajar sebanyak 18 masa seminggu di enam buah kelas. Peruntukan masa pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis ialah 40 minit bagi setiap waktu pembelajaran. Namun, sepanjang kajian ini, pengajaran dan pembelajaran hanya dapat dijalankan selama 30 minit sahaja kerana terdapat aktiviti-aktiviti sekolah yang turut dilaksanakan pada waktu itu. Selain mengajar Bahasa Perancis, Puan Sim juga merupakan Ketua Panitia Bahasa Perancis, guru penasihat Persatuan Bahasa Perancis, jurulatih golf sekolah, dan penasihat pertandingan “*Young Achievers Award*” sekolah. Beliau banyak menghabiskan masa di sekolah kerana terlibat dengan aktiviti sekolah yang dipegangnya. Puan Sim amat dikagumi muridnya

walaupun beliau amat tegas semasa menjalankan tugas. Muridnya begitu menghormati Puan Sim dan mendengar apa yang diperkatakannya dengan teliti. Beliau dihormati dan disenangi oleh murid dan juga kakitangan sekolah ini (Catatan lapangan, 26/3/09).

Semasa perjalanan ke Melaka, untuk menghadiri Hari Kebudayaan Bahasa Perancis Sekolah Berasrama Penuh, bas sekolah telah kehabisan minyak dan tanpa berlengah, dengan penuh tanggungjawab dan keprihatinan, Puan Sim telah membenarkan pemandu bas menggunakan kad kredit beliau untuk membayar minyak bagi perjalanan pergi dan balik ke Melaka (Catatan lapangan, 26/3/09). Beliau mengambil berat akan muridnya. Menurut muridnya, Puan Sim menjaga muridnya seperti menjaga anak sendiri. Beliau bukan sahaja mengajar bahasa Perancis tetapi seolah-olah beliau juga mengajar mata pelajaran Pendidikan Moral. sebelum kelas dimulakan, beliau sentiasa memberi nasihat kepada muridnya (TBP1MLC2/28).

Puan Sim amat bersyukur dengan sokongan yang telah diberikan oleh pihak pentadbir sekolah dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Menurut beliau, “peranan pentadbir sekolah amat penting dan sokongan yang saya dapat daripada pentadbir sangat baik dan keadaan ini telah memudahkan p&p (pengajaran dan pembelajaran) dijalankan dan telah memberi semangat kepada murid saya untuk mempelajari Bahasa Perancis” (TBGBP/30).

Puan Sim berpendapat bahawa murid menghadapi masalah dalam pemahaman mendengar. Beliau menjelaskan, “pemahaman mendengar secara umumnya di Malaysia agak menghadapi masalah...Ramai murid yang menghadapi masalah dalam pemahaman mendengar. Daripada markah peperiksaan antarabangsa DELF, didapati antara empat kemahiran yang diuji...ternyata kemahiran pemahaman mendengar ini yang banyak memberikan masalah berbanding kemahiran lain seperti bertutur, penulisan dan pemahaman membaca. Oleh sebab itu, saya perlu mencari strategi yang sesuai untuk memudahkan murid memahami dalam pemahaman mendengar” (TBGBP/12). Puan Sim

mengakui bahawa murid perempuan lebih terserlah dalam pembelajaran Bahasa Perancis pada peringkat awal. Namun, pada tahap yang lebih tinggi murid lelaki mengatasi murid perempuan (TBGBP/52).

Sebelum pengajaran dijalankan, Puan Sim akan mendengar bahan pengajaran beberapa kali dan mengubah suai mengikut kesesuaian dan tahap murid (TBGBP/16). Pengajaran pemahaman mendengar yang dijalankan dibahagikan sama rata, seperti mana kemahiran lain. Menurut Puan Sim, “sebagai contoh... Sekiranya minggu ini, saya mengajar pemahaman mendengar, minggu hadapan, saya akan mengajar *production orale* (bertutur)... dan minggu kemudiannya *compréhension des écrits* atau pemahaman membaca... dan kemudian *production écrites* (penulisan), dengan kadar yang sama” (TBGBP/28). Sepanjang kajian dijalankan, guru Bahasa Perancis Puan Sim telah menunjukkan sikap yang positif terhadap pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Beliau telah menunjukkan minat dalam pengajaran bahasa Perancis. Beliau mengakui,

saya sangat suka mengajar Bahasa Perancis ni... sebab murid telah menunjukkan minat untuk belajar dalam kelas. Pencapaian mereka menggalakkan. selain itu, saya mendapat sokongan yang baik daripada pihak pentadbir sekolah (TBGBP/82-83).

Pengkaji mendapati, minat Puan Sim yang mendalam diterjemahkan dengan gaya dan tingkah laku beliau semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Jikalau murid tidak memahami, Puan Sim menjelaskan dengan menggunakan gerak badan, mimik muka dan gerak isyarat seperti,

G : *Vous êtes épuisés ?* (Adakah kamu kepenatan?)

M : (Diam)

G : *Épuiser ? Vous comprenez ?* (*Épuiser ?* Kamu faham ?)

M : (Menggelengkan kepala)

G : (Menggerakkan badan dan menunjukkan muka yang letih)

(PK4/36-41)

Bagi memudahkan pemahaman murid, pengkaji memerhatikan bahawa Puan Sim juga menterjemah perkataan yang tidak difahami murid seperti,

G: *Qu'est-ce que c'est le chiffre ?*

M: (Murid menggelengkan kepala)

G: Nombor .

(PK4/47-50)

Pengkaji mendapati Puan Sim yang tidak pernah berputus asa semasa pembelajaran mendengar ditunjukkan oleh beliau di dalam kelas. Semasa mendengar, beliau meminta murid memberi tumpuan dan mencari jawapan kepada soalan pemahaman yang disediakan. Sekiranya murid tidak memahami, beliau memperdengarkan semula rakaman yang berkaitan agar murid dapat memahami rakaman tersebut. Setelah mendengar sebanyak dua kali, Puan Sim dan murid berbincang tentang jawapan kepada soalan yang disediakan. Seterusnya, beliau menyoal murid dan membiarkan mereka menjawab. Setelah selesai mendengar secara keseluruhan, beliau memperdengarkan semula bahagian-bahagian tertentu yang mengelirukan murid. Puan Sim menerima semua jawapan yang murid berikan walaupun jawapan itu tidak tepat atau salah. Beliau tidak berkata “salah” sebaliknya beliau berkata “mungkin ya, mungkin tidak, nanti kita lihat”. Beliau membiarkan murid mencari jawapan sendiri setelah bahagian dalam petikan itu dimainkan sekali lagi. Sebagai contohnya,

G: *Chloé a trouvé combien de chats? (Chloé jumpa berapa ekor kucing?)*

M: *Un chat... (Seekor kucing)*

M: *Chloé a trouvé un chat... (Chloé jumpa seekor kucing)*

G : *Chloé a trouvé chat.. Un Chat? On verra....* (Chloé jumpa ... kucing... Seekor kucing? Nanti kita lihat...)

(PK3/260-265)

Puan Sim menceritakan kepada pengkaji bahawa beliau tidak bercadang untuk berpindah ke sekolah lain kerana beliau amat berpuas hati dengan sikap kepimpinan sekolah yang memberi sokongan kepada beliau dalam menjalankan tugas sebagai guru Bahasa Perancis. Menurut Puan Sim, “peranan pentadbir sekolah amat penting. Pada pendapat saya, di sekolah ini sokongan yang diberikan oleh pentadbir sangat baik dan keadaan ini memudahkan pengajaran dan pembelajaran saya dan seterusnya memberi semangat kepada murid untuk belajar bahasa Perancis” (TBGBP/30). Pihak pentadbir sekolah juga telah menyediakan segala kemudahan kepada beliau untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis di sekolah ini.

Selain itu, Puan Sim amat menghargai kemudahan bilik Bahasa Perancis yang disediakan oleh pihak sekolah. Beliau telah diberikan segala kemudahan seperti bilik Bahasa Perancis yang lengkap dengan segala peralatan yang canggih seperti sistem audio terkini untuk pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar. Begitu juga dengan bahan sokongan pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Untuk pengajaran pemahaman mendengar, Puan Sim menggunakan bahan yang diperoleh daripada buku aktiviti *Junior Scolaire A2, 200 activités*, terbitan *CLE International* pada tahun 2006. Bahan-bahan pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis diperoleh daripada Kedutaan Perancis Kuala Lumpur dan Kementerian Pelajaran Malaysia.

Sokongan daripada Kedutaan Perancis Kuala Lumpur juga banyak membantu Puan Sim dan seterusnya mendorong beliau untuk menjadi guru yang lebih baik. Beliau menjelaskan bahawa terdapat banyak bahan yang dibekalkan oleh Kedutaan Perancis

Kuala Lumpur dan beliau banyak menggunakan bahan tersebut untuk membiasakan murid dengan intonasi penutur jati. Beliau mengakui bahawa perkara tersebut penting kerana muridnya akan berdepan dengan penutur jati apabila menduduki peperiksaan pemahaman mendengar Bahasa Perancis dan peperiksaan lisan DELF (TBGBP/14).

Selain itu, dalam kerjayanya sebagai guru Bahasa Perancis, Puan Sim juga mendapat kerjasama daripada rakan sekerja. Puan Sim mengakui, “guru-guru di sini sangat suka membantu... Walaupun saya seorang diri di sini... sekiranya terdapat program bahasa Perancis... guru-guru lain pasti membantu. Saya suka sekali... Semua guru bekerjasama menjalankan program sekolah” (TBGBP/85).

Semasa proses pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan, Puan Sim tidak pernah mengeluh dan berputus asa dengan muridnya. Walaupun murid kelihatan mengantuk dan tidak bermaya, beliau masih lagi memberikan sokongan kepada murid serta memberikan galakan kepada mereka dengan memberikan kata-kata semangat seperti , “*très bien*” (sangat bagus).

Murid Yang Menjadi Peserta Kajian

Empat orang murid telah dipilih untuk menjadi peserta kajian iaitu, murid lelaki dan murid perempuan serta murid berprestasi tinggi dan murid berprestasi rendah. Pada peringkat awal kajian, kesemua murid seramai 13 orang dari Tingkatan Empat A telah dipilih untuk menjadi peserta kajian. Kesemua murid dalam kelas ini bersetuju untuk menjadi peserta kajian ini. Mereka terdiri daripada enam orang murid lelaki dan tujuh orang murid perempuan. Kesemua murid dipilih untuk mengelakkan rasa terpinggir murid-murid tersebut apabila tidak terpilih. Peserta kajian dipilih secara pensampelan bertujuan. Pensampelan bertujuan ini adalah berdasarkan tanggapan bahawa penyelidik ingin membuat penemuan, memahami dan mendapatkan maklumat

mendalam (Merriam, 2001). Pemilihan kesemua peserta kajian ini dapat memberikan data yang kaya bagi tujuan ini. Pemilihan kesemua tiga belas orang murid dalam sebuah kelas Bahasa Perancis adalah sebagai persediaan sekiranya terdapat peserta yang menarik diri semasa kajian dijalankan.

Peserta kajian ini merupakan murid yang berada pada tahap A2 dalam Bahasa Perancis. Pengkaji berpendapat bahawa pemilihan ini bertepatan dengan tujuan kajian dan mendapat maklumat mendalam tentangnya. Murid pada tahap A2 ini dipilih kerana mereka merupakan murid yang berada di tingkatan empat. Dengan itu, mereka tidak terlibat dengan peperiksaan utama seperti peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Selain itu, pengkaji merasakan bahawa murid tahap A2 adalah wajar dijadikan peserta kajian kerana mereka sudah mencapai tahap tinggi yang membenarkan kajian pemahaman mendengar dilakukan. Murid yang berada di tahap yang lebih rendah, yang hanya melibatkan penghafalan tidak dapat dikaji pemahamannya.

Mereka telah belajar Bahasa Perancis sebagai mata pelajaran tambahan selama empat tahun, iaitu bermula di tingkatan satu. Sebahagian daripada mereka telah lulus Bahasa Perancis tahap A2 dan sedang belajar untuk menduduki Bahasa Perancis tahap B1. Sebahagian lagi telah gagal dalam peperiksaan Bahasa Perancis tahap A2 dan sedang membuat persiapan untuk mengulang peperiksaan yang sama.

Peserta kajian ini boleh memahami ayat dan ungkapan biasa yang berkaitan dengan skop atau bidang tertentu seperti perkara yang berkaitan dengan peribadi dan keluarga mereka, membeli belah, geografi tempatan, dan pekerjaan. Mereka juga boleh berkomunikasi dalam bahasa yang mudah. Mereka boleh menggunakan ayat mudah tentang latar belakang dan persekitaran mereka. Pada tahap ini, mereka telah belajar lebih daripada 1500 perkataan. Namun, ini tidak bermakna yang mereka tahu kesemua 1500 perkataan tersebut.

Terdapat dua buah kelas tingkatan empat yang menawarkan Bahasa Perancis di sekolah ini. Setiap kelas mengandungi 30 orang murid dan dibahagikan kepada dua kumpulan murid, iaitu kumpulan murid Bahasa Perancis dan kumpulan murid Bahasa Jepun. Pada masa mata pelajaran bahasa asing dijalankan, murid-murid tersebut berpecah kepada dua kumpulan dan belajar di bilik Bahasa Perancis dan bilik Bahasa Jepun yang ditetapkan.

Empat orang murid Bahasa Perancis yang terlibat dalam kajian ini terdiri daripada murid-murid yang datang dari pelbagai latar belakang budaya dan kepercayaan. Mereka berumur dalam lingkungan 16 tahun dan belajar di tingkatan empat. Mereka terdiri daripada murid lelaki dan murid perempuan yang berprestasi tinggi dan rendah dalam Bahasa Perancis. Pemilihan murid berprestasi tinggi dan rendah ditentukan oleh guru Bahasa Perancis sekolah ini yang telah mengajar murid-murid ini sejak di tingkatan satu lagi.

Walaupun terdapat dua buah kelas tingkatan empat yang berbeza, namun empat orang peserta kajian ini dipilih daripada murid-murid yang berada dalam kelas yang sama. Di pertengahan penggal, jumlah murid di kelas yang terlibat (Kelas A) berkurangan menjadi 12 orang. Keadaan ini berlaku disebabkan oleh perpindahan seorang murid perempuan yang berprestasi rendah ke sekolah harian biasa. Mengikut rakan sekelas beliau, beliau bertukar sekolah disebabkan pilihan ibu bapanya yang merasakan anaknya lemah dalam pelajaran dan memerlukan perhatian keluarga (Catatan lapangan, 7/7/09). Pengkaji mengikut nasihat guru yang memberitahu bahawa murid di kelas kedua (kelas B) merupakan murid yang kurang aktif dan kurang bercakap (Catatan lapangan, 18/1/09).

Empat orang murid, Faizal, Azhar, Sandy dan Faezah (nama samaran) yang telah dipilih dalam kajian ini menurut gurunya “mempunyai kelebihan tersendiri” (TBGBP/68). Faizal merupakan salah seorang murid terbaik dalam kelas bahasa

Perancis, seorang murid yang rajin, berminat dalam Bahasa Perancis dan bersahsiah tinggi (TBGBP/69). Azhar pula merupakan salah seorang murid yang lemah (TBGBP/70). Faezah ialah murid yang bersahsiah tinggi, mempunyai sifat kepimpinan, bertanggungjawab tetapi agak lemah dalam bahasa Perancis (TBGBP/71). Sandy pula seorang murid yang cemerlang dalam bahasa Perancis, “bersahsiah tinggi dan amat rajin serta murid yang bertanggungjawab” (TBGBP/72).

Faizal

Faizal merupakan salah seorang murid berbangsa Melayu yang berpencapaian tinggi dalam bahasa Perancis (Catatan lapangan, 3/2/09). Beliau telah lulus peperiksaan Bahasa DELF A2 dan sedang bersedia untuk mengambil peperiksaan DELF B1. Faizal seorang yang ceria dan menjadi rujukan kawan-kawannya di dalam kelas. Semasa temu bual dijalankan, Faizal melontarkan perkataan dengan jelas dan berkeyakinan.

Faizal dilahirkan di sebuah pekan kecil dan merupakan anak kelima daripada enam orang adik-beradik. Bapanya merupakan seorang guru manakala ibunya pula seorang suri rumah tangga. Sesuai dengan susuk badannya yang tinggi lampai, Faizal amat meminati permainan bola keranjang. Beliau merupakan seorang pemain bola keranjang sekolah dan mula bermain permainan ini semasa di tingkatan satu lagi. Minat dalam permainan ini timbul apabila beliau mula bermain dengan kawan-kawannya pada masa riadah pada waktu petang. Permainan bola keranjang merupakan salah satu permainan yang dipertandingkan setiap tahun sempena Hari Kecemerlangan Sekolah-sekolah Berasrama Penuh Seluruh Malaysia.

Faizal bercita-cita untuk menjadi seorang pendidik kerana beliau amat menyukai cabaran. Menurutnya, kerjaya pendidik merupakan sesuatu yang mencabar sebab “kita mendidik manusia. Jadi manusia tu..., banyak ragam. Mungkin dalam satu hari tu, kita

akan berjumpa dengan bermacam-macam-macam orang dan mungkin itu menjadi cabaran buat saya” (Kerjaya sebagai pendidik merupakan kerjaya yang mencabar kerana kerjaya ini mendidik manusia yang pelbagai ragam. Mungkin pada suatu hari saya akan berjumpa dengan orang yang pelbagai ragam dan berkemungkinan keadaan itu menjadi cabaran buat saya) (TBP1MLC2/10).

Faizal juga aktif dalam persatuan pengakap dan kelab seni lukis. Walaupun beliau kelihatan seperti seorang yang tegas, namun jiwa seninya menyebabkan beliau mudah tersentuh. Menurut kawannya, beliau merupakan seorang murid yang tidak berat tulang dan juga seorang yang sensitif. Beliau selalu membantu kawannya dalam pelajaran. Menurut Azhar, kawannya, “saya akan tanya Faizal sekiranya saya ada masalah dalam pembelajaran” (TBP2MLL1/206). Sifat sensitifnya terserlah apabila dilabelkan oleh kawannya sebagai seorang yang kuat merajuk (TBP2MLL2/95).

Di sekolah, Faizal amat meminati mata pelajaran Sejarah dan Matematik. Menurutnya, pada peringkat awal beliau tidak meminati mata pelajaran Sejarah, namun semasa di tingkatan dua, beliau telah berjumpa dengan seorang guru yang “mengajar dengan betul untuk memahami sejarah” (TBP1MLC2/20). Bermula dari saat itu, beliau sentiasa mendapat keputusan cemerlang, iaitu gred A dan menurutnya, “saya belum lagi mendapat B dalam Sejarah” (TBP1MLC2/22). Faizal menegaskan bahawa mata pelajaran Matematik merupakan mata pelajaran yang amat disukainya “sejak kecil lagi” (TBP1MLC2/24) kerana menurut Faizal, mata pelajaran tersebut merupakan mata pelajaran yang dapat “menggerakkan mindanya” (TBP1MLC2/26).

Bahasa Perancis merupakan bahasa ketiga yang dipelajari Faizal di sekolah selain Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris. Semasa di tingkatan satu, beliau tidak memilih Bahasa Perancis, tetapi pihak sekolah yang menentukan pemilihan bahasa tersebut. Namun, beliau tidak menyesal. Guru Bahasa Perancis merupakan dorongan baginya untuk mempelajari bahasa tersebut. Menurutnya, “saya suka *Madame...*

Madame selalu memberi dorongan kepada kami. Beliau juga sentiasa memberi nasihat dan teguran. Kadang-kadang, *Madame* bercakap seperti cik gu mata pelajaran Pendidikan Moral. *Madame* juga menjaga kami seperti menjaga anak sendiri. Beliau boleh dihubungi pada bila-bila masa” (TBP1MLC4/30). Menurut Faizal lagi, “Bahasa Perancis merupakan bahasa yang sangat baik untuk dipelajari kerana dengan mempelajari bahasa ini, saya dapat meningkatkan lagi pengetahuan saya. Selain itu, saya juga dapat belajar budaya masyarakat Perancis” (TBP1MLC4/118).

Selain di kelas, Faizal menggunakan bahasa Perancis di luar kelas semasa bergurau dengan kawan-kawannya (TBP1MLC1/36). Di kelas, beliau cuba sedaya upaya menggunakan bahasa Perancis apabila berbual dengan guru Bahasa Perancis. Pada peringkat awal pembelajaran Bahasa Perancis, keputusan peperiksaan dalam kelas tidaklah memberangsangkan beliau. Minat beliau mula timbul semasa mendapat keputusan peperiksaan akhir tingkatan satu. Beliau amat gembira apabila mendapat pangkat A dalam peperiksaan tersebut. Bermula dari saat itu, beliau tidak menoleh ke belakang dan seterusnya mendapat keputusan yang cemerlang dalam peperiksaan DELF A1 semasa di tingkatan dua. Minatnya semakin meningkat apabila muncul sebagai salah seorang murid terbaik dalam peperiksaan DELF A1 (TBP1MLC1/44).

Pada peringkat awalnya, Faizal menggambarkan bahawa bahasa Perancis merupakan bahasa yang susah dipelajari dan sesuatu yang asing baginya (TBP1MLC1/60). Namun pemikiran beliau berubah apabila mengetahui yang kawan-kawannya yang belajar bahasa Jepun terpaksa berhempas pulas mempelajari abjad Jepun (TBP1MLC1/62). Sejak itu, beliau menggambarkan yang bahasa Perancis seakan sama dengan bahasa Malaysia dan “sesuatu yang tidak susah untuk dipelajari” (TBP1MLC1/64). Faizal mengakui bahawa beliau amat meminati bahasa Perancis, berbanding murid lain (TBP1MLC2/46).

Azhar

Azhar merupakan kawan baik Faizal sejak mula-mula menjejakkan kaki di sekolah ini. Azhar merupakan seorang murid berbangsa Melayu yang berasal dari sebuah pekan kecil di Pantai Timur. Bapanya seorang pekerja di pejabat kerajaan manakala ibunya seorang suri rumah tangga. Beliau merupakan anak ketiga daripada lima orang beradik. Seperti Faizal, Azhar juga mewakili sekolah dalam permainan bola keranjang. Mereka berdua menjadi rapat setelah berada di bilik asrama yang sama sejak di tingkatan satu lagi. Mereka juga berada di kelas yang sama dari tingkatan satu sehingga tingkatan empat. Keadaan ini telah merapatkan lagi hubungan mereka sebagai seorang sahabat. Selain bola keranjang, Azhar juga berminat melayari Internet. Walaupun tinggal di asrama, minatnya itu dapat diteruskan kerana pihak sekolah menyediakan kemudahan capaian Internet dan murid boleh melayari Internet dengan kebenaran guru. Pengaruh rakan sebaya menyebabkan Azhar memilih Persatuan Sejarah sebagai pilihan persatuan kokurikulum sekolah. Dengan menyertai persatuan itu juga Azhar berpeluang melawat tempat-tempat bersejarah dalam negara.

Azhar merupakan seorang murid yang lemah dalam Bahasa Perancis. Walaupun begitu, semangat beliau untuk belajar bahasa tersebut tidak luntur. Beliau telah gagal dalam peperiksaan DELF A2 pada tahun sebelumnya. Beliau ingin mengulang semula peperiksaan pada tahun ini, namun beliau terlambat untuk mendaftar bagi menduduki peperiksaan tersebut. Sikapnya yang leka dan mengambil mudah dalam sesuatu perkara menyebabkan beliau ketinggalan untuk membayar yuran peperiksaan pada masa yang ditetapkan. Menurutnya, “saya ingin mengulang pada tahun ini tetapi saya tidak sempat mendaftar kerana pendaftaran telah pun ditutup” (TBP2MLL2/67).

Azhar bercita-cita melanjutkan pelajaran ke luar negara dan menjadi seorang doktor kerana beliau sukakan “*nature*” (alam semula jadi) dan pengaruh keluarga

(TBP2MLL2/12). Menurutnya, kerjaya doktor merupakan kerjaya yang amat diperlukan di negara ini dan keadaan ini akan memudahkannya mendapatkan pekerjaan apabila tamat belajar kelak (TBP2MLL2/14). Cita-citanya itu merupakan dorongan bagi beliau untuk belajar bersungguh-sungguh dalam mata pelajaran Biologi. Disebabkan cita-citanya, Azhar amat menyukai mata pelajaran Biologi dan Matematik Tambahan. Azhar sangat berbangga dengan pencapaiannya dalam mata pelajaran Matematik Tambahan. Menurut beliau, dalam mata pelajaran tersebut, “ramai orang tak boleh skor” (ramai murid yang tidak mendapat markah yang baik) tetapi beliau boleh mendapat markah yang tinggi walaupun tidak mengulang kaji mata pelajaran tersebut (TBP2MLL1/239).

Azhar, seperti juga Faizal merupakan murid yang peramah dan mudah didekati. Beliau merasa cukup selesa apabila ditemu bual. Beliau tidak setinggi Faizal tetapi beliau berkulit cerah dan mempunyai bibir yang merah serta mudah tersenyum. Semasa di sekolah rendah, beliau telah mempelajari Bahasa Arab sebagai bahasa ketiga. Namun, beliau tidak meneruskan pembelajaran Bahasa Arab setelah berpindah ke sekolah ini. Hal ini disebabkan kelewatan beliau mendaftar di sekolah ini. Oleh sebab itu, beliau ditempatkan di kelas Bahasa Perancis. Namun, setelah mengikuti kelas Bahasa Perancis dan mengetahui “kelebihan bahasa Perancis” membuatkan beliau menyukai bahasa itu (TBP2MLL1/34).

Azhar mengakui kelemahannya dalam bahasa Perancis disebabkan sikapnya yang malas untuk mengulang kaji mata pelajaran itu. Azhar menjelaskan, “bagi saya, tidaklah susah sangat sekiranya saya rajin belajar. Tetapi saya memang malas untuk mengulang kaji bahasa Perancis. Kawan-kawan saya semuanya rajin belajar dan mengulang kaji bahasa Perancis (TBM1LL1/96). Oleh kerana itu, beliau mendapat markah yang rendah dalam peperiksaan Bahasa Perancis di sekolah (TBP1MLL1/68).

Walaupun Azhar lemah dalam pembelajaran Bahasa Perancis, namun beliau bercita-cita untuk berada dalam kelas Bahasa Perancis semasa di tingkatan lima nanti (TBP2MLL2/69). Guru Bahasa Perancis hanya akan memilih 15 orang murid yang betul-betul berminat untuk mempelajari Bahasa Perancis di tingkatan lima nanti. Kesemua murid Bahasa Perancis bercita-cita untuk terus berada di kelas Bahasa Perancis semasa di tingkatan lima nanti (Catatan lapangan, 15/10/09).

Sandy

Sandy merupakan salah seorang murid berbangsa Tionghoa di sekolah yang majoritinya murid Melayu. Beliau merupakan salah seorang murid cemerlang dan murid yang aktif di dalam dan di luar kelas. Ibunya merupakan seorang jururawat manakala bapanya seorang pegawai di jabatan kerajaan. Sandy merupakan anak kedua daripada tiga orang adik-beradik. Minatnya pada binatang mendorongnya untuk menjadi seorang doktor haiwan apabila dewasa nanti. Di rumah, beliau memelihara pelbagai jenis haiwan seperti ikan, anjing dan kucing.

Sandy merupakan seorang murid yang berhati-hati dalam segala hal. Semasa ditemu bual, beliau amat berhati-hati mengeluarkan perkataan. Beliau amat bersyukur kerana dianugerahi keistimewaan “pandai menghafal” sesuatu perkataan dan daya ingatan yang kuat (TBP3MPC1/172) dalam pembelajaran. Keistimewaan yang dimilikinya itu memudahkannya dalam pembelajaran Bahasa Perancis yang memerlukan menghafal dan mengingati banyak perkara. Selain itu, hobinya yang suka membaca juga telah membantunya dalam pembelajaran Bahasa Perancis.

Sandy memilih Bahasa Perancis kerana mendapat dorongan keluarga. Menurutny, kakaknya telah mempengaruhi beliau untuk memilih Bahasa Perancis. Kakaknya telah mempelajari bahasa Jepun dan mereka belajar “bersama sendiri

(bersama-sama)” di rumah (TBP3MPC1/14). Sandy mengajar kakaknya bahasa Perancis dan kakaknya mengajar Sandy bahasa Jepun. Sandy amat meminati permainan dan sukan seperti memanah, bola tampar dan badminton. Memanah dan bola tampar merupakan aktiviti sukan dan permainan yang dilakukannya sejak di sekolah rendah lagi (TBP3MPC2/26). Bagi permainan badminton pula, beliau telah dilatih oleh bapanya sejak kecil lagi. Beliau telah meneruskan permainan-permainan tersebut di sekolah menengah kerana beliau percaya yang beliau mempunyai bakat dalam sukan tersebut (TBP3MPC2/220). Sandy telah mewakili sekolah dalam ketiga-tiga permainan tersebut. Beliau mengakui bahawa latihan yang berterusan di padang permainan menyebabkan beliau kepenatan apabila berada di dalam kelas (TBP3MPC1/30) bahasa Perancis.

Bagi Sandy, bahasa Perancis merupakan “bahasa moden”, bahasa yang “sedikit mencabar” (TBP3MPC1/93) dan “bahasa yang “cantik” (TBP3MPC1/95). Beliau berasa teruja apabila mendengar percakapan dalam bahasa Perancis yang disifatkannya sebagai bahasa yang romantik dan sedap didengar (TBP3MPC1/97).

Sandy mengakui yang kadangkala beliau merasa bosan berada dalam kelas Bahasa Perancis apabila guru mengajar perkara yang sama pada setiap kali pembelajaran Bahasa Perancis (TBP3MPC2/57). Beliau juga merasa bosan apabila berada dalam kelas yang bising serta dirinya yang kepenatan (TBP3MPC1/147). Perasaan bosan yang kadang-kadang muncul dalam dirinya semasa mempelajari bahasa Perancis tidak melunturkan minatnya untuk belajar bahasa tersebut. Beliau amat mengagumi guru Bahasa Perancisnya yang mempunyai “hubungan yang erat” dengan murid-muridnya (TBP3MPC2/119). Sandy amat menyukai aktiviti nyanyian dalam kelas Bahasa Perancis kerana beliau berpendapat bahawa nyanyian boleh menenangkan fikirannya dan menyeronokkannya serta membolehkannya mengetahui perbendaharaan kata yang baharu (TBP3MPC1/155).

Pada pendapat Sandy, Puan Sim merupakan guru yang tegas tetapi pada masa yang sama seorang yang suka berjenaka. Gurunya juga merupakan seorang yang sentiasa memberikannya nasihat dan membetulkan kesalahan murid sekiranya mereka membuat kesilapan. Hubungannya dengan Puan Sim amat mesra (TBP3MPC2/117) dan “erat”, seperti “kawan biasa” (seorang kawan) kerana beliau sudah lama belajar Bahasa Perancis dengan (daripada) gurunya itu (TBP3MPC2/119).

Faezah

Faezah merupakan seorang pengawas sekolah yang berbangsa Melayu. Tugasnya sebagai pengawas sekolah menyebabkan beliau sentiasa sibuk di luar bilik darjah. Bagi Faezah, tugas sebagai pemimpin pelajar adalah penting dan beliau amat meminati tugasnya itu. Menurutnya, “dalam menjalankan tugas yang paling penting, saya mesti mendisiplinkan diri sendiri dahulu serta cuba menolong kawan-kawan untuk mendisiplinkan diri mereka dan membantu guru dalam menjalankan tugas serta mengawasi sekolah bersama-sama guru bagi membetulkan kesalahan murid” (TBP4MPL2/36).

Faezah merupakan salah seorang murid yang lemah dalam Bahasa Perancis. Pengkaji mendapati, di sebalik sifatnya yang selalu ketawa, terpancar kesedihan di wajahnya. Matanya yang redup seolah-olah merenung sesuatu dan renungannya seakan-akan boleh menembusi dinding, tidak seiring dengan senyuman yang dilemparkan. Keadaannya itu, membuatkan pengkaji tertanya-tanya tentang apa yang sebenarnya bermain di fikiran Faezah.

Faezah merupakan anak kedua daripada lima orang beradik yang kehilangan kedua ibu bapanya sewaktu beliau masih memerlukan jagaan mereka. Bapanya meninggal dunia semasa beliau berumur tiga tahun dan ibunya pula meninggal dunia

semasa beliau berada di tingkatan dua (TBP4MPL1/22). Beliau pasrah dengan ketentuan Ilahi. Namun, Faezah dan adik beradiknya bertuah kerana masih dapat menumpang kasih dengan sepupu di sebelah ibu mereka (TBP4MPL1/08) yang mengambil alih sebagai penjaga mereka adik-beradik.

Faezah bercita-cita menjadi seorang pensyarah sains atau jurutera apabila tamat persekolahan nanti. Menurutnya, minatnya yang suka mengajar orang lain amat sesuai dengan dirinya untuk menjadi seorang pensyarah (TBP4MPL2/06). Sebelum tidur, beliau amat gemar membaca novel percintaan untuk menghilangkan “*stress*” (tekanan) (TBP4MPL2/12). Semasa ibunya masih hidup, beliau amat gemar melancong bersama ibunya (TBP4MPL1/20).

Faezah juga merupakan seorang pemain bola keranjang yang mewakili sekolah ke kejohanan di peringkat negeri dan kebangsaan. Menurutnya, bola keranjang merupakan salah satu permainan yang sangat mencabar dan “sesuai” untuk dirinya (TBP4MPL2/14). Selain itu, beliau juga memilih bola keranjang untuk “memupuk semangatnya yang lemah dalam berpasukan” (TBP4MPL2/14). Di samping permainan bola keranjang, Faezah juga menyertai persatuan St. John Ambulance di sekolahnya. Beliau menyertai pasukan beruniform itu kerana pada peringkat awalnya terpengaruh dengan desakan rakan-rakannya (TBP4MPI2/38). Namun, beliau kemudiannya menyukai persatuan itu kerana menurutnya “St. John melatih diri saya untuk merawat orang lain dan juga diri saya sendiri” (TBP4MPL2/38).

Faezah telah gagal dalam peperiksaan Bahasa Perancis DELF A2 dan beliau bercadang untuk menduduki semula peperiksaan tersebut (TBP4MPL1/56). Menurut Faezah, kegagalannya dalam peperiksaan tersebut adalah disebabkan oleh pemahaman mendengar (TBP4MPL1/65) yang mengelirukannya semasa peperiksaan dijalankan (TNP4MPL1/68). Baginya, pemahaman mendengar merupakan “bahagian yang paling susah” kerana beliau sukar memahami rakaman yang diperdengarkan (TBP4MPL2/94).

Faezah memilih Bahasa Perancis semasa di tingkatan satu kerana beliau ingin “mencuba bahasa baru” (TBP4MPL1/38). Beliau juga terpengaruh dengan rakan-rakan “*senior*” yang memberi galakan kepadanya untuk belajar Bahasa Perancis yang dianggap sebagai “bahasa yang *best* betul” (bahasa yang sangat bagus) (TBP4MPL1/40). Faezah menyatakan, “bahasa Perancis sememangnya bahasa yang agak sukar tetapi saya berasa seronok belajar bahasa tersebut dan bahasa Perancis dapat membantu saya dalam bahasa Inggeris” (TBP4MPL1/42). Hal ini disebabkan oleh “perkataan-perkataan bahasa Perancis yang hampir sama dengan bahasa Inggeris”. Keadaan ini seterusnya dapat membantunya dalam mempelajari perbendaharaan kata baharu (TBP4MPL1/44). Menurut Faezah, novel *Necklace* yang dipelajarinya dalam bahasa Inggeris banyak mengandungi unsur dan perkataan Perancis, termasuk watak-watak dalam novel tersebut. Keadaan ini membuatnya teruja untuk mempelajari novel tersebut yang digunakan sebagai salah satu novel dalam komponen sastera bahasa Inggeris sekolah menengah (TBP4MPL1/46).

Ketika berada dalam kelas Bahasa Perancis, beliau berasa “berdebar” dan pada masa yang sama beliau berasa seronok. Kadang-kadang beliau juga berasa malas” (TBP4MPL1/78) untuk mengikuti pembelajaran bahasa itu. Jadual waktu pada masa akhir dan aktiviti petang menyebabkan beliau keletihan (TBP4MPL1/84). Beliau juga berasa malas berada dalam kelas Bahasa Perancis kerana apabila beliau tidak ada “*mood* untuk belajar”. Menurutnya, disebabkan masalah lain juga, pembelajaran bahasa Perancisnya terganggu. Keadaan ini menyebabkan beliau tidak memahami apa yang diperkatakan oleh gurunya. Faezah menjelaskan, “kadang-kadang, pada satu hari tu, apabila saya masuk kelas Bahasa Perancis, saya seperti tidak faham apa yang diperkatakan oleh *Madame*” ((TBP4MPL2/30).

Faezah tidak “berpuas hati” dengan pencapaiannya dalam Bahasa Perancis (TBP4PML1/99). Beliau sentiasa mendapat markah yang rendah dalam peperiksaan

Bahasa Perancis. Beliau berminat untuk menyertai Persatuan Bahasa Perancis sekolah, namun beliau tidak berpeluang menyertai persatuan itu kerana bilangan ahli persatuan bahasa Perancis adalah “terhad”. Dengan itu, beliau terpaksa menyertai Persatuan Sejarah (TBP4MPL1/108). Pengkaji mendapati bahawa guru Bahasa Perancis (GBP) hanya mengambil seramai 40 orang murid sahaja untuk menyertai Persatuan Bahasa Perancis disebabkan oleh kapasiti terhad bilik Bahasa Perancis. Hal ini adalah untuk memberi keselesaan kepada murid semasa menjalankan aktiviti persatuan.

Faezah amat meminati aktiviti nyanyian dalam kelas Bahasa Perancis kerana aktiviti tersebut “boleh menghilangkan rasa bosan dan boleh belajar menyebut perkataan-perkataan” (boleh menghilangkan rasa bosan serta membolehkannya belajar menyebut perkataan dalam bahasa Perancis) (TBP4MPL1/114). Beliau juga menyukai “rentak-rentak lagu” (irama lagu dalam bahasa Perancis) (TBP4MPL1/120) dan merasa seronok (TBP4MPL1/118) apabila mendengar lagu dalam bahasa Perancis.

Faezah berasa bertuah kerana terpilih untuk belajar bahasa Perancis. Baginya Bahasa Perancis merupakan bahasa “yang unik” dan bukan semua orang dapat mempelajari bahasa tersebut (TBP4MPL1/124). Faezah amat tertarik dengan budaya Perancis. Menurutnya, “saya berasa teruja untuk mengetahui tentang budaya-budaya yang baik” (TBP4MPL128) seperti, berterima kasih, *merci* apabila mendapat sesuatu dan mengucapkan salam, *bonjour*, apabila berjumpa seseorang walaupun orang tersebut tidak dikenali” (TBP4MPL1/130).

Proses Keseluruhan Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa Perancis dalam Bilik Darjah

Bahagian ini akan menjawab soalan kajian pertama, iaitu bagaimanakah proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis berlaku dalam bilik darjah? Untuk menjawab soalan ini, data diperoleh melalui pemerhatian, temu bual, jurnal murid, dokumen pembelajaran dan catatan lapangan pengkaji.

Pengkaji telah menjalankan kajian di sekolah ini selama sembilan bulan dari bulan Februari hingga bulan Oktober. Pemerhatian telah dijalankan semasa pembelajaran Bahasa Perancis, iaitu sebanyak tiga kali seminggu. Namun, pemerhatian proses pembelajaran pemahaman mendengar tidak dijalankan sepanjang masa pemerhatian kerana guru tidak memperuntukkan masa tersebut untuk pembelajaran pemahaman mendengar sahaja tetapi juga untuk pengajaran dan pembelajaran kemahiran lain seperti kemahiran membaca, bertutur dan penulisan.

Untuk kajian ini, pengkaji hanya melaporkan enam masa, iaitu bersamaan dengan tiga jam pembelajaran. Keadaan ini disebabkan oleh proses pengajaran dan pembelajaran yang dilaksanakan hampir sama, begitu juga dengan respons murid semasa proses pembelajaran pemahaman mendengar berlangsung. Ketiga-tiga pemerhatian yang dipilih (PK1, PK2 dan PK3) juga mewakili teks pemahaman mendengar yang boleh dikategorikan sebagai teks mudah (PK1), teks susah (PK2) dan teks sederhana (PK3) berdasarkan bilangan perbendaharaan kata yang digunakan serta jenis perbendaharaan kata yang digunakan. Teks pemahaman mendengar PK1 merupakan teks perbualan telefon yang mengandungi 140 patah perkataan yang dipelajari murid sewaktu di tingkatan dua lagi (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007c). Teks pemahaman mendengar PK2 pula mengandungi 247 patah perkataan merupakan

teks rakaman siaran radio. Manakala, teks pemahaman PK3 mengandungi 188 patah perkataan daripada dialog ibu dan anak.

Pembelajaran pemahaman mendengar menggunakan rakaman daripada penutur jati yang menggunakan bahasa Perancis standard. Latihan pemahaman mendengar yang digunakan guru dalam ketiga-tiga pembelajaran diperoleh daripada latihan mendengar untuk peperiksaan DELF A2. Untuk setiap teks, peserta kajian dikehendaki menjawab sepuluh soalan yang disediakan guru. Pengkaji mendapati bahawa murid tidak diberikan pilihan jawapan. Mereka diberikan soalan yang memerlukan mereka mengisi tempat kosong dengan jawapan yang betul berdasarkan teks yang diperdengarkan oleh guru.

Analisis pemerhatian kelas dijalankan berdasarkan analisis matrix seperti yang dicadangkan oleh Germain (1993). Analisis matrix ini digunakan oleh Germain untuk menganalisis pemerhatian kelas dalam pembelajaran Bahasa Perancis sebagai bahasa asing bagi menilai secara holistik pendekatan yang digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Germain membahagikan pelaksanaan pembelajaran bahasa kepada empat bahagian utama iaitu konsep bahasa, konsep pembelajaran, konsep pengajaran dan konsep hubungan pedagogi. Berikut dibincangkan proses pembelajaran pemahaman mendengar yang dijalankan di Tingkatan Empat A di SMSPS.

Konsep Bahasa

Konsep bahasa dianalisis berdasarkan tema yang dikenal pasti oleh pengkaji, iaitu jenis bahasa dan jenis budaya. Jenis bahasa membincangkan bahasa yang digunakan semasa proses pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah. Hal ini berkaitan dengan bahasa yang digunakan oleh guru semasa mengajar dan juga bahasa yang digunakan semasa latihan pemahaman mendengar.

Berdasarkan pemerhatian, pengkaji mendapati bahawa guru menggunakan bahasa Perancis standard semasa pengajaran dan pembelajaran dijalankan dalam kelas Bahasa Perancis. Perkara ini diperakui oleh wakil Kedutaan Perancis yang menjalankan pemantauan kelas semasa kajian ini dijalankan (Catatan Lapangan, 21/7/09). Terdapat pelbagai jenis bahasa dalam teks pemahaman mendengar. Dalam PK1, pengkaji mendapati guru menggunakan bahasa penulisan seperti, “*Tu as passé un bon week-end?*” (PK1/171). Dalam PK2 dan PK3 pula, bahasa dipelbagaikan seperti bahasa perbualan, “*Ça me permet aussi d’acheter des bonbons ... (PK2/198-199), un chat, ça perd ses poils et ça abime des choses*” (PK3/209) dan juga bahasa penulisan seperti “*comment dépenses-tu ton argent de poche?*” (PK2/277) dan “*Il faut lui donner à manger et de l’affection*” (PK3/176). Dengan itu, pengkaji mendapati bahawa murid telah dibiasakan dengan pelbagai jenis bahasa. Semasa pembelajaran, guru telah memberi penjelasan tentang perkataan yang tidak difahami murid dengan menggunakan perkataan mudah, gerak badan dan terjemahan. Daripada pemerhatian pengkaji, guru memberikan penjelasan terhadap perkataan yang tidak difahami murid semasa pembelajaran dijalankan seperti contoh berikut,

- G: *Lisez les questions...Trouvez les mots clés. D’accord? Qu’est-ce que c’est le mot clé?* (Baca soalan-soalan... Cari kata kunci. Setuju? Apakah maksud “*le mot clé*”?).
- M: Kata kunci
- G : *Oui...Les mots importants.*

(PK1/82-86)

G : *Qu'est-ce que c'est « l'argent de poche »? Vous comprenez l'argent? (Apakah "l'argent de poche"? Adakah kamu faham "l'argent"?)*

M : *Oui! (Ya)*

G : *Poche? (Guru membuat aksi menunjukkan poket) (Saku, poket?)*

M : *Oui... poket (Ya... poket)*

G : *En Malais, c'est quoi l'argent de poche? (Dalam bahasa Melayu, apakah "l'argent de poche"?)*

(PK2/31-37)

G : *Animal do... mesticque ... «Qu'est-ce que c'est animal domestique»? (Binatang peliharaan... Apakah yang dimaksudkan dengan binatang peliharaan?)*

M : *Peliharaan*

G : *Animal à la maison (Binatang di rumah)*

(PK3/27-30)

Pengkaji mendapati, jenis bahasa yang digunakan guru memberikan pemahaman kepada mereka. Murid telah dilatih dengan pelbagai jenis bahasa. Semasa ditemu bual, Faizal menyatakan, "saya sudah biasa dengar soalan-soalan yang *Madame* gunakan seperti, *comment, qu'est-ce que c'est, c'est quoi...* Semua itu memberi pemahaman kepada saya, sebab sudah lama dilatih begitu" (TBMP1MLC2/15). Pengkaji mendapati bahawa dalam jurnalnya, Faizal menulis, "nampaknya markah saya semakin meningkat. Saya berasa sungguh lega kerana melakukan dengan kebolehan sendiri. Pemahaman hari ini mudah. Banyak perkataan mudah seperti, *tu as passé un bon week-end?*"

(JMP1/14/1). Pengakuan Faizal ini menunjukkan beliau faham bahasa yang digunakan guru dan juga bahan pemahaman yang disediakan guru.

Bagi Azhar, beliau juga dapat membiasakan diri dengan jenis bahasa yang digunakan oleh gurunya. Dalam jurnalnya Azhar menyatakan bahawa beliau biasa dengan kata kunci soalan pemahaman mendengar (JMP2/08). Namun Azhar menghadapi kesukaran dalam pemahaman mendengar disebabkan faktor-faktor lain yang akan dibincangkan oleh pengkaji dalam kajian ini.

Pengkaji mendapati Sandy dapat menyesuaikan diri dengan bahasa yang digunakan dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Beliau juga dapat memahami perkataan yang dilontarkan oleh gurunya semasa pengajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Menurutnyanya, “saya faham apabila *Madame* menggunakan perkataan *quoi*. *Madame* ada tanya, *le premier mot commence avec quoi?* ” (JMP3/12). Perkataan *quoi* digunakan dalam bahasa perbualan.

Bagi Faezah, beliau boleh memahami bahasa yang digunakan oleh gurunya. Dalam jurnalnya, Faezah menyatakan, “saya berasa seronok belajar pada hari ini kerana saya faham apa yang diperkatakan oleh *Madame*” (JMP4/06/9). Dalam temu bual, beliau menyatakan, “saya dapat memahami daripada kata kunci yang *Madame* sediakan... kadang-kadang *Madame* guna *quoi*, kadang-kadang *qu'est-ce que c'est*” (TBP4MPL2/63). Perkataan *quoi* yang dinyatakan oleh Faezah merupakan bahasa perbualan manakala *qu'est-ce que c'est* merupakan bahasa penulisan atau bahasa standard.

Jenis budaya pula merujuk kepada kehidupan seharian yang mengambil kira juga perilaku bukan verbal. Bahasa selalu dikaitkan dengan budaya (Levi-Strauss, 1963, dalam Saidatul Nornis Hj. Mahali, 2007). Oleh kerana itu, tidak mungkin untuk memisahkan budaya murid yang belajar Bahasa Perancis semasa pembelajaran dijalankan. Pengkaji mendapati bahawa semasa pembelajaran dalam kelas, murid tidak

banyak bertanya. Sebaliknya, guru yang mengemukakan pertanyaan apabila murid dilihat mendiamkan diri. Budaya bertanya soalan dan berbahas secara ilmiah perlu dipupuk dan digalakkan.

Pada setiap aktiviti, guru memberikan banyak contoh agar murid memahami apa yang diperdengarkan. Guru banyak bertanya, namun murid lebih suka mendiamkan diri dan menjawab hanya apabila dipanggil oleh guru. Murid juga menggunakan gerak badan atau perlakuan bukan verbal untuk menjawab pertanyaan guru. Walau bagaimanapun, guru memahami perilaku bukan verbal murid. Murid mengangguk tanda setuju dan menunjukkan kegembiraan apabila menyukai sesuatu tajuk yang diajar guru. Contoh perlakuan murid dan guru semasa proses pembelajaran adalah seperti di bawah.

G : *Temps... «faisait-il »... dans quel temps ?* (Cuaca... “faisait-il” dalam kala apa?)

M : (Diam)

G : *«faisait » présent ou passé... C'est quel temps?* (“faisait” adalah kala kini atau kala lampau... Ia adalah kala apa?)

M : (Diam)

G : *Futur? Passé composé?* (kala hadapan? kala lampau?)

M : (Geleng kepala menandakan tidak bersetuju)

G : *Non.. eh alors! Le futur proche?* (Tidak... eh... jadi! Kala hadapan?)

(Guru faham maksud jawapan bukan verbal yang murid berikan)

(PK1/143-152)

G: *Manger? Il faut pas gaspiller votre argent... Vous comprenez le mot « gaspiller»?* (Guru bergerak ke papan putih dan menulis perkataan “GASPILLER”. (Makan? Jangan membazir duit kamu... Kamu faham, perkataan “gaspiller”?)

M: *Non* (Murid menggelengkan kepala) (Tidak)

(PK2/46-49)

G: *Okay... Aujourd’hui, on va parler de notre maison... chez vous... D’accord? Chez vous... Est-ce que vous avez chez vous... à la maison un animal? Pas animal comme le tigre...* (Okey... Hari ini kita akan berbincang tentang rumah kita... rumah kamu... Adakah di rumah kamu terdapat binatang? Bukan binatang seperti harimau...)

M: (Ketawa)

G: *Animal do... mestique ... Qu’est-ce que c’est animal domestique?* (Binatang peliharaan... Apakah yang dimaksudkan dengan binatang peliharaan?)

M: Peliharaan

G: *Animal à la maison* (Binatang di rumah).

M: (Tersenyum)

(PK3/21-31)

Pengkaji mendapati murid banyak menggunakan bahasa badan semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Mereka mengangguk tanda bersetuju (PK1/56) dan menggelengkan kepala apabila mereka tidak bersetuju (PK2/49). Menurut Faizal, beliau mendiamkan diri dan mengangguk kerana bersetuju dengan

jawapan yang diberikan guru (JMP1/14/1). Beliau juga tidak mengangkat tangan untuk menjawab soalan pemahaman yang ditanya oleh guru. Dalam jurnalnya, beliau menulis, “*Madame* ada tanya soalan tadi, saya boleh jawab tetapi malas nak angkat tangan” (JMP1/13).

Bagi Azhar pula, beliau lebih suka mendiamkan diri semasa pembelajaran pemahaman mendengar dalam kelas. Azhar menyatakan, “saya hanya mendiamkan diri dan tidak mengangkat tangan kerana saya menunggu arahan guru. Lagipun saya tidak suka mengangkat tangan semasa p&p Bahasa Perancis” (JMP2/01).

Pengkaji mendapati Sandy berasa kecewa apabila tidak dipanggil oleh gurunya untuk membaca teks pemahaman mendengar. Sandy menyatakan, “malang sungguh saya tidak dipanggil untuk membaca teks pemahaman mendengar pada hari ini” (JMP3/02/7). Beliau juga seperti rakannya yang lain hanya bertindak apabila dipanggil oleh guru. Katanya lagi, “sekali lagi saya tidak dipanggil untuk membaca teks pemahaman pada hari ini tetapi tidak mengapa kerana saya sangat mengantuk pada hari ini” (JMP3/03/6).

Pengkaji mendapati Faezah juga suka mendiamkan diri kerana beliau menyatakan bahawa beliau tidak menyukai pembelajaran pemahaman mendengar. Beliau menyatakan, “aktiviti kelas yang paling saya tidak suka ialah mendengar. Jadi saya malas hendak mengangkat tangan bagi menjawab soalan dalam kelas” (TBP4MPL1/174). Menurutnya lagi, “saya juga tidak suka pemahaman mendengar dalam bahasa lain” (TBP4MPL1/176). Faezah juga tidak mengangkat tangan kerana perasaannya yang berbelah bagi. Faezah menyatakan, “saya tidak angkat tangan dalam kelas kerana saya rasa berdebar, takut untuk menjawab dan saya tidak ada *confident* (keyakinan)” (TBP4MPL1/212).

Semasa pembelajaran pengkaji mendapati guru mencampuradukkan objektif linguistik dan objektif sosiobudaya. Kedua-dua objektif tersebut merupakan objektif

yang terkandung dalam Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis. Sebagai contohnya, penggunaan “*tu*” dan “*vous*”. Apabila guru menyuruh murid membaca soalan pemahaman mendengar, beliau telah menggunakan “*tu*” seperti, “*Zamri! Lis la question, s’il te plaît! (Zamri! Tolong baca soalan!)*” (PK1/231). Kata kerja “*lis*” di atas merujuk kepada kata ganti nama “*tu*” yang ditujukan kepada murid yang bernama Zamri. Guru boleh menggunakan “*vous*” apabila memberikan arahan kepada Zamri. Namun beliau tidak berbuat demikian. Puan Sim lebih selesa menggunakan “*tu*” yang menunjukkan kedudukan Zamri sebagai seorang murid yang berhadapan dengan gurunya. Guru menggunakan kata ganti nama “*vous*” apabila merujuk kepada semua murid dengan memberi arahan seperti, “*Lisez les questions, trouvez les mots clés*”(PK1/182). Kata kerja *lisez* dan *trouvez* merujuk kepada penggunaan kata ganti nama “*vous*”. Penggunaan “*vous*” dan “*tu*” merujuk kepada sosiobudaya yang wujud dalam penggunaan bahasa Perancis dan diterjemahkan oleh guru dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis.

Konsep Pembelajaran

Bagi konsep ini, pengkaji mengenal pasti dua tema iaitu, jenis pembelajaran dan peranan murid. Pengkaji mendapati bahawa bagi jenis pembelajaran, pemahaman mendengar bahasa Perancis dijalankan berdasarkan aktiviti pemahaman mendengar yang diperoleh daripada latihan peperiksaan DELF A2 terbitan *CLE International*. Guru menyediakan soalan pemahaman mendengar berdasarkan kebolehan murid tahap A2.

Pengkaji mendapati dalam jurnal, Faizal menyatakan, “selepas beberapa kali pembelajaran, aku ingatkan hari ini aku akan kembali belajar, tetapi *Madame* masih membuat *comprehension de l’oral* (pemahaman mendengar) (JMP1/04/1). Azhar pula

memberitahu, “hari ini *Madame* membincangkan tentang *comprehension de l’oral*, sudah banyak kali latihan pemahaman dijalankan” (JMP2/08/1).

Sandy pula meluahkan, “ saya berasa bosan kerana belajar benda yang sama sahaja (belajar pemahaman mendengar dengan latihan pemahaman)” (TBP3MPC2/57). Dalam jurnalnya, Sandy menyatakan, “pembelajaran pada hari ini tidak begitu menyeronokkan kerana *Madame* masih lagi menjalankan ujian pemahaman mendengar ” (JMP3/07/1).

Seperti rakan-rakannya, Faezah juga memperkatakan tentang latihan pemahaman mendengar yang dijalankan dalam kelas. Menurut Faezah, “*Madame* membuat *oral test* lagi. Keputusanku meningkat. Tetapi masih lagi lemah” (JMP4/12/1).

Bagi tema peranan murid, pengkaji mendapati murid bertanggungjawab ke atas pembelajaran mereka sendiri. Murid merupakan alat untuk berkomunikasi, rakan kongsi dalam rundingan agar mesej dapat disampaikan. Walaupun murid lebih banyak mendiamkan diri, namun mereka aktif apabila ditanya guru. Sebagai contohnya,

- G : *Okay... Sandy... Tu as des animaux à la maison?* (Okey, Sandy,
 Kamu ada binatang di rumah?)
- M : *Oui* (Ya)
- G : *Quels animaux?* (Binatang apa?)
- M : *Chat, chien et poisson* (Kucing, anjing dan ikan).

(PK3/51-55)

Pengkaji mendapati bahawa murid berminat untuk mempelajari Bahasa Perancis kerana mereka bermotivasi untuk belajar. Faizal menjadikan peperiksaan DELF sebagai dorongan untuknya belajar. Dalam jurnalnya, beliau menyatakan, “setiap kali aku mempelajari bahasa asing ini aku dapat meningkatkan keyakinan diri aku. Tahun ini,

aku mesti lulus DELF. Jadi, aku mesti berikan tumpuan sepenuhnya ” (JMP1/01/2). Beliau juga bertanyakan gurunya apabila tidak faham. Beliau menyatakan, “tadi aku tidak faham apa yang *Madame* katakan. Jadi, semasa *Madame* melalui tempatku, aku tanyakan *Madame*” (JMP1/02/3). Semasa beliau kepenatan, Faizal tidak dapat menumpukan perhatian dalam kelas. Semasa ditemu bual oleh pengkaji, beliau menyatakan, “semasa riadah petang dan pada waktu malam, ada latihan kawad kaki menyebabkan saya kepenatan. Jadi saya tidak boleh memberikan tumpuan dalam kelas (TBP1MLC2/90).

Pengkaji mendapati Azhar tidak berminat belajar bahasa. Menurut Azhar, saya tidak suka belajar bahasa. Bukan sahaja bahasa Perancis, bahasa Malaysia pun saya tidak suka” (TBP2MLL2/46). Sikap Azhar juga mempengaruhi dirinya. Beliau menyatakan, “saya tidak yakin belajar bahasa Perancis sebab saya tidak faham. Orang lain, tak apa (tidak mengapa) (TBP2MLL1/267). Menurutny lagi, “bahasa Perancis, kalau belajar mudah sahaja, tetapi saya ni, jenis malas... jadi jarang ulang kaji Bahasa Perancis” (Bahasa Perancis, kalau dipelajari merupakan bahasa yang mudah. Tetapi saya memang seorang murid yang pemalas. Jadi aya jarang mengulang kaji Bahasa Perancis) (TBP2MLL1/92). Pada hari tertentu, Azhar mencuba untuk menumpukan perhatian. Beliau menulis dalam jurnalnya, “hari ini pengajaran Bahasa Perancis hanya satu masa. Aku rasa sangat bosan tetapi aku tetap cekalkan hati kerana aku ingin berjaya dalam Bahasa Perancis” (JMP2/02/1).

Pengkaji mendapati murid juga banyak bertanya rakan-rakan yang berhampiran mereka jika mereka tidak memahami sesuatu perkataan yang didengari oleh mereka. Perkara ini diakui sendiri oleh Azhar. Menurut Azhar, “mula-mula tak faham mana... pas tu (selepas itu), tanya Faizal. Faizal bagi tahu... Dia bagi tahu fasal *pet* baru faham (Pada awalnya saya tidak memahami tetapi selepas bertanyakan Faizal, Faizal memberitahu maksud perkataan *pet*, barulah saya faham) (TBP2MLL3/18). Murid tidak

faham apabila guru memberi penerangan dengan terlalu cepat. Sebagai contohnya, Azhar tidak memahami apabila gurunya bercakap terlalu cepat. Menurutnya, “kadang-kadang *Madame* ajar cepat sangat” (*Madame* mengajar terlalu cepat) (TBP2MLL1/114) dan “*Madame* cakap cepat sangat, tak dan (sempat) nak faham” (*Madame* bercakap terlalu cepat menyukarkan saya untuk faham) (TBP2MLL1/116).

Bagi Sandy, banyak perkara tentang bahasa Perancis yang beliau sukai. Menurut beliau, “ banyak yang saya suka tentang Bahasa Perancis (TBP31/89) dan bahasa Perancis merupakan bahasa yang menarik” (TBP3MPC1/89). Sandy juga mempunyai daya ingatan yang baik. Beliau menjelaskan, “saya mudah menghafal sesuatu perkara, mudah ingat dan mudah faham” (TBP3MPC2/18). Beliau berasa sedih apabila tidak dipanggil oleh guru untuk membaca teks dalam kelas. Sandy meluahkan, “malang sungguh saya tidak dipanggil untuk membaca teks pada hari ini” (JMP3/02/8).

Pengkaji mendapati bahawa Faezah tidak seronok belajar Bahasa Perancis disebabkan oleh kepenatan. Faezah menjelaskan dalam temu bual, “kadang-kadang pembelajaran jadi tidak seronok, sebab saya berasa letih (penat)” (TBP4MPL1/80). Beliau juga menghadapi masalah dengan masa pembelajaran di akhir waktu. Menurut Faezah, “saya rasa seperti tidak mahu masuk ke kelas, sebab masa terakhir. Rasa mengantuk dan tidak sesuai untuk buat *oral* (pemahaman mendengar)” (TBP4MPL2/61). Namun, semasa ketinggalan kelas, beliau masih lagi bertanyakan kawan-kawannya. Faezah menjelaskan dalam jurnalnya, “hari ini saya tidak dapat hadir ke kelas tetapi saya bertanya kepada kawan-kawan saya tentang pembelajaran pada hari ini. Saya berasa begitu menyesal kerana terlepas daripada membuat *oral test* (ujian pemahaman)” (JMP4/03/1).

Konsep Pengajaran

Berdasarkan pemerhatian pengkaji, temu bual, jurnal murid dan catatan lapangan, pengkaji mendapati dua tema bagi konsep pengajaran iaitu, peranan guru dan peranan bahan pembelajaran. Dalam kajian ini pengkaji mendapati guru berperanan sebagai fasilitator, penasihat, panduan, koordinator dan juga sumber rujukan. Puan Sim sentiasa berada di hadapan murid. Beliau mencadangkan agar murid memandang beliau semasa beliau bercakap agar murid dapat menyebut dengan betul perkataan yang dipelajari. Guru menggunakan segala pengalaman beliau sebagai guru Bahasa Perancis untuk memudahkan pemahaman murid. Beliau menggunakan perkataan mudah untuk menjelaskan maksud perkataan yang tidak difahami murid. Selain itu, guru juga menjelaskan perkataan yang tidak difahami murid dengan memberikan contoh-contoh yang wujud di sekeliling murid. Dialog berikut merupakan contoh dialog guru dalam kelas semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan.

G : *Très bien... Cette émission est... quotidienne, hebdomadaire, mensuelle? D'accord! Attention... Cette émission est... quotidienne, hebdomadaire, mensuelle? Qu'est-ce que c'est quotidienne? (Sangat bagus... rancangan ini... adalah setiap hari, setiap minggu, setiap bulan? Setuju! Perhatian... rancangan ini... adalah setiap hari, setiap minggu, setiap bulan? Apakah yang dimaksudkan dengan "quotidienne"?)*

G : *C'est comme.. vous brossez les dents... vous allez au réfectoire... Vous allez au cours? C'est quotidienne... Okey? Hebdomadaire? c'est une semaine... mensuelle... Qu'est-ce que c'est mensuelle? C'est combien de temps mensuelle? Allez...*

mensuelle, c'est combien de temps..combien de jours? Mensuelle, c'est combien de jour? Mensuelle ... c'est combien de jours? C'est un mois... (Seperti...kamu memberus gigi... kamu pergi ke dewan makan... kamu ke kelas? Itu merupakan "quotidienne" okay? "Hebdomadaire"? Mingguan... Apakah yang dimaksudkan dengan "mensuelle"? Jom... "mensuelle", berapa lama "mensuelle"? Berapa harikah "mensuelle"? Berapa hari? "Mensuelle"...Berapa hari kah? Ia adalah satu bulan...)

G: *Aller... mensuelle c'est un mois d'accord? ...quotidienne, un jour! C'est tous les jours, c'est comme le journal de The Star... par exemple... d'accord? Mensuelle, c'est comme... sais pas... le magazine... sais pas... Keluarga... oui, Hebdomadaire, c'est sept jours..quotidienne, c'est combien de jours? mensuelle c'est combien de jours... mensuelle c'est un mois... quotidienne, c'est tous les jours... hebdomadaire... c'est combien de jours? sept jours... okay... quatrième question, Faiz Allez... (Jom... "mensuelle" adalah sebulan... "quotidienne" sehari! Setiap hari, seperti akhbar The Star... contohnya...setuju? "mensuelle", seperti... tak tahu saya... majalah... Keluarga... Ya... "Hebdomadaire" ialah tujuh hari... "quotidienne", berapa hari? "mensuelle", berapa hari? "mensuelle", adalah sebulan... "quotidienne" adalah setiap hari... "hebdomadaire" berapa hari? Tujuh hari... okey?)*

(PK2/113-124)

Semasa pemerhatian, pengkaji mendapati guru membantu murid untuk menggunakan ayat yang betul dan menyebut dengan betul setiap perkataan dalam bahasa Perancis. Sebagai contohnya,

M : *Combien d'adolescents des 12-19 ans, re... de l'argent de poche?*

(Berapa ramaikah remaja yang berumur 12 hingga 19 tahun re...
duit poket ?)

G : *Reçoivent...* (Guru membetulkan bacaan murid). (menerima)

M : *Reçoivent. Combien d'adolescents des 12-19 ans reçoivent de l'argent de poche?* (Menerima. Berapa ramaikah remaja yang berumur 12 hingga 19 tahun menerima. duit poket?)

(PK2/125-131)

Dapatan menunjukkan bahawa walaupun pengajaran dan pembelajaran untuk pemahaman mendengar, tetapi murid juga secara tidak langsung mempelajari kemahiran membaca, sebutan dan tatabahasa. Selain itu, guru merupakan penyelarasan rancangan Bahasa Perancis dalam kelas dan pada masa yang sama beliau merupakan sumber pengetahuan murid. Murid amat bergantung kepada guru dalam segala hal yang berkaitan dengan Bahasa Perancis di sekolah kerana Puan Sim merupakan satu-satunya guru Bahasa Perancis di sekolah ini.

Faizal menyatakan dalam jurnalnya bahawa gurunya suka memberi nasihat dan beliau mengakui bahawa nasihat yang diberikan oleh gurunya adalah betul dan beliau amat menghormati gurunya (JMP1/02/8). Semasa ditemu bual oleh pengkaji, Faizal menceritakan bahawa “sekiranya saya tidak memahami apa yang diperdengarkan, saya akan bertanyakan *Madame* sebab *Madame* tahu banyak perkara. Lagipun *Madame* tidak lokek dengan ilmu” (TBP1MLC3/65).

Azhar menyatakan bahawa gurunya kadang-kadang menjelaskan sesuatu dalam bahasa Melayu atau bahasa Inggeris. Menurutnya, “ kadang-kadang, kalau kelas tidak faham, *Madame* menjelaskannya dalam bahasa Melayu atau bahasa Inggeris supaya semua murid faham” (JMP2/09/1).

Bagi Sandy, gurunya telah menaikkan semangatnya untuk belajar. Menurut beliau, “*hari ini exam oral* lagi. Saya rasa berdebar lagi kerana *Madame* memberitahu kelas B dapat markah yang tinggi. Saya akan cuba mengatasi kelas tersebut” (JMP3/11/1). Menurutnya lagi, “*Madame* memberitahu bahawa kelasku lebih teruk daripada kelas B. Saya akan membuktikan yang saya boleh buat lebih daripada itu dan mendapat markah yang tinggi daripada ujian sebelumnya” (JMP3/09/8).

Faezah tidak suka bertanyakan gurunya. Beliau lebih suka bertanyakan rakannya apabila beliau tidak memahami teks yang diperdengarkan oleh guru. Menurut Faezah, “saya lebih suka bertanya kawan-kawan saya daripada *Madame*. *Madame* baik tetapi, saya lebih selesa dengan kawan-kawan saya” (JMP4/13/1).

Bahan sokongan pula membantu guru dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Dalam kelas Bahasa Perancis, pengkaji mendapati guru menggunakan bahan rakaman dan lembaran kerja soalan pemahaman untuk aktiviti pemahaman mendengar. Guru menggunakan rakaman pendengaran yang diperoleh daripada buku latihan peperiksaan DELF A2 terbitan *CLE International*. Rakaman pendengaran yang digunakan guru adalah seperti perbualan telefon, siaran radio dan dialog. Daripada rakaman tersebut, guru menyediakan soalan-soalan pemahaman agar murid lebih memahami teks pemahaman mendengar yang dimainkan. Guru juga menggunakan mikrofon yang diletakkan di hadapan kelas, berdekatan dengan komputer agar murid dapat mendengar dengan jelas. Keadaan ini juga dapat membantu murid menumpukan perhatian mereka kepada rakaman yang dimainkan.

Soalan-soalan yang disediakan telah diolah oleh guru agar murid memahami rakaman pendengaran yang dimainkan. Setiap latihan pemahaman mendengar, terdapat sekurang-kurangnya sepuluh soalan pemahaman yang perlu diselesaikan oleh murid.

Pengkaji mendapati Faizal sudah biasa dengan soalan pemahaman mendengar. Beliau menyatakan, “hari ini saya berasa bersemangat untuk belajar dan dengan segala usaha saya, akhirnya saya dapat markah yang memuaskan. Boleh dikatakan pencapaian saya dalam Bahasa Perancis semakin meningkat. Saya turut selesa dengan *comprehension orale* (pemahaman mendengar). Ia banyak membantu saya membina keyakinan diri dalam mempelajari bahasa Perancis. Rakaman telefon yang dimainkan oleh *Madame* dapat membantu saya dalam pemahaman” (JMP1/12).

Semasa ditemu bual, Faizal menjelaskan, “kalau dialog terlalu laju, akan menjadikan pembelajaran tidak menyeronokkan. Saya akan keliru dan ragu-ragu untuk mencari jawapan” (TBP1MLC3/40).

Dalam jurnal pembelajaran Azhar menyatakan, “ujian pendengaran pada kali ini agak menarik kerana melibatkan haiwan” (JMP2/05/1). Pernyataan Azhar menunjukkan bahawa beliau akan lebih teruja untuk pemahaman mendengar sekiranya rakaman yang disediakan guru berkaitan dengan pengalaman peribadinya.

Sandy tidak memilih bahan rakaman sama ada perbualan telefon, dialog atau siaran radio. Bagi Sandy, “yang penting rakaman itu mudah difahami dan mengandungi perkataan yang mudah” (JMP3/113/1).

Begitu juga dengan Faizah. Beliau berasa seronok apabila gurunya menggunakan rakaman mendengar yang berkaitan dengan persekitarannya. Faizah menjelaskan, “*Madame* cerita fasal *animal domestique*, buat rasa seronok” (*Madame* menceritakan tentang binatang peliharaan dan ini membuatkan saya berasa seronok) (TBP4MPL3/12)

Konsep Hubungan Pedagogi

Bagi konsep hubungan pedagogi pengkaji telah tiga tema utama iaitu hubungan kaedah pengajaran, hubungan pembelajaran dan hubungan pengajaran. Hubungan kaedah pengajaran merangkumi pemilihan isi kandungan, organisasi kandungan dan penyampaian kandungan. Dalam kajian ini, pengkaji mendapati pemilihan isi kandungan ditentukan oleh guru berdasarkan tahap pencapaian murid iaitu tahap A2. Dalam pembelajaran pemahaman mendengar ini, guru telah menggunakan rakaman daripada pelbagai bentuk seperti rakaman perbualan telefon, rakaman siaran radio dan rakaman dialog. Terdapat pelbagai bentuk bahasa, antaranya perbualan dalam situasi formal, temu bual di radio (PK2) dan perbualan dalam situasi tidak formal seperti perbualan antara rakan serta perbualan antara ibu dan anak melalui rakaman perbualan telefon (PK1) dan rakaman dialog (PK3).

Semasa ditemu bual, Faizal menjelaskan bahawa beliau dan kawan-kawannya berasa teruja apabila gurunya memilih tajuk pemahaman yang berkaitan dengan persekitaran murid. Menurut Faizal, “ramai kawan-kawan saya nampak gembira pada hari ini kerana tajuk yang digunakan *Madame* pada hari ini sesuai dengan budak-budak” (TBP1MLC3/56). Dalam jurnalnya Faizal menyatakan bahawa beliau kandungan pembelajaran pemahaman mendengar tentang topik yang berkaitan dengan persekitarannya telah menariknya untuk mendengar dengan teliti (JMP1/16).

Azhar menyatakan bahawa pembelajarannya akan lebih menarik sekiranya guru memilih tajuk yang berkaitan dengan binatang kerana beliau amat suka akan binatang. Azhar menjelaskan, “hari ini saya sangat teruja belajar pemahaman mendengar sebab *Madame* berbincang tentang binatang dan saya suka akan binatang terutama kucing” (JMP2/10).

Sandy juga sependapat dengan rakan-rakannya. Menurut Sandy, “tajuk yang dipilih *Madame* membuatkan saya gembira kerana saya memang suka akan binatang. Saya juga bercita-cita menjadi doktor haiwan apabila dewasa nanti” (JMP3/14/1).

Faezah pula tidak menyukai rakaman radio. Menurutnya, “*comprehension orale* (pemahaman mendengar) merupakan bahagian yang saya paling lemah. Saya tidak suka rakaman radio. Saya tidak boleh mendengar apa-apa. Saya berasa mengatuk dan rasa bosan” (JMP4/5/1). Namun Faezah seperti rakan-rakannya amat suka akan tajuk pembelajaran yang berkaitan dengan binatang (TBP4MPL3/12).

Bagi organisasi kandungan, guru menggunakan bahasa yang mudah semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan dalam kelas Bahasa Perancis. Guru menggunakan perkataan yang mudah pada awal pembelajaran. Beliau kemudiannya secara beransur-ansur memperkenalkan aspek-aspek yang lebih kompleks yang terdapat dalam petikan pemahaman mendengar. Sebelum memperdengarkan bahan pendengaran, guru membantu murid mencari kata kunci daripada soalan pemahaman yang disediakan. Contoh dialog antara guru dan murid tentang kata kunci adalah seperti berikut:

G : *Combien de personnes dans ce dialogue? Quel est le mot clé ?*
(Berapa orang dalam dialog tersebut?... Apakah kata kunci?)

M : *Combien?* (Berapa?)

(PK1/113-115)

Pengkaji mendapati organisasi kandungan yang disediakan guru tidak mempengaruhi Faizal dalam pembelajaran pemahaman mendengar beliau. Dalam temu bual, Faizal meyakini bahawa beliau akan lebih bersemangat untuk belajar sekiranya pihak sekolah mengadakan kelas Bahasa Perancis pada waktu sebelum mata pelajaran

yang mencabar seperti Matematik Tambahan. Menurut beliau, “kalau masa sebelum ini baik, akan adalah semangat untuk belajar” (TBP1MLC1/185). Beliau menjelaskan lagi, “sebelum kelas Bahasa Perancis, saya menduduki peperiksaan Matematik Tambahan. Jadi, peperiksaan ini mempengaruhi kelas Bahasa Perancis. Saya kuat bermain, jadi suasana peperiksaan terbawa-bawa ke kelas Bahasa Perancis” (TBP1MLC2/88).

Azhar, Sandy dan Faezah tidak menghadapi masalah dengan organisasi kandungan yang dijalankan oleh guru mereka. Bagi ketiga-tiga murid tersebut, guru mereka telah menjalankan tugas dengan baik bagi memberikan pemahaman kepada mereka. Azhar menyatakan, “*Madame* memberi penerangan dengan jelas... saya hanya faham apabila *Madame* jelaskan. (TMP2/11/1). Sandy pula menyatakan, “saya faham apa yang diajar *Madame*, termasuk cara *Madame* mulakan kelas” (TBP3MPC1/101)

Faezah pula menyatakan bahawa beliau tiada masalah dengan pengajaran gurunya dalam kelas. Beliau menyalahkan dirinya sendiri atas kegagalan beliau dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Menurut Faezah, “saya selalu penat dengan tugas saya sebagai pengawas sekolah... jadi saya rasa mengantuk dan tidak gembira berada dalam kelas” (JMP4MPL04/1).

Dalam penyampaian kandungan, sebelum memulakan pengajaran, guru bertanyakan khabar murid. Perbuatan guru adalah untuk membiasakan murid dengan budaya masyarakat Perancis yang merupakan salah satu elemen yang penting dalam peperiksaan DELF dan Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis. Dialog berikut merupakan contoh dialog antara guru dan murid, menunjukkan budaya bertanyakan khabar yang wujud dalam budaya Perancis dan diterapkan semasa pembelajaran dalam kelas.

G : *Ça va?* (Apa khabar?)

M: *Ça va.* (Khabar baik.)

(PK1/57-58)

G : *Bonjour! Asseyez-vous. La vie est belle. Pourquoi vous êtes triste aujourd'hui? Comment ça va?* (Selamat sejahtera! Sila duduk. Hidup ini sangat cantik. Kenapa kamu bersedih hari ni? Apa khabar?)

M : (Senyum) *Ça va...* (Khabar baik)

G : *Ça va pas?* (Khabar tak baik?)

M : *Non, ça va bien...* (serentak). (Tak, khabar baik)

(PK3/11-16)

Sebelum pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan, guru bertanyakan murid tentang perkara yang akan dipelajari pada hari itu. Sebagai contoh, semasa pembelajaran PK3, guru bertanyakan murid tentang binatang peliharaan mereka. Dialog berikut merupakan contoh dialog guru sebelum memperkenalkan tajuk pembelajaran pada hari itu.

G : *Okay... Aujourd'hui, on va parler de notre maison..chez vous... D'accord? Chez vous.. Est-ce que vous avez chez vous... à la maison un animal? Pas animal comme le tigre...* (Okay... Hari ini kita akan berbincang tentang rumah kita... rumah kamu... Adakah di rumah kamu terdapat binatang? Bukan binatang seperti harimau...)

(PK3/21-25)

Pengkaji mendapati, pendekatan yang digunakan guru membuat murid menjadi teruja dan berminat dengan pembelajaran pada hari itu. Menurut Faizal “mungkin ada murid yang ada binatang peliharaan..sesuai dengan tajuk tu... Macam Faiz tu, ada kucing... sesuaikanlah dengan Faiz... tajuk tu... dekat dengan Faiz... sebab tu gembira” (mungkin terdapat murid yang memelihara binatang peliharaan. Jadi tajuk ini amat sesuai. Seperti Faiz yang ada kucing. Jadi tajuk ini sesuaikanlah dengan Faiz. Tajuk ini dekat di hati Faiz sebab itulah Faiz gembira) (TBP1MLC3/58). Menurut Azhar pula, “kelmarin macam menarik daripada hak sebelumnya” (TBP2MLL3/08), “Sebab, ianya berkaitan dengan binatang... kucingkan?... Saya suka kucing” (pembelajaran semalam lebih menarik daripada pembelajaran sebelumnya kerana ianya berkaitan dengan kucing dan saya suka akan kucing) (TBP2MLL3/10).

Setelah selesai perbincangan, guru mengedarkan lembaran kerja pemahaman mendengar. Lembaran kerja mengandungi sepuluh soalan pemahaman dan murid perlu menjawab soalan berdasarkan petikan yang dimainkan oleh guru. Guru menyuruh murid membaca secara senyap soalan yang disediakan. Semasa murid membaca dengan senyap, guru memerhatikan murid membaca soalan. Kemudian, guru menyuruh murid mencari kata kunci yang terdapat dalam soalan pemahaman mendengar. Dialog berikut merupakan contoh arahan guru kepada murid untuk mencari kata kunci.

G: *Soulignez les points importants... dix minutes... (Gariskan isi-isi penting... 10 minit) (PK3)*

G: *Okay. D'accord? On va se mettre en commun... Quels sont les mots qu'on doit souligner? Question numéro un... (Okay. Kita akan mencari persamaan... Apakah perkataan-perkataan yang mesti kita gariskan? Soalan pertama...)*

M: *Combien (Berapa)*

(PK3/125-131)

Selepas itu, guru menyuruh murid membaca soalan pemahaman mendengar dengan kuat. Tindakan ini menunjukkan bahawa guru telah menggabungkan kemahiran mendengar dengan kemahiran lain seperti kemahiran membaca dan latihan sebutan. Berikut merupakan dialog antara guru dan murid semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Dialog ini menunjukkan guru membetulkan bacaan murid semasa murid membaca soalan pemahaman mendengar.

M: *Quel est le ... de l'émission?*

G: *Le nom (Guru membetulkan bacaan perkataan yang tertinggal).*

M: *Quel est le nom de l'émission? (Apakah nama rancangan tersebut?)*

(PK2/70-72)

Semasa pembelajaran pemahaman mendengar, guru menjelaskan perkataan yang sukar kepada murid seperti,

G: *Laver. Qu'est ce que c'est « se laver »? C'est donner la douche... D'accord ? Vous comprenez? (Mandi... Apa yang dimaksudkan dengan “se laver”? Memandikannya. Kamu faham?)*

(PK3/99-101)

Selain itu, guru mengaitkan pembelajaran pemahaman mendengar dengan membandingkan budaya Perancis dan budaya Malaysia. Berikut merupakan contoh penerangan guru tentang perbandingan antara budaya Perancis dengan budaya Malaysia.

G: *Oui... peut être... Okay... er... En France, normalement quel est l'animal domestique le plus souvent? C'est le chien. Peut être, il ya aussi le chat, le poisson mais... le plus souvent, est le chien. En France, il y a beaucoup de chien qui se promène er... dans le parc... partout. Comme animal domestique... pour quoi faire? Normalement, En Malaisie, le chien, c'est pour garder le maison pour la sécurité. En France, c'est pour donner l'affection. Il faut lui donner à dormir, à manger... D'accord?*

(Ya.. mungkin... Okey... di Perancis, binatang peliharaan apakah yang menjadi kebiasaan? Ia adalah anjing. Mungkin, terdapat juga kucing, ikan... tetapi... kebiasaannya ialah anjing. Di Perancis, terdapat banyak anjing yang bersiar-siar... di taman... di mana-mana. Untuk apakah binatang peliharaan? Kebiasaannya, di Malaysia, anjing adalah untuk menjaga rumah, untuk keselamatan. Di Perancis, anjing adalah untuk memberikan kasih sayang. Ia mesti diberikan tempat tidur, makan... Okey?... dan kucing... apakah yang dimakan oleh kucing?)

(PK3/72-85)

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati selepas setiap aktiviti pemahaman mendengar, guru berbincang tentang jawapan kepada soalan pemahaman mendengar itu. Semasa perbincangan, guru menerangkan tentang penggunaan tata bahasa yang betul seperti,

G : *Six. De quelle couleur est le chat?* (Enam. Apakah warna kucing itu?)

M : *Blanc.* (Putih)

G : *Le chat est... ?* (Kucing itu...)

M : *Blond.*

G : *Attention! Comment écrire blanc?* (Perhatian! Bagaimana menulis “blanc?”)

M : B. L. A. N.C. (Murid mengeja)

G : B. L. A. N.C. (Guru mengeja)

(Guru menulis, “Le chat est.....” Guru menerangkan tentang penggunaan blanc dan blond. “*Le chat est blanc*”, “*Le garçon blond*”.

G : *Le garçon... B.L.O.N.D. Attention... blond c'est pour humain. Par exemple, le garçon est blond. Si on écrit... la couleur est blanche... Ici, le chat est blanc... par exemple.. D'accord? Ici, il ya deux couleurs... D'accord? Normalement le chat, il y a plusieurs couleurs... Et Par exemple, Si tompok, il y a combien de couleurs? Il y a blanc ... et?* (Budak lelaki... B.L.O.N.D. Perhatian... Blond adalah untuk manusia. Sebagai contoh, budak lelaki “*blond*”. Jika kita menulis... warna itu *blanche*... Di sini, kucing itu “*blanc*”... Sebagai contohnya... Di sini, terdapat dua warna... Setuju? Kebiasaannya, kucing mempunyai beberapa warna... Sebagai contohnya, jika Si Tompok, terdapat berapa warna? Terdapat warna putih dan...?)

M : *Noir*. (Hitam).

(PK3/276-295)

Setelah selesai mendengar, guru bertanya murid tentang jumlah soalan yang berjaya dijawab oleh murid. Dengan itu, guru dapat menilai murid setiap kali tamat pembelajaran pada hari itu. Selain mengajar pemahaman mendengar, secara tidak langsung, guru mengajar murid kemahiran membaca dan bertutur. Pelbagai aktiviti lain dijalankan semasa pembelajaran pemahaman mendengar. Pada akhir pengajaran, aktiviti nyanyian dijalankan. Aktiviti ini menarik minat murid dan dapat menghilangkan rasa bosan atau tekanan yang dialami murid (TBP3MPC1/155). Menurut Sandy, “saya paling seronok apabila menyanyikan lagu dalam bahasa Perancis sebelum lima minit kelas tamat. Adalah perkataan baru yang dapat saya pelajari. Bagi saya, sebutan dalam bahasa Perancis dapat diperbaiki dengan menyanyikan lagu” (JMP3/07/7). Faezah juga bersetuju dengan Sandy. Menurutnya, “saya suka belajar dengan adanya selingan nyanyian” (JMP4/08/6).

Hubungan pembelajaran merangkumi peranan bahasa pertama dan aktiviti pedagogi. Bahasa pertama murid merujuk kepada bahasa Melayu dan bahasa Cina, bergantung pada kaum masing-masing. Dalam setiap pembelajaran pemahaman mendengar, kadangkala murid dan guru menggunakan bahasa lain untuk membantu pemahaman. Sebagai contoh, semasa pemerhatian kelas (PK3) pengkaji mendapati Sandy menterjemah setiap soalan pemahaman yang disediakan guru. Beliau mengakui yang perbuatannya itu dapat menolongnya menjawab soalan pemahaman dan membolehkan beliau fokus kepada rakaman yang diperdengarkan guru. Menurut Sandy, “saya terjemah setiap soalan.. Sebab, kalau tak terjemah, jadi susah apabila nak cari isi (yang) tepat” (Saya menterjemah soalan pemahaman untuk mencari jawapan yang tepat apabila mendengar nanti) (TBP3MPC3/42). Menurutnya lagi, “kalau tak (tidak)

terjemah setiap patah... Takut tertukar... boleh fokus” (kalau tidak menterjemah setiap patah perkataan, takut nanti tertukar soalan dan membolehkan saya fokus) (TP3MPC3/44). Guru juga menggunakan bahasa Malaysia untuk menerangkan perkataan yang sukar difahami murid seperti,

G : *Ensuite... Troisième question? De quoi parle-t-elle?* (Seterusnya... soalan ketiga? Apakah yang diperbualkan mereka?)

M : Siapa bercakap...

G : *De quoi... Bercakap tentang apa? Okay. Quatre? Combien de chat?*
(Okey. Empat? Berapa ekor kucing?)

(PK3/137-141)

Penggunaan bahasa pertama untuk memahami bahasa asing membuatkan murid dapat memahami dengan mudah. Perkara ini diakui oleh mereka. Menurut Faizal, “biasanya *Madame* ni, dia menterjemah kedua-dua... dalam bahasa Perancis kemudian dalam bahasa Melayu” (Kebiasaannya *Madame* menterjemah dalam bahasa Perancis dan bahasa Melayu) (TBP1MLC1/157). Faezah pula menjelaskan, “saya suka dia terangkan dulu dalam bahasa Perancis... jadi, kita cuba jawab... jadi, bila tak boleh, *Madame* terangkan (jelaskan) dalam bahasa Melayu” (Saya suka sekiranya *Madame* menjelaskan dahulu dalam bahasa Perancis. Kami akan mencuba mencari jawapan dahulu dan sekiranya tidak dapat barulah *Madame* menjelaskan dalam bahasa Melayu) (TBP4MPL1/208).

Semasa pembelajaran pemahaman mendengar, pelbagai aktiviti pedagogi dijalankan untuk menarik minat murid. Pengkaji mendapati bahawa pemahaman mendengar merupakan aktiviti yang paling disukai oleh Faizal. Menurut Faizal, “aktiviti yang saya paling suka adalah masa *compréhension de l’oral* (Aktiviti yang saya paling

suka adalah aktiviti pemahaman mendengar) pasang radio dan dengar” (TBP1MLC1/50).

Selain aktiviti mendengar, murid juga terlibat dengan aktiviti nyanyian. Aktiviti nyanyian dijalankan pada akhir pembelajaran. Aktiviti ini ternyata dapat menaikkan semangat murid. Murid amat meminati aktiviti tersebut. Faizal berpendapat bahawa aktiviti nyanyian merupakan aktiviti yang menyeronokkan dan membolehkannya belajar (TBP1MLC1/113). Menurut Faezah pula, “pembelajaran lebih menarik... kalau macam... guru bahasa Perancis, seperti *Madame*,... mendedahkan pada lagu-lagu bahasa Perancis supaya sebutan okey dan... biar dalam kelas tu, menjadi suatu suasana yang tidak *boring* (bosan)” (pembelajaran akan lebih menarik sekiranya Madame memainkan lagu-lagu berbahasa Perancis bagi membantu dalam sebutan dan pembelajaran tidak akan membosankan) (TBP4MPL1/164). Sandy mengakui, “menyanyi macam boleh tenangkan fikiran dan kita rasa *enjoy* (seronok). Boleh tahu perkataan baru bila menyanyi tu...” (menyanyi boleh menenangkan fikiran dan membuatkan kita berasa seronok. Boleh juga mengetahui perkataan baharu) (TBP3MPC1/155).

Hubungan pengajaran melibatkan interaksi antara guru dan murid serta pembetulan kesalahan. Pengkaji mendapati murid berinteraksi sesama sendiri semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dijalankan. Guru membiarkan murid berbincang sesama sendiri. Guru Bahasa Perancis, Puan Sim merupakan seorang yang mudah didekati. Murid berasa selesa apabila berbincang bersamanya. Semasa pemerhatian kelas dijalankan, murid menjawab dengan segera apabila ditanya guru. Murid mengakui yang mereka amat mengagumi guru Bahasa Perancis mereka. Menurut Faizal, “selain mengajar Bahasa Perancis... dia (Puan Sim) juga mengajar... seperti mengajar moral... (mengajar seperti pendidikan moral) seperti guru moral... sebelum masuk kelas tu... dia berceramah tentang moral dahulu...

mendidik... mendidik sikap pelajar... bukan saja dalam aspek belajar bahasa Perancis semata-mata... Dia mengambil berat akan anak muridnya... seperti menjaga anak sendiri” (Selain mengajar Bahasa Perancis, Puan Sim juga seperti guru Pendidikan Moral. Sebelum kelas dimulakan, Puan Sim berceramah dahulu tentang moral bagi mendidik murid, bukan sahaja dalam Bahasa Perancis semata-mata. Beliau juga mengambil berat akan muridnya, seperti menjaga anak sendiri) (TBP1MLC2/28).

Pembetulan kesalahan dilakukan oleh guru semasa pengajaran dan juga secara individu. Semasa murid menjawab soalan, guru ke tempat murid dan memberikan tumpuan kepada kesalahan yang dilakukan oleh murid. Dalam PK1, PK2 dan PK3, pengkaji mendapati bahawa keberkesanan pembelajaran pemahaman mendengar bergantung pada murid dan guru itu sendiri.

Strategi Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa Perancis

Bahagian ini akan menjawab soalan kajian kedua, iaitu apakah strategi yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran kemahiran pemahaman mendengar Bahasa Perancis? Untuk menjawab soalan ini, data diperoleh melalui pemerhatian, temu bual, jurnal murid, dokumen pembelajaran dan catatan lapangan.

Strategi pembelajaran pemahaman mendengar dianalisis berdasarkan data yang diperoleh. Strategi – strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang ditemui oleh pengkaji ialah strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi sosio-afektif. Berikut dibincangkan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan oleh setiap peserta kajian.

Strategi Metakognitif

Semasa pemerhatian kelas, temu bual dan catatan jurnal murid, pengkaji mendapati bahawa peserta kajian Faizal lebih banyak menggunakan strategi metakognitif berbanding peserta kajian yang lain. Pengkaji mendapati bahawa Faizal menunjukkan minat yang mendalam dan memberi tumpuan kepada pembelajaran dan membuat persediaan “dari segi mental” (TBP1MLC2/58). Pengkaji juga mendapati bahawa tingkah laku Faizal ini menunjukkan bahawa beliau menggunakan strategi metakognitif. Beliau membuat perancangan awal sebelum pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Semasa ditemu bual Faizal menyatakan, “selalunya saya ikut formula *Madame*. Macam, kalau sebelum tu, dia kata *lisez les questions*, kita cari dulu apa yang kita faham, mungkin kehendak soalan, macam tempat, *où, combien*” (kebiasaannya saya mengikut formula *Madame*. Contohnya, sekiranya sebelum itu, *Madame* mengarahkan *lisez les question*, saya akan mencari dahulu perkataan yang difahami seperti kehendak soalan. Contohnya tempat, *où, combien*) (TBP1MLC2/56).

Pengkaji mendapati bahawa Faizal menumpukan kepada arahan gurunya dengan memberi tumpuan kepada kehendak soalan pemahaman yang disediakan oleh gurunya (TBP1MLC1/74). Faizal didapati bersedia sebelum mendengar. Beliau menjelaskan, “*Madame* beritahu dulu... jadinya kita bersedia dah lah” (Apabila *Madame* memberitahu, jadi saya sudah pun bersedia) (TBP1MLC1/225). Menurutny lagi, “saya akan mengikut nasihat *Madame* dengan mula-mula memahami soalan, pas tu mencatat apa yang kita faham dulu... pas tu, dalam proses pendengaran itu, kita cuba cari apa yang cuba ingin disampaikan” (Saya akan mengikut nasihat *Madame* dengan memahami soalan, kemudian mencatat perkataan yang saya fahami . Selepas itu semasa pendengaran, saya cuba mencari mesej yang ingin disampaikan) (TBP1MLC1/170).

Pengkaji mendapati sebelum mendengar Faizal membaca soalan pemahaman yang disediakan guru dan cuba memahami kehendak soalan. Semasa membaca soalan Faizal juga menggunakan strategi metakognitif iaitu, perhatian selektif. Beliau menggunakan kata kunci untuk membolehkan pemahamannya dan menyelesaikan tugas yang diberikan guru. Semasa ditemu bual, Faizal menyatakan “saya mencari kata kunci, macam ni... *combien de personne*, macam berapa orang dalam dialog, cari macam perkataan yang mula-mula sekali. *Qui*, siapa, di mana... *où? Temps...* cuaca... macam (seperti)... *il fait... il faisait beau*” (Saya mencari kata kunci seperti... *combien de personne*, seperti berapa orang yang terlibat dalam dialog, kemudian mencari perkataan awal. *Qui*, siapa, di mana... *où? Temps...* cuaca... seperti, *il fait... il faisait beau*) (TBP1MLC1/82).

Setelah mencari kata kunci atau perkataan penting dalam soalan yang disediakan, pengkaji mendapati Faizal telah mendengar dan menjawab soalan pemahaman mendengar yang disediakan guru (PK1). Faizal menegaskan, “macam kalau ikut soalan ni, kalau dia tanya siapa tu, kita cam nama-nama dia. Kalau bilangan tu... dia akan bagi tahu” (Contoh, berdasarkan soalan ini, sekiranya dia tanya siapa, saya perlu mengenal pasti nama-nama terlibat. Sekiranya bilangan, dia akan memaklukkannya) (TBP1MLC1/96). Beliau mengakui yang beliau akan lebih faham apabila guru membincangkan terlebih dahulu tentang tajuk yang akan didengarinya. Beliau berpendapat, “kalau ada *subject* tu... saya faham lah... macam (seperti) kalau dia (petikan pendengaran) fokus kepada apa... mungkin kita boleh bayangkan apa yang ingin cuba ingin sampaikan” (Sekiranya ada perkara, saya faham. Seperti petikan pendengaran itu menumpukan kepada apa... mungkin saya dapat bayangkan apa yang ingin disampaikan) (TBP1MLC1/100). Menurutnya lagi, “*mais...* kalau satu-satu topik tu, *Madame* cakap *mais* (tetapi) hal-hal yang kita tahu dah, fahamlah” (tetapi sekiranya sesuatu topik itu tentang perkara yang telah saya ketahui, saya faham)

(TBP1MLC1/201). Faizal memberikan contoh, “macam (seperti), kalau dia bagi *Eiffel tower* ke, dia bagi tahu ketinggian, boleh bayangkan, boleh *imagine...*” (seperti sekiranya diberikan *Eiffel tower*, jikalau diberikan ketinggian, saya boleh bayangkan) (TBP1MLC1/102).

Semasa pemerhatian kelas P2, sebelum teks pemahaman mendengar diperdengarkan, pengkaji mendapati bahawa Faizal juga menggunakan pendekatan yang dicadangkan oleh gurunya Puan Sim bagi membolehkannya memahami latihan pemahaman mendengar yang disediakan guru (TBP1MLC2/56). Pengkaji juga mendapati Faizal menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif dengan mendengar kata kunci. Menurut Faizal, “untuk soalan *quel est le nom d'émission?* Cari *émission...* nama rancangan TV... mungkin ada dalam percakapan... tangkap... apa yang ditanya tu... (Untuk soalan *quel est le nom d'émission?*, saya mencari *émission*, iaitu nama rancangan TV. Saya mungkin dapat menangkapnya dalam perbualan) (TBP1MLC2/76).

Faizal memberikan tumpuan kepada kata kunci soalan untuk pemahaman mendengar. Beliau menjelaskan, “saya mungkin mendapat kata kunci melalui soalan, pertanyaan, seperti berapa, *combien*, bila... *quand...* bagaimana? *Comment?*” yang dapat membantu saya dalam memahami teks pemahaman mendengar itu” (TBP1MLC2/84). Dalam jurnalnya, Faizal menceritakan, “hari ini, belajar *comprehension orale* lagi. Nasib baik tidak susah sangat. Saya dapat menjawab dengan mencari kata kunci yang diajar oleh Madame seperti *qui*, *comment*. Perkataan-perkataan itu dapat membantu saya memahami pelajaran hari ini” (JMP1/15/1).

Pengkaji mendapati Faizal membuat persediaan mental dan fokus kepada pendengaran sekiranya soalan pemahaman tidak disediakan guru (TBP1MLC2/58). Dapatan ini menunjukkan Faizal menggunakan strategi metakognitif perhatian terus dengan mengarah perhatiannya untuk fokus kepada tugas yang diberikan guru. Soalan

yang disediakan guru untuk pemahaman merupakan satu bonus buat Faizal. Soalan ini memudahkan pemahaman beliau dan beliau mengarah perhatian beliau untuk mencari “kehendak soalan” (TBP1MLC2/62). Menurutnya, “pada peringkat pertama tu, saya mesti fokus kepada soalan pemahaman. Selepas itu, saya fokuskan kepada perbualan dan mencuba untuk memahami” (TBP1MLC2/80). Pengkaji mendapati bahawa Faizal telah bersedia dari awal untuk tugas mendengar dan mengekalkan tumpuan semasa mendengar.

Pengkaji juga mendapati bahawa Faizal menggunakan strategi metakognitif organisasi awal. Beliau memikirkan tentang perkara yang beliau akan dengar dan membaca soalan yang disediakan oleh guru (TBP1MLC2/74). Pada pemerhatian kelas PK3, seperti mana pemerhatian kelas PK1 dan pemerhatian kelas PK2, pengkaji mendapati Faizal menggunakan strategi metakognitif dengan membuat perancangan awal dalam mindanya sebelum mendengar. Semasa ditemu bual beliau menyatakan, “saya fikirkan, mungkin sebab masa mula-mula tu, *Madame* bercakap tentang haiwan peliharaan... mungkin saya terfikir, ia ada kaitan dengan soalan pemahaman yang akan *Madame* bagi” (Saya fikirkan, pada awal pembelajaran *Madame* bercakap tentang haiwan peliharaan... saya terfikir berkemungkinan ia berkaitan dengan soalan pemahaman yang akan diberikan oleh *Madame*) (TBP1MLC3/54).

Pengkaji mendapati semasa mendengar, Faizal telah mengarahkan perhatiannya dengan memberi tumpuan kepada kata kunci daripada soalan yang disediakan guru (TBP1MLC3/22). Pada pendengaran pertama, menurut beliau, “saya fokus kepada soalan yang senang-senang... pas tu, kali kedua baru saya cari jawapan soalan yang susah-susah... Yang susah-susah tu, saya kait-kaitkan” (Saya menumpukan kepada soalan yang senang dahulu. Selepas itu pada pendengaran kedua saya akan mencari jawapan bagi soalan yang susah dan saya kait-kaitkan) (TBP1MLC3/42). Untuk

memahami, beliau “kaitkan perkataan yang diketahui dengan perkataan yang beliau tidak tahu untuk meneka makna, agar mudah faham” (TBP1MLC3/48).

Pengkaji mendapati Faizal juga menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif. Beliau menggunakan aspek tertentu dalam bahasa untuk memahami teks yang diperdengarkan guru. Menurutnya, beliau memberi penekanan kepada perkara yang dibincangkan “tentang kucing” serta “percakapan antara siapa” dengan siapa (TBP1MLC3/24). Beliau juga telah memilih perhatian dengan “fokus kepada kehendak soalan dan cuba untuk memahami teks atau dialog antara dua orang” (TBP1MLC3/26).

Pengkaji mendapati Faizal menggunakan strategi metakognitif memeriksa semula pengawasan setelah selesai mendengar. Beliau memeriksa semula jawapan pemahaman yang diberikan, memikirkan semula dan mengesahkan jawapan (TBP1MLC3/30). Menurut beliau, “setelah selesai tu... saya... mungkin cuba fokus lagi... mungkin sepanjang lima saat atau enam saat tu... macam... dialog tu bermain-main lagi... dalam fikiran...” (Setelah selesai mendengar, saya masih memberi tumpuan, mungkin selama lima atau enam saat. Seakan-akan dialog itu masih bermain-main di fikiran) (TBP1MLC3/28).

Bagi Azhar pula, pengkaji mendapati bahawa beliau tidak banyak menggunakan strategi metakognitif berbanding Faizal dan Sandy. Semasa pemerhatian kelas PK1 dijalankan, Azhar mengikut apa yang diajar oleh gurunya. Pengkaji mendapati beliau telah menggunakan kata kunci daripada soalan yang disediakan oleh guru untuk mendengar perkara penting daripada petikan yang dimainkan.

Pada peringkat awal pembelajaran pemahaman mendengar, Azhar telah menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif. Beliau memilih perkara yang dianggap penting dan meninggalkan perkara lain. Keadaan ini menimbulkan kesukaran kepadanya kerana beliau tidak banyak mengingati perkataan dalam bahasa Perancis dan beliau juga mengalami kesukaran memahami soalan yang disediakan guru.

Pengkaji mendapati pada pemerhatian kelas PK1 dan PK2, Azhar menggunakan strategi yang sama untuk memahami pembelajaran pemahaman mendengar dalam kelas. Beliau telah menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif untuk mencari perkataan yang dianggap penting daripada soalan yang disediakan guru (TBP2MLL2/77). Semasa mendengar, beliau hanya menumpukan perhatian kepada soalan yang disediakan guru dan mencari “jawapan yang ditanya oleh soalan” (TBP2MLL2/79). Semasa pemerhatian kelas PK 2, beliau hanya mendengar sahaja tanpa mencatat apa yang didengar kerana beliau tidak memahami petikan yang dimainkan. Keadaan ini menyebabkan beliau tertinggal perkara yang penting dan tidak memahami apa yang didengarnya. Semasa ditemu bual beliau menjelaskan, “saya mendengar sahaja... selepas itu, saya mencari perkara penting. Saya tidak membuat catatan, sebab itu, ada perkara penting saya tertinggal juga, sebab saya tidak faham” (TBP2MLL2/81).

Menurut Azhar lagi, beliau menumpukan kepada soalan yang disediakan guru namun beliau mengalami kesukaran memahami soalan-soalan tersebut. Beliau memahami soalan-soalan yang biasa dipelajarinya seperti yang mengandungi kata kunci seperti “*combien, telephone...* mencari nombor telefon... *combien de personnes...* mencari bilangan orang... bunyi berapa orang yang berbual dalam rakaman itu” (TBP2MLL2/115). Menurut Azhar, “apabila mendengar perkataan *theme* saya mencari tema, *quel est le nom d'emission (le nom de l'émission)*, saya cari nama” (TBP2MLL2/121). Sebelum mendengar, beliau hanya memikirkan jawapan kepada soalan yang disediakan oleh guru sahaja (TBP2MLL2/119). Dalam jurnalnya, Azhar menulis, “hari ini saya belajar tentang rancangan TV. Saya guna kata kunci untuk mencari jawapan soalan yang *Madame* sediakan. Tetapi banyak juga yang salah” (JMP2/12/1).

Semasa pemerhatian kelas PK1, PK2 dan PK3 pengkaji mendapati Azhar menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif dengan mencari perkataan yang dianggapnya penting. Beliau mencari kata kunci soalan seperti yang diarahkan oleh gurunya (TBP2MLL3/50). Sebelum mendengar, beliau memberikan tumpuan dengan mengarah perhatian kepada soalan pemahaman dan mencari maksud perkataan seperti “*combien, donner*, apa yang diberikan kepada kucing” (TBP2MLL3/22).

Sebelum mendengar pengkaji mendapati Azhar juga menggunakan strategi metakognitif organisasi awal. Beliau memikirkan tentang teks yang akan didengarnya kerana menurutnya, “*Madame* sebelum tu, cakap fasal *animal domestique*, sekarang *Madame* memang macam tu, dia cakap fasal benda yang dia nak suruh buat, kena teka” (*Madame* sebelumnya bercakap tentang binatang peliharaan. Sekarang ini *Madame* memang begitu. Dia akan berbincang tentang perkara yang akan dipelajari. Kami mesti meneka) (TBP2MLL3/48).

Pengkaji mendapati Sandy pula lebih banyak menggunakan strategi metakognitif berbanding Azhar dan Faedah. Sandy merupakan murid yang berprestasi tinggi dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Dalam pemerhatian kelas PK1, Sandy telah menggunakan strategi metakognitif perancangan awal dan bersedia dari segi mental. Dapatan menunjukkan bahawa beliau mengarah perhatiannya dengan bersedia dari awal untuk tugas mendengar dan tidak menghiraukan gangguan yang tidak berkaitan serta mengekalkan tumpuan beliau semasa mendengar. Menurut beliau, “dalam fikiran saya, saya menyuruh diri saya untuk fokus semasa mendengar” (TBP3MPC1/36). Kemudian, beliau “mencari isi penting” (TBP3MPC1/113) daripada soalan pemahaman yang disediakan guru. Menurutny lagi, “dengan mencari kata kunci daripada soalan, seperti *combien*, kita akan tahu berapa orang yang terlibat dalam perbualan” (TBP3MPC1/117). Sandy juga menulis dalam jurnalnya, “hari ini saya

fokus kepada soalan yang disediakan *Madame*. Selepas itu, saya memahami berdasarkan kata kunci seperti yang *Madame* ajarkan kepada kami” (JMP3/15/1).

Sebelum mendengar, pengkaji mendapati Sandy juga telah menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif. Beliau menggunakan aspek tertentu dalam bahasa seperti kata kunci bagi membolehkannya menyelesaikan tugas mendengar dalam kelas. Menurutnya, beliau menggunakan kata kunci daripada soalan seperti *qui* untuk memahami (TBP3MPC1/121). Beliau mengakui “saya mendengar mengikut kehendak soalan, sekiranya memerlukan nama tempat, saya dengar nama tempat” (TBP3MPC1/40). Keadaan ini menyukarkan Sandy memahami kehendak soalan terlebih dahulu sebelum mendengar (TBP3MPC1/44).

Semasa pemerhatian kelas PK2, Sandy mengakui yang beliau mengalami kesukaran untuk memahami rakaman yang digunakan guru dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Pengkaji mendapati sebelum mendengar Sandy telah menggunakan strategi metakognitif perhatian terus dengan mengarah perhatiannya untuk mencari kata kunci dan tidak menghiraukan gangguan lain yang tidak berkaitan. Beliau berpendapat, “faktor yang paling berguna adalah mencari kata kunci dan, jangan pedulikan perkataan yang bukan kata kunci. Saya akan cuba mencari perkataan yang senang dan yang biasa saya dengar ” (TBP3MPC2/95). Sandy menegaskan bahawa kata kunci “akan memberikan jawapan yang tepat kepada soalan yang ditanya” (TBP3MPC2/109) dan menurutnya, “secara keseluruhan, saya boleh faham berdasarkan kata kunci tersebut” (TBP3MPC2/111).

Pengkaji mendapati sebelum mendengar dalam pemerhatian kelas PK2, Sandy juga telah menggunakan strategi metakognitif organisasi awal dengan membuat perancangan awal. Dalam temu bual beliau menjelaskan, “saya memikirkan tentang apa yang akan didengar kerana saya suka membaca soalan dan boleh mengagak apa yang perlu dijawab dan juga apa yang akan didengar” (TBP3MPC2/91). Beliau telah

menggunakan juga strategi metakognitif dengan mengarahkan perhatian beliau. Beliau memberi tumpuan kepada soalan pemahaman yang disediakan guru. Beliau telah membaca soalan dan memberi tumpuan kepada jawapan kepada soalan tersebut (TBP3MPC2/71).

Semasa pemerhatian kelas PK2, pengkaji mendapati Sandy menggunakan strategi pengenalpastian masalah. Beliau mengenal pasti masalah dan memikirkan jawapan yang logik kepada soalan pemahaman mendengar yang disediakan guru (TBP3MPC2/75). Menurutnyanya, “saya akan cuba fikir jawapan yang logik... meneka... sekiranya soalan tanya pukul berapa, saya akan berikan jawapan... daripada pernyataan tu, saya terus meneka” (TBP3MPC2/77). Menurutnyanya lagi, “saya tahu perkataan yang saya dengar, jadi saya boleh meneka maksud petikan itu” (TBP3MPC2/89). Dalam jurnalnya Sandy menulis, “hari ini saya cuba faham soalan pemahaman dan saya tidak ada masalah memahami rakaman hari ini kerana terdapat banyak perkataan yang saya tahu” (JMP3/16/2).

Setelah selesai mendengar dalam pemerhatian kelas PK2, Sandy telah menggunakan strategi metakognitif dengan memeriksa semula pemahaman beliau untuk memastikan atau membetulkan pemahaman dengan mendengar kali kedua. Semasa ditemu bual beliau menyatakan, “saya akan memeriksa semula sama ada saya boleh mendengar semula... *may be* (mungkin) dapat membantu” (TBP3MPC2/79).

Dalam pemerhatian kelas PK3, sebelum mendengar pengkaji mendapati Sandy menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif. Beliau telah menggariskan isi-isi penting yang terdapat dalam soalan pemahaman. Beliau kemudiannya memfokuskan diri supaya “dapat menangkap perkara yang dikehendaki soalan” (TBP3MPC3/20). Sandy telah memberikan contoh seperti “soalan pertama yang bertanyakan bilangan orang, jadi saya mesti fokus kepada bilangan nombor yang didengar” (TBP3MPC3/22) dan “seperti mendengar bilangan orang yang bercakap” (TBP3MPC3/24). Beliau

mencuba mencari “isi dan jawapan yang tepat” (TBP3MPC3/26). Untuk memahami, beliau telah menggunakan strategi metakognitif perhatian terus. Sandy telah bersedia dari awal untuk tugas mendengar. Menurut Sandy, “untuk memahami, saya akan cuba mendengar dengan baik... memberi tumpuan, fokus dan cuba menangkap perkataan yang biasa didengar dan juga mencari isi penting, yang tepat...” (TBP3MPC3/60).

Pengkaji mendapati bahawa sebelum mendapat soalan pemahaman, Sandy telah menggunakan strategi metakognitif organisasi awal dengan membuat perancangan awal dan berfikir tentang petikan pemahaman mendengar yang akan dimainkan. Beliau berpendapat, “apabila *Madame* berbincang tentang *animal domestique* (haiwan peliharaan), Saya rasa... ada kaitan dengan soalan. Saya rasa *Madame* akan mengajar tentang *animal domestique*” (TBP3MPC3/30). Setelah membaca soalan pemahaman, beliau dapat bayangkan tentang pembelajaran pemahaman mendengar pada hari itu.

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati setelah selesai mendengar, seperti pemerhatian kelas PK2, Sandy sekali lagi menggunakan strategi metakognitif memeriksa semula pengawasan bagi memastikan jawapan dan seterusnya membetulkan pemahaman. Beliau menegaskan, “setelah selesai mendengar, saya tetap memberikan tumpuan lagi, kerana saya percaya bahawa suaranya akan terngiang-ngiang lagi di telinga dan saya mungkin memeriksa semula makna dan membetulkan kesalahan” (TBP3MPC3/32).

Bagi Faezah yang merupakan murid yang berprestasi rendah dalam Bahasa Perancis, beliau mengakui yang beliau perlu memberi lebih perhatian dalam kelas kerana beliau mempunyai masalah dalam pemahaman mendengar. Sebelum mendengar, beliau tidak membuat persediaan awal. Dalam jurnalnya Faezah menulis, “hari ini belajar seperti biasa. Madame masih ajar pemahaman mendengar. Saya tidak buat apa-apa sebelum mendengar. Saya cuma dengar sahaja” (JMP4/14/1).

Faezah merupakan murid yang paling kurang menggunakan strategi metakognitif. Semasa mendengar dalam pemerhatian kelas PK1, pengkaji mendapati Faezah telah menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif. Beliau telah menumpukan kepada perkataan yang diperlukan sahaja. Semasa ditemu bual beliau menyatakan, “kalau hendak memahami semua, memang tidak boleh. Jadi, saya mengambil tahu perkataan yang diperlukan sahaja” (TBP4MPL1/146). Faezah menegaskan yang beliau mencari kata kunci (TBP4MPL1/152) dan beliau memberikan contoh seperti “*qui*, seperti menyebut nama... jadi saya menangkap nama sahaja. Jikalau *où*, di manakah? Saya cari *à*, saya cari tempat” (TBP4MPL1/150). Dapatan ini menunjukkan bahawa Faezah menggunakan aspek tertentu dalam input bahasa atau situasi terperinci yang membolehkan pemahaman dan penyelesaian tugas. Faezah menjelaskan, “pembelajaran hari ini, saya menangkap perkataan yang berkaitan dengan kata kunci sahaja. Perkataan lain, saya tidak faham” (JMP4/14/3).

Seperti pemerhatian kelas PK1, semasa pemerhatian kelas PK2 juga pengkaji mendapati Faezah membaca soalan yang disediakan oleh guru dan mencari kata kunci seperti mana yang diarahkan gurunya (TBP4MPL2/98). Beliau telah menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif. Beliau telah memilih perhatian dengan menumpukan kepada kata kunci dalam tugas pemahaman mendengar. Semasa mendengar, beliau juga memilih perkataan yang berkaitan dengan kata kunci soalan pemahaman sahaja. Menurutnya, “semasa mendengar, saya cuba menangkap perkataan yang diperdengarkan, contoh dia tanya *où?*, saya cuba menangkap nama tempat. Jikalau dia cakap tentang nombor, saya perhatikan nombor sahaja” (TBP4MPL2/100). Beliau memahami dengan menggunakan soalan pemahaman yang disediakan guru (TBP4MPL2/120).

Setelah selesai mendengar dalam pemerhatian kelas PK2, Pengkaji mendapati Faezah menggunakan strategi metakognitif dengan memeriksa semula pengawasan

untuk membetulkan pemahaman beliau. Beliau telah mendengar semula dan mencuba menjawab soalan sekali lagi (TBP4MPL2/108).

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati setelah selesai mendengar, Faezah sekali lagi menggunakan strategi metakognitif penilaian. Beliau telah memeriksa semula hasil pemahaman mendengar beliau. Menurutnya, “selepas selesai mendengar, saya diam seketika, kerana selepas mendengar, setelah mendiamkan diri sekejap, saya dapat rasakan seolah-olah perkataan itu masih berada dalam pendengaran” (TBP4MPL3/20). “Selepas itu, saya cuba mencari... jawapan... kalau dapat, saya tembak (teka) sahaja” (Selepas itu, saya cuba untuk mencari jawapan. Sekiranya saya dapat menjawab, saya teka sahaja) (TBP4MPL3/22).

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati Faezah menggunakan strategi metakognitif perhatian selektif seperti mana PK1 dan PK2. Menurutnya, “sebelum mendengar, saya baca dahulu, selepas itu, saya gariskan *key word* (kata kunci),... *key word* seperti, *combien, de quoi...* seperti... *de quelle...* boleh tangkap perkataan tersebut semasa mendengar” (TBP4MPL3/14). Faezah menjelaskan, “semasa mendengar, saya tangkap apa yang dia tanya (TBP4MPL3/16). Menurutnya lagi, “seperti yang ini, saya boleh dengar perbualan dua orang, mereka kata... *Chloe a trouve combien de chat?* Saya dengar semua nombor seperti... *un, deux,* selepas itu saya tulis... Saya dengar perkataan *un...* seperti nombor... jadi, saya dengar nombor... Saya mendengar apa yang diperlukan sahaja” (TBP4MPL3/18). Menurutnya lagi, “kalau dia tanya warna itu, saya akan dengar warna sahaja” (TBP4MPL3/40).

Strategi Kognitif

Pengkaji mendapati bahawa Faizal merupakan peserta kajian yang paling banyak menggunakan strategi kognitif, diikuti oleh Sandy, Azhar dan Faezah. Semasa

pemerhatian kelas PK1, Faizal menggunakan strategi kognitif kesimpulan linguistik iaitu menggunakan perkataan yang diketahuinya untuk meneka maksud perkataan yang tidak dikenalnya semasa mendengar. Faizal memberikan tumpuan kepada perkara yang beliau telah faham. Faizal menjelaskan, “saya mencari perkataan yang saya faham dahulu, perkataan yang saya tidak faham, saya tinggalkan dahulu” (TBP1MLC1/229). Menurutnya lagi, “apabila *Madame* bercakap, saya akan mencari perkataan-perkataan saya faham dan kemudian saya akan kait-kaitkan... Saya akan fikir... apa yang disampaikan oleh *Madame*... Seperti dalam ayat tu, Dalam satu ayat tu, ada dua tiga perkataan yang saya faham, saya dekat-dekatkan... saya fahamlah” (TBP1MLC1/207). Untuk memahami, beliau menggunakan perkataan yang beliau tahu dengan “menyambung dengan perkataan yang beliau tidak tahu” (TBP1MLC1/141).

Pengkaji mendapati sekiranya Faizal tidak memahami, beliau menggunakan strategi kognitif kesimpulan ekstra linguistik untuk meneka maklumat berpandukan soalan yang dikemukakan dan mencari makna yang “hampir” dan “yang dekat” dengan perkataan yang tidak difahaminya (TBP1MLC2/64). Faizal telah memberikan contoh seperti, “tentang *accident*... Mungkin dia tanya risiko atau punca berlakunya kemalangan... saya mungkin jawab... seperti had laju... saya tukar kepada ayat” (TBP1MLC2/66). Setelah selesai mendengar, Faizal masih mengambil nota kerana menurutnya, “minda saya mesti fokus lagi... saya perlu imbas kembali dan baiki jawapan yang masih segar dalam ingatan dan saya catat” (TBP1MLC2/68).

Semasa mendengar juga, pengkaji mendapati Faizal menggunakan strategi kognitif mengambil nota. Faizal menulis apa sahaja yang dapat ditangkap olehnya. Semasa ditemu bual beliau menjelaskan, “semasa mendengar, pertama saya gunakan pensel dahulu... kalau apa pun... perkataan yang saya faham, saya tangkap dahulu... seperti nombor telefon, saya cari yang dapat dahulu... mungkin yang pertama... kali kedua baru saya isikan tempat-tempat kosong” (TBP1MLC2/60). Menurut Faizal,

beliau akan menulis perkataan dan “akan cuba meneka makna perkataan tersebut” (TBP1MLC1/121). Menurutnya lagi, “saya akan cuba mencatat perkataan-perkataan yang senang untuk difahami dan apabila perkataan-perkataan susah... saya akan cuba meneka apa yang cuba disampaikan” (TBP1MLC1/139).

Pengkaji mendapati, semasa mendengar cerita, Faizal meneka “melalui pergerakan mereka tentang apa yang cuba disampaikan”. Apabila sukar untuk memahami, Faizal meneka perkara yang ingin disampaikan berdasarkan perkataan yang beliau tahu iaitu, perkataan yang telah dipelajarinya atau pun perkataan yang dianggap senang olehnya. Kemudian, Faizal meneka maksud rakaman pendengaran secara keseluruhan. (TBP1MLC1/145). Tindakan Faizal ini menunjukkan bahawa beliau menggunakan strategi kognitif kesimpulan linguistik. Faizal menggunakan perkataan yang diketahuinya bagi meneka maksud perkataan yang tidak diketahuinya. Faizal mengakui bahawa banyak “perkataan yang beliau sudah belajar” dan beliau mengingati perkataan tersebut lalu meneka jawapan kepada soalan pemahaman yang disediakan guru (TBP1MLC1/86).

Pengkaji mendapati Faizal juga memahami pemahaman mendengar semasa pembelajaran dengan berpandukan nada percakapan daripada dialog yang diperdengarkan. Perbuatan Faizal ini menunjukkan bahawa beliau menggunakan strategi kognitif suara dan kesimpulan para linguistik. Menurutnya, “mungkin dari nada percakapan, seperti kalau ingin bertanya sesuatu, suara seperti ditinggikan. Jadi, apabila saya tangkap, saya cuba tangkap apa yang cuba disampaikan” (TBP1MLC1/94).

Semasa pemerhatian kelas PK1, pengkaji mendapati Faizal lebih mudah memahami perkataan baru, terutama apabila Puan Sim menulis perkataan tersebut pada papan putih. Faizal menyatakan, “selalunya sekiranya *Madame*... memperkenalkan perkataan-perkataan baru, dia akan salin di *white board*, selepas itu saya akan salin perkataan tersebut” (TBP1MLC1/153). Beliau berpendapat bahawa beliau akan mudah

mengingati apabila gurunya menulis perkataan yang didengarinya pada papan putih (TBP1MLC1/155).

Pengkaji mendapati, apabila Faizal tidak memahami apa yang didengarnya, beliau menunggu penerangan daripada gurunya. Gurunya amat faham tingkah laku muridnya, terutama apabila mereka tidak memahami apa yang diperdengarkan olehnya (Catatan lapangan, 4/08/09). Puan Sim akan memberikan klu dalam bahasa Perancis untuk menjelaskan kepada murid. Faizal menyatakan, Puan Sim memberikan klu yang membolehkan beliau mencari perkataan yang “dekat-dekat” (TBP1MLC1/68) yang boleh difahami ((TBP1MLC1/68) untuk memahami keseluruhan teks pemahaman mendengar.

Pengkaji mendapati sekiranya Faizal masih belum memahami apabila selesai mendengar, beliau kemudiannya menggunakan strategi kognitif sumber. Beliau menggunakan kamus sebagai sumber rujukan untuk pemahaman beliau. Beliau menggunakan kamus untuk mencari perkataan yang tidak difahaminya (TBP1MLC1/71). Menurutnya, “selepas pembelajaran atau pada masa itu juga saya akan membuka kamus untuk memahami apa yang disampaikan” (TBP1MLC1/173). Namun menurutnya, Puan Sim tidak menggalakkan murid menggunakan kamus. Faizal menyatakan, “selalunya *Madame* tidak galakkan kami menggunakan kamus. *Madame* ingin melatih kami untuk mencuba... mencari perkataan dari *source* (sumber) sendiri” (TBP1MLC1/165). Oleh sebab itu, beliau lebih suka bertanyakan Puan Sim daripada membuka kamus, kecuali terpaksa (TBP1MLC1/172).

Pengkaji mendapati Faizal juga menggunakan strategi kognitif pemindahan bagi membantunya dalam pemahaman mendengar. Beliau menggunakan pemindahan daripada bahasa Perancis kepada bahasa Inggeris bagi memudahkan pemahaman mendengarnya. Faizal telah menggunakan pengetahuan dalam bahasa Inggeris untuk memahami bahasa Perancis. Beliau menjelaskan bahawa beliau memahami percakapan

gurunya dalam kelas kerana beliau telah mengaitkannya dengan bahasa Inggeris. Faizal menyatakan beliau memahami percakapan guru kerana “melalui percakapan, banyak perkataan yang berkaitan dengan BI (Bahasa Inggeris) atau bersamaan dengan bahasa Inggeris” (TBP1MLC3/18).

Pengkaji mendapati Faizal juga memahami dengan menggunakan strategi kognitif penghuraian akademik. Beliau menggunakan pengetahuan yang diperoleh dalam situasi akademik dengan mengaitkan perkataan dengan topik yang telah dipelajari. Menurutnya, “saya kaitkan dengan apa yang *Madame* cakap sebelum itu... Selepas itu, saya baca soalan... dan ada perkataan yang saya faham...” (TBP1MLC3/20). Faizal juga dapat memahami dengan menggunakan strategi kognitif iaitu, menggunakan suara dan kesimpulan para linguistik. Beliau menggunakan nada suara atau cara sebutan perkataan petikan yang dimainkan guru sebagai petunjuk untuknya memahami maksud (TBP1MLC3/36).

Dalam kajian ini, pengkaji mendapati Azhar lebih banyak menggunakan strategi kognitif berbanding Faezah. Semasa pemerhatian kelas PK1, pengkaji mendapati Azhar memahami sesetengah perkataan dengan menggunakan strategi kognitif kesimpulan linguistik. Dapatan ini menunjukkan Azhar menggunakan perkataan yang diketahui untuk meneka maksud perkataan yang tidak diketahui. Azhar dapat memahami disebabkan terdapatnya perkataan yang beliau telah pelajari (TBP2MLL1/120). Menurutnya, “pada mulanya, *Madame* sudah ajar perkataan itu, cari perkara penting yang difahami ketika dengar tu..., *first time* (kali pertama) tu, saya cari perkataan yang saya faham dahulu (TBP2MLL1/174) seperti, “*combien de personnes*, nombor-nombor, kalau *combien*... Selepas itu,... *qui*” (TBP2MLL1/178), “*qui*, saya cari nama” (TBP2MLL1/180). Menurutnya lagi, beliau telah mencari “perkataan yang difahami iaitu, perkataan yang telah beliau pelajari” (TBP2MLL1/231).

Semasa pemerhatian kelas P1, pengkaji mendapati Azhar mengambil nota apabila mendengar perkataan yang tidak difahaminya. Beliau telah menyuruh gurunya menulis di papan putih dan beliau menyalin perkataan yang tidak difahami bersama dengan maksud perkataan tersebut (TBP2MLL1/257). Untuk pemahaman, beliau juga menggunakan strategi kognitif pemindahan. Azhar mencari perkataan yang sama dengan bahasa Inggeris, seperti perkataan *week-end*, *première*, *au chocolat*, *chocolat-banane* (TBP2MLL1/122). Dapatan ini menunjukkan bahawa pemindahan terjadi apabila murid menggunakan pengetahuan suatu bahasa untuk memudahkan mendengar dalam bahasa lain. Di sini, Azhar menggunakan pengetahuan beliau dalam bahasa Inggeris untuk meneka perkataan dalam bahasa Perancis.

Setelah selesai mendengar, Azhar dapat memahami apabila gurunya menterjemah perkataan ke bahasa Malaysia (TBP2MLL1/126). Menurutnya, gurunya menterjemah dalam bahasa Malaysia apabila semua murid tidak memahami perkataan dalam bahasa Perancis (TBP2MLL1/197). Azhar mengakui yang beliau tidak pandai dalam bahasa Perancis dan beliau lebih selesa dan lebih mudah faham apabila gurunya menterjemah ke dalam bahasa Malaysia. Menurutnya, “saya tidak pandai sangat Bahasa Perancis, jadi lebih baik sekiranya *Madame* menterjemah dalam BM (Bahasa Malaysia), supaya mudah faham” (TBP2MLL1/261).

Semasa pemerhatian kelas PK2, pengkaji mendapati Azhar menggunakan strategi kognitif mengambil nota. Beliau menulis apa yang didengarinya kerana beliau berpendapat berkemungkinan terdapatnya jawapan kepada soalan daripada apa yang dicatatnya (TBP2MLL2/99). Semasa pemerhatian kelas PK2 juga, Azhar mengakui yang beliau faham apabila terdapatnya perkataan yang beliau telah pelajari pada masa lampau (TBP2MLL2/30). Menurutnya, “saya faham *vocab* (perkataan) yang biasa saya dengar, yang tidak biasa dengar, saya tidak faham” (TBP2MLL2/103).

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati Azhar menggunakan strategi kognitif kesimpulan ekstra linguistik dengan meneka bunyi “dua orang yang berbual” (TBP2MLL3/52). Dapatan ini menunjukkan bahawa Azhar menggunakan strategi kesimpulan ekstra linguistik apabila beliau menggunakan bunyi latar belakang dan hubungan antara penutur dalam teks untuk meneka makna perkataan yang tidak diketahui. Untuk pemahaman, Azhar mengakui yang beliau lebih faham apabila petikan mengandungi perkataan-perkataan yang beliau telah pelajari dan biasa didengarinya. Menurutnya, “saya faham apabila ada perkataan yang saya sudah biasa dengar... seperti *vocab* biasa...” (TBP2MLL3/16).

Pengkaji mendapati Azhar juga menggunakan strategi kognitif penghuraian peribadi dengan merujuk kepada pengalaman peribadi sebelumnya. Semasa pemerhatian kelas PK3, Azhar lebih memahami kerana beliau telah merujuk kepada pengalaman peribadi beliau sendiri. Menurutnya, “petikan kata *chat*, saya ada bela kucing. Selepas itu, saya kait-kaitkan dengan pengalaman saya itu” (TBP2MLL3/34). Untuk memahami, Azhar juga menggunakan strategi kognitif suara dan kesimpulan para linguistik. Semasa ditemu bual beliau menyatakan, “saya cuba ingat tentang bunyi sebelum ni,... selalunya soalan yang terakhir... yang ditanya, ayah dia suka atau tidak... Saya dapati nadanya seperti tidak suka. Jadi, saya teka yang dia tak suka” (TBP2MLL3/30).

Pengkaji mendapati semasa mendengar, Azhar memahami apa yang didengarnya dengan mengingati semula pelajaran lepas yang telah diajar oleh gurunya. Beliau menggunakan strategi kognitif penghuraian akademik dengan menggunakan pengetahuan yang diperoleh dalam situasi akademik. Beliau menyatakan, “saya faham sebab, saya biasa dengar *Madame* cakap tentang perkataan itu” (TBP3MPC1/48) dan menurutnya lagi, “kadang-kadang, *Madame* menyoal, yang dulu-dulu, yang *Madame* pernah ajar. *Madame* soal balik... jadi saya ingatlah” (Kadang-kadang *Madame*

menyoal perkara yang pernah *Madame* ajar pada masa dahulu. *Madame* soal semula. Jadi, saya boleh ingat) (TBP3MPC1/107). Menurut beliau lagi, “seperti ayat yang sama, sepanjang belajar, ayat yang biasa digunakan yang saya sudah belajar, perkataan yang sudah biasa saya dengar dapat membantu saya dalam pemahaman apabila mendengar” (TBP3MPC1/125).

Bagi Sandy pula, pengkaji mendapati bahawa beliau lebih banyak menggunakan strategi kognitif berbanding Azhar dan Faezah. Semasa pemerhatian kelas PK1, pengkaji mendapati Sandy juga menumpukan perhatian kepada gurunya. Beliau mengakui yang beliau faham apabila gurunya bercakap dengan menggunakan gerak badan. Menurutnya, “semasa *Madame* bercakap, dia akan tunjuk bermacam gaya... dan secara automatik, saya akan faham” (TBP3MPC1/52). Dapatan ini menunjukkan Sandy menggunakan strategi kognitif kesimpulan kinesik iaitu, menggunakan ekspresi muka, bahasa badan dan pergerakan tangan untuk meneka makna perkataan yang tidak dikenalnya.

Semasa pemerhatian kelas PK1, sekiranya beliau tidak memahami, pengkaji mendapati Sandy juga menggunakan kamus. Beliau menjelaskan, “apabila saya mendengar, saya akan mencari perkataan baru dalam kamus” (TBP3MPC1/200). Dalam jurnalnya Sandy menyatakan, “teks yang saya dengar hari ini sangat susah. Jadi saya gunakan kesempatan untuk membaca kamus dan mencari maksud perkataan yang saya tidak tahu bagi memudahkan pembelajaran saya” (JMP3/08/11). Selain itu, beliau juga menjalankan pemindahan dengan meneka maksud dengan menggunakan bahasa Inggeris. Beliau berpendapat yang “bahasa Perancis lebih kurang sama dengan bahasa Inggeris” (TBP3MPC1/61).

Semasa pemerhatian kelas PK1, pengkaji mendapati Sandy juga menggunakan strategi kognitif mengambil nota. Beliau mencatat apa yang didengarinya. Kemudian, beliau mencari maksud perkataan atau bertanyakan gurunya (TBP3MPC1/178).

Semasa pemerhatian kelas PK1 juga, Sandy memahami apa yang didengarnya kerana menurutnya, “*Madame* menterjemah dalam bahasa Malaysia apabila saya tidak memahaminya” (TBP3MPC1/103) dan Puan Sim telah menterjemah perkataan yang sukar untuk menjelaskan pemahaman mendengar murid (TBP3MPC1/105).

Semasa pemerhatian kelas PK2, pengkaji mendapati Sandy mengaku yang beliau menggunakan strategi kognitif mengambil nota. Sandy menjelaskan, “saya cuba tangkap perkataan dan menulis... seberapa banyak perkataan yang boleh iaitu, perkataan yang saya dengar... dan saya cuba sesuaikan dengan soalan mana yang boleh dijawab” (TBP3MPC2/73). Beliau boleh memahami apabila mendengar perkataan yang sama berulang kali. Sandy memahami dengan menggunakan strategi kognitif penghuraian akademik. Beliau menggunakan pengetahuan yang diperoleh dalam pembelajaran dalam kelas. Beliau juga boleh memahami “perkataan yang asas atau perkataan yang biasa digunakan oleh *Madame* dalam kelas” (TBP3MPC2/99).

Dalam pemerhatian kelas P3, pengkaji mendapati Sandy menggunakan strategi kognitif terjemahan. Beliau telah menterjemah setiap soalan ke dalam bahasa Inggeris. Beliau berpendapat bahawa dengan terjemahan, beliau dapat mencari jawapan yang tepat, “takut tertukar” jawapan dan membolehkannya fokus kepada pendengaran. Menurutnyanya, “saya menterjemah setiap soalan pemahaman... Sebab, kalau saya tidak menterjemah, saya akan susah untuk mencari isi yang tepat (TBP3MPC3/42) dan “jikalau saya tidak terjemah setiap patah, saya takut tertukar jawapan nanti... saya boleh fokus...” (TBP3MPC3/44).

Semasa pemerhatian kelas PK3 juga, pengkaji mendapati Sandy menggunakan strategi kognitif kesimpulan linguistik untuk pemahaman. Dapatan ini menunjukkan Sandy menggunakan perkataan yang diketahui bagi meneka maksud perkataan yang tidak diketahuinya. Menurut beliau, “saya dapat tangkap perkataan tu, sebab saya sudah

tahu perkataan seperti *chat*... kucing... sudah lama belajar... jadi boleh faham... yang lain-lain saya boleh teka dan kait-kaitkan” (TBP3MPC3/16).

Semasa ditemu bual, Sandy mengakui yang beliau memahami apa yang diperdengarkan oleh gurunya kerana petikan tersebut mengandungi “perkataan yang sudah biasa didengari” (TBP3MPC3/48). Dapatan ini menunjukkan bahawa Sandy menggunakan strategi kognitif penghuraian akademik yang merujuk kepada pengetahuan yang diperolehnya dalam situasi akademik yang lalu. Menurut Sandy, beliau memikirkan tentang apa yang akan didengar, namun setelah membaca soalan, beliau akan tahu apa yang akan didengarinya (TBP3MPC3/54). Beliau memberikan contoh seperti, “*qu'est-ce qu'il faut donner au chat?*, yang bermaksud apakah yang perlu diberikan kepada kucing” (TBP3MPC3/56).

Semasa pemerhatian kelas PK3, Sandy mengatakan bahawa terdapat juga perkataan yang beliau tidak fahami. Namun menurutnya, dengan melihat “gaya yang *Madame* tunjukkan... daripada gerak badan *Madame*, dapat membantu saya faham” (TBP3MPC3/70). Dapatan ini menunjukkan yang Sandy telah menggunakan strategi kognitif kesimpulan kinesik. Beliau menggunakan ekspresi muka, bahasa badan dan pergerakan tangan untuk meneka makna perkataan yang tidak diketahui.

Pengkaji mendapati Faezah merupakan peserta kajian yang paling sedikit menggunakan strategi pembelajaran pemahaman mendengar. Faezah juga merupakan peserta kajian yang paling sedikit menggunakan strategi kognitif. Pengkaji mendapati semasa mendengar, Faezah tidak membuat persediaan minda. Sebaliknya, Faezah lebih suka meneka dan tidak menghiraukan perkataan lain yang didengarinya. Beliau telah menggunakan strategi kognitif penghuraian kreatif dengan membina jalan cerita menggunakan kreativiti sendiri dengan meneka keseluruhan maksud pemahaman mendengar. Faezah menyatakan, “seperti perkataan *gala*, seperti majlis, maksud *gala*,

macam majlis... *Madame* cakaplah untuk orang ramai, saya teka perkataan itu bermaksud majlis” (TBP4MPL1/138).

Dalam pemerhatian kelas PK1, pengkaji mendapati Faezah menggunakan strategi kognitif mengambil nota. Beliau mengambil nota bagi membantunya dalam pelaksanaan tugas mendengar. Beliau mengakui yang beliau hanya menulis perkataan yang sempat didengarinya sahaja (TBP4MPL1/158). Pengkaji mendapati Faezah memahami dengan menggunakan strategi kognitif pemindahan. Dapatan menunjukkan Faezah menggunakan pengetahuan suatu bahasa bagi memudahkannya memahami pendengaran dalam bahasa lain. Dalam hal ini, beliau menggunakan pengetahuannya dalam bahasa Inggeris untuk memahami bahasa Perancis. Menurutnya, “saya faham apa yang saya dengari... kadang-kadang, perkataan itu, hampir sama dengan bahasa Inggeris... dan saya faham struktur ayat tu... saya cuba teka, apa yang dibuahkan... Sebab ada perkataan lain yang saya tahu dan ada perkataan yang saya tidak tahu... jadi saya cuba teka” (TBP4MPL1/186).

Semasa pemerhatian kelas PK1 juga, pengkaji mendapati Faezah menggunakan strategi kognitif pengulangan untuk memahami. Beliau mengulang perkataan atau ayat dalam melaksanakan tugas mendengar. Menurutnya, apabila mendengar, beliau “cuba ikut” dan “cuba faham” (TBP4MPL1/216) dengan mengulang perkataan yang didengarinya (TBP4MPL1/218). Untuk memahami perkataan baru, beliau menunggu penjelasan gurunya. Faezah mengakui, yang beliau memahami apabila gurunya menterjemah perkataan ke dalam bahasa Malaysia.

Dalam pemerhatian kelas PK2 juga, pengkaji mendapati Faezah memahami perkataan dengan menggunakan strategi kognitif pemindahan. Faezah menggunakan bahasa Inggeris untuk memahami bahasa Perancis. Faezah menjelaskan yang beliau lebih faham perkataan yang “lebih kurang sama dengan bahasa Inggeris” (TBP4MPL2/48).

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati Faezah menggunakan juga strategi kognitif penghuraian soalan untuk memahami. Dapatan ini menunjukkan Faezah menggunakan kombinasi soalan dan pengetahuan dunia untuk mendapatkan idea yang logik. Beliau hanya memahami berdasarkan soalan pemahaman yang disediakan guru. Walau bagaimanapun, semasa ditemu bual Faezah mengakui yang beliau tidak memahami keseluruhan dialog yang diperdengarkan oleh gurunya (TBP4MPL3/24).

Pengkaji mendapati Faezah juga memahami dengan menggunakan strategi kognitif iaitu, strategi penghuraian akademik. Beliau telah menggunakan pengetahuan yang diperoleh dalam situasi akademik. Menurutnya, beliau memahami kerana guru menggunakan perkataan yang telah dipelajari pada masa lampau (TBP4MPL3/30).

Strategi Sosio-afektif

Pengkaji mendapati Faizal tidak banyak menggunakan strategi sosio-afektif. Dapatan juga menunjukkan Faizal menggunakan strategi ini hanya apabila beliau masih tidak memahami. Faizal menggunakan strategi sosio-afektif menyoal untuk penjelasan. Pengkaji mendapati Faizal telah bertanyakan gurunya apabila beliau tidak memahami perkataan yang didengarinya. Menurut Faizal, gurunya menterjemah perkataan yang tidak difahami ke dalam bahasa Inggeris. Faizal menjelaskan, “apabila kami tidak memahami, *Madame* akan cuba terjemah. Tetapi sebelum itu, *Madame* tidak terus menterjemah ke dalam Bahasa Inggeris. Dia menterjemah... dia berikan klu dahulu... akhir sekali, jika kami masih tidak faham, barulah *Madame* menterjemah. *Madame* jelaskan dalam bahasa Perancis dulu. Dia memang terapkan ke arah itu. Kalau tidak faham sangat, barulah dia memberitahu” (TBP1MLC1/115) dalam bahasa Inggeris.

Dalam jurnal pembelajaran Faizal menyatakan, “tadi aku tidak faham apa yang *Madame* cakap... Jadi, semasa *Madame* melalui tempatku, aku terus tanyakan *Madame*.

Madame bila-bila masa saja boleh tanya...” (JMP1/02/5). Pengkaji mendapati aktiviti pemahaman mendengar merupakan aktiviti yang sangat diminati Faizal kerana melalui aktiviti tersebut beliau dapat mendalami lagi penggunaan ayat-ayat dalam bahasa Perancis di samping “dapat menguji mindanya” (TBP1MLC1/54) dalam pembelajaran Bahasa Perancis.

Azhar paling banyak menggunakan strategi sosio-afektif. Pengkaji mendapati beliau banyak bertanya kepada kawan di sebelahnya iaitu Faizal yang disifatkannya mengetahui banyak perkataan dalam bahasa Perancis ((TBP2MLL1/184). Semasa ditemu bual Azhar menjelaskan, “saya banyak bertanya Faizal... sebab Faizal dapat mengingat banyak perkataan... saya tidak dapat mengingati banyak perkataan” (TBP2MLL1/271). Dapatan ini menunjukkan bahawa Azhar telah menggunakan strategi sosio-afektif kerjasama. Beliau telah bekerjasama dengan kawannya untuk mengatasi masalahnya dalam pemahaman mendengar yang dijalankan dalam kelas.

Semasa pemerhatian kelas PK2 juga, pengkaji mendapati Azhar banyak bertanyakan kawannya Faizal untuk memahami soalan dan pemahaman mendengar, (TBP2MLL2/85) dan sekiranya beliau masih tidak memahaminya, beliau bertanyakan gurunya untuk penjelasan semasa guru ke tempatnya (TBP2MLL2/89).

Pengkaji mendapati dalam pemerhatian kelas PK1, PK2 dan PK3, pada awal pembelajaran, Azhar tidak memahami tajuk pembelajaran pemahaman mendengar yang disediakan oleh guru. Namun, beliau bertanyakan kawannya Faizal untuk mendapatkan penjelasan. Azhar menyatakan, “pada mulanya saya tidak faham, selepas bertanyakan Faizal... Faizal memberitahu maksud... barulah saya faham” (TBP2MLL3/18). Dapatan ini juga menunjukkan Azhar menggunakan strategi sosio-afektif kerjasama. Beliau bekerjasama dengan kawannya Faizal untuk mendapatkan maklumat bagi pemahamannya. Dalam jurnalnya, Azhar menceritakan, “hari ini, kelas seperti biasa. *Madame* berbincang tentang rakaman tentang TV. Saya tidak faham langsung. Terlalu

cepat... laju sangat. Saya hendak cari *key word* (kata kunci) pun susah. Saya sedih juga, sebab tidak faham. Saya bernasib baik sebab saya duduk di sebelah Faizal. Boleh tanya dia” (JMP2/07/1).

Sandy pula tidak banyak menggunakan strategi sosio-afektif. Pengkaji mendapati, sekiranya Sandy tidak memahami perkara yang didengarinya, beliau menggunakan strategi sosio-afektif menyoal untuk penjelasan bagi mendapat penjelasan tentang perkara yang tidak difahaminya. Beliau menjelaskan, “apabila saya tidak faham, saya akan berusaha menyelidik apa yang saya tidak faham.. dan Saya akan tanya *Madame...*” (TBP3MPC1/196).

Pengkaji mendapati Faezah juga menggunakan strategi sosio-afektif kerjasama. Beliau telah bertanya kawannya apabila beliau tidak memahami petikan yang diperdengarkan oleh guru semasa pembelajaran pemahaman mendengar. Menurut Faezah, “apabila saya tidak faham, saya bertanya dengan kawan-kawan yang pandai bahasa Perancis” (TBP4MPL1/214).

Pengkaji mendapati bahawa Faizal dan Sandy iaitu murid yang berprestasi tinggi menggunakan lebih banyak strategi berbanding murid berprestasi rendah semasa pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Faizal dan Sandy juga lebih banyak menggunakan strategi metakognitif dan kognitif berbanding Azhar dan Faezah. Faizal menggunakan 29 kali strategi metakognitif manakala Sandy pula menggunakan 22 kali strategi metakognitif semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan dalam bilik darjah. Murid yang berprestasi rendah seperti Azhar dan Faezah masing-masing menggunakan 16 dan 12 kali strategi metakognitif semasa pembelajaran pemahaman mendengar.

Sebelum mendengar, Faizal dan Sandy telah bersedia dengan strategi organisasi awal. Faizal akan memikirkan tentang perkara yang akan didengarinya manakala Sandy

pula telah bersedia sebelum pembelajaran dijalankan. Dapatan menunjukkan Sandy telah dapat meneka tajuk pembelajaran yang akan dijalankan pada hari itu.

Strategi metakognitif lain yang digunakan oleh Faizal adalah strategi perhatian terus, perhatian selektif dan memeriksa semula pengawasan. Sandy pula menggunakan strategi perhatian terus, perhatian selektif, memeriksa semula pengawasan dan pengenalpastian masalah.

Azhar dan Faezah merupakan murid berprestasi rendah. Mereka tidak banyak menggunakan strategi metakognitif. Azhar telah menggunakan dua strategi metakognitif iaitu, organisasi awal dan perhatian selektif. Faezah pula menggunakan strategi metakognitif seperti strategi perhatian selektif, memeriksa semula pengawasan dan penilaian. Faezah tidak menggunakan strategi metakognitif organisasi awal sebagaimana ketiga-tiga rakan beliau. Faezah dan Azhar lebih bergantung pada soalan pemahaman yang disediakan guru. Pengkaji mendapati murid yang berprestasi rendah hanya memilih perkataan atau perbendaharaan kata yang diperlukan untuk menjawab soalan pemahaman mendengar yang disediakan oleh guru.

Pengkaji mendapati bagi strategi kognitif, murid berprestasi tinggi seperti Faizal dan Sandy, masing-masing menggunakan strategi tersebut sebanyak 30 dan 24 kali. Azhar pula menggunakan strategi kognitif sebanyak 19 kali, manakala Faezah 14 kali. Strategi kognitif yang digunakan oleh Faizal ialah strategi kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian kehidupan, terjemahan, pemindahan, sumber, pengumpulan dan mengambil nota. Dapatan menunjukkan bahawa Sandy telah menggunakan strategi kognitif seperti, strategi kesimpulan linguistik, kesimpulan kinesik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, terjemahan, pemindahan, sumber dan mengambil nota. Azhar pula menggunakan strategi kognitif seperti, kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik,

penghuraian peribadi, pemindahan dan mengambil nota. Faezah menggunakan strategi kognitif seperti, kesimpulan linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian kreatif, terjemahan, pemindahan, pengulangan dan mengambil nota.

Dapatan kajian menunjukkan kesemua peserta kajian menggunakan strategi kognitif kesimpulan linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, pemindahan dan strategi mengambil nota. Pengkaji juga mendapati keempat-empat peserta kajian lebih bergantung pada strategi kognitif, iaitu strategi pemindahan. Mereka lebih cenderung mengaitkan bahasa Perancis dengan bahasa Inggeris. Kedua-dua murid berprestasi tinggi Faizal dan Sandy menggunakan strategi kognitif iaitu strategi sumber. Strategi ini tidak digunakan oleh kedua-dua orang murid yang berprestasi rendah. Dapatan kajian menunjukkan kedua-dua murid berprestasi tinggi menggunakan kamus untuk merujuk perkataan yang mereka tidak faham. Kedua-dua murid berprestasi rendah pula tidak berbuat demikian.

Pengkaji mendapati bahawa murid berprestasi rendah lebih banyak menggunakan strategi sosio-afektif berbanding murid berprestasi tinggi. Kedua-dua murid yang berprestasi tinggi Faizal dan Sandy, masing-masing menggunakan satu dan dua kali strategi sosio-afektif seperti strategi menyoal untuk penjelasan. Mereka menyoal guru mereka apabila mereka tidak memahami sesuatu. Azhar, murid berprestasi rendah merupakan murid yang paling banyak menggunakan strategi sosio-afektif, iaitu sebanyak lima kali. Azhar hanya akan bertanya kepada gurunya apabila gurunya bergerak ke tempatnya.

Selain itu, pengkaji mendapati murid berprestasi rendah, Azhar dan Faezah lebih suka bekerjasama dengan rakan mereka bagi mengatasi masalah pemahaman mendengar mereka. Mereka menggunakan strategi sosio-afektif kerjasama. Murid

berpencapaian tinggi tidak menggunakan strategi tersebut dalam pembelajaran pemahaman mendengar mereka.

Pengkaji mendapati bahawa murid lelaki menggunakan lebih banyak strategi berbanding murid perempuan. Faizal dan Sandy masing-masing menggunakan strategi sebanyak 60 dan 48 kali. Manakala Azhar telah menggunakan strategi sebanyak 40 kali dan Faezah, 28 kali. Jadual 5.1 juga menunjukkan bahawa murid lelaki lebih kerap menggunakan strategi berbanding murid perempuan berdasarkan pencapaian mereka dalam Bahasa Perancis. Murid lelaki yang berpencapaian tinggi iaitu Faizal menggunakan strategi sebanyak 60 kali berbanding murid perempuan yang berpencapaian tinggi (Sandy) yang menggunakan strategi sebanyak 48 kali. Begitu juga dengan murid yang berpencapaian rendah seperti Azhar dan Faezah. Azhar menggunakan strategi sebanyak 40 kali berbanding Faezah yang hanya menggunakan strategi 28 kali.

Faizal dan Azhar berkongsi menggunakan strategi metakognitif seperti strategi organisasi awal dan perhatian selektif. Bagi strategi kognitif pula, mereka menggunakan strategi kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik dan pemindahan. Bagi strategi sosio-afektif, Faizal menggunakan strategi menyoal untuk penjelasan manakala Azhar menggunakan strategi kerjasama.

Pengkaji mendapati kedua-dua murid lelaki Faizal dan Azhar menggunakan strategi suara dan kesimpulan para linguistik yang tidak digunakan oleh murid perempuan. Keadaan ini menunjukkan bahawa mereka menggunakan nada suara atau para linguistik untuk meneka maksud perkataan dalam pernyataan. Murid perempuan Sandy dan Faezah pula berkongsi strategi metakognitif iaitu strategi perhatian selektif dan memeriksa semula pengawasan. Bagi strategi kognitif pula, mereka berkongsi strategi kesimpulan linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik,

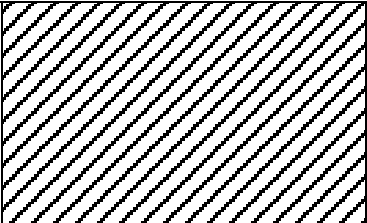
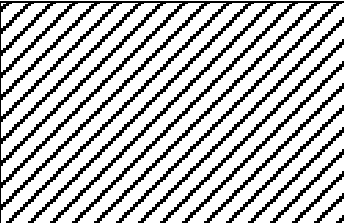

terjemahan, pemindahan dan mengambil nota. Mereka tidak berkongsi strategi bagi strategi sosio-afektif.

Strategi pembelajaran pemahaman mendengar murid dibincangkan berdasarkan pemerhatian kelas PK1, PK2 dan PK3, temu bual dan jurnal pembelajaran murid. Jadual 4.1 menunjukkan ringkasan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan oleh murid semasa pembelajaran dijalankan.

Jadual 4.1

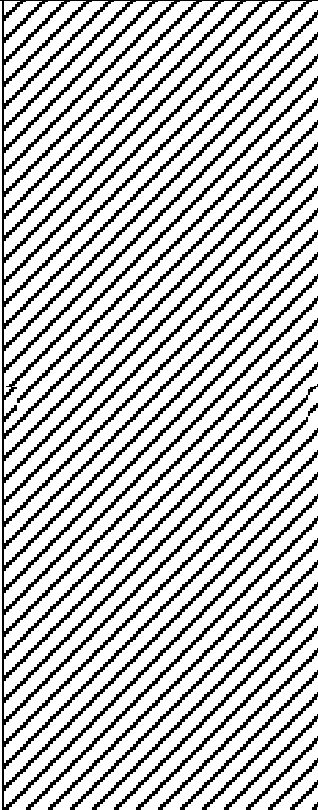
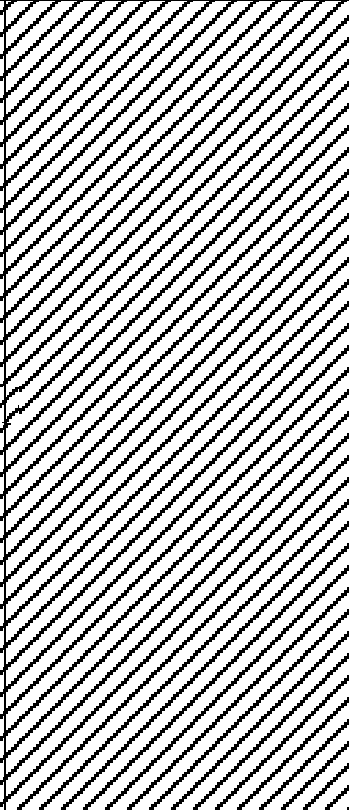
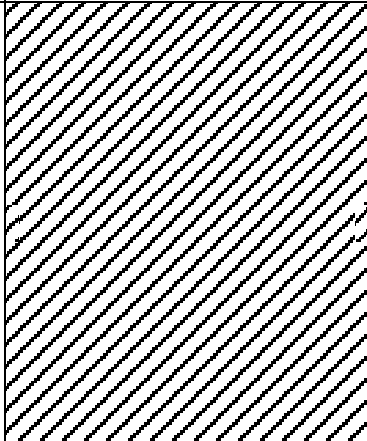
Strategi Digunakan Murid Dalam Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa Perancis

Strategi	Kod Item	Peserta Kajian			
		Faizal	Azhar	Sandy	Faezah
Strategi Metakognitif	Organisasi Awal	Sebelum mendengar, saya memikirkan juga apa yang akan didengar... sebab <i>Madame</i> selalu suruh baca soalan... (Sebelum mendengar, saya memikirkan tentang perkara yang akan saya dengar kerana <i>Madame</i> sentiasa mengarahkan kami agar membaca soalan pemahaman) (TBP1MLC2/74)	Sebelum mendengar, sebab <i>Madame</i> sebelum tu, cakap fasal <i>animal domestique</i> ... sekarang <i>Madame</i> memang macam tu... dia cakap fasal benda yang dia nak suruh buat.. kena teka... kena teka... Jadi dah sedia awal-awal (Sebelum mendengar, <i>Madame</i> akan membincangkan tentang binatang peliharaan. <i>Madame</i> sememangnya begitu. Dia akan membincangkan tentang perkara yang akan dipelajari. Saya dikehendaki meneka... Jadi, saya bersedia dari awal lagi) (TBP2MLL3/48)	Bila <i>Madame</i> bincang tentang <i>animal domestique</i> ... Saya rasa er... ada kaitan dengan soalan. Saya rasa <i>Madame</i> akan mengajar tentang <i>animal domestique</i> . (Apabila <i>Madame</i> membincangkan tentang binatang peliharaan, saya dapat rasakan yang ianya berkaitan dengan soalan. Saya merasakan yang <i>Madame</i> akan mengajar tentang binatang peliharaan (TBP3MPC3/30).	
	Perhatian Terus	Sebelum mendengar, saya bersedia dari segi mental... fokus... (Sebelum mendengar, saya telah bersedia dari segi mental dan saya fokus...)		Sebelum mendengar, saya baca dulu soalan, pas tu..saya <i>highlight</i> apa yang dia nak tanya... pas tu... Saya pun fokus... (Sebelum mendengar,	

	(TBP1MLC2/58)		saya terlebih dahulu membaca soalan dan gariskan perkara penting dan fokus...) (TBP3MPC2/71)	
Perhatian Selektif	Saya cari kata kunci dia uh cari..macam ni... <i>combien de personne</i> ni ... macam berapa orang dalam dialog nikan... cari macam perkataan yang mula-mula sekali. <i>Qui</i> , siapa, di mana... <i>où? Temps...</i> cuaca (tak jelas)... selalunya... macam... <i>il fait... il faisait beau...</i> (Saya mencari kata kunci seperti <i>combien de personne</i> , seperti berapa orang dalam dialog. Seperti ini, saya cari perkataan awal sekali. <i>Qui</i> , siapa, di mana... <i>où? Temps...</i> cuaca . Kebiasaannya, seperti ... <i>il fait... il faisait beau...</i>) (TBP1MLC1/82)	Semasa mendengar, cari perkataan.. Cari jawapan yang ditanya oleh soalan... (Semasa mendengar, saya mencari jawapan tentang apa yang ditanya dalam soalan pemahaman) (TBP2MLL2/79)	Saya garis isi penting pada soalan tu, dan saya cuba fokus diri supaya dapat tangkap apa yang dikehendaki soalan. (Saya gariskan isi penting dan cuba memberikan tumpuan supaya saya dapat menangkap apa yang dikehendaki oleh soalan) (TBP3MPC3/20)	Kalau nak faham semua, memang tak boleh kan? Jadi, saya ambil tahu perkataan yang diperlukan... (Untuk memahami semua, memang tidak boleh, betul tak? Jadi, saya ambil tahu perkataan yang diperlukan sahaja) (TBP4MPL1/146)
Memeriksa Semula Pengawasan	Setelah mendengar, mungkin saya cuba... kalau sempat tu...		Selesai mendengar.. saya akan... macam... <i>check</i> balik sama ada	Selesai mendengar... tu... apa tu... tengok soalan sebab

		<p> mungkin saya fikir balik... fokus dan <i>confirm</i> jawapan... (Setelah mendengar, jikalau sempat, saya akan cuba memikirkan semula, memberi tumpuan dan mengesahkan jawapan) (TBP1MLC3/30).</p>		<p> boleh dengar balik... <i>may be</i> dapat membantu... (Setelah selesai mendengar, saya akan periksa semula, sama ada boleh dengar semula... mungkin dapat membantu) (TBP3MPC2/79).</p>	<p> pendengaran ni, kita akan dengar balik apa yang dia <i>royat</i> (bagi tahu) tadi... jadi cuba buat... (Setelah selesai mendengar, saya melihat soalan pendengaran. Saya akan dengar semula apa yang diberitahu tadi.... jadi, saya cuba buat (TBP4MPL2/108).</p>
	Penilaian				<p> Selesai mendengar, cuba cari... jawapan... periksa balik jawapan..kalau tak tahu tu, tembak ah... (Setelah selesai mendengar, saya akan mencuba mencari jawapan dan memeriksa semula jawapan. Jikalau saya tidak tahun, saya meneka sahaja) (TBP4MPL3/22).</p>
	Pengenalpastian Masalah			<p> Saya akan cuba fikir jawapan yang logik... teka...Macam... (seperti) kalau dia tanya pukul berapa, saya akan bagi.. teka.. pagi... daripada pernyataan tu... terus teka (Saya akan memikirkan jawapan yang logik.</p>	

				Contohnya, jikalau pertanyaan itu tentang jam berapa, saya akan teka ... waktu pagi) (TBP3MPC2/77).	
Strategi Kognitif	Kesimpulan Linguistik	<p>Saya akan cari perkataan-perkataan saya faham dan akan saya kait-kaitkan... mace...(macam) saya akan fikir... apa yang disampaikan oleh <i>Madame... mace...</i> (macam) dalam ayat tu, dalam satu ayat tu, ada dua tiga perkataan yang saya faham..., saya dekat-dekatkan... saya fahamlah (Saya akan mencari perkataan yang saya faham dan saya akan kait-kaitkan. Contohnya, saya akan fikir apa yang disampaikan oleh <i>Madame</i> seperti dalam ayat tu, terdapat dua atau tiga perkataan yang saya faham. Saya akan dekat-dekatkan dan saya akan faham) (TBP1MLC1/207).</p>	<p>Saya faham... sebab... Sesetengah perkataan yang dah tahu... yang dah belajar... jadi saya teka maksud... (Saya faham sebab terdapat perkataan yang saya sudah tahu, perkataan yang saya telah belajar. Jadi, saya teka maksudnya) (TBP2MLL1/120).</p>	<p>Saya dapat tangkap perkataan tu, sebab saya dah tahu perkataan seperti.. <i>chat</i>... kucing... dah lama belajar.... Jadi boleh faham... yang lain-lain boleh teka dan kait-kaitkan (Saya dapat memahami perkataan itu sebab saya sudah tahu perkataan seperti <i>chat</i> , iaitu kucing. Sudah lama saya belajar. Jadi, saya boleh faham. Yang lain, saya boleh teka dan kait-kaitkan) (TBP3MPC3/16)</p>	<p>Faham <i>vocab</i> yang..yang sudah biasa dengar... (Saya faham perbendaharaan kata yang saya biasa dengar) (TBP4MPL2/81)</p>

Suara dan Kesimpulan Para Linguistik	<p>Mungkin daripada nada dia ... macam... kalau ia ingin bertanya sesuatu... Macam... akan meninggi suara dia... Jadi, apabila kita tangkap... kita cuba tangkap apa yang cuba disampaikan (Berkemungkinan daripada nada suaranya . Sekiranya dia ingin bertanyakan sesuatu, dia akan meninggikan suaranya. Jadi, apabila saya ingin memahami, saya cuba memahami apa yang ingin disampaikan) (TBP1MLC1/94).</p>	<p>Cuba ingat hak bunyi sebelum ni... selalunya soalan ngelas (akhir)... hak dia tanya... er... ayah dia suka ko (atau) tidak... nada dia macam tak.. suka... Jadi saya teka dengan nada yang tak suka... Jadi, saya teka yang dia tak suka (Saya cuba mengingati bunyi yang saya dengar sebelumnya. Kebiasaannya, soalan terakhir, yang dia tanya sama ada ayahnya suka atau tidak, nadanya seakan tidak suka. Jadi saya teka bahawa dia tidak suka) (TBP2MLL3/30).</p>		
Kesimpulan Kinesik	<p>Kalau cerita tu... mungkin teka... melalui pergerakan mereka... apa yang cuba disampaikan mereka... (Kalau cerita yang saya dengar, saya mungkin teka melalui pergerakan mereka.. tentang perkara yang ingin disampaikan oleh mereka)</p>			

	(TBP1MLC1/145)			
Kesimpulan Ekstra Linguistik	<p>Er... Jika tak faham, saya cari hubungan situasi... macam fasal <i>accident</i> ke? Mungkin dia tanya risiko atau punca berlakunya kemalangan... mungkin jawab... macam had laju... tukar kepada ayat. (Sekiranya saya tidak faham, saya gunakan hubungan situasi. Contohnya, tentang kemalangan. Berkemungkinan dia akan bertanyakan tentang punca berlakunya kemalangan. Saya mungkin mnejawab seperti had laju. Saya tukarkan kepada ayat) (TBP1MLC2/66).</p>	<p><i>Combien de personnes...</i> boleh teka... sebab ada dua orang... yang bercakap... (Berapa orang... saya boleh teka kerana saya mendengar dua orang yang berbual)(TBP2MLL3/52).</p>	<p>Berdasarkan er... bunyi latar belakang boleh teka ... apa keadaan. (Saya boleh teka keadaan berdasarkan bunyi latar belakang dalam rakaman) (TBP3MPC2/97).</p>	<p>Apabila tak faham apa yang didengar... Cuba tekalah... mungkin dengar... siapa cakap... TeKa... (Apabila saya tidak memahami, saya cuba meneka. Berkemungkinan saya mendengar orang yang bercakap. Saya meneka) (TBP4MPL2/102)</p>
Penghuraian Akademik	<p>Saya kaitkan dengan apa yang <i>Madame</i> cakap sebelum tu ... (Saya kaitkan dengan apa yang <i>Madame</i> cakap sebelumnya) (TBP1MLC3/20).</p>	<p>Saya faham <i>vocab</i> biasa dengar... faham lah... yang tak biasa dengar tak faham... (Saya faham perbendaharaan kata yang biasa saya dengar. Saya tidak faham perbendaharaan kata yang tidak biasa saya dengar)</p>	<p>Saya faham sebab... err... macam... biasa dengar <i>Madame</i> cakap (Saya faham sebab saya sudah biasa dengar <i>Madame</i> cakap) (TBP3MPC1/48).</p>	<p>Saya faham... sebab dia kata ada <i>chat</i>... perkataan yang dah belajar dah... (Saya faham sebab ada perkataan yang saya sudah belajar seperti <i>chat</i>) (TBP4MPL3/30).</p>

		(TBP2MLL2/103).		
Penghuraian kehidupan	Mungkin er... seperti saya katakan tadi... macam... kalau dia bagi <i>Eiffel Tower</i> ke... dia bagi tahu ketinggian... boleh bayangkan... boleh imagine uh... (Mungkin seperti yang saya katakan, seperti sekiranya dia berikan menara Eiffel, dia memberitahu ketinggian, saya boleh bayangkan) (TBP1MLC1/102).			
Penghuraian Peribadi		Dia kata <i>chat</i> ... saya ada bela kucing... er... pas tu... saya kait-kaitkan dengan pengalaman saya tu... (Dia kata <i>chat</i> , saya ada membela kucing. Jadi, saya kait-kaitkan dengan pengalaman saya itu) (TBP2MLL3/34).		
Penghuraian Kreatif				Contoh, macam perkataan apa eh... macam... uh... apa tu... <i>gala</i> ... macam majlis... maksud gala... macam majlis... <i>Madame</i> cakap lah untuk orang ramai... saya tekalah itu majlis

					(Contoh seperti perkataan <i>gala</i> , seperti majlis. <i>Madame</i> memberitahu, untuk orang ramai. Jadi, saya meneka bahawa perkataan itu bermaksud majlis) (TBP4MPL1/138).
Terjemahan	Kalau tak faham...kadang-kadang tu... saya terjemahkan soalan dulu... agar lebih faham... (Jikalau saya tidak faham, kadang-kadang, saya akan terjemahkan soalan pemahaman dahulu, agar lebih faham) (TBP1MLC3/64)			Saya terjemah setiap soalan pemahaman... Sebab, kalau tak terjemah, jadi susah apabila nak cari isi tepat... (Saya menterjemah setiap soalan pemahaman. Jikalau saya tidak menterjemah, akan menyukarkan saya untuk mencari jawapan yang tepat) (TBP3MPC3/42).	Saya suka <i>Madame</i> terangkan dulu dalam bahasa Perancis... jadi, kita cuba jawab... jadi, bila tak boleh, saya terjemah ke Bahasa Melayu... (Saya suka <i>Madame</i> menerangkan dahulu dalam bahasa Perancis. Saya cuba jawab dahulu. Apabila saya tidak dapat, saya akan menterjemah ke bahasa Melayu) (TBP4MPL1/208).
Pemindahan	Saya faham... mungkin... melalui percakapan... macam...banyak yang berkaitan dengan BI tu dekat-dekat.. Banyak perkataan dekat-dekat dengan BI (Saya faham	Saya faham bila ada perkataan yang serupa dengan bahasa Inggeris, seperti perkataan <i>week-end, première, au chocolat, chocolat-banane</i> ..jadi saya teka maksudnya...	Saya teka maksud menggunakan bahasa Inggeris, Sebab bahasa Perancis lebih kurang sama dengan bahasa Inggerislah (TBP3MPC1/61).	Saya faham apa yang saya dengar ni... kadang-kadang er... perkataan tu, hampir sama dengan bahasa Inggeris... dan saya faham dari segi struktur ayat tu... saya cuba teka, dia nak cakap	

		melalui percakapan , seperti banyak yang berkaitan dengan bahasa Inggeris. Banyak yang hampir sama dengan bahasa Inggeris) (TBP1MLC3/18).	((TBP2MLL1/122).		apa... Sebab ada perkataan lain yang saya tahu dan ada perkataan yang tidak tahu... jadi saya cuba teka... (TBP4MPL1/186).
	Pengulangan				Bila saya mendengar... saya cuba ikut... saya cuba faham, saya ulang semula perkataan tu (TBP4MPL1/216).
	Sumber	Kalau bahasa tinggi, saya tidak faham... Jadi, kadang-kadang saya cari dalam kamus... (TBP1MLC1/71).		Apabila saya mendengar, saya akan mencari perkataan baru dalam kamus... (TBP3MPC1/200).	
	Pengumpulan	Saya akan cari perkataan yang boleh saya fahami iaitu perkataan yang dekat-dekat... (perkataan yang hampir sama) (TBP1MLC1/109).			
	Mengambil Nota	Semasa mendengar tu... er... pertama guna pensel dulu... macam	Bila dengar,saya tidak faham... saya tulis dulu.. <i>Madame</i> ... kalau. boleh	Saya dengar benda baru... saya akan catat apa yang saya	Perkataan macam... ada yang mana sempat saje... saya tulis... apa yang dia

		<p>kalau apa pun... faham... tangkap dulu... macam kalau nombor telefon tu, cari yang dapat dulu... (Semasa mendengar, pertama saya gunakan pensel, saya tulis dahulu perkataan yang saya dapat tangkap. Seperti nombor telefon, saya cari yang dapat saya tangkap dahulu) (TBP1MLC2/60).</p>	<p>saya suruh <i>Madame</i> tulis, sebab saya boleh salin... kerana kalau saya tidak faham, saya tulis di belakang buku sekali dengan maksudnya (TBP2MLL1/257).</p>	<p>belajar... benda baru (TBP3MPC1/178).</p>	<p>cakap (Perkataan yang mana saya sempat tulis yang saya sempat tangkap sahaja) (TBP4MPL1/158).</p>
Strategi Sosio-Afektif	Menyoal Untuk Penjelasan	<p>Selalunya tidak semua Saya faham. Jikalau tidak faham tu...saya tanya <i>Madame</i>... (TBP1MLC1/66).</p>		<p>Saya akan berusaha menyelidik apa yang saya tidak faham... dan Saya akan tanya <i>Madame</i>... (TBP3MPC1/196).</p>	
	Kerjasama		<p>Kalau tidak faham, Saya selalu tanya Faizal (TBP2MLL1/184).</p>		<p>Apabila saya tidak faham.. Saya bertanya dengan kawan-kawan yang pandai bahasa Perancis.. (TBP4MPL1/214).</p>

Faktor Yang Mempengaruhi Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa Perancis Dalam Kalangan Murid Sekolah Menengah

Bahagian ini akan menjawab soalan kajian ketiga, iaitu apakah faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah menengah? Untuk menjawab soalan ini, data diperoleh melalui pemerhatian, temu bual ,jurnal murid dan catatan lapangan pengkaji.

Pengkaji telah mengenal pasti pelbagai faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid yang menjadi peserta kajian. Faktor-faktor tersebut adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, jenis ayat, bunyi latar belakang rakaman, sebutan, cara penyampaian teks, daya ingatan, kesihatan, budaya, masalah pendengaran, tumpuan dan jenis teks. Berikut dibincangkan faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar empat orang peserta kajian iaitu Faizal, Azhar, Sandy dan Faezah dalam pemahaman mendengar Bahasa Perancis.

Perbendaharaan Kata

Pengkaji mendapati Faizal, Sandy dan Azhar mengakui bahawa faktor perbendaharaan kata merupakan faktor utama yang mempengaruhi mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Faizal merupakan salah seorang murid berprestasi tinggi. Faizal menegaskan bahawa semasa mendengar, beliau mempunyai masalah dalam perbendaharaan kata. Beliau menjelaskan bahawa perbendaharaan kata yang belum dipelajarinya telah menjelaskan pemahaman beliau. Menurutnya, “semasa pendengaran, saya faham... sebab perkataannya mudah dan sudah biasa saya dengar” (TBP1MLC1/76). Beliau mengakui yang beliau masih kekurangan perbendaharaan kata

(TBP1MLC1/108). Keadaan ini telah menjejaskan pemahaman beliau apabila mendengar dalam bahasa Perancis. Bagi Faizal, penggunaan perbendaharaan kata daripada perkataan yang telah dipelajarinya dalam kelas Bahasa Perancis dapat membantunya dalam pemahaman mendengar.

Semasa pemerhatian kelas PK3, pengkaji mendapati Faizal dapat memahami dengan lebih baik apabila banyak perkataan yang telah dipelajarinya terdapat dalam rakaman dialog yang diperdengarkan guru. Menurut Faizal, “perkataan yang senang untuk saya memahami seperti, bercakap tentang bilangan kucing yang dia ada, selepas itu tentang warna kucing kemudian, apa... berkaitan dengan makanan dan penjagaan kucing, penjagaan rapi... Selepas itu, ayahnya mengatakan yang dia suka atau tidak pada kucing... ayahnya tidak suka... sebab kucing akan menyebabkannya demam” (TBP1MLC3/38).

Pengkaji mendapati Azhar yang merupakan salah seorang murid yang berprestasi rendah dalam Bahasa Perancis mempunyai masalah dalam pemahaman mendengar disebabkan pengetahuannya yang sedikit dalam perbendaharaan kata. Beliau mengakui yang keadaan ini disebabkan oleh sikapnya yang tidak suka menghafal perkataan baharu. Oleh sebab itu, beliau mengakui yang sikapnya itu menyebabkan beliau ketinggalan dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Menurutnya, terdapat banyak perkataan yang tidak diketahuinya (TBP2MLL1/62). Beliau menjelaskan, “banyak yang saya tidak faham sebab, saya tidak faham banyak perkataan... *vocab* (perkataan) saya tidak tak banyak... jadi, susah saya nak faham ayat” (Banyak yang tidak saya fahami apabila mendengar kerana saya tidak memahami banyak perkataan... Perbendaharaan kata saya tidak banyak. Jadi, keadaan ini menyukarkan saya untuk memahami ayat-ayat yang diperdengarkan) (TBP2MLL1/164).

Dapatan ini menunjukkan Azhar mengalami kesukaran kepada untuk menjawab soalan pemahaman mendengar (TBP2MLL1/76). Dalam temu bual, Azhar menjelaskan,

“sebab banyak perkataan yang saya tidak faham. Jadi, saya nak jawab soalan pun susah. Saya tidak ingat... *vocab* tidak banyak saya tahu” (Banyak perkataan yang saya tidak faham. Jadi sukar untuk saya menjawab soalan pemahaman. Saya lupa... perbendaharaan kata tidak banyak yang saya tahu) (TBP2MLL1/203).

Pengkaji mendapati disebabkan oleh kekurangan perbendaharaan kata, Azhar juga mengalami kesukaran untuk memahami soalan pemahaman mendengar bahasa Perancis yang disediakan oleh gurunya. Azhar menyatakan bahawa “pemahaman mendengar, saya tidak faham soalan soalnya. Jadi, saya nak jawab soalan itu, susah... jikalau saya faham soalan mudahlah saya jawab apa yang ditanya...” (Saya tidak faham soalan pemahaman mendengar. Jadi, sukar untuk saya menjawabnya. Jikalau saya faham soalan, lebih mudah saya menjawab tentang apa yang ditanya) (TBP2MLL2/32). Azhar menjelaskan bahawa dia tidak memahami soalan disebabkan oleh banyak perkataan yang beliau tidak faham kerana perkataan-perkataan tersebut merupakan perkataan yang baru baginya.

Pengkaji mendapati Sandy seperti juga Faizal dan Azhar mengaitkan pemahaman mendengar beliau dengan perbendaharaan kata. Beliau tidak memahami apabila terdapatnya perkataan yang tidak “biasa dengar”. Menurut Sandy, “saya sukar memahami sebab perkataan yang tidak biasa saya dengar...” (TBP3MPC1/129). Sebagai contohnya, Sandy menjelaskan, “soalan pemahaman tanya ada kucing ada berapa ekor... Dia menyebut dengan jelas terdapat dua ekor kucing. Yang itu, saya dapat tangkap dengan jelas” (TBP3MPC3/14). Menurutnya lagi, “saya dapat tangkap perkataan tu, sebab saya sudah tahu perkataan seperti *chat*... kucing, saya sudah lama belajar. Jadi, saya boleh faham... yang lain-lain saya boleh teka dan kait-kaitkan” (TBP3MPC3/16). Dapatan ini menunjukkan yang Sandy dapat memahami pemahaman mendengar apabila terdapatnya perkataan yang beliau telah pelajari yang dianggapnya perkataan yang senang, “yang dapat difahami dengan baik” (TBP3MPC3/12).

Pengkaji mendapati dalam jurnal Sandy menyatakan, “saya juga mendapat gula-gula (*sucre*) yang rasanya pahit (*amer*). Saya masih ingat lagi perkataan-perkataan ini kerana saya akan mudah ingat sesuatu perkataan jika saya diberi "benda" yang membawa maksud perkataan itu” (JMP3/12/10).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa perkataan yang susah bagi Sandy merupakan perkataan yang tidak pernah didengarinya. Beliau berpendapat, “susah misalnya dia tanya kucing tu, ditempatkan di mana. Jawapannya di apartmen. Tetapi, saya susah memahami sebab saya tidak pernah dengar sebutan apartmen” (TBP3MPC3/18). Beliau mengakui yang beliau dapat memahami apabila terdapatnya klu-klu yang diberikan oleh gurunya Menurutny, “perkataan baru, jikalau *Madame* berikan klu, bagi maksud perkataan itu, saya boleh faham” (TBP3MPL1/136). Begitu juga dengan sebutan yang didengarinya. Sebutan yang tidak jelas (TBP3MPC2/61) dan cara perkataan itu disebut dapat mengelirukan Sandy. Menurut Sandy, “kadang-kadang saya sudah biasa dengar, tetapi saya tidak dapat tangkap maksud kerana saya tidak biasa dengan cara sebutan perkataan itu” (TBP3MPC3/52).

Pengkaji mendapati, dalam jurnalnya Sandy menyatakan, “jawapan yang saya jawab dalam pemahaman mendengar adalah berdasarkan perkataan yang saya dapat dengar dengan jelas dan yang sudah biasa didengar. Saya juga dapat belajar untuk mengetahui sebutan sesuatu perkataan seperti "*apartment*" kerana perkataan itu sudah menjadi tanda tanya dalam fikiran saya apabila *Madame* menyebutnya dalam bahasa Perancis tanpa memberitahu maknanya dalam bahasa Melayu” (JMP3/01/8).

Kelajuan Teks atau Perbualan

Pengkaji mendapati bahawa selain perbendaharaan kata, Faizal juga mengakui yang kelajuan teks atau perbualan mempengaruhinya dalam pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Menurutnya, kelajuan teks yang diperdengarkan membuatnya hilang tumpuan semasa mendengar. Beliau menjelaskan, “saya hilang fokus, sebab soalan terakhir itu, terlalu cepat. Percakapannya laju, saya tidak dapat tangkap maksudnya” (TBP1MLC1/92). Faizal berpendapat bahawa beliau tidak memahami rakaman pemahaman mendengar disebabkan oleh dialog atau teks yang terlalu laju.

Dalam kajian ini, Faizal mengakui yang beliau akan lebih memahami “petikan yang sangat laju” apabila mendapat penjelasan daripada gurunya. Menurutnya, “rakaman hari ni sangat laju... tidak berapa jelas pula.... tetapi nasib baik juga *Madame* menerangkan tentang soalan terlebih dahulu.... sedikit sahaja dapat saya tangkap... jawapan pun banyak yang salah...” (TBP1MLC2/44). Beliau menyatakan bahawa beliau akan lebih memahami pemahaman mendengar apabila terdapatnya bahan sokongan seperti gambar. Menurut beliau, “kalau dia berikan gambar, disuruh tanda, saya boleh faham... boleh membantu saya dalam pemahaman mendengar” (TBP1MLC2/52). Pengkaji mendapati, dalam jurnalnya Faizal menyatakan, “*compréhension de l'oral* (pemahaman mendengar) hari ini sangat susah. Dialog sangat laju. Tapi nasib baik *Madame* menerangkan soalan terlebih dahulu” (JMP1/07/1).

Azhar juga mengakui yang beliau tidak memahami pembelajaran pemahaman mendengar disebabkan oleh kelajuan teks atau kelajuan perbualan. Menurutnya, “kadang-kadang *Madame* ajar terlalu cepat” (TBP2MLL1/114) dan “saya tidak sempat nak faham” (Saya tidak sempat faham) (TBP2MLL1/116). Beliau mengakui yang beliau boleh memahami sekiranya kadar kelajuan teks yang perlahan (TBP2MLL1/154). Menurutnya

lagi, “dalam *compréhension de l'oral* (pemahaman mendengar) tu... kadang-kadang laju juga, sebut nombor, laju sangat selepas itu tidak sempat nak tangkap” (TBP2MLL1/187).

Pengkaji mendapati, dalam jurnalnya Azhar mengakui, “teks dibaca agak laju dan jawapannya berterabur (tidak tersusun) menyukarkan saya mencari jawapan” (JMP2/05/4). Beliau juga menulis, “pendengaran kali ini sangat susah. Teks dibaca sangat laju. Saya hanya sempat menangkap hal yang berkaitan dengan Euro sahaja” (JMP2/06/1). Azhar menyatakan lagi, “pada hari ini, kelas seperti biasa. *Madame* berbincang tentang rakaman TV. Saya tidak faham langsung. Terlalu cepat... terlalu laju. Saya hendak cari *key word* (kata kunci) pun susah” (JMP2/07/1).

Pengkaji mendapati Sandy merupakan salah seorang murid yang berprestasi tinggi dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Kelajuan teks merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar Sandy. Bagi Sandy, beliau merasa sukar untuk memahami apabila guru memperdengarkan teks yang laju tanpa henti. Sandy menyatakan, “bagi saya, kalau dia bercakap laju, memang susahlah bagi saya untuk faham... selepas itu, bercakap pula tidak berhenti-henti... terus sahaja... tak ada *break* (tidak berhenti)” (TBP3MPC1/69). Dalam jurnalnya Sandy menyatakan, “berdasarkan latihan pendengaran tadi, saya tidak begitu faham kerana perbualan dialog terlalu cepat. Saya juga tidak dapat menangkap perkataan yang menjadi kata kunci dalam soalan yang diberi” (JMP3/01/1).

Kajian mendapati, selain mempunyai masalah pendengaran, Faezah berpendapat bahawa kelajuan teks juga mempengaruhinya dalam pemahaman mendengar. Kelajuan teks menyukarkan beliau untuk memahami rakaman pendengaran. Menurutnya, “saya dapat menangkap empat jawapan sahaja, susah saya nak tangkap perkataan yang didengar” (TBP4MPL1/92). Menurutnya lagi, “saya tidak faham... maksud tu... dan selepas itu, dia berbual dengan cepat... jadi saya tidak dapat tangkap sangat atau faham sangat. Seperti .perkataan ... *restée à la maison*... seperti, jawapan ini, (Sambil menunjukkan

soalan pemahaman yang disediakan guru) soalan, *Qu'est qu'elle a fait pendant le week-end?* Saya dengar *maison* tetapi saya tidak dengar... *restée à la maison* sebab cepat sangat... jadi, saya tulis *maison* saja..." (TBP4MPL1/162).

Dalam jurnalnya Faezah menyatakan, "saya tidak faham apa yang *Madame* cakap. Cepat sangat" (JMP4/02/2). Faezah mengakui bahawa beliau boleh memahami apabila kelajuan teks atau perbualan tidak terlalu cepat. Faezah menulis dalam jurnalnya, "kadar percakapannya tidak selaju seperti sebelumnya. Jadi, saya berasa seronok sedikit belajar hari ini... Saya faham apa yang *Madame* bincangkan" (JMP4/06/8).

Jenis Ayat

Pengkaji mendapati bahawa jenis ayat yang digunakan dalam pemahaman mendengar juga mempengaruhi Faizal dalam pemahaman mendengar. Bahasa yang terlalu tinggi menyukarkannya untuk memahami petikan yang diperdengarkan oleh gurunya. Menurut Faizal, "saya tidak faham pemahaman mendengar tu.... mungkin disebabkan oleh bahasanya yang terlalu tinggi atau bahasa yang saya tidak pernah jumpa" (TBP1MLC1/70). Faizal telah membandingkan bahasa Melayu dengan bahasa Perancis. Menurutnya, "bahasa Melayu ni, sangat berbeza dengan bahasa Perancis... jadi... berkemungkinan faktor ayat... seperti... ayat-ayat... Jikalau ayat *basic* (asas) tu saya masih boleh faham. Tetapi, jikalau ayat luar-luar... yang ber*standard* tinggi, susah saya hendak faham" (TBP1MLC2/34). Faizal juga tidak dapat memahami ayat-ayat yang tidak dipelajarinya dalam kelas Bahasa Perancis. Beliau menyatakan, "saya tidak faham ayat yang tidak biasa didengar dalam kelas" (TBP1MLC2/36). Faizal amat bergantung kepada pembelajaran Bahasa Perancis dalam kelas kerana seperti mana murid lain, bahasa Perancis merupakan bahasa asing yang hanya digunakan dalam bilik darjah.

Bunyi Latar Belakang Rakaman

Pengkaji mendapati Faizal juga sukar memahami pemahaman mendengar apabila terdapatnya bunyi latar belakang dalam teks yang diperdengarkan. Semasa pemerhatian kelas PK2 Faizal mengalami kesukaran untuk memahami petikan disebabkan oleh bunyi kereta api dalam rakaman pendengaran. Menurut Faizal, “dalam pemahaman mendengar tu, kejadian berlaku di stesen kereta api, bunyi-bunyi latar belakang, amat mengganggu saya dalam pemahaman” (TBP1MLC2/48).

Sebutan

Dapatan kajian menunjukkan bahawa Sandy mengalami masalah dengan sebutan semasa pemerhatian kelas dan temu bual dijalankan. Menurut Sandy, “saya tidak dapat memahami kerana ayat yang disebut tidak *clear* (jelas)... tidak jelas” (TBP3MPC2/61). Dalam jurnalnya, Sandy menyatakan, “pada waktu Bahasa Perancis hari ini, *Madame* telah membuat ujian pendengaran yang terdiri daripada 10 soalan. Ada yang mengelirukan saya apabila mendengarnya dan kesannya, jawapan yang saya tulis salah. Contoh: penyebutan "*sont*" dan "*cent*" yang saya dengar hampir sama bunyinya” (JMP3/12/1). Sandy juga menyatakan, “hari ini, saya menjawab dengan tenang. Pada pendengaran pertama saya hanya dapat menjawab tujuh daripada sepuluh soalan pemahaman. Pada kali kedua saya dapat jawab semuanya. Setelah berbincang, saya hanya dapat menjawab dengan betul sebanyak lima daripada sepuluh soalan. Nak kata puas hati, saya tidak berpuas... tetapi yang menyebabkan jawapan salah, sebab saya tersalah dengar. Sebutannya tidak jelas. Saya dengar 113 tapi sebenarnya 13 dan 82 saya dengar 86” (JMP3/11/7).

Cara Penyampaian Teks

Dapatan menunjukkan selain kelajuan teks, perbendaharaan kata dan sebutan, Sandy bermasalah dengan cara penyampaian teks pendengaran yang mempengaruhinya dalam pemahaman mendengar. Penyampaian teks tanpa henti membuatkan Sandy menjadi keliru. Sandy juga mengalami kekeliruan semasa pembelajaran pemahaman mendengar. Menurut Sandy dalam jurnalnya, “percakapan dalam dialog juga berterusan dan tidak berhenti. Ini menyebabkan perkataan yang disebut tidak jelas didengar” (JMP3/01/6).

Daya Ingatan

Pengkaji mendapati Azhar tidak dapat memahami apa yang diperdengarkannya disebabkan ingatan beliau yang terhad. Beliau tidak mengingati perkataan yang telah dipelajarinya dan keadaan ini telah mempengaruhi pemahamannya. Azhar menjelaskan, “terdapat *vocab* (perkataan) yang saya sudah belajar... tetapi saya tidak boleh ingat” (TBP2MLL2/55) dan “terdapat juga perkataan yang saya biasa dengar banyak kali... saya boleh faham... tetapi, kadang-kadang... saya tidak ingat juga” (TBP2MLL2/59). Beliau juga mengalami kesukaran untuk mengingati perkataan yang telah beliau pelajari. Azhar mengakui, “saya tidak faham soalan sebab banyak perkataan yang saya tidak tahu... perkataan yang saya tidak pernah dengar... tidak pernah jumpa... Tetapi ada juga perkataan yang saya pernah jumpa tetapi saya tidak ingat” (TBP2MLL2/34).

Kesihatan

Pengkaji mendapati, selain perbendaharaan kata, ingatan dan kelajuan teks, pemahaman Azhar bergantung juga kepada kesihatan beliau semasa pembelajaran dijalankan. Semasa pemerhatian kelas PK2, Azhar demam dan keadaan ini menyukarkan beliau untuk memahami apa yang diperdengarkan guru. Azhar menjelaskan, “hari tu, saya tidak sihat... demam... jadi, semakin susah saya nak faham” (TBP2MLL2/37). Dalam jurnalnya Azhar menulis, “hari ini, saya berasa tidak sihat, jadi keadaan ini menjadikan ujian hari ini lebih susah. Saya hanya dapat menjawab beberapa soalan sahaja” (JMP2/06/4).

Budaya

Pengkaji mendapati faktor budaya juga mempengaruhi pemahaman Azhar. Faktor budaya ini boleh dikaitkan dengan budaya Perancis. Teks pemahaman mendengar yang digunakan oleh guru diperoleh daripada buku latihan pemahaman mendengar dari negara Perancis. Dengan itu, teks tersebut banyak menggunakan nama tempat atau perkara yang berkaitan dengan budaya Perancis. Bahasa dan budaya berjalan seiringan dan sukar dipisahkan. Namun, keadaan ini menimbulkan kesukaran kepada Azhar untuk memahami teks yang mengandungi nama tempat di negara Perancis. Menurut Azhar, “rakaman memberitahu nama tempat di Perancis. Contoh, dalam rakaman tu, dia sebut St Malo... Saya tidak pernah dengar nama tempat itu... Saya juga tidak tahu bagaimana hendak mengeja perkataan itu.” (TBP2MLL2/52).

Masalah Pendengaran

Pengkaji mendapati semasa menemu bual Faezah, beliau tidak dapat memberikan tumpuan sepenuhnya terhadap soalan yang dikemukakan. Semasa temu bual dijalankan, Faezah sukar menjawab pertanyaan yang dikemukakan oleh pengkaji. Kadang-kadang beliau tidak memahami soalan dan soalan terpaksa diulang beberapa kali. Berikut merupakan contoh temu bual antara Faezah dengan pengkaji.

P: Kalau tak faham, apakah yang awak lakukan?

M: Er... (Diam) Boleh ulang tak? Tak berapa dengar...

P: Jikalau awak tidak faham masa mendengar, apakah yang awak akan lakukan?

M: Um... Kalau tak faham... saya senyap... kadang-kadang saya tanya kawan...

(TBP4MPL1/219-222)

Faezah merupakan salah seorang murid yang berprestasi rendah dalam bahasa Perancis. Pemahaman mendengar merupakan masalah utama baginya dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Faezah mempunyai masalah pendengaran dan diperakui oleh gurunya. Menurut gurunya, “apabila bercakap, beliau perlu melihat pergerakan bibir saya dan beliau perlu lebih fokus berbanding murid lain. Melalui pengalaman saya mengajar mereka selama empat tahun, saya perhatikan... apabila saya bercakap dengan Faezah, saya perlu mengulang soalan beberapa kali agar dia faham apa yang dibuahkan atau arahan yang saya keluarkan” (TBGBP/74). Perkara ini diakui sendiri oleh Faezah. Menurutnya, semasa

pembelajaran pemahaman mendengar, “saya tidak dapat mendengar dengan jelas... jadi, saya tidak tahu apa yang dia cakap” (diperkatakannya) (TBP4MPL1/68).

Faezah menjelaskan bahawa beliau mengalami kegagalan dalam peperiksaan DELF A2 yang diambilnya disebabkan oleh pemahaman mendengar. Beliau menyatakan, “sebab saya tidak mendengar dengan jelas, jadi saya tidak tahu apa yang dicakapkan... saya sudah tanda *key words* (kata kunci) tetapi, saya tidak berapa dengar” (TBP4MPL2/22). Dalam jurnalnya Faezah menyatakan, “hari ni saya seperti tidak dapat mendengar apa-apa pun. Suara di radio *blur* sahaja... saya tidak dapat tangkap klu-klu” (JMP4/05/2). Semasa pemerhatian kelas PK2, Faezah tidak dapat menjawab soalan pemahaman mendengar yang disediakan guru kerana beliau tidak dapat mendengar rakaman radio yang dimainkan gurunya. Menurutnya, petikan tersebut “seperti dapat dengar apa-apa pun... (Seperti tiada apa yang didengar). Suara tidak jelas... saya tidak dapat mendengar apa-apa” (TBP4MPL2/54). Keadaan ini menyebabkan beliau tidak memahami teks pemahaman mendengar yang disediakan gurunya (TBP4MPL2/57).

Tumpuan

Pengkaji mendapati Faezah tidak dapat memberi tumpuan dalam kelas dan menyebabkannya sukar untuk memahami latihan pemahaman mendengar dalam kelas. Beliau tidak dapat memberikan tumpuan disebabkan oleh kepenatan. Menurut beliau, “saya tidak faham pemahaman mendengar hari ini sebab saya susah tangkap perkataan... Cepat sangat... lagi pun saya tidak boleh *concentrate*... (memberi tumpuan) sebab saya sudah penat” (TBP4MPL1/94). Menurutnya lagi, “saya tidak faham apabila terdapat perkataan baru yang diperdengarkan oleh gurunya dan saya tidak boleh memberi tumpuan. Faezah menjelaskan, “jikalau saya tidak boleh memberi tumpuan, ada perkara yang saya tak

pernah dengar... yang saya tidak faham. Tetapi apabila saya faham, saya akan gembira” (TBP4MPL1/134). Jelasnya lagi, “perkataan yang susah-susah, yang saya memang tidak pernah dengar langsung... memang saya tidak faham... tetapi kadang-kadang kalau saya boleh *concentrate* (Memberi perhatian), kadang-kadang saya boleh teka” (TBP4MPL2/46). Dalam jurnalnya, Faezah menyatakan, “saya tidak puas hati dengan kelemahan saya pada hari ini. Penat dengan tugas pengawas hari ini dan tidak dapat memberi tumpuan dalam kelas. *Madame* bagi penerangan pun tak faham (JMP4/05/13).

Jenis Teks

Pengkaji mendapati Faezah juga mengalami kesukaran dalam pemahaman mendengar apabila mendengar rakaman teks yang susah dengan bahasa yang kompleks. Beliau memahami “teks yang senang dari segi bahasa”. Menurutnya, “saya faham, teks yang senang-senang... dari segi bahasa” (TBP4MPL2/114).

Faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid lebih bersifat individu. Murid berprestasi tinggi dan murid berprestasi rendah mengakui bahawa faktor perbendaharaan kata dan faktor kelajuan teks atau perbualan merupakan faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis mereka.

Bagi murid berprestasi rendah seperti Azhar pula, faktor perbendaharaan kata merupakan faktor yang boleh dikaitkan dengan daya ingatan beliau. Azhar sukar memahami teks pendengaran kerana mereka lupa akan perbendaharaan kata yang mereka telah pelajari apatah lagi sekiranya sesuatu petikan itu mengandungi perbendaharaan kata yang tidak pernah mereka pelajari. Azhar mengakui yang terdapat juga perkataan yang biasa ditemuinya namun, beliau lupa akan perkataan tersebut.

. Kelajuan teks juga merupakan faktor yang dihadapi oleh kesemua murid semasa mendengar dalam pembelajaran mendengar bahasa Perancis. Menurut murid berprestasi tinggi Faizal, faktor jenis ayat dan bunyi latar belakang rakaman juga mempengaruhi beliau dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Bagi Sandy pula, faktor-faktor seperti sebutan dan cara penyampaian teks juga mempengaruhi beliau dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis.

Faktor-faktor lain yang mempengaruhi murid berprestasi rendah Azhar dan Faezah adalah seperti faktor daya ingatan, kesihatan, budaya, masalah pendengaran, hilang tumpuan dan jenis teks. Faktor lain yang mempengaruhi Azhar adalah faktor daya ingatan, kesihatan dan budaya. Faktor lain yang mempengaruhi Faezah pula adalah faktor masalah pendengaran, tumpuan atau konsentrasi dan jenis teks.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa murid berprestasi tinggi dipengaruhi oleh faktor-faktor luaran yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Murid berprestasi rendah pula dipengaruhi oleh faktor-faktor dalaman dan luaran yang tidak stabil yang di luar kawalan mereka. Faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar kesemua murid yang menjadi peserta kajian adalah bersifat individu.

Terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis bagi murid-murid tingkatan empat di sebuah sekolah berasrama penuh di Malaysia. Faktor-faktor tersebut diringkaskan seperti dalam Jadual 4.4.

Jadual 4.2

Faktor yang Mempengaruhi Pembelajaran Pemahaman Mendengar Murid Bahasa Perancis

<i>Faktor</i>	<i>Murid Berpencapaian Tinggi</i>		<i>Murid Berpencapaian Rendah</i>	
	<i>Faizal</i>	<i>Sandy</i>	<i>Azhar</i>	<i>Faezah</i>
Perbendaharaan Kata	X	X	X	
Kelajuan Teks/ Perbualan	X	X	X	X
Jenis Ayat Bunyi Latar Belakang Rakaman	X			
Daya Ingatan			X	
Kesihatan			X	
Budaya			X	
Sebutan		X		
Cara penyampaian Teks		X		
Masalah Pendengaran				X
Tumpuan (Konsentrasi)				X
Jenis Teks				X

Terdapat faktor yang sama dan berbeza yang mempengaruhi pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis tingkatan empat tahap A2. Faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar Faizal adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, jenis ayat dan bunyi latar belakang rakaman. Faktor yang mempengaruhi Sandy pula adalah seperti faktor perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, sebutan dan cara penyampaian teks.

Faktor-faktor yang mempengaruhi Azhar pula adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, daya ingatan, kesihatan dan budaya. Bagi Faezah pula faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar adalah seperti kelajuan teks, masalah pendengaran, tumpuan dan jenis teks. Perbezaan dan persamaan faktor yang mempengaruhi

pemahaman mendengar setiap murid serta bagaimana faktor-faktor tersebut mempengaruhi setiap murid dibincangkan dengan lebih mendalam dalam Bab 5.

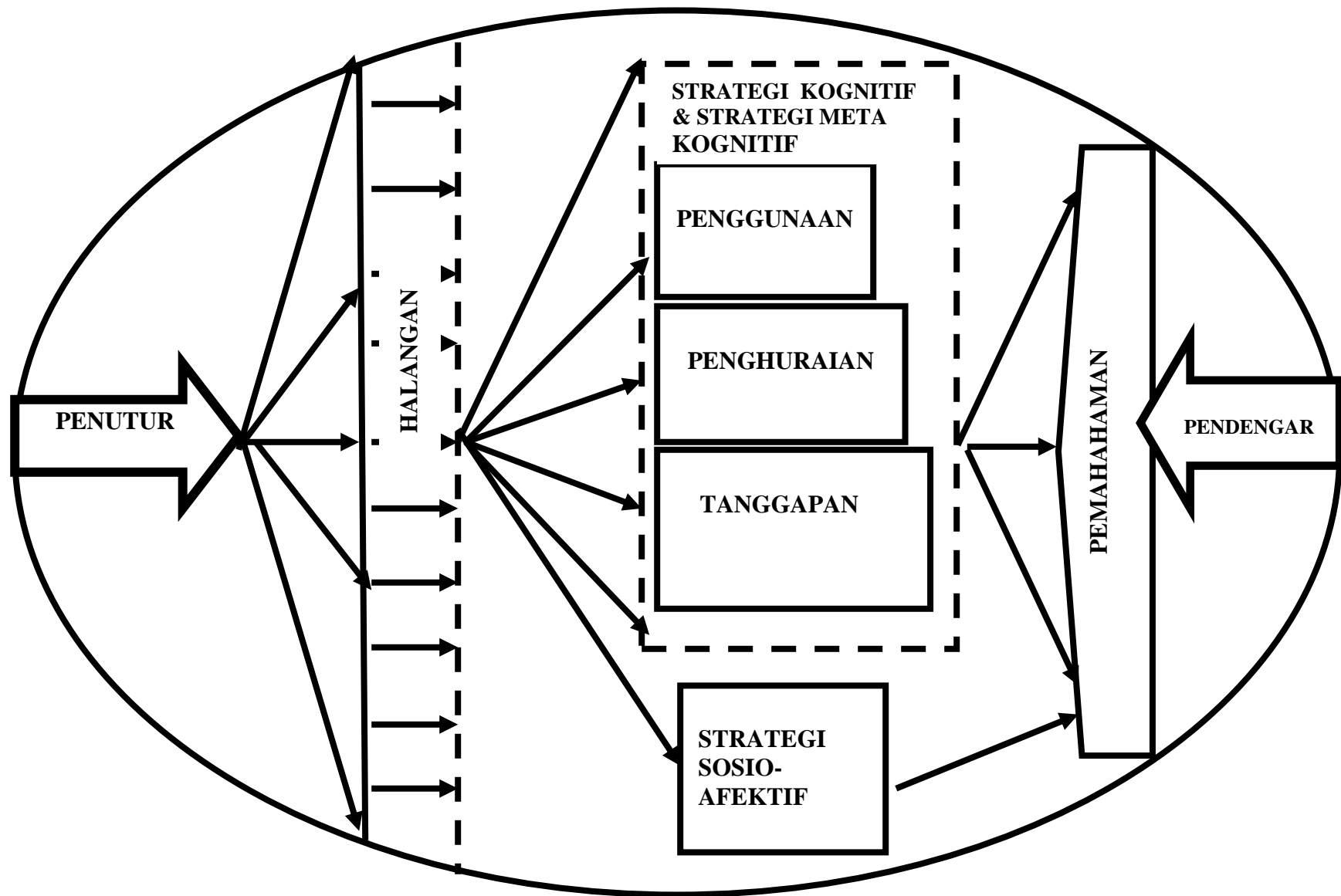
Kesimpulan

Bab ini membincangkan sekolah yang menjadi lokasi kajian, guru yang diperhatikan serta empat orang murid yang menjadi peserta kajian. Selain itu, dibincangkan juga jawapan kepada soalan kajian ini iaitu, proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar murid yang belajar Bahasa Perancis. Seterusnya dibincangkan tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar setiap murid berdasarkan pemerhatian kelas PK1, PK2 dan PK3, temu bual mendalam, jurnal murid dan catatan lapangan pengkaji. Akhir sekali dibincangkan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar dalam kalangan murid Bahasa Perancis sekolah menengah.

Proses pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dianalisis berdasarkan grid pemerhatian Germain (1993). Pengkaji mendapati bahawa strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan murid ialah strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi sosio-afektif. Strategi metakognitif yang digunakan merupakan strategi organisasi awal, perhatian terus, perhatian selektif, memeriksa semula pengawasan, penilaian dan pengenalpastian masalah. Strategi kognitif yang digunakan murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis adalah seperti strategi kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan linguistik, kesimpulan kinesik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian soalan, penghuraian kreatif, terjemahan, pemindahan, pengulangan, sumber, dan mengambil nota. Terdapat cuma dua strategi sosio-afektif yang digunakan murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis,

iaitu strategi menyoal untuk penjelasan dan kerjasama. Terdapat persamaan dan perbezaan strategi yang digunakan oleh setiap murid yang menjadi peserta kajian yang akan dibincangkan dalam Bab 5 nanti.

Terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis murid tingkatan empat yang mempunyai tahap Bahasa Perancis A2. Faktor tersebut adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau kelajuan perbualan, jenis ayat, bunyi latar belakang rakaman, daya ingatan, kesihatan, budaya, sebutan, cara penyampaian teks, masalah pendengaran, tumpuan dan jenis teks. Rajah 4.2 menunjukkan model konseptual pembelajaran pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis tahap A2. Rajah ini menunjukkan bahawa dalam pembelajaran pemahaman mendengar, terdapat halangan yang muncul dalam pemahaman mendengar. Dapatan ini menunjukkan murid menggunakan strategi pembelajaran pemahaman mendengar bagi membantu mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis.



Rajah 4.1. Model Konseptual Pembelajaran Pemahaman Mendengar Murid Bahasa Perancis Tahap A2

BAB V

PERBINCANGAN DAN RUMUSAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

Kajian terhadap pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah merupakan sesuatu yang baru di Malaysia. Kajian kualitatif ini merupakan satu penerokaan untuk meneliti secara mendalam proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang murid gunakan dalam pembelajaran kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah serta faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran tersebut.

Kaedah pemerhatian, temu bual, jurnal murid, dokumen pembelajaran dan catatan lapangan pengkaji digunakan untuk mendapatkan maklumat bagi menjalankan kajian ini. Kaedah temu bual, pemerhatian dan jurnal murid digunakan untuk mengenal pasti proses pembelajaran pemahaman mendengar, strategi pembelajaran pemahaman mendengar dan faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran tersebut. Kajian ini akan cuba menjawab persoalan yang berikut:

1. Bagaimanakah proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah?
2. Apakah strategi yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran kemahiran pemahaman mendengar Bahasa Perancis?
3. Apakah faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah menengah?

Perbincangan dalam bab ini tertumpu kepada tiga bahagian utama. Bahagian pertama membincangkan rumusan kajian dengan memberi tumpuan khusus kepada proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah, strategi pembelajaran mendengar Bahasa Perancis dan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dalam kalangan murid sekolah menengah. Bahagian kedua perbincangan pula membincangkan implikasi dapatan kajian terhadap pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Bahasa Perancis. Bahagian ketiga seterusnya membincangkan cadangan peningkatan profesionalisme dan kepakaran guru serta cadangan untuk penyelidikan lanjutan.

Perbincangan dan Rumusan Kajian

Kajian mendalam tentang pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis di sekolah menengah di Malaysia telah dijalankan di sebuah sekolah berasrama penuh terpilih. Empat orang murid tingkatan empat yang belajar Bahasa Perancis sebagai bahasa asing telah dipilih untuk dilaporkan dalam kajian ini. Kesemua soalan kajian melibatkan murid yang belajar Bahasa Perancis yang berada di tingkatan empat dan mempunyai tahap A2 dalam Bahasa Perancis. Berikut dibincangkan perkara yang menjadi persoalan dalam kajian ini iaitu proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis, strategi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar bahasa tersebut.

Proses Keseluruhan Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa Perancis dalam Bilik Darjah

Salah satu tujuan kajian yang dijalankan ini adalah untuk menilai proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah. Proses pembelajaran telah dinilai berdasarkan analisis matrix seperti yang dicadangkan oleh Germain (1993). Analisis matrix ini dibahagikan kepada empat bahagian utama iaitu konsep bahasa, konsep pembelajaran, konsep pengajaran dan konsep hubungan pedagogi. Pengkaji telah membahagikan setiap bahagian tersebut kepada beberapa bahagian yang membolehkan proses pembelajaran pemahaman mendengar yang dijalankan dibincangkan secara holistik. Berikut dibincangkan proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah.

Konsep Bahasa

Konsep bahasa merangkumi jenis bahasa dan jenis budaya yang digunakan semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan dalam bahasa Perancis. Konsep bahasa ini diaplikasikan oleh guru dalam pembelajaran dan pengajaran Bahasa Perancis mengikut keperluan murid yang menduduki peperiksaan Bahasa Perancis DELF. Matlamat utama guru adalah untuk memberi pemahaman kepada murid dan juga menyediakan murid untuk menduduki peperiksaan DELF. Keadaan ini bersesuaian dengan kurikulum Bahasa Perancis yang menggariskan pemahaman mendengar sebagai salah satu kemahiran penting yang perlu dipelajari murid dalam kelas Bahasa Perancis.

Guru telah menggunakan bahasa mudah semasa berinteraksi dengan murid. Begitu juga dalam pemilihan bahan pembelajaran. Dalam hal ini, guru telah memilih bahan

pembelajaran yang mengandungi perbendaharaan kata sebagaimana yang dicadangkan dalam Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Sekolah Menengah. Dalam pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar, guru juga telah menggunakan bahasa standard dan bahasa perbualan agar murid terdedah kepada bahasa sebenar yang digunakan di luar bilik darjah sebagaimana yang disarankan dalam Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Sekolah Menengah. Murid juga memahami bahasa perbualan dan bahasa standard yang digunakan oleh guru dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Keadaan ini disebabkan oleh guru mereka yang sentiasa mengulang perkataan yang sama dan mereka telah membiasakan diri mereka dengan perkataan-perkataan tersebut.

Semasa pembelajaran pemahaman mendengar guru telah mendedahkan murid kepada budaya Perancis secara langsung dan tidak langsung. Aspek budaya adalah penting dalam perkembangan kemahiran komunikasi yang efektif. Murid tidak boleh belajar fungsi dalam situasi sebenar bahasa asing tanpa memahami konteks budaya asal bahasa itu. Sebagai contohnya, dalam bahasa Perancis, murid tidak boleh menggunakan kata ganti nama “*tu*” apabila bercakap dengan guru sedangkan guru boleh berbuat demikian dengan murid. Kepentingan budaya dalam pembelajaran bahasa asing dipersetujui oleh Durocher (2007), Siskin (2007), Beteman (2004), Berh dan Defferding (2005), Schulz (2007), Savignon (2005), Bush (2007), Allen (2006), Rings (2006), Moore (2006) dan Ketchum (2006).

Tindakan guru menyerapkan budaya Perancis semasa pembelajaran pemahaman mendengar juga bersamaan dengan salah satu objektif yang terkandung dalam Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Sekolah Menengah agar murid dapat membina pengetahuan terhadap budaya Perancis dan *Francophone* serta sedar akan kepentingan budaya di dunia (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004) Dengan itu, murid dapat menghargai nilai-nilai moral, negara sendiri dan keamanan dunia (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2004).

Murid juga banyak menggunakan bahasa badan semasa pembelajaran pemahaman mendengar bagi menunjukkan status pemahaman mereka. Dapatan ini bersamaan dengan kajian yang dijalankan oleh Tokeshi (2003). Namun Tokeshi telah mengaitkan perbuatan menggelengkan kepala, mendiamkan diri dan berfikir, melambai tangan dan meniru gerak geri penutur dengan strategi pembelajaran tidak memahami. Respons negatif murid ini juga boleh dikaitkan dengan personaliti mereka sendiri. Dapatan ini bersamaan dengan dapatan Goh (1997) yang mengaitkan pemahaman mendengar pelajar universiti di Singapura dengan personaliti pelajar tersebut.

Pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis yang dijalankan pada waktu akhir membuatkan murid mengantuk dan hilang tumpuan. Keadaan ini bersamaan dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Young (2006). Menurut Young, murid lebih suka sekiranya pembelajaran dijalankan pada waktu pagi. Tambahan pula, sebelum kelas Bahasa Perancis, murid telah mengikuti pelajaran Matematik Tambahan yang merupakan mata pelajaran yang mencabar bagi mereka. Penyusunan jadual waktu yang seimbang antara mata pelajaran yang dikategorikan sebagai mata pelajaran yang sukar perlu diseimbangkan agar murid dapat memberi sepenuh tumpuan dalam setiap mata pelajaran dan murid tidak terbeban dengan mata pelajaran sukar yang dijalankan secara berturutan.

Tahap kecergasan, kepenatan dan kesihatan murid juga mempengaruhi pembelajaran dalam pemahaman mendengar. Faktor-faktor ini akan mempengaruhi minda murid dan seterusnya mempengaruhi proses pembelajaran murid dalam kelas. Begitu juga dengan tajuk pembelajaran. Murid memberikan respons negatif apabila sesuatu tajuk tidak menarik perhatian mereka. Tetapi pada masa yang sama murid juga memberikan respons positif apabila tajuk yang disediakan guru berkaitan dengan persekitaran dan pengalaman mereka. Mereka berasa seronok apabila tajuk pembelajaran merupakan sesuatu yang biasa mereka jumpa. Dapatan ini bersamaan dengan dapatan kajian Chiang dan Dunkel (1992).

Chiang dan Dunkel mendapati bahawa pemahaman murid bertambah apabila didedahkan dengan topik yang menjadi kebiasaan kepada mereka berbanding dengan topik yang tidak pernah mereka jumpa. Namun, dapatan ini bertentangan dengan pendapat Madden (2004). Menurut Madden, pengetahuan lampau tentang topik bukan merupakan punca yang signifikan kepada kejayaan dalam pemahaman mendengar. Madden mendapati bahawa tiada hubungan antara pengetahuan lampau topik dan kemahiran mendengar. Sekiranya tajuk yang sukar, berkemungkinan respons murid akan berubah. Oleh sebab itu, guru perlu menyediakan tajuk yang sesuai dengan persekitaran murid sebagaimana yang disarankan dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah Malaysia.

Konsep Pembelajaran

Konsep pembelajaran pula melibatkan jenis pembelajaran dan peranan murid. Aktiviti yang dijalankan dalam kelas boleh memberi galakan kepada murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Pemahaman mendengar merupakan suatu proses yang aktif yang berlaku dalam diri murid. Pemilihan bahan dan cara penyampaian guru dalam menggunakan bahan pengajaran dan menyampaikan maklumat dapat mempengaruhi pemahaman murid. Dalam pembelajaran pemahaman mendengar, guru telah menumpukan kepada aktiviti menjawab soalan pemahaman. Walaupun soalan pemahaman merupakan aktiviti yang dapat membantu murid dalam pemahaman mendengar seperti yang dipersetujui oleh Devine (1982) dan Saskatchewan Education (1997). Namun kepelbagaian aktiviti mendengar juga dapat mengelakkan murid bosan semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Penggunaan soalan pemahaman mendengar sebagai aktiviti pemahaman mendengar dalam kelas tidak dipersetujui oleh Field (2008). Menurut Field, penggunaan soalan pemahaman tidak menunjukkan pemahaman sebenar murid dan tidak

membantu pemahaman mesej keseluruhan yang disampaikan oleh penutur. Dengan itu, guru perlu lebih kreatif dan mempelbagaikan aktiviti pembelajaran pemahaman mendengar dan tidak hanya memberikan tumpuan kepada aktiviti menjawab soalan pemahaman mendengar sahaja. Aktiviti menjawab soalan pemahaman mendengar yang berulang-ulang menyebabkan murid bosan mereka memberikan respons yang negatif dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Dalam kajian ini, murid berperanan sebagai alat untuk berkomunikasi, rakan kongsi dalam rundingan agar mesej dapat disampaikan sebagaimana yang dicadangkan oleh Germain (1993). Murid bertanggungjawab ke atas pembelajaran mereka sendiri. Walaupun murid lebih banyak mendiamkan diri, namun mereka aktif apabila ditanya oleh guru. Mereka berperanan menentukan hala tuju mereka sendiri dalam memperoleh maklumat dengan dibantu oleh guru dan rakan mereka. Walaupun guru membimbing murid menggunakan strategi pembelajaran semasa pemahaman mendengar, namun kebebasan terletak di tangan murid sebagaimana yang disarankan oleh Flowerdew dan Miller (2005). Menurut mereka, murid memilih sendiri strategi mendengar yang efektif mengikut situasi.

Murid menyalahkan diri mereka sendiri apabila mereka menemui kegagalan dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Atribusi murid terhadap kegagalan mereka bertentangan dengan atribusi kegagalan yang dinyatakan oleh Weiner (1985). Dalam kajian ini, murid menganggap bahawa kelemahan mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar berpunca daripada diri mereka sendiri. Dapatan ini bertentangan dengan teori atribusi Weiner (1985) yang meletakkan kejayaan kepada faktor dalaman iaitu, bergantung kepada keupayaan murid itu sendiri dan kegagalan disebabkan oleh faktor luaran.

Murid dapat mengingat dan menghafal perkataan baru dan menggunakan perkataan tersebut semasa pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Keistimewaan mereka menyebabkan mereka berjaya dalam pembelajaran Bahasa Perancis berbanding

murid yang lemah. Dapatan ini bersamaan dengan dapatan kajian Graham (2006b) iaitu, kejayaan pembelajaran pemahaman mendengar disebabkan oleh faktor keupayaan murid itu sendiri. Pernyataan ini juga bersamaan dengan teori atribusi Weiner (1985) iaitu, murid meletakkan kejayaan mereka kepada keupayaan mereka sendiri.

Knowles (2004) pula mendakwa bahawa teknik-teknik pembelajaran yang membangunkan ingatan prosedural dan rutin secara tidak sedar amat penting bagi pembelajaran bahasa yang berkesan, terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Dengan itu, kajian tentang daya ingatan murid dan pembelajaran bahasa khususnya bahasa Perancis perlu dijalankan secara mendalam bagi memahami hubungan ingatan dan pembelajaran bahasa. Dengan memahami hubungan itu, pencapaian murid dalam bahasa Perancis mungkin dapat diperbaiki dan guru juga dapat mencari kaedah yang sesuai untuk melatih murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar dan mempertingkatkan daya ingatan murid.

Konsep Pengajaran

Konsep pengajaran telah dibahagikan oleh pengkaji kepada dua bahagian iaitu, peranan guru dan peranan bahan sokongan. Dalam kajian ini, guru memainkan pelbagai peranan agar mesej atau maklumat dapat disampaikan kepada murid. Menurut Germain, dalam pembelajaran bahasa, guru berperanan sebagai model, fasilitator, perancang aktiviti kelas, penasihat, penganalisis keperluan murid dan sebagainya. Dalam kajian ini, guru berperanan untuk memberi pemahaman kepada murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Konsep ini bersamaan dengan pendekatan berpaksikan pemahaman seperti yang dibincangkan oleh Germain (1993). Guru telah membina dan mengekalkan sifat positif murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Guru juga telah

berjaya mencipta persekitaran pembelajaran yang positif dan dapat menarik minat murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Hal ini diperakui oleh Hafiz Muhammad Inamullah, Ishtiaq Hussain, dan Naseeruddin (2008) yang menyatakan bahawa guru memainkan peranan penting dalam pembelajaran di bilik darjah dan hubungan antara murid dan guru amat penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Guru Bahasa Perancis, Puan Sim merupakan idola muridnya dan secara tidak langsung keadaan ini dapat memberikan respons positif kepada murid dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Perkara ini bersamaan dengan dapatan kajian Atkinson (2000) yang menunjukkan bahawa terdapat satu hubungan positif antara motivasi murid dan motivasi guru. Menurut beliau, sikap positif murid adalah berkait dengan sikap positif guru. Sebaliknya, menurut Mohd Zaaba Haji Ismail, dan Zuraidah Haji Ismail (2009), sikap guru yang tidak bertanggungjawab atau kurang prihatin akan keperluan murid akan membuatkan murid tidak berminat untuk mengikuti pelajaran yang disampaikan. Guru merupakan respons positif yang tidak stabil dan tidak dapat dikawal oleh murid. Guru mungkin bertukar sekolah dan perkara ini berada di luar kawalan murid.

Bahan sokongan pembelajaran seperti bahan rakaman, lebaran kerja juga memainkan peranan penting dalam pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar. Menurut Adeyanju (2003) sesetengah penyelidik mendakwa bahawa setiap kali mereka menggunakan bahan sokongan pembelajaran, murid akan lebih terangsang untuk belajar kerana bahan sokongan pembelajaran dapat membantu mereka (murid) untuk memberi tumpuan dalam kelas. Selain itu, murid yang bersikap positif lebih berminat untuk belajar dan seterusnya dapat menarik mereka mengambil bahagian dalam aktiviti kelas yang dijalankan.

Bahan rakaman yang digunakan guru semasa kajian dijalankan bersesuaian dengan tahap pencapaian murid. Guru telah memastikan perkataan yang digunakan dalam rakaman

pendengaran mengandungi perbendaharaan kata yang terkandung dalam Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis yang telah disediakan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia. Murid juga menganggap bahawa tajuk pelajaran merupakan salah satu faktor yang memberikan kejayaan dalam pembelajaran pemahaman mendengar mereka.

Konsep Hubungan Pedagogi

Konsep hubungan pedagogi merangkumi hubungan kaedah pengajaran, hubungan pembelajaran dan hubungan pengajaran. Hubungan kaedah pengajaran termasuk pemilihan kandungan pembelajaran, organisasi kandungan dan penyampaian kandungan pembelajaran. Penyampaian kandungan adalah berkaitan dengan penyampaian pembelajaran, aktiviti yang dijalankan dalam kelas, komunikasi dan penilaian setelah selesai menjalankan pembelajaran pemahaman mendengar.

Dalam kajian ini, guru telah menggunakan pelbagai bentuk rakaman untuk menjawab soalan pemahaman mendengar Bahasa Perancis seperti, rakaman perbualan telefon, rakaman siaran radio dan rakaman dialog. Terdapat pelbagai bentuk bahasa seperti perbualan dalam situasi formal seperti temu bual di radio (PK2) dan perbualan dalam situasi tidak formal seperti perbualan antara rakan serta perbualan antara ibu dan anak seperti rakaman perbualan telefon (PK1) dan rakaman dialog (PK3).

Guru juga telah menggunakan bahasa yang mudah semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan dalam kelas bahasa Perancis. Sebelum memperdengarkan bahan pendengaran, guru membantu murid mencari kata kunci daripada soalan pemahaman yang disediakan. Sebelum memulakan pengajaran, guru bertanyakan tentang khabar murid membiasakan murid dengan budaya masyarakat Perancis seperti yang disarankan dalam Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis.

Sebelum pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan guru menarik minat murid dengan mengaitkan topik yang akan diperdengarkan dengan pengalaman murid. Pendekatan yang digunakan guru membuatkan murid menjadi teruja dan berminat dengan pembelajaran pada hari itu. Setelah selesai perbincangan, guru mengedarkan lembaran kerja pemahaman mendengar. Guru telah menyuruh murid mencari kata kunci yang terdapat dalam soalan pemahaman mendengar. Guru menyuruh murid membaca dengan kuat dan secara tidak langsung guru telah menggabungkan kemahiran mendengar dengan kemahiran lain seperti kemahiran membaca dan latihan sebutan. Guru juga membuat perbandingan budaya Perancis dengan budaya Malaysia agar murid lebih memahami pembelajaran yang dijalankan. Perbincangan dijalankan setelah murid menyelesaikan latihan pemahaman mendengar. Guru telah menerangkan penggunaan tatabahasa yang betul agar murid dapat menggunakan bahasa dengan betul.

Sebelum kelas bermula, guru menyediakan soalan-soalan berkaitan dengan petikan yang akan dimainkan dalam kelas. Soalan-soalan yang disediakan dijadikan sebagai persediaan untuk murid agar dapat lebih memahami dengan lebih baik. Pendapat ini dipersetujui oleh Saskatchewan Education (1997) yang menyatakan bahawa soalan yang disediakan boleh dijadikan salah satu cara sebagai panduan semasa mendengar. Menurut Puan Sim, “soalan yang disediakan adalah sebagai panduan untuk murid mendengar... memudahkan mereka mencari isi-isi penting, dan juga supaya mereka memberi tumpuan semasa mendengar” (TBGBP/46).

Proses pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan secara tiga peringkat oleh Puan Sim iaitu, sebelum mendengar, semasa mendengar dan selepas mendengar. Rajah 5.1 di bawah menunjukkan format yang digunakan oleh Puan Sim dalam proses pengajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis.

Sebelum mendengar

- Menarik minat murid dengan membincangkan perkara yang berkaitan dengan tajuk pembelajaran.
- Guru menyuruh murid membaca soalan pemahaman mendengar.
- Membincangkan tentang soalan pemahaman mendengar yang disediakan guru.

Semasa mendengar

- Murid mendengar rakaman yang dimainkan.
- Murid menjawab soalan pemahaman
- Membincangkan perkara yang tidak difahami murid

Selepas mendengar

- Membincangkan jawapan pemahaman mendengar
- Membincangkan perkataan yang tidak difahami murid
- Murid mendengar buat kali kedua
- Murid mencari jawapan dan membetulkan kesalahan
- Guru mengenal pasti bilangan jawapan yang betul yang diperoleh murid

Penutup

- Nyanyian

Rajah 5.1. Format yang Digunakan Guru dalam Proses Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa Perancis

Proses ini bersamaan dengan saranan Pekin, Altay, dan Baytan (2009) dan Saskatchewan Education (1997). Sebelum mendengar, Puan Sim menarik perhatian murid dan mengenal pasti tajuk yang akan diperdengarkan dengan mengemukakan soalan-soalan yang berkaitan dengan pengalaman murid dalam kehidupan seharian mereka. Murid perlu faham bahawa pemahaman mendengar bukan hanya mendengar semata-mata tetapi juga memerlukan murid berfikir, mempunyai minat yang mendalam serta maklumat asas yang perlu ada di antara pendengar dan penyampai (King, 1984, dalam Saskatchewan Education, 1997). Semasa pembelajaran pemahaman mendengar ini, guru menyediakan murid dengan mengaktifkan pengalaman sedia ada murid. Perkara ini dilakukan dengan bertanyakan murid tentang perkara yang berkaitan dengan pengalaman dan persekitaran murid.

Hubungan pembelajaran seterusnya membincangkan peranan bahasa pertama dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dan aktiviti pedagogi. Untuk

pemahaman, murid dan guru menggunakan terjemahan dalam bahasa kedua (bahasa Inggeris) dan juga bahasa pertama (bahasa Melayu). Penggunaan bahasa pertama dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis telah dapat memberikan pemahaman yang lebih berkesan kepada murid. Namun penggunaan bahasa pertama merupakan penyelesaian terakhir apabila murid masih mengalami kesukaran dalam pemahaman mendengar setelah dijelaskan dalam bahasa Perancis. Keadaan ini bertepatan dengan pendapat Nation (2003) yang menyatakan bahawa bahasa pertama mempunyai peranan yang kecil tetapi penting dalam menyampaikan makna dan kandungan. Namun pendapat Nation ini bertentangan dengan pendapat Ducrot (2005). Menurut Ducrot, guru perlu mengelak daripada menterjemah perkataan yang tidak difahami oleh murid. Beliau menjelaskan bahawa murid tidak perlu memahami keseluruhan teks dan guru perlu menjelaskan dalam bahasa Perancis yang lebih mudah sekiranya murid tidak dapat memahami rakaman yang diperdengarkan.

Aktiviti pemahaman mendengar yang dijalankan merupakan aktiviti pendengaran berdasarkan perbualan telefon, rakaman siaran radio dan dialog antara ibu dan anak. Diakhir pembelajaran, aktiviti nyanyian telah dijalankan untuk memberi semangat kepada murid yang keletihan disebabkan pembelajaran dilaksanakan pada waktu terakhir dalam jadual waktu. Aktiviti kelas yang menarik dapat menarik minat murid untuk belajar. Dalam kajian ini, murid berasa teruja apabila guru menjalankan aktiviti nyanyian setelah selesai pembelajaran pemahaman mendengar. Aktiviti kelas merupakan aktiviti yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Berdasarkan sambutan kepada aktiviti nyanyian, guru juga boleh menjalankan aktiviti nyanyian ini sebagai salah satu aktiviti tersendiri dalam pemahaman mendengar.

Aktiviti nyanyian yang dijalankan dalam pembelajaran bahasa dipersetujui oleh Mol (2009). Menurutnya, guru bahasa boleh menggunakan lagu untuk set induksi atau sebelum

kelas ditamatkan. Menurut beliau lagi, terdapat banyak kajian yang telah mengesahkan bahawa lagu dan nyanyian merupakan alat yang berguna dalam pembelajaran bahasa. Pendapat Mol disokong oleh Thompson (1986) yang menyatakan bahawa lagu boleh memainkan peranan yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa sesuai dengan keperluan, minat dan amalan guru serta murid.

Hubungan pengajaran membincangkan interaksi guru murid dan pembetulan kesilapan murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Murid berinteraksi sesama sendiri semasa pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dijalankan. Keadaan ini bersamaan dengan pendapat Menurut Murphy dan Arao (2001, dalam Murphy Carpenter & 2008). Menurut mereka, hubungan antara rakan sebaya memainkan peranan penting dalam sejarah pembelajaran bahasa. Guru Bahasa Perancis, Puan Sim merupakan seorang yang mudah didekati. Murid berasa selesa apabila berbincang bersamanya. Murid mengagumi guru bahasa Perancis mereka. Guru juga membetulkan kesalahan murid semasa pengajaran dan juga secara individu. Semasa murid menjawab soalan, guru ke tempat murid dan memberikan tumpuan kepada kesalahan yang dibuat murid. Daripada pemerhatian yang dijalankan, pengkaji mendapati yang keberkesanan pembelajaran pemahaman mendengar bergantung pada sikap murid dan guru itu sendiri dan murid bertanggungjawab ke atas pembelajaran mereka.

Strategi Pembelajaran Pemahaman Mendengar

Strategi pembelajaran ialah rancangan yang teratur (yang memperhitungkan pelbagai faktor) untuk mencapai matlamat atau kejayaan dalam pembelajaran (Dewan Bahasa dan Pustaka, 2002). Van Dijk dan Kintsch (1983) mendefinisikan strategi sebagai idea sesuatu agen tentang cara terbaik yang perlu dilakukan untuk mencapai matlamat.

O'Malley dan Chamot (1990) pula mendefinisikan strategi pembelajaran sebagai "operasi atau langkah-langkah yang digunakan oleh seorang pelajar bagi memudahkan pemerolehan, penyimpanan, memperoleh semula maklumat atau penggunaan maklumat."

Anderson (1985, 2005) membezakan dua jenis representasi mental dalam model pemprosesan maklumat iaitu, pengetahuan deklaratif dan pengetahuan prosedural. Menurut Anderson, pengetahuan deklaratif merujuk kepada maklumat statik dalam ingatan atau memori, atau apa yang telah kita ketahui tentang sesuatu. Pengetahuan prosedural pula merupakan maklumat dinamik dalam ingatan, atau pengetahuan tentang bagaimana melakukan sesuatu. Pengetahuan tentang strategi dikategorikan sebagai pengetahuan prosedural kerana pengetahuan ini bergantung kepada penggunaan pengetahuan kita tentang peraturan untuk menyelesaikan masalah linguistik.

Strategi mendengar merupakan aktiviti mental dan fizikal untuk mempertingkatkan proses mendengar dengan lebih berkesan, termasuk lisan atau bukan lisan seperti strategi metakognitif, strategi kognitif dan sosio-afektif. Strategi-strategi yang dibincangkan dalam kajian ini berdasarkan strategi pembelajaran yang diperkenalkan oleh O'Malley dan Chamot (1990) dan dikemaskinikan oleh Vandergrift pada tahun 1996 dan 1997. Strategi pembelajaran pemahaman mendengar ini dibahagikan kepada tiga kategori yang utama, iaitu strategi metakognitif (aktiviti mental yang mengarahkan pembelajaran bahasa), strategi kognitif (aktiviti mental yang memanipulasi bahasa untuk melaksanakan tugas) dan strategi sosio-afektif (aktiviti yang melibatkan interaksi atau kawalan afektif dalam pembelajaran bahasa) (Vandergrift, 1997). Strategi-strategi tersebut dipersetujui oleh Rost (2002). Menurut Rost, ketiga-tiga strategi tersebut dianggap sebagai strategi yang paling diakui dan diterima dalam pembelajaran bahasa.

Inventori strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang digunakan dalam kajian ini berdasarkan inventori strategi pembelajaran pemahaman mendengar Vandergrift

(1997). Vandergrift telah membahagikan tiga strategi utama iaitu strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi sosio-afektif kepada 35 pecahan strategi. Inventori Vandergrift ini telah digunakan juga oleh Tokeshi (2003) dalam kajiannya tentang strategi pembelajaran pemahaman mendengar murid Jepun yang belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Namun, Tokeshi telah menambah dua lagi strategi dalam kategori strategi kognitif iaitu strategi tidak memahami (verbal dan bukan verbal) atau *non-understanding (verbal)* dan strategi *non-understanding (non-verbal)*.

Pengkaji berpendapat bahawa kedua-dua strategi yang diperkenalkan oleh Tokeshi tidak jelas dan mengelirukan. Menurut Tokeshi, tidak memahami atau *non-understanding (verbal)* merujuk kepada penggunaan isyarat *verbal* bagi menunjukkan bahawa murid faham seperti perkataan “tidak” atau “saya tidak faham”. Menurut Tokeshi lagi, strategi tidak memahami (*non-verbal*) pula merujuk kepada tindakan yang dilakukan murid bagi menunjukkan sama ada mereka faham atau tidak seperti menggelengkan kepala, berfikir, melambatkan tangan dan meniru gerak geri penutur. Kedua-dua strategi yang ditemui oleh Tokeshi hanya merupakan tingkah laku murid sewaktu proses pembelajaran pemahaman mendengar dan tidak boleh dikategorikan sebagai strategi. Menurut O’Malley dan Chamot (1990), strategi merupakan pemikiran khusus atau tingkah laku yang digunakan individu untuk membantu mereka memahami, belajar, atau mengekalkan maklumat baru. Tingkah laku verbal dan bukan verbal yang dimaksudkan oleh Tokeshi merupakan tingkah laku yang digunakan untuk memberi isyarat kepada pemahaman mereka dan tidak sesuai untuk dianggap sebagai salah satu strategi kognitif dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Dalam kajian ini didapati bahawa peserta kajian telah menggunakan 22 strategi sahaja. Strategi yang digunakan oleh peserta kajian dalam tiga pemerhatian kelas (PK1, PK2 dan PK3) yang dijalankan adalah seperti dalam Jadual 5.1.

Jadual 5.1

Kekerapan Strategi yang Digunakan dalam Pembelajaran Pemahaman Mendengar Bahasa

Perancis

<i>Strategi</i>	<i>Faizal</i>	<i>Azhar</i>	<i>Sandy</i>	<i>Faezah</i>	<i>Jumlah</i>
Strategi Metakognitif					
1. Organisasi Awal	3	2	4		9
2. Perhatian Terus	10		4		14
3. Perhatian Selektif	13	14	9	9	45
4. Memeriksa Semula Pengawasan	3		3	2	8
5. Penilaian				1	1
6. Pengenalpastian masalah			2		2
Jumlah	29	16	22	12	79
Strategi Kognitif					
7. Kesimpulan Linguistik	1	6	3	1	11
8. Suara dan Kesimpulan Para Linguistik	2	1			3
9. Kesimpulan Kinesik	1		3		4
10. Kesimpulan Ekstra Linguistik	2	1	2	2	7
11. Penghuraian Akademik	2	5	5	3	15
12. Penghuraian Kehidupan	1				1
13. Penghuraian Peribadi		2			2
14. Penghuraian Kreatif				1	1
15. Terjemahan	7		4	1	12
16. Pemindahan	3	3	3	3	12
17. Pengulangan				2	2

18. Sumber	3		1		4
19. Pengumpulan	2				2
20. Mengambil Nota	6	1	3	1	11
Jumlah	30	19	24	14	87
Strategi Sosio-Afektif					
21. Menyoal Untuk Penjelasan	1		2		3
22. Kerjasama		5		2	7
Jumlah	1	5	2	2	10
Jumlah keseluruhan	60	40	48	28	176

Jadual 5.1 menunjukkan bahawa peserta kajian cuma menggunakan 22 strategi daripada 35 strategi yang dicadangkan oleh Vandergrift. Strategi-strategi metakognitif yang digunakan ialah organisasi awal, perhatian terus, perhatian selektif, memeriksa semula pengawasan, penilaian dan pengenalpastian masalah. Strategi-strategi kognitif pula ialah kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan kinesik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian kehidupan, penghuraian peribadi, penghuraian kreatif, terjemahan, pemindahan, pengulangan, sumber, pengumpulan dan mengambil nota. Terdapat cuma dua strategi sosio-afektif yang digunakan peserta kajian iaitu menyoal untuk penjelasan dan kerjasama.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa keempat-empat peserta kajian menggunakan strategi sebanyak 176 kali dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis PK1, PK2 dan PK3. Berikut dibincangkan tiga strategi utama yang digunakan oleh murid yang menjadi peserta kajian semasa pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis.

Strategi Metakognitif

Strategi metakognitif merupakan strategi yang melibatkan aktiviti mental yang mengarahkan pembelajaran bahasa (Vandergrift, 1997). Menurut O'Malley, Chamot dan Küpper (1989), dalam strategi metakognitif murid sedar tentang pemikiran dalam pembelajaran mereka sendiri dan mereka mengawal dan menilai pembelajaran serta usaha mereka. Strategi-strategi metakognitif yang dikenal pasti dalam kajian ini ialah organisasi awal, perhatian terus, perhatian selektif, memeriksa semula pengawasan, penilaian dan pengenalpastian masalah. Kesemua murid banyak menggunakan strategi metakognitif, perhatian selektif. Mereka menggunakan kata kunci bagi menyelesaikan tugas pemahaman mendengar. Mereka berbuat demikian kerana mendapat arahan guru yang mengarahkan mereka berbuat demikian semasa proses pembelajaran pemahaman mendengar. Strategi ini terletak dalam strategi yang berkaitan dengan perancangan. Faizal merupakan murid yang paling banyak menggunakan strategi metakognitif. Selain strategi perhatian selektif, Faizal juga menggunakan strategi metakognitif yang berkaitan dengan perancangan iaitu organisasi awal dan perhatian terus. Strategi perancangan merujuk kepada murid membina kesedaran tentang apa yang patut dilaksanakan dalam tugas mendengar, memperkembangkan pelan tindakan kontingensi yang sesuai bagi mengatasi kesukaran yang mungkin mengganggu kejayaan dalam melaksanakan tugas (Vandergrift, 1997).

Sandy seorang murid berprestasi tinggi menggunakan strategi metakognitif yang hampir sama dengan Faizal kecuali strategi mengenal pasti masalah. Keadaan ini menunjukkan Sandy merupakan satu-satunya murid dalam kajian ini yang mengenal pasti dengan jelas resolusi utama yang diperlukan dalam tugas atau mengenal pasti satu aspek tugas yang menghalang kejayaan tugas tersebut. Azhar dan Faezah yang merupakan murid berprestasi rendah tidak banyak menggunakan strategi metakognitif. Azhar hanya

menggunakan strategi perancangan iaitu, organisasi awal dan perhatian selektif manakala Faezah pula menggunakan strategi perancangan seperti perhatian selektif. Faezah juga menggunakan strategi memeriksa semula pengawasan dan penilaian. Berbanding murid lain, Faezah didapati tidak membuat perancangan awal sebelum mendengar dan tidak memberi tumpuan semasa mendengar.

Strategi Kognitif

Strategi kognitif merupakan strategi yang melibatkan aktiviti mental yang memanipulasi bahasa untuk melaksanakan tugas (Vandergrift, 1997). Dalam strategi ini, murid memanipulasi bahan tugas sendiri dan mereka berusaha untuk menyelesaikan tugas yang diberi (O'Malley, Chamot dan Küpper, 1989). Strategi-strategi kognitif yang digunakan oleh peserta kajian ini ialah kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan kinesik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian kehidupan, penghuraian peribadi, penghuraian kreatif, terjemahan, pemindahan, pengulangan, sumber, pengumpulan dan mengambil nota.

Faizal juga banyak menggunakan strategi kognitif berbanding murid lain diikuti oleh Sandy, Azhar dan Faezah. Faizal menggunakan strategi kognitif yang berkaitan dengan kesimpulan iaitu kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan kinesik dan kesimpulan ekstra linguistik. Selain itu, Faizal menggunakan strategi kognitif penghuraian iaitu, penghuraian akademik dan penghuraian peribadi serta strategi terjemahan, pemindahan, sumber, pengumpulan dan mengambil nota. Sandy pula menggunakan strategi kesimpulan iaitu kesimpulan linguistik, kesimpulan kinesik dan kesimpulan ekstra linguistik. Di samping itu, beliau juga menggunakan strategi penghuraian iaitu, penghuraian akademik. Untuk memahami pemahaman mendengar,

Sandy juga menggunakan strategi terjemahan, pemindahan, sumber dan mengambil nota. Azhar pula menggunakan strategi kognitif kesimpulan linguistik, suara dan kesimpulan para linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian peribadi, pemindahan dan mengambil nota. Faedah merupakan murid yang paling lemah menggunakan paling sedikit strategi kognitif. Beliau menggunakan strategi kesimpulan linguistik, kesimpulan ekstra linguistik, penghuraian akademik, penghuraian kreatif, terjemahan, pemindahan, pengulangan dan mengambil nota.

Dapatan kajian menunjukkan kesemua murid menggunakan strategi kesimpulan, iaitu kesimpulan linguistik, kesimpulan ekstra linguistik dan strategi penghuraian akademik serta pemindahan. Menurut Vandergrift (1997), strategi kognitif kesimpulan menunjukkan murid menggunakan maklumat dalam teks atau konteks perbualan untuk meneka maksud item bahasa yang tidak dikenali. Strategi ini juga berkaitan dengan satu tugas mendengar bagi meneka hasil atau untuk melengkap maklumat yang hilang.

Keadaan ini menunjukkan kesemua murid yang menjadi peserta kajian menggunakan bunyi latar belakang dan hubungan antara penutur dalam teks pendengaran, bahan dalam lembaran jawapan, atau situasi konkrit bagi meneka makna perkataan yang tidak diketahui oleh mereka. Kesemua murid juga menggunakan pengetahuan yang diperoleh dalam situasi akademik bagi membantu pemahaman mendengar mereka dan mereka juga menggunakan pengetahuan dalam bahasa lain seperti bahasa Inggeris bagi memahami bahasa Perancis.

Kesemua peserta kajian menggunakan strategi kesimpulan linguistik iaitu mereka menggunakan perkataan yang diketahui untuk satu pernyataan bagi meneka maksud perkataan yang tidak dikenali. Strategi suara dan kesimpulan para linguistik pula hanya digunakan oleh murid lelaki iaitu Faizal dan Azhar. Keadaan ini menunjukkan mereka

menggunakan nada suara dan para linguistik bagi meneka maksud perkataan apabila mendengar.

Murid yang berprestasi tinggi iaitu Faizal dan Sandy juga menggunakan strategi kesimpulan kinesik. Keadaan ini menunjukkan bahawa mereka menggunakan ekspresi muka, bahasa badan, dan pergerakan tangan untuk meneka makna perkataan yang tidak dikenali apabila mendengar. Dalam kajian ini, kedua-dua murid ini banyak memerhatikan ekspresi muka, gerak badan guru mereka bagi memahami dan meneka maksud perkataan yang mereka tidak tahu. Faizal, Sandy dan Faezah juga mengambil nota semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Mereka menulis kata kunci dan konsep dalam singkatan kata bagi menolong mereka dalam pelaksanaan tugas mendengar. Selain itu, hanya Faizal menggunakan strategi penghuraian kehidupan, sumber dan pengumpulan. Hal ini menunjukkan bahawa, bagi memahami pemahaman mendengar, Faizal menggunakan pengetahuan yang diperoleh daripada pengalaman dunia, menggunakan kamus dan mengingati maklumat berdasarkan kumpulan yang sama sifatnya.

Bagi Azhar pula, beliau tidak berkongsi strategi dengan murid lain bagi strategi penghuraian peribadi. Tindakan Azhar ini menunjukkan beliau merujuk kepada pengalaman peribadi beliau sebelumnya bagi membantu beliau memahami pemahaman mendengar yang dijalankan dalam kelas.

Faezah pula tidak berkongsi strategi dengan murid lain bagi strategi pengulangan. Keadaan ini menunjukkan bahawa, Faezah mengulang perkataan atau ayat dalam melaksanakan tugas bagi pemahaman mendengar.

Strategi Sosio-Afektif

Strategi sosio-afektif merupakan strategi yang melibatkan aktiviti interaksi atau kawalan afektif dalam pembelajaran bahasa. O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) menyatakan bahawa strategi sosio-afektif ini melibatkan perhubungan murid dengan guru atau murid dengan murid lain bagi menyelesaikan masalah atau mengawal tingkah laku pembelajaran mereka. Kesemua murid tidak banyak menggunakan strategi ini. Hasil kajian mendapati bahawa hanya dua strategi sosio-afektif yang digunakan oleh peserta kajian. Strategi-strategi tersebut ialah strategi menyoal untuk penjelasan dan kerjasama. Terdapat perbezaan yang nyata tentang penggunaan strategi sosio-afektif antara murid berprestasi tinggi dan murid berprestasi rendah. Murid yang berprestasi tinggi menggunakan strategi menyoal untuk penjelasan manakala murid berprestasi rendah pula menggunakan strategi kerjasama. Murid berprestasi tinggi seperti Faizal dan Sandy menyoal guru mereka untuk penjelasan apabila mereka tidak memahami perkataan yang mereka dengar. Azhar dan Faezah lebih suka bekerjasama dengan rakan mereka bagi mengatasi masalah pemahaman mendengar mereka.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua peserta kajian menggunakan lebih banyak strategi kognitif berbanding strategi metakognitif dan strategi sosio-afektif. Dapatan ini bersamaan dengan hasil kajian yang dijalankan oleh Chamot dan Kupper (1989), O'Malley dan Chamot (1990), Bacon (1992b), Vandergrift (1996), Peters (1999) dan Tokeshi (2003).

Analisis data menunjukkan bahawa penggunaan strategi oleh peserta kajian bergantung kepada pelbagai faktor. Kajian mendapati tugas mendengar dalam PK1, PK2 dan PK3 yang mempunyai jenis teks yang berlainan tidak mempengaruhi penggunaan strategi peserta kajian. Peserta kajian menggunakan strategi yang sama dalam

melaksanakan tugas pemahaman mendengar walaupun tahap kesukaran dan jenis teks berbeza. Dapatan ini bertentangan dengan dapatan kajian Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) dan Tokeshi (2003). Tokeshi mendapati bahawa penggunaan strategi bergantung pada jenis tugas, penutur, kemahiran berbahasa dan faktor afektif. Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) pula mendapati bahawa penggunaan strategi murid lelaki dan perempuan bergantung pada aturan dan kesukaran teks.

Mengikut teori kognitif dalam pemahaman bahasa yang dikembangkan oleh Anderson (1985, 2005), individu membina makna daripada maklumat yang didengar atau ditulis. Proses pemahaman bahasa iaitu, peringkat tanggapan, penghuraian dan penggunaan adalah berkait antara satu sama lain.

Semasa peringkat tanggapan, semua murid menggunakan strategi metakognitif, iaitu, organisasi awal, perhatian terus, perhatian selektif, memeriksa semula pengawasan, penilaian dan pengenalpastian masalah. Pada peringkat ini murid yang menggunakan kata kunci bagi membantu pemahaman mereka. Murid yang berprestasi tinggi telah menggunakan strategi perhatian terus dengan memberi tumpuan kepada pembelajaran pemahaman mendengar tanpa menghiraukan gangguan yang muncul di sekeliling mereka. Kajian ini juga bersamaan dengan kajian O'Malley, Chamot dan Küpper (1989) yang mendapati bahawa murid yang kurang mahir (berprestasi rendah) tidak dapat memberikan tumpuan semasa mendengar dan mereka tidak dapat mengawal pemahaman mereka.

Pada peringkat proses penghuraian, murid menggunakan strategi kognitif kesimpulan. Mereka membuat kesimpulan berdasarkan menggunakan maklumat dalam teks atau konteks perbualan untuk meneka maksud item bahasa yang tidak dikenali. Mereka juga menggunakan perkataan yang diketahui bagi meneka maksud perkataan yang tidak dikenali. Faizal dan Azhar menunjukkan menggunakan nada suara seperti perbualan ibu

dan anak atau nada yang tinggi rendah bagi mereka maksud perkataan apabila mendengar. Murid yang berprestasi tinggi iaitu Faizal dan Sandy pula menggunakan ekspresi muka, bahasa badan, dan pergerakan tangan untuk mereka makna perkataan yang tidak dikenali apabila mendengar. Dalam kajian ini, kedua-dua murid ini banyak memperhatikan ekspresi muka, gerak badan guru mereka bagi memahami dan mereka maksud perkataan yang mereka tidak tahu.

Pada peringkat proses penggunaan, murid juga menggunakan strategi kognitif. Pada peringkat ini mereka menggunakan pengalaman yang mereka perolehi di luar atau di dalam kelas bagi membantu pemahaman mendengar mereka. Murid yang berprestasi tinggi tidak mempunyai masalah untuk mengaitkan pengalaman mereka dengan pembelajaran pemahaman mendengar. Namun murid yang berprestasi rendah mempunyai masalah tersendiri yang menyukarkan mereka dalam menjalankan tugas mendengar.

Dalam kumpulan yang berprestasi tinggi, murid lelaki iaitu Faizal lebih banyak menggunakan strategi dalam pembelajaran pemahaman mendengar berbanding Sandy, murid perempuan yang berprestasi tinggi. Begitu juga dengan murid yang berprestasi rendah. Azhar iaitu seorang murid lelaki yang berprestasi rendah telah menggunakan lebih banyak strategi berbanding dengan Faezah, seorang murid perempuan yang berprestasi rendah. Dapatan ini menunjukkan bahawa dalam kumpulan berbeza, terdapat murid lelaki mengatasi murid perempuan dalam penggunaan strategi pembelajaran pemahaman mendengar. Keadaan ini juga menunjukkan murid lelaki lebih banyak menggunakan strategi pembelajaran pemahaman mendengar berbanding murid perempuan.

Hasil kajian mendapati bahawa secara keseluruhan, murid yang berprestasi tinggi lebih banyak menggunakan strategi berbanding murid berprestasi rendah semasa pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis berbanding murid berprestasi

rendah. Dapatan kajian ini bersamaan dengan dapatan kajian yang diperoleh oleh Ellis (2000), Hwang (2003), Murphy (1985 dlm Vandergrift, 1997, 2003, 2006) dan Wharton (2000). Menurut mereka murid yang mahir lebih banyak menggunakan strategi berbanding murid yang kurang mahir.

Murid yang berprestasi tinggi juga lebih banyak menggunakan strategi metakognitif dan strategi kognitif berbanding murid berprestasi rendah. Murid yang berprestasi tinggi seperti Faizal dan Sandy lebih banyak menggunakan strategi metakognitif dan strategi kognitif berbanding dengan murid berprestasi rendah seperti Azhar dan Faezah. Bagi strategi sosio-afektif pula, Azhar, murid berprestasi rendah lebih banyak menggunakan strategi tersebut berbanding murid lain. Terdapat perbezaan yang nyata tentang penggunaan strategi sosio-afektif antara murid berprestasi tinggi dan murid berprestasi rendah. Murid yang berprestasi tinggi menggunakan strategi menyoal untuk penjelasan manakala murid berprestasi rendah pula menggunakan strategi kerjasama. Murid berprestasi tinggi seperti Faizal dan Sandy menyoal guru mereka untuk penjelasan apabila mereka tidak memahami perkataan yang didengar. Azhar dan Faezah lebih suka bekerjasama dengan rakan mereka bagi mengatasi masalah pemahaman mendengar mereka.

Hasil kajian ini juga bersamaan dengan pendapat Vandergrift (2003) yang menyatakan bahawa pendengar yang mahir lebih cenderung menggunakan strategi metakognitif berbanding pendengar yang kurang mahir. Menurut beliau lagi, pendengar yang kurang mahir mengelak dari menggunakan strategi metakognitif kerana kesukaran mereka melakukan pelbagai tugas secara serentak bagi mendapatkan maklumat semasa mendengar berbanding murid yang mahir.

Dapatan kajian ini juga bersamaan dengan pendapat Chamot dan Kupper (1989). Menurut mereka, pendengar yang berkemahiran lebih tekad dalam pendekatan tugas

yang diberikan. Dalam kajian ini, murid yang berprestasi tinggi iaitu Faizal dan Sandy membuat perancangan sebelum mendengar. Mereka telah menumpukan perhatian mereka dan fokus kepada pembelajaran pemahaman mendengar tanpa menghiraukan gangguan di sekeliling mereka. Mereka kemudiannya mengawasi pemahaman mereka untuk mendapatkan maksud keseluruhan teks pendengaran. Mereka juga menggunakan pengetahuan sedia ada dan pengetahuan linguistik mereka semasa mendengar. Kesemua murid menggunakan soalan pemahaman mendengar untuk menghubungkan kerangka kerja dengan perkara yang mereka akan dengar. Mereka seterusnya menggunakan pengetahuan mereka tentang topik tersebut (penghuraian) untuk meramal segala kemungkinan (kesimpulan). Dengan menggunakan kerangka kerja ini, mereka memberi tumpuan kepada kata kunci (memilih perhatian) sambil meneruskan penggunaan maklumat yang berkaitan (penghuraian) untuk menolong mereka memahami, mengesahkan dan jika perlu, mengulangi ramalan mereka (mengawal).

Hasil kajian mendapati bahawa murid lelaki menggunakan lebih banyak strategi berbanding murid perempuan. Keputusan ini bersamaan dengan kajian yang dijalankan oleh Wharton (2000) terhadap pelajar bahasa Perancis dan bahasa Jepun sebagai bahasa asing di universiti di Singapura yang terdiri daripada pelajar yang telah menguasai bahasa ibunda dan bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Namun, keputusan kajian ini bercanggah dengan dapatan kajian yang dijalankan terdahulu melalui kajian tinjauan dan dapatan kajian yang diperolehi oleh Oxford, Nykos dan Ehrman (1998), Tokeshi (2003) dan Wu (2003). Mereka mendapati bahawa murid perempuan lebih banyak menggunakan strategi berbanding murid lelaki. Keputusan kajian ini telah mengesahkan dapatan kajian Wharton. Dengan itu, pembelajaran bahasa kedua tidak boleh disamakan dengan pembelajaran bahasa ketiga terutama murid yang menguasai bahasa ibunda, mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua dan mempelajari bahasa Perancis sebagai bahasa ketiga.

Jadual 5.1 menunjukkan kekerapan Faizal dan Sandy masing-masing menggunakan strategi ialah sebanyak 60 dan 48 kali. Manakala kekerapan strategi yang digunakan oleh Azhar ialah 40 kali dan Faezah, 28 kali. Jadual 5.1 juga menunjukkan bahawa murid lelaki lebih kerap menggunakan strategi berbanding murid perempuan berdasarkan pencapaian mereka dalam bahasa Perancis. Murid lelaki yang berpencapaian tinggi iaitu Faizal menggunakan strategi sebanyak 60 kali berbanding murid perempuan yang berpencapaian tinggi (Sandy) yang menggunakan strategi sebanyak 48 kali. Begitu juga dengan murid yang berpencapaian rendah seperti Azhar dan Faezah. Azhar menggunakan strategi 40 kali berbanding Faezah yang hanya menggunakan strategi 28 kali.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa penggunaan strategi berdasarkan jantina masih lagi belum jelas. Keadaan ini mungkin boleh dikaitkan dengan pendapat Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) yang menyatakan bahawa secara umumnya murid lelaki lebih berkeyakinan berbanding murid perempuan. Dengan itu, disarankan agar kajian tentang tahap keyakinan murid lelaki dan perempuan dijalankan dengan lebih mendalam bagi memahami tahap keyakinan murid dalam pembelajaran bahasa asing. Pernyataan berikut daripada Puan Sim, guru Bahasa Perancis memerlukan kajian terperinci tentang fenomena tersebut. Menurut beliau:

daripada pengalaman saya, kebiasaannya, setiap tahun, secara umumnya murid perempuan lebih pandai daripada murid lelaki... Mungkin murid perempuan lebih fokus dan lebih meminati pembelajaran bahasa berbanding murid lelaki yang mungkin minat pada subjek lain. Melalui pengalaman saya juga, murid perempuan lebih rajin daripada murid lelaki. Oleh kerana Bahasa Perancis peringkat awal A1 banyak menghafal, maka murid perempuan lebih rajin menghafal... maka dapat menguasai bahasa dengan lebih cepat. Tetapi, pada peringkat lebih tinggi B1 atau B2 murid lelaki lebih pandai.

(TBGBP/52)

Pengakuan Puan Sim ini bertentangan dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Azhar Harun (2006). Azhar Harun mendapati bahawa murid perempuan memperoleh keputusan yang lebih baik berbanding murid lelaki dalam pembelajaran Bahasa Perancis.

Faktor-faktor Yang Mempengaruhi Pembelajaran Pemahaman Mendengar dalam Kalangan Murid Sekolah Menengah

Bahagian ini membincangkan tentang faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar Bahasa Perancis murid-murid yang belajar Bahasa Perancis sebagai bahasa asing di sebuah sekolah menengah di Malaysia. Maklumat tentang faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis ini diperoleh melalui pemerhatian, temu bual mendalam dan jurnal murid.

Pengkaji mendapati terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid. Faktor-faktor tersebut adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, jenis ayat, bunyi latar belakang rakaman, sebutan, cara penyampaian teks, daya ingatan, kesihatan, budaya, masalah pendengaran, tumpuan dan jenis teks. Bagi Faizal, faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman beliau adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, jenis ayat dan bunyi latar belakang rakaman. Sandy pula berpendapat bahawa faktor perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, sebutan dan cara penyampaian mempengaruhi beliau dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Azhar yang merupakan seorang murid berprestasi rendah mendapati bahawa perbendaharaan kata, kelajuan teks, daya ingatan, kesihatan dan budaya merupakan faktor-faktor yang mempengaruhi beliau dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Faezah yang juga seorang murid lemah mendapati bahawa pembelajaran pemahaman mendengar beliau dipengaruhi oleh

kelajuan teks atau perbualan, masalah pendengaran, tumpuan dan jenis teks. Berikut dibincangkan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis Faizal, Sandy, Azhar dan Faezah.

Perbendaharaan Kata

Faizal, Sandy dan Azhar mengakui bahawa perbendaharaan kata merupakan faktor utama yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar mereka. Faktor ini juga merupakan faktor utama yang diberikan murid semasa kajian tinjauan dijalankan seperti mana yang dilaporkan dalam bab tiga. Faezah, murid yang berprestasi rendah pula tidak menganggap faktor ini sebagai penyebab yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis beliau.

Terdapat perbezaan dalam perbendaharaan kata antara Faizal, Sandy dan Azhar. Bagi Faizal dan Sandy yang merupakan murid yang berprestasi tinggi, mereka tidak memahami apabila terdapatnya perkataan yang belum dipelajarinya dalam petikan pemahaman mendengar. Azhar juga mendapati kesukaran pemahaman mendengarnya disebabkan oleh perbendaharaan kata. Namun beliau sukar memahami apabila perbendaharaan kata yang digunakan dalam latihan pemahaman mendengar yang tidak diingatkannya. Keadaan ini disebabkan oleh sikap Azhar sendiri yang tidak menunjukkan minat dalam pembelajaran bahasa dan mungkin juga disebabkan daya ingatan beliau yang berkurangan atau lemah jika dibandingkan dengan Faizal.

Namun, cara bagaimana faktor-faktor tersebut mempengaruhi setiap murid adalah berbeza. Sebagai contoh, murid berprestasi cemerlang Faizal dan Sandy mengakui bahawa perbendaharaan kata mempengaruhi mereka dalam pemahaman mendengar. Perbendaharaan kata yang dimaksudkan oleh mereka merupakan perkataan yang belum

pernah mereka pelajari atau jumpa. Murid yang berprestasi rendah pula seperti Azhar dan Faezah juga mengakui bahawa perbendaharaan kata memberikan masalah dalam pemahaman mendengar mereka. Namun perbendaharaan kata yang dimaksudkan mereka bukan sahaja perbendaharaan kata yang belum mereka pelajari atau jumpa, malah ia termasuk perbendaharaan kata yang telah mereka pelajari. Keadaan ini disebabkan oleh daya ingatan mereka yang lemah serta sikap mereka semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan.

Murid menganggap bahawa perbendaharaan kata dapat mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar mereka. Keadaan ini menunjukkan bahawa mereka mengandaikan yang mereka akan lebih faham sekiranya mereka tahu banyak perbendaharaan kata. Oleh sebab itu, amatlah perlu bagi guru Bahasa Perancis memilih bahan pemahaman mendengar yang mengandungi perbendaharaan kata yang disyorkan dalam Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis. Guru juga perlu melatih murid menggunakan perkataan baru yang mereka pelajari agar murid dapat mengingat perkataan tersebut. Menurut Ellis (2000), terdapat pelbagai taktik dan strategi yang boleh diketengahkan oleh guru bagi membantu murid memahami dan mengingat istilah-istilah baru serta nama penting, peristiwa, tempat atau proses.

Kajian tentang proses untuk mengingat perbendaharaan kata atau perkataan baru perlu dijalankan agar murid dapat memperbaiki kelemahan mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Vogely (1995) mendapati bahawa faktor yang menyebabkan kelemahan dalam pemahaman mendengar ialah perbendaharaan kata baru dan ayat-ayat yang dibina daripada perbendaharaan kata tersebut. Goh (2000) pula mendapati bahawa lebih daripada separuh masalah pelajar bahasa asing di sebuah universiti di Singapura adalah berkaitan dengan perbendaharaan kata.

Faktor perbendaharaan kata merupakan faktor luaran yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid. Faktor ini ialah faktor yang tidak stabil dan tidak dikawal oleh murid tetapi di bawah kawalan guru. Dengan memahami faktor ini, secara berperingkat guru perlu membiasakan murid dengan perbendaharaan kata yang telah murid pelajari sebelum memperkenalkan perbendaharaan kata yang baru. Guru juga menyediakan teks pemahaman yang mengandungi perbendaharaan kata yang bersesuaian dengan keupayaan murid sebelum memperkenalkan perbendaharaan kata baru. Menurut Folse (2004), untuk berjaya dalam bahasa asing, murid harus mampu memahami apa yang mereka dengar dan baca.

Keadaan ini menunjukkan bahawa murid harus memahami input agar ia menjadi berguna dan bermakna bagi murid dalam membantu mereka mempelajari bahasa asing (Krashen, 1988). Mengikut Krashen, sekiranya murid tidak memahami sebahagian besar daripada perbendaharaan kata dalam bahasa yang mereka dengar atau baca, dengan itu bahasa ini tidak difahami. Oleh yang demikian, ia tidak boleh digunakan dalam pembelajaran bahasa. Ramai yang berpendapat bahawa perbendaharaan kata merupakan salah satu komponen yang paling penting dalam mempelajari bahasa asing (Folse, 2004).

Kekurangan perbendaharaan kata menyukarkan murid memahami kerana mereka tidak memahami keseluruhan teks. Murid lebih menumpukan pemahaman dengan mencari perkataan yang mereka tahu dan seterusnya meneka maksud teks tersebut. Guru juga boleh mengurangkan masalah perbendaharaan kata ini dengan membiasakan perkataan yang akan digunakan dalam pembelajaran pemahaman mendengar sebelum latihan mendengar dijalankan. Guru perlu mengulang kaji kemahiran perbendaharaan kata dan menggunakan perkataan yang telah dipelajari semasa menjalankan aktiviti lain seperti aktiviti yang berkaitan dengan persatuan bahasa Perancis di sekolah.

Kelajuan Teks atau Perbualan

Keempat-empat peserta kajian iaitu, Faizal, Azhar, Sandy dan Faezah mengakui bahawa kelajuan teks atau perbualan yang diperdengarkan oleh guru telah mempengaruhi pemahaman mendengar mereka. Bagi Faizal, kelajuan teks atau perbualan menyebabkan beliau hilang tumpuan dan seterusnya mempengaruhi pemahaman mendengar beliau. Bagi Azhar pula, beliau mengalami kesukaran dalam pemahaman mendengar apabila gurunya bercakap terlalu laju serta rakaman perbualan teks laju. Sandy memerlukan rakaman perbualan atau teks audio yang berhenti seketika. Kelajuan teks juga menyebabkan Faezah sukar untuk menangkap perkataan yang diperdengarkan dan menyebabkan beliau sukar untuk memahami petikan pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Faktor ini merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar seperti Goh (1999) dan Graham (2006b).

Latihan pemahaman mendengar sepatutnya mengikut panduan yang disediakan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia dalam Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Empat. Dalam HSPBP tersebut, murid pada tahap ini boleh memahami perkara penting dalam berita radio dan dokumen lain berdasarkan topik yang menjadi kebiasaan murid, yang berkelajuan perlahan dan jelas sebutannya. Walaupun dalam objektif spesifik Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis menyatakan bahawa murid perlu memahami rakaman siaran radio, namun kelajuan rakaman yang digunakan guru masih boleh dipertikaikan. Menurut Beller, Hueber, Schwarz, dan Rodet (2006), kadar kelajuan perbualan adalah sukar untuk dijelaskan. Namun, pada tahap A2, dalam pemahaman mendengar, murid sepatutnya boleh memahami ayat dan perkataan yang berkaitan dengan diri mereka seperti diri sendiri, keluarga, jual beli, persekitaran mereka dan pekerjaan (Conseil de l'Europe, 2000). Mereka juga boleh menangkap mesej dan ayat yang jelas dan

sederhana (Conseil de l'Europe, 2000). Perkataan “jelas” dan “sederhana” yang dimaksudkan oleh *Conseil de l'Europe* masih lagi kabur dan bergantung pada setiap individu.

Menurut Ur (1991), murid juga menghadapi masalah memahami pertuturan yang pantas. Beliau berpendapat bahawa murid bahasa asing perlu mendengar lebih daripada sekali untuk memahami apa yang didengar. Griffiths (1992) pula meletakkan kesalahan kepada kadar kelajuan percakapan yang memberi kesan kepada pemahaman mendengar. Menurut beliau, kadar percakapan yang lebih perlahan (antara dua dan dua setengah suku kata setiap saat, atau 100 hingga 125 suku kata setiap minit) membolehkan murid tahap lemah dan sederhana membaiki pemahaman teks jenis naratif.

Faktor kelajuan teks atau perbualan dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Guru perlu mengawal kadar kelajuan sebagaimana yang disarankan oleh HSP Bahasa Perancis tingkatan empat.

Jenis Ayat

Bagi Faizal, jenis ayat merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar beliau. Faizal hanya memahami ayat mudah dan beliau mengalami kesukaran apabila terdapatnya ayat-ayat kompleks. Perkara ini disebabkan beliau seperti mana murid lain hanya terdedah kepada bahasa Perancis di dalam kelas Bahasa Perancis sahaja. Menurut Ur (1991), jika petikan dalam pemahaman mendengar panjang, pelajar akan menjadi penat dan hilang tumpuan. Dengan itu guru perlu membantu murid dengan mempelbagaikan jenis ayat yang digunakan dalam rakaman pemahaman mendengar. Ayat-

ayat yang digunakan oleh guru juga perlu bersesuaian dengan tahap murid seperti yang dicadangkan dalam HSPBP Tingkatan Empat.

Faktor ini merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Guru perlu membiasakan diri murid dengan ayat-ayat kompleks agar murid akan lebih bersedia dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis.

Bunyi Latar Belakang Rakaman

Faizal mengakui bahawa bunyi latar belakang rakaman seperti bunyi kereta api dan bunyi radio mengganggu beliau semasa pembelajaran pemahaman dijalankan. Keadaan ini menunjukkan bahawa konsentrasi Faizal terganggu apabila terdapatnya bunyi latar dalam rakaman audio yang dimainkan guru. Perkara ini dipersetujui oleh Case (2008). Menurut Case, kemampuan untuk mengatasi bunyi latar belakang tidak mudah dijalankan dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Faktor ini merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan boleh dikawal oleh guru. Pada peringkat awal, guru perlu merancang latihan pemahaman mendengar murid dengan mengawal bunyi dalam rakaman dan juga bunyi di dalam kelas. Guru perlu memperkenalkan bunyi dalam rakaman seperti bunyi di stesen kereta api secara berperingkat untuk menaikkan tahap keyakinan murid.

Sebutan

Pemahaman mendengar Sandy dipengaruhi oleh sebutan yang didengarnya. Sebutan yang tidak jelas dan cara perkataan itu disebut telah mengelirukan Sandy. Dalam HSP Bahasa Perancis tingkatan empat, sebutan untuk pemahaman mendengar merupakan sebutan biasa yang jelas, agar murid memahami rakaman audio yang diperdengarkan

kepada mereka. Faktor ini bersamaan dengan pendapat Ur (1991). Beliau telah mengenal pasti beberapa masalah yang dihadapi oleh murid dalam pemahaman mendengar bahasa asing. Antara masalah-masalah yang dikenal pasti oleh Ur (1991) adalah seperti kesukaran menangkap bunyi sebenar bahasa asing.

Faktor ini merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan tidak dapat dikawal oleh guru kerana guru menggunakan rakaman yang diperolehi dari negara Perancis. Bagi membina keupayaan murid dengan sebutan yang berbeza, guru perlu mendedahkan mereka dengan pelbagai latihan pendengaran yang mempunyai sebutan yang berbeza.

Cara Penyampaian Teks

Sandy mengakui bahawa cara penyampaian teks mempengaruhi beliau dalam pemahaman mendengar. Dapatan ini bersamaan dengan salah satu faktor yang didapati oleh Goh (1999) dalam kajian beliau tentang faktor yang mempengaruhi kemahiran mendengar pelajar-pelajar universiti yang belajar bahasa Inggeris. Faktor-faktor lain yang di peroleh oleh Goh ialah perkataan yang digunakan dalam teks, pengetahuan sedia ada tentang tema yang digunakan, kadar kelajuan penyampaian, dan jenis input. Faktor ini juga merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan boleh dikawal oleh guru dengan pemilihan teks pendengaran yang bersesuaian.

Daya Ingatan

Azhar mengakui daya ingatan beliau menjadi punca kelemahannya dalam pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Faktor ini juga merupakan faktor yang perlu dijalankan kajian secara terperinci kerana kajian-kajian lampau tidak mengaitkan faktor ini

dalam kajian mereka tentang faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar pelbagai bahasa. Kajian yang dijalankan oleh Goh (1997) mendapati bahawa rintangan dalam mendengar dikaitkan dengan ketidakcekapan ingatan dan beliau tidak mengaitkan dengan kelemahan ingatan murid yang berprestasi rendah. Rubin (1994) pula mengaitkan faktor ingatan dengan sifat pendengar itu sendiri. Faktor ini merupakan faktor dalaman yang stabil dan tidak dapat dikawal oleh murid kecuali guru dan murid bersama-sama membuat latihan bagi meningkatkan daya ingatan murid.

Kesihatan

Kesihatan merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi Azhar dalam pemahaman mendengar bahasa Perancis. Tahap kesihatan Azhar yang kurang baik telah mempengaruhi pemahaman mendengar beliau. Faktor kesihatan merupakan faktor yang baru dan kajian mendalam perlu dijalankan lagi terhadap murid tentang perkaitannya dengan pencapaian murid. Faktor ini merupakan faktor dalaman yang tidak stabil dan berkemungkinan dapat dikawal oleh murid itu sendiri. Murid perlu menjaga kesihatan diri agar dapat menimba ilmu dengan lebih berkesan. Menurut Aucoin dan Rootman (2005), status kesihatan adalah berkaitan dengan keputusan pembelajaran dan keupayaan belajar adalah berkaitan dengan kesihatan.

Budaya

Faktor budaya merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi Azhar dalam pemahaman mendengar. Perkara ini terjadi kerana penggunaan bahan sokongan pengajaran dan pembelajaran yang diperolehi dari negara Perancis. Azhar mengalami kesukaran apabila

terdapatnya nama-nama tempat atau perkara yang berkaitan dengan negara Perancis yang belum pernah didengarinya. Faktor ini bersamaan dengan faktor yang diperoleh oleh Guo dan Willis (2004) dalam kajian mereka terhadap faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar Bahasa Inggeris sebagai bahasa asing pelajar-pelajar di sebuah universiti di China. Pengetahuan tentang budaya bahasa yang dipelajari adalah penting. Menurut Cote (1985) dan Trudgill (1983), bahasa merupakan cermin yang menggambarkan budaya penuturnya. Pakar linguistik Amerika Sapir (1921) berpendapat bahawa, “bahasa tidak mungkin ada tanpa budaya... Budaya digambarkan sebagai fikiran sesebuah masyarakat dan ekspresi idea masyarakat tersebut.” Bahasa dan budaya tidak dapat dipisahkan. Bahasa adalah pembawa budaya dan cara seseorang itu berfikir.

Faktor ini merupakan faktor luaran yang tidak stabil. Faktor ini merupakan faktor yang boleh dikawal dengan membiasakan diri dengan budaya Perancis yang wujud dalam pembelajaran Bahasa Perancis sebagaimana yang disarankan oleh kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah.

Masalah Pendengaran

Masalah pendengaran merupakan masalah yang tidak dibincangkan dalam kajian lampau tentang pembelajaran pemahaman mendengar. Faezah yang merupakan salah seorang murid yang berprestasi rendah mengakui bahawa beliau tidak memahami teks kerana beliau tidak mendengar perkara yang diperdengarkan oleh guru. Melalui temu bual, temu bual guru dan pemerhatian pengkaji semasa pembelajaran pemahaman mendengar dan pengalaman pengkaji semasa temu bual mendalam dijalankan menunjukkan bahawa Faezah memerlukan perhatian tentang masalah pendengaran beliau.

Carahaly (2008) berpendapat bahawa pencapaian murid di sekolah mungkin berpunca daripada masalah pendengaran. Menurut beliau lagi, mendengar adalah sangat penting dalam perkembangan perkembangan bahasa dan perkembangan otak secara keseluruhan. Bahkan jika pendengaran masih utuh, kemahiran mendengar yang teruk boleh disebabkan oleh proses pendengaran atau defisit kognitif (Carahaly, 2008).

Koklea, organ sensorik pendengaran, menyediakan maklumat untuk bunyi pertuturan dan bahasa. Simulasi pendengaran yang normal, mendengar bunyi bahasa dan persekitaran, menghantar sistem pendengaran ke otak. Keadaan ini dapat menggalakkan perkembangan bahasa dan pertuturan, kesedaran ruang, rangsangan vestibular untuk koordinasi dan keseimbangan, dan kemahiran kognitif lain.

Carahaly menyamakan seorang kanak-kanak yang tidak dapat mendengar dengan betul dan tidak dapat memproses maklumat adalah seperti sambungan telefon bimbit yang rosak. Mereka tidak mempunyai isyarat yang baik dan tidak mampu untuk menerima semua maklumat yang disampaikan.

Faktor ini merupakan faktor dalaman yang stabil dan tidak boleh dikawal. Namun, faktor ini boleh bertukar menjadi faktor yang stabil dan boleh dikawal sekiranya masalah pendengaran murid ini dipulihkan dan mendapat rawatan yang sewajarnya. Pihak sekolah dan guru perlu membantu murid mendapatkan rawatan bagi masalah pendengaran kerana kecacatan ini boleh menjejaskan pembelajaran murid.

Tumpuan

Faezah mengakui bahawa beliau tidak dapat memberikan tumpuan semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Keadaan ini menyebabkannya sukar baginya untuk memahami latihan pemahaman mendengar dalam kelas. Beliau tidak dapat

memberikan tumpuan disebabkan oleh kepenatan. Keadaan ini menyebabkan beliau tidak dapat memahami teks yang diperdengarkan oleh guru. Menurut Ur (1984), kepenatan membuatkan murid sukar mendengar dan seterusnya mereka tidak dapat memberi tumpuan semasa mendengar. Menurut Ur lagi, faktor ini merupakan alasan bagi guru agar tidak menyediakan latihan pemahaman mendengar yang terlalu lama. Beliau mencadangkan agar guru membahagikan latihan pemahaman mendengar kepada beberapa bahagian yang pendek agar murid boleh memberikan tumpuan kepada rakaman audio yang dimainkan. Goh (2000) juga mengaitkan faktor tumpuan yang menyebabkan kegagalan dalam pemahaman mendengar.

Faktor ini merupakan faktor dalaman yang tidak stabil dan boleh dikawal oleh murid sendiri. Murid perlu menghadkan penglibatan mereka dengan aktiviti yang boleh mengganggu pembelajaran mereka. Dalam hal ini, guru juga berperanan dengan memberi ruang kepada murid bagi mendapatkan rehat yang secukupnya dan berpada.

Jenis Teks

Jenis teks merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid. Faktor ini bersamaan dengan faktor yang didapati oleh Brown (1987) dan Tokeshi (2003). Jenis teks yang berbeza digunakan semasa PK1, PK2 dan PK3 dijalankan. Teks pemahaman mendengar yang digunakan semasa PK1, PK2 dan PK3 dikategorikan sebagai teks mudah (PK1), teks susah (PK2) dan teks sederhana (PK3) berdasarkan bilangan perbendaharaan kata yang digunakan serta jenis perbendaharaan kata yang digunakan. Teks pemahaman mendengar PK1 merupakan teks perbualan telefon yang mengandungi 140 patah perkataan yang dipelajari murid sewaktu di tingkatan dua lagi (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007c). Teks pemahaman mendengar PK2 pula

mengandungi 247 patah perkataan merupakan teks rakaman siaran radio. Manakala, teks pemahaman PK3 mengandungi 188 patah perkataan daripada dialog ibu dan anak.

Faezah yang merupakan seorang murid berprestasi rendah mendapati jenis teks pemahaman mempengaruhi beliau dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Teks yang sukar bagi Faezah merupakan teks rakaman radio yang digunakan dalam pembelajaran PK2. Kesemua peserta kajian mengakui bahawa rakaman radio dalam PK2 merupakan latihan pemahaman mendengar yang paling sukar (JMP1/P2/P3/P4). Walau bagaimanapun, Sandy dan Azhar tidak meletakkan faktor ini sebagai penghalang bagi mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Connaire (1998) menyenaraikan tahap kesukaran teks sebagai salah satu faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Begitu juga dengan Rubin dan Thompson (1994) yang merumuskan bahawa ciri-ciri teks merupakan salah satu faktor utama yang mempengaruhi pemahaman mendengar.

Faktor ini merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Dengan itu, guru perlu memilih jenis teks yang bersesuaian dengan tahap murid. Guru juga perlu menyediakan banyak latihan bagi membiasakan murid dengan jenis teks yang berbeza.

Faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid lebih bersifat individu. Faktor perbendaharaan kata dan faktor kelajuan teks atau perbualan merupakan faktor yang dikongsi bersama oleh murid yang berprestasi tinggi dan murid berprestasi rendah dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Kedua-dua faktor tersebut merupakan faktor yang mempengaruhi murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis. Bagi murid berprestasi tinggi, kedua-dua faktor tersebut merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan akan berubah sekiranya mereka didedahkan dengan perbendaharaan kata yang mudah atau perbendaharaan kata yang telah mereka pelajari pada masa lalu. Begitu juga dengan faktor kelajuan teks atau perbualan. Mereka

dapat memahami sekiranya kelajuan teks atau perbualan diperlahankan. Mereka dapat memahami teks apabila teks tersebut dibaca oleh gurunya dengan kadar yang perlahan.

Bagi murid berprestasi rendah seperti Azhar pula, faktor perbendaharaan kata merupakan faktor luaran yang stabil kerana faktor tersebut adalah berkaitan dengan daya ingatan beliau. Azhar sukar memahami teks pendengaran kerana mereka lupa akan perbendaharaan kata yang mereka telah pelajari apatah lagi sekiranya sesuatu petikan itu mengandungi perbendaharaan kata yang tidak pernah mereka pelajari. Bagi faktor kelajuan teks, kedua-dua murid berprestasi rendah seperti Azhar dan Faezah mengalami kesukaran untuk memahami seperti mana rakan mereka Faizal dan Sandy.

Faktor-faktor lain seperti faktor jenis ayat, bunyi latar belakang rakaman, sebutan dan cara penyampaian teks merupakan faktor-faktor luaran yang tidak stabil yang mempengaruhi murid berprestasi tinggi Faizal dan Sandy. Faktor-faktor tersebut merupakan faktor yang dikawal oleh guru dan ianya dapat diatasi sekiranya guru memahami permasalahan murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Faktor-faktor lain yang mempengaruhi murid berprestasi rendah Azhar dan Faezah adalah seperti faktor daya ingatan, kesihatan, budaya, masalah pendengaran, hilang tumpuan dan jenis teks. Faktor daya ingatan merupakan faktor dalaman yang stabil yang berkaitan dengan keupayaan otak dalam mengingat pembelajaran dan di luar kawalan murid. Faktor-faktor seperti kesihatan, dan masalah pendengaran merupakan faktor dalaman yang tidak stabil dan di luar kawalan murid. Faktor hilang tumpuan merupakan faktor dalaman yang tidak stabil dan boleh dikawal oleh murid. Dalam hal ini, murid boleh mengatasi masalah ini dengan melatih diri agar memberi tumpuan sepenuhnya semasa pembelajaran pemahaman mendengar dijalankan. Jenis teks pula merupakan faktor luaran yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Dengan itu, guru perlu peka tentang permasalahan murid dan menggunakan teks yang lebih sesuai dengan kebolehan dan keupayaan murid.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa murid berprestasi tinggi dipengaruhi oleh faktor-faktor luaran yang tidak stabil dan dikawal oleh guru. Murid berprestasi rendah pula dipengaruhi oleh faktor-faktor dalaman dan luaran yang tidak stabil yang di luar kawalan mereka. Dapatan ini bertentangan dengan teori atribusi Weiner (1985) yang meletakkan kejayaan kepada faktor dalaman iaitu, bergantung kepada keupayaan murid itu sendiri. Dalam kajian ini, murid yang berprestasi rendah meletakkan keupayaan mereka sendiri sebagai punca kegagalan mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid adalah bersifat individu. Dengan memahami faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid, guru akan dapat memahami murid yang berbeza dan cuba memperbaiki kelemahan murid agar pembelajaran akan menjadi lebih bermakna dan berkesan.

Implikasi Kajian

Kajian ini merupakan kajian tentang pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar meliputi proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar di bilik darjah, strategi pembelajaran pemahaman mendengar dan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar tersebut. Kajian ini mendapati bahawa kejayaan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis melibatkan respons murid yang positif terhadap proses pembelajaran pemahaman mendengar, strategi yang murid gunakan untuk memahami pembelajaran pemahaman mendengar dan pemahaman guru dan murid tentang faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar mereka. Kajian ini telah memberi implikasi kepada pengajaran dan

pembelajaran pemahaman mendengar di sekolah dan perlu diberi perhatian oleh guru dan pentadbir sekolah serta penggubal kurikulum.

Penggubal kurikulum, panel penggubal bahan pengajaran dan pembelajaran dan guru Bahasa Perancis hendaklah peka tentang keperluan murid dalam pemahaman mendengar dalam menggubal kurikulum dan bahan pengajaran dan pembelajaran. Lynch (2002) berpendapat bahawa pendengar yang kurang mahir merupakan pendengar yang lemah pada peringkat bawah-atas dan mereka memerlukan bantuan agar mereka tidak terlalu bergantung pada konteks dan meneka maksud berdasarkan topik. Menurut beliau lagi, pendengar perlu lebih bergantung pada pentafsiran kod linguistik yang tepat dan cepat. Pengetahuan linguistik dalam bahasa Perancis adalah penting bagi memperbaiki keupayaan mendengar. Oleh sebab itu, guru perlu merancang pengajaran yang dapat memperbaiki kelemahan murid dalam pengetahuan linguistik murid.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru mempunyai sikap dan minat yang mendalam terhadap pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis. Dengan itu, sokongan pihak kepimpinan sekolah dan Kementerian Pelajaran Malaysia perlu berterusan dan juga perlu memahami keperluan guru yang mengajar Bahasa Perancis agar semangat dan motivasi mereka dapat dikekalkan. Guru yang cemerlang akan melahirkan murid yang terbilang.

Guru perlu memberi perhatian dan mempelbagaikan aktiviti dalam kelas terutamanya aktiviti pendengaran bagi memupuk minat murid. Didapati bahawa guru masih lagi menggunakan latihan berbentuk ujian pemahaman mendengar bagi menilai keupayaan murid mendengar. Guru perlu membebaskan diri daripada mengajar murid mendengar dengan menggunakan soalan pemahaman. Murid perlu didedahkan dengan aktiviti pemahaman lain yang menggunakan gambar atau imej bagi membantu pemahaman mendengar murid. Murid juga boleh didedahkan dengan tayangan filem Perancis bagi

menarik minat murid belajar dan pada masa yang sama murid boleh mencuba untuk memahami perkara yang didengari mereka. Guru perlu kreatif bagi menyemai minat murid terhadap pembelajaran pemahaman mendengar seperti menggunakan imej atau mengadakan tayangan video bagi membantu murid mendengar.

Dengan mengetahui faktor yang mempengaruhi murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar, guru dapat memahami murid dan seterusnya dapat memperbaiki kelemahan murid dalam pemahaman mendengar. Pihak Kementerian Pelajaran Malaysia perlu menganjurkan kursus untuk guru dalam mempelbagaikan aktiviti pembelajaran pemahaman mendengar agar guru tidak menjadi rigid dan mengajar murid hanya berpandukan soalan pemahaman mendengar. Guru perlu mengajar murid bagaimana menggunakan strategi berkesan. Perkara ini dipersetujui oleh Underwood (1989) yang mendakwa bahawa dalam kebanyakan kelas bahasa, guru menguji keupayaan murid dengan ujian mendengar berbanding mengajar mereka menggunakan strategi yang berkesan.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pembelajaran bahasa asing bagi murid yang pada masa yang sama belajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua adalah berbeza berbanding murid yang belajar hanya satu bahasa lain sama ada sebagai bahasa asing atau bahasa kedua. Oleh yang demikian, guru dan penggubal kurikulum perlu mengambil kira perbezaan tersebut dalam menyediakan bahan pengajaran dan menjalankan pengajaran dalam bilik darjah.

Penggubal kurikulum dan guru juga perlu mengaitkan elemen budaya dalam pembelajaran Bahasa Perancis terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Budaya dan bahasa tidak boleh dipisahkan. Murid akan lebih memahami apabila didedahkan dengan budaya bahasa Perancis. Penekanan kepada aspek budaya dalam bahasa tidak boleh dipinggirkan oleh guru dan penggubal kurikulum. Menurut Ketchum (2006), pandangan tentang dunia luar boleh mempengaruhi perkataan yang digunakan apabila

berkomunikasi dengan orang lain. Pengetahuan tentang budaya akan dapat merapatkan persefahaman antara manusia (Ketchum, 2006).

Kajian ini juga memberi implikasi pedagogi terhadap guru-guru untuk memperbaiki pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis di sekolah. Guru perlu melihat kegagalan murid dalam pembelajaran dan seterusnya menentukan perubahan yang perlu dilakukan untuk memperbaiki kelemahan murid. Dapatan kajian ini boleh dikaitkan dengan motivasi kerana didapati murid yang berprestasi rendah kurang bermotivasi berbanding murid berprestasi tinggi. Guru perlu lebih berusaha agar murid lebih berminat untuk belajar. Dapatan kajian ini juga didapati bahawa faktor kejayaan murid bergantung pada diri mereka sendiri. Respons yang positif yang ditunjukkan oleh murid memberi kesan kepada kejayaan mereka dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Dengan itu, guru perlu menyesuaikan pengajaran mereka serta memudahkannya agar bersesuaian dengan keunikan murid.

Cadangan

Pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis melibatkan proses keseluruhan pembelajaran dalam bilik darjah, strategi dan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar. Dapatan kajian diharap dapat memberi kesedaran kepada semua pihak yang terlibat dalam mata pelajaran Bahasa Perancis sebagai bahasa asing. Berikut disarankan beberapa cadangan untuk meningkatkan profesionalisme dan kepakaran guru dalam pembelajaran pemahaman mendengar serta cadangan untuk kajian selanjutnya.

Kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah telah mencadangkan beberapa topik yang perlu diambil kira oleh guru dalam pembelajaran pemahaman mendengar. Hasil kajian

menunjukkan bahawa murid akan lebih seronok belajar dan seterusnya dapat membantu pemahaman mendengar mereka sekiranya tajuk pembelajaran merupakan perkara yang dekat di hati mereka. Dengan itu, guru perlu memilih tajuk pengajaran pemahaman mendengar yang dekat di hati murid atau tentang perkara yang berkaitan dengan persekitaran murid.

Selain itu, guru perlu mempelbagaikan aktiviti pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan tidak hanya memberi tumpuan kepada aktiviti menjawab soalan pemahaman sahaja. Pihak Kementerian Pelajaran Malaysia perlu mengadakan kursus untuk guru-guru Bahasa Perancis bagi membantu mereka mencari kaedah dan mengenal pasti aktiviti yang sesuai dalam mempelbagaikan aktiviti pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah.

Guru perlu mengenal pasti masalah setiap muridnya dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis yang lebih bersifat individu. Dengan mengetahui masalah tersebut, guru dapat membantu murid mengatasi masalah tersebut daripada peringkat awal. Sebagai contoh, murid yang mengalami masalah pendengaran perlu dirujuk kepada pakar untuk pemeriksaan kesihatan agar keadaan ini tidak membantutkan pembelajaran murid tersebut bukan hanya dalam pembelajaran pemahaman mendengar, tetapi juga dalam pembelajaran mata pelajaran lain.

Selain itu, guru perlu memupuk minat murid dalam pembelajaran Bahasa Perancis khususnya dalam pembelajaran pemahaman mendengar agar pembelajaran Bahasa Perancis menjadi sesuatu perkara yang menyeronokkan bukannya menjadi beban kepada murid. Guru perlu membuat perancangan yang progresif dan bersistematik bagi menjayakan pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis.

Kelajuan teks pemahaman mendengar dalam kurikulum Bahasa Perancis sekolah menengah belum lagi jelas. Oleh itu, penggubal kurikulum perlu membuat perincian

terhadap kelajuan teks dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis bagi memberi pemahaman kepada guru untuk menjalankan pengajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah. Selain itu, penggubal kurikulum juga boleh menjadikan kajian ini sebagai panduan dalam pembangunan kurikulum Bahasa Perancis terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Panel penggubal buku teks juga perlu memberi penekanan kepada pemahaman mendengar dan faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar murid dalam penggubalan buku teks. Penggubal buku teks juga perlu memahami kesukaran yang dihadapi murid dalam pemahaman mendengar Bahasa Perancis yang merupakan bahasa yang hanya digunakan dalam bilik darjah. Penggubalan buku teks perlu mengaitkan pembelajaran Bahasa Perancis dengan budaya bahasa tersebut agar murid lebih memahami pembelajaran Bahasa Perancis, terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar.

Seperti mana penggubal buku teks, penggubal soalan peperiksaan Bahasa Perancis juga perlu mengambil kira faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar dalam menyediakan soalan peperiksaan, terutama dalam peperiksaan Bahasa Perancis DELF.

Pihak pentadbir sekolah dan juga Kementerian Pelajaran Malaysia perlu memahami masalah guru semasa pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis khususnya dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Agar pelaksanaannya berjaya, kemudahan alatan audio visual perlu disediakan bagi menjayakan pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar dengan lebih berkesan.

Cadangan Kajian Lanjut

Kajian kualitatif ini menumpukan kepada proses pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar serta faktor-faktor yang mempengaruhi kemahiran tersebut. Berikut disarankan beberapa cadangan untuk kajian selanjutnya.

Lebih banyak kajian tentang pembelajaran bahasa ketiga diperlukan terutama dalam pembelajaran pemahaman mendengar bagi mengetahui pelaksanaan kemahiran tersebut di bilik darjah. Begitu juga dengan kajian terhadap strategi murid yang belajar bahasa asing atau bahasa ketiga dan pada masa yang sama mereka juga mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Hasil kajian mendapati bahawa terdapatnya perbezaan penggunaan strategi berdasarkan jantina antara murid yang belajar bahasa asing atau bahasa ketiga dan murid yang hanya belajar bahasa asing atau bahasa kedua. Dapatan kajian menunjukkan bahawa penggunaan strategi berdasarkan jantina masih lagi belum jelas. Keadaan ini mungkin boleh dikaitkan dengan pendapat Oxford, Nykos dan Ehrman (1998) yang menyatakan bahawa secara umumnya murid lelaki lebih berkeyakinan berbanding murid perempuan. Dengan itu, disarankan agar kajian mendalam tentang tahap keyakinan murid lelaki dan perempuan dijalankan dengan lebih mendalam bagi memahami tahap keyakinan murid dalam pembelajaran bahasa asing.

Faktor yang mempengaruhi murid adalah berbeza antara satu sama lain. Dengan itu kajian mendalam tentang faktor yang dapat mempengaruhi proses pembelajaran Bahasa Perancis perlu dijalankan. Murid berprestasi tinggi menganggap daya ingatan mereka dalam mengingat perkara yang dipelajari merupakan keistimewaan mereka dalam pembelajaran Bahasa Perancis. Murid yang berprestasi rendah pula memberikan alasan bahawa mereka sukar untuk mengingat pembelajaran yang telah mereka pelajari. Mereka

telah menyalahkan daya ingatan mereka sebagai punca kegagalan mereka dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Dengan itu, kajian tentang daya ingatan murid dan pembelajaran bahasa khususnya Bahasa Perancis perlu dijalankan secara mendalam bagi memahami hubungan ingatan dan pembelajaran bahasa. Dengan memahami hubungan itu, pencapaian murid dalam Bahasa Perancis mungkin dapat diperbaiki dan guru juga dapat mencari kaedah yang sesuai untuk melatih murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar dan mempertingkatkan daya ingatan murid.

Kajian yang sama perlu dijalankan terhadap murid sekolah harian biasa yang memilih Bahasa Perancis sebagai bahasa asing. Berkemungkinan dapatan kajian akan berbeza kerana kajian yang dijalankan ini merupakan kajian terhadap murid-murid terpilih di sebuah sekolah berasrama penuh.

Kajian seumpama ini perlu dijalankan juga terhadap murid yang belajar bahasa lain seperti Bahasa Jerman dan Bahasa Jepun kerana perbezaan bahasa dan budaya mungkin memberikan input yang berbeza.

Kajian mendalam perlu dijalankan untuk memahami respons guru terhadap proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis sebagai bahasa asing agar pihak bertanggungjawab dapat meningkatkan lagi minat, memperbaiki sikap guru, dan seterusnya dapat memperbaiki pencapaian murid dalam bahasa Perancis.

Kesimpulan

Keseluruhan kajian menunjukkan pengalaman pembelajaran pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis di tingkatan empat di sebuah sekolah berasrama penuh di Malaysia. Kajian ini telah mengenal pasti proses keseluruhan pembelajaran pemahaman mendengar bahasa Perancis dalam bilik darjah yang berkaitan dengan konsep bahasa,

konsep pembelajaran, konsep pengajaran dan konsep hubungan pedagogi. Kajian mendapati pembelajaran pemahaman mendengar dalam kelas adalah berdasarkan ujian pemahaman mendengar dan murid bertanggungjawab ke atas pembelajaran mereka sendiri. Mereka mempunyai strategi untuk mencapai matlamat dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Murid juga menggunakan strategi pembelajaran untuk membetulkan kesilapan dan mengubah hala diri mereka apabila rancangan mereka tidak menemui kegagalan. Mereka tahu kekuatan dan kelemahan masing-masing.

Kajian ini juga mendapati murid menggunakan 22 strategi yang terkandung dalam tiga strategi utama iaitu, strategi metakognitif, strategi kognitif dan strategi sosio-afektif. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua peserta kajian menggunakan lebih banyak strategi kognitif berbanding strategi metakognitif dan strategi sosio-afektif. Hasil kajian juga mendapati bahawa murid lelaki menggunakan lebih banyak strategi berbanding murid perempuan. Kajian ini seterusnya mendapati tugas mendengar yang mempunyai jenis teks yang berlainan yang dijalankan dalam kelas tidak mempengaruhi penggunaan strategi peserta kajian. Peserta kajian menggunakan strategi yang sama dalam melaksanakan tugas pemahaman mendengar walaupun tahap kesukaran dan jenis teks berbeza. Hasil kajian juga mendapati bahawa secara keseluruhan, murid yang berprestasi tinggi lebih banyak menggunakan strategi berbanding murid berprestasi rendah semasa pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Murid yang berprestasi tinggi juga lebih banyak menggunakan strategi metakognitif dan kognitif berbanding murid berprestasi rendah.

Kajian seterusnya mendapati bahawa terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi pembelajaran pemahaman mendengar murid. Faktor-faktor tersebut adalah seperti perbendaharaan kata, kelajuan teks atau perbualan, jenis ayat, bunyi latar belakang rakaman, sebutan, cara penyampaian teks, daya ingatan, kesihatan, budaya, masalah pendengaran,

tumpuan dan jenis teks. Terdapat faktor yang sama dan berbeza yang mempengaruhi pemahaman mendengar murid Bahasa Perancis tingkatan empat tahap A2 yang berprestasi tinggi dan berprestasi rendah.

Dapatan kajian ini menunjukkan pentingnya guru memberi perhatian dan mempelbagaikan aktiviti pendengaran dalam kelas. Kepelbagaian aktiviti, dan keupayaan serta minat guru dalam pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar seterusnya dapat memupuk minat murid serta memperbaiki keupayaan murid dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Kajian ini dapat membantu pendidik dan penggubal kurikulum serta individu yang terlibat dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Perancis dalam usaha mereka memperbaiki pengajaran dan pembelajaran pemahaman mendengar dengan memahami murid yang mempunyai pencapaian yang berbeza. Cadangan-cadangan disediakan untuk Kementerian Pelajaran Malaysia, penggubal kurikulum dan juga guru-guru Bahasa Perancis bagi meningkatkan profesionalisme guru-guru Bahasa Perancis dan kepakaran mereka dalam pembelajaran Bahasa Perancis khususnya dalam pembelajaran pemahaman mendengar Bahasa Perancis. Selain itu, cadangan juga disarankan bagi tujuan penyelidikan lanjutan.

Rujukan

- Abdul Rashid Ali (1994). *Kefahaman mendengar pelajar-pelajar tingkatan satu di tiga buah sekolah menengah di Wilayah Persekutuan* (Tesis Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Adeyanju, L. (2003). Teachers perception of the effects and use of learning aids in teaching: a case study of Winneba basic and secondary schools. *Ultibase Articles*. Diperoleh daripada <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov03/adeyanju.pdf>
- Ali Abdul Ghani (2004, Ogos). *The teaching of foreign languages in Malaysian schools- issues and challenges*. Kertas kerja yang dibentangkan pada First International Language Learning Conference, Universiti Sains Malaysia.
- Ahles, P. M., & Contento, J. M. (2006). Explaining helping behavior in a cooperative learning classroom setting using attribution theory. *Community College Journal of Research and Practice*, 30, 609-629.
- Allen, L. Q. (2006). Investigating culture through cooperative learning. *Foreign Language Annals*, 39(1), 11-21.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2nd. ed.). New York, NY: W. H. Freeman.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*, (6th. ed.). New York, NY: Worth.
- Anderson-Levitt, K. M., Paine, L. & Rizvi, F. (2008). Globalization and curriculum. Dlm F. H., Ming, & J. A., Phillion. (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Singapura: Sage Publications Asia-Pacific Pte. Ltd.

- Archibald, J. et al. (2006). *A review of the literature on second language learning* (2nd ed.). Alberta, Canada: Alberta Education.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language. *The Modern Language Journal*, 56, 133-139.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Aucoin, R., & Rootman, I. (2005). *The CCL health and learning knowledge centre*. Diperoleh daripada http://www.ctf-fce.ca/publications/health_learning/Issue1_Article4_EN.pdf
- Azhar Harun (2006). *Penggunaan preposisi bahasa Perancis di kalangan pelajar sekolah: Satu kajian analisis kesilapan* (Disertasi Sarjana Bahasa dan Linguistik yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Bacon, S. M. (1989). Listening for real in the foreign-language classroom. *Foreign Language Annals*, 22(6), 543-551.
- Bacon, S. M. (1992a). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal*, 76(2), 160-178.
- Bacon, S. M. (1992b). Phases of listening to authentic input in Spanish: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 25(4), 317-334.
- Barr, L., Dittmar, M., Robert, E., & Sheraden, M. (2002). Enhancing student Achievement through the improvement of listening skills. Dokumen ERIC yang diterbitkan semula. (ED465999)
- Bateman, B. E. (2004). Achieving affective and behavioural outcomes in culture learning: the case for ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 37(2), 240-253.

- Beller, G., Hueber, T., Schwarz, D., & Rodet, X. (2006). Speech rates in French expressive speech. Diperoleh daripada <http://articles.ircam.fr/textes/Beller06a/>
- Berh, D. L., & Defferding, V. (2005). Communication, culture, and curiosity: Using target-culture and student-generated art in the second language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(2), 271-277.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Pearson Education.
- Brown, J. I. (1987). Listening: Ubiquitous yet obscure. *Journal of the International Listening Association*, 1, 3-14.
- Bryan, L. B. (1977). *A formative and summative evaluation of a listening comprehension curriculum model for French using authentic controlled audio materials* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Florida State University, U.S.A.
- Bush, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of pictures in the classroom. *Foreign Language Annals*, 40(4), 727-745.
- Carahaly, L. (2008). *Poor grades may be due to poor hearing*. Diperoleh dari <http://www.azcentral.com/arizonarepublic/local/articles/0525edhearing0525.html>
- Carrera-Hanley, T. E. (1993). *A study of the impact of proficiency-oriented curriculum implementation on the testing of first and second year Spanish classes at the secondary level* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Boston College, Massachusetts.
- Case, A. (2008). *Why your students have problems with listening comprehension*. Diperoleh daripada <http://www.usingenglish.com/articles/why-your-students-have-problems-with-listening-comprehension.html>

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ELS students. Dalam A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learning strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall International.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(6), 13-24.
- Chiang, C. S., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26(2), 345-374.
- Chiou, P-O. (2004). *A comparison of English listening beliefs and strategy use of Taiwanese university students and teachers* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Texas A&M University-Kingsville, U.S. A.
- Choi, K. Y. (1994). Histoire de l'enseignement du français en Malaisie. *Bulletin Association Malaisienne des Professeurs de Français*, 8, 2-3.
- Choi, K. Y. (1999). A language policy for the teaching of foreign languages in Malaysia. *Bulletin Association Malaisienne des Professeurs de Français*, 12, 5-11.
- Chua, Y. P. (2006). *Kaedah penyelidikan (Buku 1)*. Kuala Lumpur : McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Clement, J. (2007). *The impact of teaching explicit listening strategies to adult intermediate and advance level ESL university students* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Duquesne University, U. S. A.
- Comer, Ronald J., (2004). *Abnormal Psychology*. 5th Edition. Worth Publishers: New York.

- Conrad, L. (1981). *Listening comprehension strategies in native and second language* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Michigan State University, U. S. A.
- Conrad, P., & Reinhartz, S. (Eds.), 1984. Computers and Qualitative Data. (Special issue). *Qualitative Sociology*, 7, (1 & 2)
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre europeen commun de référence pour les langues*. Strasbourg, Perancis : Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La Compréhension Orale*. Paris: CLE International
- Cote, M. (1985). Language reflects culture, Saskatchewan Indian. Diperoleh daripada <http://www.sicc.sk.ca/saskindian/a85sep21.htm>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd. ed.). New Jersey: Pearson.
- Criss, E. (2008). The natural learning process. *Music Educators Journal*, 95(2), 42-46.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Decker, D. L. (1995). *Differences between the intended curriculum and the enacted curriculum in a teacher enhancement program in science and explanations for the differences* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of California, Santa Barbara, U. S. A.
- Del Socorro Mayberry, M. (2006). *Listening comprehension in the foreign language classroom: The cognitive receptive processes in the development of Spanish phonological perception* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of Texas at Austin, U. S. A.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Devine, T. G. (1978). Listening: What do we know after fifty years of research and theorising. *Journal of Reading*, 21(4), 269-304.
- Devine, T. G. (1982). *Listening skills schoolwide: Activities and programs*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Dewan Bahasa dan Pustaka. (2002). *Kamus Dewan* (Edisi ke-3). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes orientations and motivations in language learning advances in theory research and applications. *Language Learning* 53, 3-32.
- Dunkel, P. A. (1991). Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25, 431-457
- Durocher, D. O. Jr. (2007). Teaching sensitivity to cultural difference in the first-year foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 40(1), 143-160.
- Ducrot, J. M. (2005). L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches. Diperoleh daripada <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>.
- Dwipa Janardhanan Pillai (2000). *Teaching listening comprehension skills in an intermediate level English as a foreign language classroom* (Tesis Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Eastman, J. K. (1991). Learning to listen and comprehend: The beginning stages. *System*, 19(3), 179-187.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Understanding second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2000). *Second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. Dlm P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Erickson, R. G. (2000). *A computer-adaptive listening comprehension placement test for beginning-level French courses* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Brigham Young University, U. S. A.
- Fazleena Aziz (2008, 4 April). It's French week in KL!. Kuala Lumpur. *The Star*.
Diperoleh daripada
<http://thestar.com.my/metro/story.asp?file=/2008/4/4/central/2082794&sec=central>
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-80.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Folse, K. S. (2004). The underestimated importance of vocabulary in the foreign language classroom. *CLEAR News*, 8(2), 1-6.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gascoigne, C., & Robinson, K. (2001). Students perceptions of beginning French and Spanish language performance. *Academic Exchange Quarterly*, 113-119.
- Gebhard, J. G. (1996). *Teaching English as a foreign or second language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Glison, E. W. (1988). A plan for teaching listening comprehension: Adaptation of an instructional reading model. *Foreign Language Annals*, 21(1), 9-16.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goh, C. (1999). How much do learners know about the factors that influence their listening comprehension? *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 17-40.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, Practice and research implications. *RELC Journal*, 30(2), 188-213.
- Goh, C., & Yusnita Taib (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Goh, C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Graham, S. (2006a). A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning. *Foreign Language Annals*, 39(2), 296-309.
- Graham, S. (2006b). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.

- Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, 26(2)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guo, N., & Wills, R. (2004). *An investigation of factors influencing English comprehension and possible measure for improvement*. Diperoleh daripada <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf>
- Hafiz Muhammad Inamullah, Ishtiaq Hussain, & M. Naseeruddin. (2008). Direct influence of English teachers in the teaching learning process. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(4), 29-36.
- Hall, N.C., Hladkyj, S., Perry, R.P., & Ruthig, J. C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in college student's academic development. *The Journal of Social Psychology*, 144, 591-612.
- Hasan, A.S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
- Hirsch, E., Freitas, C., Church, K., & Villar, A. (2008). *Illinois teaching, leading and learning survey: final report*. New Teacher Centre: University of California at Santa Cruz.
- Hirsch, E., Freitas, C., & Fletcher, S. (2008). *TeLL Maine teaching and learning conditions Survey: An interim report*. New Teacher Center : University of California at Santa Cruz.
- Hirsch, E., Freitas, C., & Villar, A. (2008). *Kansas teaching, learning & leadership survey: An interim report*. New Teacher Centre: University of California at Santa Cruz.

- Hsieh, P-H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Huitt, W. (2003). A transactional model of the teaching/ learning process. *Educational Psychology Interactive*. Diperoleh daripada <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/tchlrmmd.html>
- Hwang, M-H. (2003). *Listening comprehension problems and strategy use by secondary learners of English (FL) in Korea* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of Essex, United Kingdom.
- Hyslop, N. B., & Tone, B. (1988). Listening: Are we teaching it, and if so, how? *Eric Digest*, 3. Diperoleh daripada <http://www.ericdigests.org/pre-928/listening.htm>.
- Imhof, M. (2000). How to monitor listening more efficiently: Meta-cognitive strategies in listening. (Dokumen ERIC yang diterbitkan semula no. ED438583)
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Dalam P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Mcmillan Publishing Co.
- Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Joseph, C. (1998). *Language learning strategies of form four students and the variables affecting their choice* (Disertasi Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

- Kanagarany Appukuddy (1992). *The effect of a teaching approach as opposed to a testing approach on the listening abilities of teacher trainees in West Malaysia* (Disertasi Sarjana Sastera yang tidak diterbitkan). National University of Singapore, Singapura.
- Kao, C-C. (2006). *EFL listening comprehension strategies used by students at the Southern Taiwan University of Technology* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of South Dakota, U. S. A.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2003). *Pelaksanaan program bahasa asing di sekolah menengah harian*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2004). *Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Sekolah Menengah*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2005). *Surat siaran pelaksanaan program bahasa asing di sekolah menengah harian*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2006). *Pelan induk pembangunan pendidikan, 2006-2010*. Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2007a). *Keputusan peperiksaan bahasa Perancis DELF 2006*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2007b). *Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Satu*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2007c). *Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Dua*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2007d). *Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Perancis Tingkatan Tiga*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2008). *Keputusan peperiksaan bahasa Perancis DELF 2007*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.

- Kementerian Pelajaran Malaysia (2009). *Keputusan peperiksaan bahasa Perancis DELF 2008*. Putrajaya: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Ketchum, E. M. (2006). The cultural baggage of second language reading: An approach to understanding the practices and perspectives of a non-native product. *Foreign Language Annals*, 39(1), 22-42.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Knowles, L. (2004). The evolution of CALL. *Journal of Communication & Education*.
Diperoleh daripada www.languagemagazine.com.
- Koay, S. Y. (1994). *An investigation into the teaching skills in the upper primary level of a Malaysian school and some proposed guidelines for the planning and teaching of listening in the classroom* (Kertas projek Sarjana Muda Pendidikan yang tidak diterbitkan). Herriot-Watt University, U.K.
- Krashen, S. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. California: The Alemany Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Essex: Longman.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

- Larson, J. O. (1996). *Chemistry curriculum modulation: An investigation of text, teacher and learner interactions in a classroom milieu* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universty of Colorado, Boulder, U.S.A.
- Leblanc, M. C. (2001). Do students really learn a foreign language through role-playing?. *Academic Exchange Quarterly*. Diperoleh daripada http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_3_5/ai_n28877279/
- Lee, B. (1987). *The place of listening comprehension in the secondary school English language curriculum of Singapore* (Kertas Projek Sarjana Sastera yang tidak diterbitkan). National University of Singapore, Singapura.
- Lee, W. C. (1995). *The implementation of the local studies syllabus in teacher training colleges in Penang* (Disertasi Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Lembaga Penyelidikan Undang-Undang (2002). *Akta pendidikan 1996 (Akta 550) dan peraturan-peraturan terpilih*. Petaling Jaya: International Law Book Series.
- Lim, S. N. (2001). *An error analysis of the use of the past tense in French by Malay students* (Disertasi Sarjana Bahasa dan Linguistik yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Lim, T. L. (1979). *Listening comprehension and some related factors: A study of form four pupils in selected schools in Selangor* (Disertasi Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Littlewood, W. (1998). *Foreign and second language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lobatu, J. (2008). On learning processes and the national mathematics advisory panel report. *Educational Researcher*, 27(9), 595-601.

- Long, D. R. (1989). Second language listening comprehension: A schematic perspective, *The Modern Language Journal*, 73(1), 32-40.
- Lynch T. (2002) 'Listening: Questions of level'. Dalam R. Kaplan (Ed.) *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Maccoby, E. M., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of Sex Differences*. California: Standford University Press.
- Madden, J. P. (2004). *The effect of prior knowledge on listening comprehension in ESL class discussions* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). The University of Texas at Austin, U. S. A.
- Mareschal, C. (2002). *A cognitive perspective on the listening comprehension strategies of second language learners in the intermediate grades* (Tesis Sarjana Sastra yang tidak diterbitkan). University of Ottawa, Canada.
- Mareschal, C. (2007). *Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of Ottawa, Canada.
- Marohaini Yusoff (2004). Pertimbangan kritis dalam pelaksanaan kajian kes secara kualitatif. Dalam Marohaini Yusoff (Eds.), *Penyelidikan kualitatif: Pengalaman kerja lapangan kajian*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Martinko, M. J., Harvey, P., & Douglas, S. C. (2007). The role, function, and contribution theory to leadership: A review. *The Leadership Quarterly*, 18, 561-585.
- Matsumoto, M., & Obana, Y. (2001). Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 3(1), 59-86.

- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego, CA: Dominic Press.
- Mendelsohn, D. J. (1995). Applying learning strategies in second/foreign language listening comprehension lesson. Dlm D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominic Press.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Met, M. (1995). Foreign language curriculum in an era of educational reform. In A. Glatthorn, *Content of the curriculum* (2nd. ed.). Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Met, M., & Galloway, V. (1992). Research in foreign language curriculum. Dalam P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Thousand Oaks.
- Miller, B. B. (1970). *The effects of continuing or changing foreign languages on listening comprehension and selected tests as predictors of success in Spanish or French at the seventh- grade level* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of Oklahoma, U.S.A.
- Mohammad Haron (1998) *Keupayaan metapemahaman dalam pembacaan dan pendengaran di kalangan pelajar tingkatan empat* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

- Mohd Nasrudin Basar (2006). *Pelaksanaan kurikulum Pengajian Melayu diploma perguruan Malaysia* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan) Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Mohd Zaaba Hj. Ismail, & Zuraidah Hj. Ismail (2009). *Pandangan pelajar terhadap alam Persekolahan dan pembelajaran*. Diperoleh daripada <http://www.scribd.com/doc/18972894/Pandangan-Pelajar-Terhadap-Alam-Persekolahan-Dan-Pembelajaran>.
- Mohd Zaidi Basir (2005). *Penggunaan buku "Ado" dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Perancis: Satu kajian kes* (Disertasi Sarjana Bahasa dan Linguistik yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Mol, H. (2009). *Using songs in the English classroom*. Diperoleh daripada <http://www.hltmag.co.uk/apr09/less01.htm>
- Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.
- Morgan, C., & Neil, P. (2001). *Teaching modern foreign languages*. London: Kogan Page.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. Dlm M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Morrison, G. S. (1993). *Contemporary curriculum* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Murphy, T., & Carpenter, C. (2008). The seeds of agency in language learning histories. Dlm. Kalaja, P., Menezes, V. & Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 4(2), 1-8.

- Ng, S. B. (2004). *Implementation of the revised secondary science curriculum by master teachers in creating a thoughtful classroom* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Nora Malikiaman (2004). *Mereka bentuk HSP bahasa Perancis tingkatan satu: Pandangan pakar* (Disertasi Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Noraini Mohd. Salleh (2004). Etika dan penyelidikan kualitatif. Dalam Marohaini Yusoff (Ed.), *Penyelidikan kualitatif: Pengalaman kerja lapangan kajian*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Nord, J. R. (1981). Three steps leading to listening fluency: A beginning. Dalam H. Winitz (Eds), *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nor Zihan Hussin (2000). *Motivational factors for foreign language teachers in selected boarding schools in Malaysia* (Kertas Projek Sarjana Pengurusan yang tidak diterbitkan). Universiti Islam Antarabangsa Malaysia, Kuala Lumpur.
- Nor Zihan Hussin (2009). Observavtion d'une classe de langue vivante. *Bulletin Association Malaisienne des Professeurs de Français*, 20, 15-17.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanaraes, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35, 21-46.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Omrah bin Hassan Hussin. (2009). *Etude comparée des verbes supports faire, donner et prendre –buat/membuat, beri/memberi et ambil/mengambil en français et en malais*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). L'université Paris IV- Sorbonne, Paris.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Oxford, R., Nyikos, M., & Ehrman, M. (1998). Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21(4), 321-329.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd. ed.). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Peacock, M. (2009). Attribution and learning English as a foreign language. *ELT Journal* 64(2),184-193.
- Pekin, A., Altay, J. M., & Baytan, D. (2009). *Listening activities*. Diperoleh daripada <http://www.ingilish.com/listening-activities.htm>
- Peters, M. (1999). *Les stratégies de compréhension auditive chez les élèves du Bain Linguistique en français langue seconde* (Tesis kedoktoran yang tidak diterbitkan). Université d'Ottawa, Canada.

- Peterson, P. W. (2001). Skills and strategies for proficient listening. Dlm M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rahimi Bin Md. Saad, Zawawi Bin Ismail & Wan Nordin Bin Wan Abdullah (2009). Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab Berasaskan Web . Diperoleh daripada <http://www.docstoc.com/docs/19732439/PENGAJARAN-DAN-PEMBELAJARAN-BAHASA-ARAB-BERASASKAN-WEB/>
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rings, L. (2006). The oral interview and cross-cultural understanding in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39(1), 43-53.
- Roshidah Hassan (1997). *Analisis kontrastif kata ganti nama diri bahasa Melayu dan bahasa Perancis* (Disertasi Sarjana Bahasa dan Linguistik yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Rosyati Abdul Rashid (2004). The effects of learners' language proficiency and gender on their strategy use. Dalam Jayakaram Mukundan, Dzeelfa Zainal Abidin, & Dulip Singh Ranjet Singh (Eds.). *ELT Matters 2: Development in English Language Learning and Teaching*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199-221.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. (2nd ed). Boston: Heinle & Heinle.
- Saidatul Nornis Hj. Mahali (2007). *Unsur bahasa dalam budaya*. Kota Kinabalu: Universiti Malaysia Sabah.

- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and company.
- Saskatchewan Education (1997). *English Language Arts 10: A curriculum guide for the secondary level*. Curriculum and Instruction Branch Saskatchewan Education, Saskatchewan: Canada. Diperoleh daripada <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/xla/copyright.html>
- Savignon, S. J. (2005). Cultures and comparisons: Strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 38(3), 357-365.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schulz, R. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1), 9-26.
- Siskin, H. J. (2007). Call me “Madame”: Re-presenting culture in the French language classroom. *Foreign Language Annals*, 40(1), 27-42.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-9.
- Stake, R. E. (1997). Case study methods in educational research: seeking sweet water. Dlm. R. M. Jaeger (Eds.), *Complementary research methods for research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Suseela Malakolunthu (2004). Pengumpulan dan analisis data kualitatif: satu imbasan. Dalam Marohaini Yusoff (Ed.), *Penyelidikan kualitatif: Pengalaman kerja lapangan kajian*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

- Suziana Mat Saad (2005). *Terjemahan metafora Melayu ke bahasa Perancis: Analisis novel "Salina"* (Disertasi Sarjana Bahasa dan Linguistik yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Swanson, C. H. (1997). Who's listening in the classroom? A research paradigm. (Dokumen ERIC yang diterbitkan semula. (ED407659).
- Synder, J., Bolin, F., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. Dlm P. W.Jackson (Eds.), *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Teh, H. Y. (2006). *The learning of French articles by Malay secondary students: An error analysis* (Disertasi Sarjana Bahasa dan Linguistik yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Teng, H. (1998). A study of EFL listening comprehension strategies. Dokumen ERIC yang diterbitkan semula. (ED422745).
- Thompson, B. (1986). *La chanson dans la classe de francais*. Diperoleh daripada http://www.faculty.umb.edu/brian_thompson/clef.htm
- Tokeshi, M. (2003). *Listening comprehension processes and strategies of Japanese junior high school students in interactive settings*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of Wollongong, Australia.
- Trudgill, P. (1983). *On dialect: social and geographical perspectives*. New York: New York University Press.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vandergrift, L. (1996). Listening strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 200-223.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 556-575.
- Vandergrift, L. (2003a). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425-440.
- Vandergrift, L. (2003b). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or listening to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2005). Relationship among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency?. *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18.
- Vandergrift, L., Goh, C. M., Mareshal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse processing*. New York: Academic Press.

- Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *The Modern Language Journal*, 79(1), 41-56.
- Vogt, W. P. (2007). *Quantitative research methods for professionals*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Wang, X. (2007). Three ways to motivate Chinese students in EFL listening classes. *Asian EFL Journal*, 17(2), 1-16.
- Wan Zamri Wan Muhamad (2004). *Pelaksanaan kurikulum pendidikan jasmani di sekolah menengah di Kelantan* (Disertasi Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Wax, M. L. (1982). Research reciprocity rather than informed consent in fieldwork. Dlm. J. E. Sieber (Eds.), *The ethics of social research fieldwork, regulation, and publication*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- White, G. (1998). *Listening*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19-29.

- Wild, D., Grove, A. Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S. Verjee-Lorenz, A. & Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported Outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR task force for translation and cultural adaptation. *Value in Health*, 8 (2), 94-104.
- Wolvin, A., & Coakley, C. (1985). *Listening (2nd. ed.)*. Dubuque: William C. Brown Publishers.
- Wong, S.Y. (2005). *Kemahiran mendengar bahasa Cina (Mandarin) di kalangan murid Tahun tiga sekolah kebangsaan* (Disertasi Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan) Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Woodcock, S. (2008). *Diagnosing potential : preservice teachers' understanding and expectations of students with learning disabilities* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). University of Wollongong, Australia.
- Wu, C. T. (2003). *A comparison of English listening comprehension strategies used by Taiwanese EFL high school and college students* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Texas A & M university-Kingsville, U. S. A.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, W. L. (2006). *The relationship between individual differences, training in second language aural comprehension strategies and performance in year 9 Indonesian language students* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Edith Cowan University, Australia.
- Zainab Abdul Majid (1982). *Analisis kontrastif di antara sistem fonologi bahasa Melayu dan bahasa Perancis* (Disertasi Sarjana Sastera yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Zhang, D., & Goh, C. M. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use:
Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language
Awareness, 15*(3), 199-219.

Lampiran A

Surat kebenaran Ibu Baba/ Penjaga

Nor Zihan Hussin
Fakulti Pendidikan
Universiti Malaya
50603 Kuala Lumpur

Encik/ Puan _____,

Saya, Nor Zihan Hussin merupakan seorang pelajar ijazah kedoktoran di Universiti Malaya dalam bidang perkembangan kurikulum dan saya sedang menjalankan kajian untuk memenuhi keperluan ijazah tersebut. Tujuan kajian yang akan dijalankan adalah untuk meneliti secara mendalam proses pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang murid gunakan serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran tersebut. Kajian ini diharapkan akan dapat memberi maklumat yang dapat membantu mempertingkatkan tahap pencapaian murid dalam pembelajaran Bahasa Perancis.

Dengan itu, saya ingin memohon kebenaran daripada pihak tuan/puan _____ untuk melibatkan _____ dalam kajian ini. Saya akan membuat pemerhatian kelas semasa pembelajaran dijalankan. Temu bual juga akan diadakan terhadap anak/ jagaan tuan/puan bagi mendapatkan maklumat yang berkaitan dengan kegiatan pembelajaran pemahaman mendengar tersebut. Selain daripada itu, murid yang terlibat akan dikehendaki menulis refleksi mereka tentang aktiviti pemahaman mendengar yang dialami dalam kelas Bahasa Perancis dalam jurnal yang akan disediakan. Pemerhatian akan dijalankan pada waktu persekolahan mereka, manakala temu bual akan dijalankan pada kelas persediaan pada waktu petang. Di samping itu, rekod akademik dan hasil kerja murid yang melibatkan pemahaman mendengar akan diteliti dan dirahsiakan. Bagi tujuan penulisan tesis nanti, nama sebenar murid serta nama sekolah tidak akan digunakan. Dengan itu, saya memohon kerjasama tuan/puan _____ untuk mengisi dan menandatangani borang yang dilampirkan.

Kerjasama yang tuan/puan berikan saya dahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Yang benar,

(NOR ZIHAN HUSSIN)

.....

Dengan ini, saya _____ membenarkan/tidak membenarkan anak/jagaan saya untuk menyertai kajian yang akan dijalankan oleh Cik Nor Zihan Hussin.

Tandatangan

Tarikh:.....

Lampiran B

Surat Kebenaran Peserta Kajian

Saya _____, bersetuju untuk menyertai kajian yang dikendalikan oleh Cik Nor Zihan Hussin untuk memenuhi keperluan penulisan sebuah tesis ijazah falsafah kedoktoran Universiti Malaya. Tujuan kajian yang dijalankan adalah untuk meneliti secara mendalam proses pembelajaran pemahaman mendengar dalam bilik darjah dan strategi pembelajaran pemahaman mendengar yang murid gunakan serta faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran tersebut.

Saya memahami bahawa pemerhatian kelas dan temu bual akan dijalankan terhadap diri saya. Selain itu, saya juga akan menulis refleksi tentang aktiviti pemahaman mendengar yang dialami dalam kelas Bahasa Perancis dalam jurnal yang akan disediakan. Di samping itu, saya bersetuju untuk membenarkan pengkaji melihat dan meneliti hasil kerja pemahaman mendengar dan juga rekod akademik dan lain-lain yang berkaitan dengan saya.

Dalam penulisan tesis tersebut, nama sebenar saya tidak akan digunakan dan dirahsiakan. Saya juga berhak untuk menarik diri daripada menyertai kajian ini pada bila-bila masa.

Tandatangan: . _____

Tarikh: _____.

Lampiran C

SURAT KEBENARAN MENJALANKAN KAJIAN DARIPADA KEMENTERIAN PELAJARAN MALAYSIA



BAHAGIAN PERANCANGAN DAN PENYELIDIKAN DASAR PENDIDIKAN
KEMENTERIAN PELAJARAN MALAYSIA
ARAS 1-4, BLOK E-8
KOMPLEKS KERAJAAN PARCEL E
PUSAT PENTADBIRAN KERAJAAN PERSEKUTUAN
62604 PUTRAJAYA.

Telefon : 03-88846591
Faks : 03-88846579

Ruj. Kami : KP(BPPDP)603/5/Jld.10 (104)
Tarikh : 29 Oktober 2008

Nor Zihan Binti Hussin
36-07-02 Kemuncak Kondo
Jalan Tg Ampuan Rahimah 9/20
40100 Shah Alam Selangor

Tuan/Puan,

**Permohonan Untuk Menjalankan Kajian Di Sekolah, Institut Perguruan, Jabatan
Pelajaran Negeri Dan Bahagian-Bahagian Di Bawah Kementerian Pelajaran Malaysia**

Saya dengan hormatnya diarah memaklumkan bahawa permohonan tuan/puan untuk menjalankan kajian bertajuk :

" Pelaksanaan Pembelajaran Pemahaman Mendengar Dalam Kurikulum Bahasa Perancis Di Sekolah Menengah Malaysia " diluluskan.

2. Kelulusan ini adalah berdasarkan kepada cadangan penyelidikan dan instrumen kajian yang tuan/puan kemukakan ke Bahagian ini. **Kebenaran bagi menggunakan sampel kajian perlu diperolehi dari Ketua Bahagian/Pengarah Pelajaran Negeri yang berkenaan.**

3. Sila tuan/puan kemukakan ke Bahagian ini senaskah laporan akhir kajian setelah selesai kelak. Tuan/Puan juga diingatkan supaya **mendapat kebenaran terlebih dahulu** daripada Bahagian ini sekiranya sebahagian atau sepenuhnya dapatan kajian tersebut hendak dibentangkan di mana-mana forum atau seminar atau diumumkan kepada media massa.

Sekian untuk makluman dan tindakan tuan/puan selanjutnya. Terima kasih.

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menurut perintah,


(DR. SOON SENG THAH)

Ketua Sektor Penyelidikan Dan Penilaian
b.p. Pengarah
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pelajaran Malaysia

Zu/surat kelulusan/07

Lampiran D

PROTOKOL TEMU BUAL MURID

Pelaksanaan Pembelajaran Pemahaman Mendengar dalam Kurikulum Bahasa Perancis di Sekolah Menengah Malaysia.

Nama Sekolah :
 Jenis Sekolah :
 Lokasi Sekolah :
 Nama Guru Bahasa Perancis :
Nama Murid :
 Nama Kelas :
 Bilangan Murid :
 Tajuk Pengajaran :
 Tarikh :
 Hari :
 Masa :

* (P) bagi pengkaji dan (R) bagi peserta kajian yang berkenaan untuk catatan temu bual.

Garis panduan Temu Bual	Catatan (P)	Komen/ Isu/ Refleksi (P)
<p>Membina rapport Mewujudkan suasana kemesraan yang profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pengkaji mencari tempat yang selesa untuk dijadikan tempat temu bual. • Pengkaji membina hubungan dengan peserta kajian sebelum menyoal soalan yang lebih berfokus kepada soalan kajian seperti latar belakang keluarga. <p>Temu bual Murid A. Proses dan Respons murid</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bagaimanakah perasaan kamu apabila berada dalam kelas BP? 2. Adakah kamu berpuas hati dengan pencapaian kamu dalam Bahasa Perancis? 3. Apakah pendapat kamu tentang pencapaian kamu ? 4. Semasa belajar BP, apakah aktiviti yang paling kamu suka? 5. Selain dalam kelas, adakah kamu menggunakan BP di luar kelas? Boleh 		

<p>kamu ceritakan?</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Apa pendapat kamu tentang BP? 7. Semasa pembelajaran, adakah kamu faham apa yang diajar oleh guru? 8. Jika kamu menjadi guru BP, apakah yang kamu akan lakukan agar pembelajaran menjadi lebih menarik? 9. Apabila kamu belajar, apakah yang kamu belajar? Adakah guru BP bercakap dalam BP setiap masa? 10. Adakah kamu berpeluang mendengar radio atau melihat filem dalam BP dalam kelas atau di luar kelas? 11. Apakah aktiviti dalam kelas yang paling kamu suka atau tidak suka? 12. Jika kamu berpeluang menukar aktiviti kelas, apakah aktiviti yang kamu akan jalankan? 13. Semasa belajar BP, apakah kesukaran kamu? 14. Adakah kamu mempunyai keistimewaan yang akan membantu kamu dalam pembelajaran BP? Jika ada, apakah keistimewaan tersebut ? 15. Boleh kamu ceritakan bagaimana kamu belajar BP? 16. Adakah kamu mempunyai kebiasaan yang dapat membantu kamu dalam mempelajari BP? 17. Adakah kamu selalu mengambil bahagian semasa aktiviti dalam kelas? Kenapa ya? Kenapa tidak ? 18. Apakah perasaan kamu apabila dipanggil oleh guru dalam kelas sekiranya kamu tidak mengangkat tangan kamu ? 19. Apabila kamu tidak memahami sesuatu perkara di dalam kelas, apakah yang kamu lakukan? <p>B. Strategi pembelajaran pemahaman mendengar</p> <ol style="list-style-type: none"> 20. Boleh kamu ceritakan apa yang kamu faham atau tidak faham ? 21. Boleh kamu ceritakan bagaimana kamu mendengar? 22. Apakah yang membantu kamu agar 		
--	--	--

<p>memahami BP / apabila kamu mendengar dalam BP?</p> <p>23. Bagaimana kamu memahami apa yang kamu dengar?</p> <p>24. Bagaimana kamu memahami apa yang kamu dengar?</p> <p>25. Apabila guru memperkenalkan perkataan baru, adakah kamu mempelajarinya dengan lebih baik apabila melihat ia ditulis atau apabila kamu mendengarnya?</p> <p>26. .Apabila guru memperkenalkan perkataan baru, adakah kamu lebih suka terjemahan dalam BM atau penerangan dalam BP?</p> <p>27. Apakah kebiasaan yang kamu lakukan dalam pemahaman mendengar?</p> <p>28. Apabila kamu mendengar sesuatu yang kamu tidak faham, apa yang kamu lakukan?</p> <p>C. Faktor yang mempengaruhi pemahaman mendengar</p> <p>29. Apakah kesukaran/masalah apabila kamu mendengar dalam BP? Adakah kamu tahu sebab-sebab yang menyebabkan hal ini sukar bagi kamu?</p>		
--	--	--

Lampiran E

PROTOKOL CATATAN PEMERHATIAN

Pelaksanaan Pembelajaran Pemahaman Mendengar dalam Kurikulum Bahasa Perancis Sekolah Menengah Malaysia

Nama Sekolah :
Jenis Sekolah :
Lokasi Sekolah :
Nama Guru :
Nama Kelas :
Bilangan Murid :
Tajuk Pengajaran :
Tarikh :
Hari :
Masa :

Panduan	Catatan Pemerhatian	Refleksi Penyelidik
<ul style="list-style-type: none">• Huraian Persekitaran, Persekitaran Fizikal Persekitaran Sosial Persekitaran Semantik• Kemudahan, peralatan kelas, peserta kajian• Persekitaran kelas/ latar tempat/ konteks• Peralatan pengajaran dan pembelajaran		
<ul style="list-style-type: none">• Pelaksanaan P&P Sebelum kelas bermula pengkaji memastikan kedudukan yang sesuai untuk pengkaji duduk untuk membuat pemerhatian. Pengkaji membuat pemerhatian menyeluruh suasana kelas, susunan, kedudukan peserta kajian,		

<p>peralatan yang digunakan oleh guru semasa pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas.</p>		
<p>Pemerhatian mengikut aspek yang dikaji:</p> <p>Pelaksanaan pembelajaran pemahaman mendengar: kualiti penyampaian dan respons murid.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelaksanaan Permulaan Pengajaran • Pelaksanaan Pertengahan Pengajaran • Pelaksanaan Penutup Pengajaran • Objektif, Kaedah Pengajaran • Aktiviti • Peruntukan Masa • Organisasi Bilik Darjah <p>Aktiviti pembelajaran Aktiviti yang berlaku dalam kelas. Urutan aktiviti yang berlaku Bagaimana respons murid dan guru. Pergerakan dan tingkah laku murid secara menyeluruh.</p>		
<p>Rumusan Pemerhatian</p>		

Lampiran F

CONTOH KOD TERBUKA TRANSKRIP PEMERHATIAN

Pelaksanaan Pembelajaran Pemahaman Mendengar dalam Kurikulum Bahasa

Perancis Sekolah Menengah Malaysia

Peserta: Faizal, Azhar, Sandy , Faezah dan Puan Sim

Pemerhatian: Pemahaman mendengar

Tajuk: L'animal Domestique (Binatang peliharaan)

Tarikh: 13 Oktober 2009

(Puan Sim telah berada dalam bilik Bahasa Perancis. Di luar kelas, kedengaran dengan jelas bunyi hentaman yang kuat dari tapak pembinaan bangunan baru. Kelihatan sebuah meja guru yang baru terletak di hadapan kelas. Kelihatan enam orang murid perempuan memasuki bilik diikuti dengan enam orang murid lelaki. Mereka kelihatan ceria dan mengambil tempat masing-masing. Puan Sim berdiri di hadapan kelas dan memandangi ke arah murid. Murid berdiri)

.M: *Bonjour Madame Sim* (Selamat sejahtera Madame Sim)

G : *Bonjour! Asseyez -vous. La vie est belle. Pourquoi vous êtes triste aujourd'hui? Comment ça va?* (Selamat sejahtera! Sila duduk. Hidup ini sangat cantik. Kenapa kamu bersedih hari ni? Apa khabar?)

M : (Senyum) *Ça va...* (Khabar baik)

G : *Ça va pas?* (Khabar tak baik?)

M : *Non, Ça va bien...* (serentak). (Tak, khabar baik)

G : *Aujourd'hui, on a combien de cours?* (Hari ini kita ada berapa masa?)

M : *Deux cours* (serentak) (Dua masa)

G : *De quelle heure à quelle heure?* (Dari pukul berapa ke pukul berapa?)

M : *Une heure à deux heures.* (Dari pukul satu ke pukul dua)

- G : *Okay... Aujourd'hui, on va parler de notre maison..chez vous... D'accord ? Chez vous... Est-ce que vous avez chez vous... à la maison un animal? Pas animal comme le tigre... (Hari ini kita akan berbincang tentang rumah kita...rumah kamu.. Adakah di rumah kamu terdapat binatang? Bukan binatang seperti harimau...)*
- M : (Ketawa)
- G : *Animal do... mestique ... Qu'est-ce que c'est « animal domestique »? (Binatang peliharaan... Apakah yang dimaksudkan dengan binatang peliharaan?)*
- M : Peliharaan.
- G : *Animal à la maison (Binatang di rumah).*
- M : (Tersenyum)
- G : *D'accord? Est-ce que vous avez un animal à la maison? Oui? Non? (Setuju? Adakah kamu mempunyai binatang di rumah? Ya? Tidak?) (Guru bertanya kepada setiap murid. Ada yang mengangguk dan ada yang menggeleng kepala menandakan setuju dan tidak setuju dengan pertanyaan guru).*
- G : *Les garçons? D'accord? Faiz, quel animal as-tu , Faiz? (Murid lelaki? Setuju? Faiz, binatang apa yang kamu ada?)*
- F : *Chat (kucing)*
- M : (ketawa)
- G : *Combien de chat? (Berapa ekor kucing?)*
- M : *Un (satu)*
- G : *Comment s'appelle-t-il? (Apakah namanya?)*
- M : *Sam*
- G : *Okay. Er.. Zamri non? (Okey. Er... Zamri, tidak?)*
- M : (Menggeleng kepala)
- G : *Azhar, tu as quel animal? (Azhar, kamu ada binatang apa?)*

- M : Kucing
- G : Kucing *aussi*. (Kucing juga). “Kucing” *en francais... c’est...?* (Kucing dalam bahasa Perancis adalah...)
- M: *Chat*
- G: *Combien de chat?* (Berapa ekor kucing?)
- M : *Un* (satu)
- G : (Guru berpaling ke arah Sandy). *Okay... Sandy... Tu as des animaux à la maison?* (Okey. Sandy, Kamu ada binatang di rumah?)
- M : *Oui (Ya)*
- G : *Quels animaux?* (Binatang apa?)
- M : *Chat, chien et poisson* (Kucing, anjing dan ikan.)
- G : *C’est comme le zoo er... non?* (Sama seperti zoo er... tak?) (Guru berjenaka dengan murid).
- M : (Ketawa)
- G : *Okay Sandy, elle a trois animaux domestiques. Par exemple... Aller Sandy?* (Okey Sandy, dia mempunyai tiga binatang peliharaan. Contohnya... Jom Sandy?)
- M : *Il y a un chat, un chien et des poissons.* (Terdapat seekor kucing, seekor anjing dan beberapa ekor ikan).
- G : *Très bien... Okay. D’accord? Ce sont des animaux domestiques. Mek Nab? Non?* (Sangat bagus! Okey. Setuju ? Kesemuanya adalah binatang peliharaan. Mek Nab? Tidak?)
- M : *Non.* (Tidak.)
- G : *Okay. Pour les animaux domestiques... pour Sandy, elle a un chat, un chien et des poissons... quels autres animaux qu’on peut avoir à la maison, comme animal domestique?* (Okey. Untuk binatang peliharaan... bagi Sandy, dia ada seekor kucing,

seekor anjing dan beberapa ekor ikan... Binatang apakah yang kita boleh dapati di rumah. Sebagai binatang peliharaan?)

M : *Hamster... torture... Oiseaux* (ketawa) (Hamster... kura-kura... burung)

G : *Oui... peut être... Okay... er... En France, normalement quel est l'animal domestique le plus souvent? C'est le chien. Peut être, il ya aussi le chat, le poisson mais... le plus souvent, est le chien. En France, il y a beaucoup de chiens qui se promènent er... dans le parc... partout. Comme animal domestique... pour quoi faire ? Normalement, En Malaisie, le chien, c'est pour garder le maison pour la sécurité. En France, c'est pour donner l'affection. Il faut lui donner à dormir, à manger... D'accord ?...Et le chat... Qu'est-ce qu'il mange le chat?*

(Ya.. mungkin... Okey... Er... di Perancis, binatang peliharaan apakah yang menjadi kebiasaan? Ia adalah anjing. Mungkin, terdapat juga kucing, ikan... tetapi... kebiasaannya adalah anjing. Di Perancis, terdapat banyak anjing yang bersiar-siar... Er... di taman... di mana-mana. Untuk apakah binatang peliharaan? Kebiasaannya, di Malaysia, anjing adalah untuk menjaga rumah, untuk keselamatan. Di Perancis, anjing ialah untuk memberikan kasih sayang. Ia mesti diberikan tidur, makan... Setuju?... Dan kucing... apakah yang dimakan oleh kucing?)

M : *Friskies*

G : *Friskies... Et le chien? (Dan anjing?)*

M : *Whiskas* (ketawa)

Lampiran G

CONTOH KOD TERBUKA TRANSKRIP TEMU BUAL MURID

Peserta: Faizal

Tarikh: 4 Ogos 2009.

Masa: 3.00 – 30 petang

Faizal merupakan seorang murid yang berprestasi tinggi dan aktif dalam akademik dan ko-kurikulum. Seorang yang tinggi lampai dan berkeyakinan tinggi. Melontar kata-kata dengan penuh keyakinan.

P: Kamu ada menyatakan yang kamu ingin menjadi seorang pendidik atau pensyarah. Kenapa ya?

M: Mungkin, kerana saya sukakan cabaran.

P: Cabaran?

M: Um...

P Bagi kamu, pendidik ni merupakan sesuatu yang mencabar?

M: Um... sebab pendidik ni, macam, kita mendidik manusia. Jadi, manusia tu, banyak ragam... mungkin dalam satu hari tu, kita akan berjumpa dengan bermacam-macam orang. Mungkin, itu cabaran buat saya.

P: Selain itu, kamu juga ada menyatakan yang kamu merupakan pemain bola keranjang sekolah. Kebiasaannya di mana kamu bermain?

M: Selalunya kalau *training* tu... di sekolah ah...

P: Selain di sekolah?

M: Tak delah... (Tak ada lah)

P: Kalau kat rumah?

M: Kalau kat rumah tu tak adalah.. tak dok kemudahan. Tak ada *court*...

P: Mengapa kamu memilih bola keranjang?

M: Mungkin... saya mula belajar di sini, saya mula bermain bola keranjang... setiap petang *training*. Mungkin jadi habit... Lama-lama jadi suka.

P: Kamu juga sukakan sejarah dan matematik. Kenapa?

M: Mungkin sejarah ni, saya mempunyai sejarah dengan sejarah ni. Pada mulanya saya kurang minat dengan sejarah ni... pada masa tingkatan dua, saya berjumpa dengan seorang guru.. Guru tu mengajar dengan cara betul untuk memahami sejarah.

P: Siapa guru tu?

M: Cikgu Rodziah. Sejak itu sampai sekarang saya belum lagi dapat B dalam sejarah.

P: Matematik?

M: Matematik tu, sejak kecil lagi saya suka.

P: Kenapa suka?

M: Matematik tu, um... macam... mempunyai... memberi idea..macam membuka minda... macam menggerakkan minda.

- P: Ok... Kamu ada memberitahu dulu, semasa belajar bahasa Perancis, *Madame* telah menarik minat kamu untuk belajar bahasa Perancis. Boleh kamu jelaskan?
- M: Er... Saya suka *Madame*... mungkin *Madame* ni, selain mengajar bahasa Perancis..dia juga ajar ,macam... moral... macam guru moral... sebelum masuk kelas tu... dia bagi ceramah fasal moral dulu... mendidik... mendidik sikap pelajar... bukan saje dalam aspek belajar Bahasa Perancis semata-mata... Dia ambil beratlah... macam dia menjaga anak sendiri ah...
- P: Apa yang kamu maksudkan yang pencapaian kamu dalam Bahasa Perancis tidak stabil?
- M: Um... mungkin.. ah... Bahasa Perancis tu, dalam seminggu tu... hanya tiga masa... jadi, mungkin, kurang fokuslah... Macam... periksa pun... sekali setahu... jadi... lebih fokus pada subjek untuk SPM.
- P: Kamu juga ada menyatakan yang Bahasa Perancis ni, merupakan satu subjek yang susah dipelajari. Apa yang kamu maksudkan dengan susah?
- M: Er... susah... macam... mungkin saya baru belajar... jadi, penyesuaian tu, belum cukup lagilah..macam... kalau malas tu, jadi, pelajaran tu, jadi lambat sikit... jadi, kalau rajin tu, pelajaran akan jadi mudah ah...
- P: Semasa pembelajaran, kamu nyatakan bahawa tidak semua yang kamu faham. Boleh kamu jelaskan?
- M: Er... Bahasa Melayu ni, sangat berbeza dengan bahasa Perancis..jadi..mungkin faktor perkataan tu, macam...a yat-ayat tu... uh... kalau ayat *basic* tu faham lagi. Mungkin boleh faham lagi... Tapi, kalau ayat luar-luar... standard tinggi tu... susah nak faham..
- P: Ayat luar?
- M: Ayat yang tak biasa dengar dalam kelas...
- P: Dalam kelas tadi, semasa belajar ni, berapa yang kamu dapat jawab dengan betul?
- M: Ni... lima saja...
- P: Yang mana salah?
- M: Kalau salah tu... macam... kita kena buat ayat dulu... macam... *comment*? Bagaimana... Kita buat ayat sendiri. Kita kena gunakan idea sendiri.
- P: Apa pendapat kamu tentang pemahaman mendengar hari tu?
- M: Sangat susah...
- P: Sangat susah... boleh jelaskan?
- M: Petikannya sangat laju... Tak berapa jelas pula... Tapi nasib baik juga *Madame* terangkan tentang soalan terlebih dulu.... sikit sahaja dapat tangkap ...jawapan pun banyak yang salah...
- P: Apa keistimewaan kamu berbanding murid lain?

- M: Nak kata unik tu,... tak jugalah... nak kata bijak dalam bahasa Perancis tu, tak jugalah... macam biasa... Cuma saya lebih minat dalam bahasa Perancis, berbanding murid lain.
- P: Selain daripada kelajuan perbualan... biasa murid kata teks tu laju... susah nak tangkap. Apakah faktor lain bagi kamu yang mempengaruhi pemahaman mendengar?
- M: Faktor lain tu, macam... er... macam berlaku *oral* tu, di stesen kereta api, bunyi-bunyi latar belakang... radio ke... mengganggu.
- P: Macam bunyi binaan bangunan tu?
- M: Ada juga sikit-sikit, tapi tak mengganggu.
- P: Pada pendapat kamu, apakah faktor yang paling berguna dalam pemahaman mendengar?
- M: Mungkin... *vocablah*. Mungkin perkataan-perkataan yang kita faham dah... mungkin boleh tangkap... mungkin kalau dia bagi gambar tu, suruh tanda, kalau faham... boleh membantu.
- P: Apakah pendapat kamu tentang pemahaman mendengar?
- M: Um... Pemahaman mendengar ni, macam kita dapat *improve* uh... kalau setakat menulis tu... tiada practical, tak jadi juga... macam... kalau kita boleh melatih diri kita menyesuaikan diri dengan bahasa Perancis.
- P: Ok... Apa yang kamu lakukan sebelum mendengar?
- M: Selalunya saya ikut formula *Madame* uh..macam... kalau sebelum tu, dia kata *lisez les questions*... kita cari dulu apa yang kita faham..mungkin kehendak soalan..macam tempat... *où... combien*... apa tu...
- P: Macam kalau tiada soalan?
- M: Kalau tak ada soalan tu, sebelum mendengar, saya bersedia dari segi mental uh... fokus...
- P: Ok.. . Apa yang kamu lakukan semasa mendengar tadi?
- M: Dalam kelas tadi... Semasa mendengar tu... er... pertama guna pensil dulu... macam kalau apa pun... faham..tangkap dulu... macam kalau nombor telefon tu, cari yang dapat dulu... mungkin yang pertama... kali kedua tu, penuhkan tempat-tempat kosong.

Lampiran H

CONTOH JURNAL MURID

17 FEBRUARI 2009

Pada waktu Perancis pada hari ini, madame telah membuat ujian pendengaran yang terdiri daripada 10 soalan. Ada beberapa perkataan yang mengelirukan saya apabila mendengarnya dan kesannya ~~sa~~ jawapan yang saya tulis salah.

Contohnya:

penyebutan 'sont' dan 'cent' sama.

Selain itu, saya ada juga belajar dan pada ujian pendengaran bahawa kod terdiri daripada nombor dan huruf. Di samping

itu, nombor telefon biasanya bermula nombor 0. Saya juga mendapat

gula-gula (sucre) yang rasanya pahit.

(amer). saya masih ingat lagi

perkataan-perkataan ini kerana

saya akan mudah ingat sesuatu

perkataan jika saya diberi 'benda'

~~daripada perkataan itu.~~ yang

membawa maksud perkataan itu.

Lampiran I

TEKS AKTIVITI PEMAHAMAN MENDENGAR (PK1)

(Sumber. Jouhanne & Boussat, 2006)

- Salut Victor! Tu as passé un bon week-end?
- Oui, superbe!...
- Qu'est-ce que tu as fait?
- Je suis allé à Bretagne, à St. Malo, chez mes cousins.
- C'était bien, alors?
- Oui. Nous nous sommes promenés sur la plage. Il y avait du vent, mais il faisait beau. J'ai même fait de la planche à voile.
- Tu sais faire de la planche?
- Non, c'était la première fois pour moi, mais mes cousins en font depuis longtemps. Il m'ont appris.
- Et tu as mangé des crêpes?
- Oui, Samedi soir on est allé dans une crêperie et j'ai mangé une galette œuf-fromage et deux crêpes, une au chocolat et une chocolat-banane, hum. Mais le dimanche, il y avait des fruits de mer. J'ai goûté une huitre, beurk. Et toi, Alice, qu'est-ce que tu as fait?
- Moi, je suis restée à la maison. J'étais malade.

(140 patah perkataan)

Lampiran J

TEKS AKTIVITI PEMAHAMAN MENDENGAR (PK2)

(Sumber. Jouhanne & Boussat, 2006)

Bonjour ! Aujourd'hui comme tous les samedis, « le monde selon moi » s'intéresse aux adolescents. Le thème de ce jour : l'argent de poche. Selon la dernière étude Conso junior, deux tiers des 12-19ans reçoivent de l'argent de poche qui s'élève à 30 euros par semaine en moyenne. D'où vient cet argent et comment l'utilisent-ils? Pour commencer, nous allons écouter Gaëlle, jeune lycéenne de 16 ans et Fabien, 17 ans.

Gaëlle- J'ai de l'argent de poche à Noël et à mon anniversaire. Cet argent. Je le mets de côté sur un compte à la banque. Je voudrais m'acheter un lecteur MP3. Je fais aussi des courses pour des personnes âgées qui habitent près de chez moi et le samedi, je suis serveuse. Avec cet argent, j'achète des CD et je vais voir des films. Ce me permet aussi d'acheter des bonbons, j'adore ça!

Et toi, Fabien, comment dépenses-tu ton argent de poche?

Fabien- Mes parents me donnent 10 euros par semaine et je reçois aussi de l'argent quand j'ai des bonnes notes à l'école. Je vais chercher les enfants de ma voisine à l'école trois fois par semaine et je les aide à faire leurs devoirs. J'utilise cet argent pour acheter un sandwich entre deux cours ou un café. J'achète parfois des maillots de l'équipe de France de foot ou du PSG. J'aime aussi les BD et quand je peux me faire plaisir, je m'en offre une. Cet argent me sert aussi pour payer mes textos .

(247 patah perkataan)

Lampiran K

TEKS AKTIVITI PEMAHAMAN MENDENGAR (PK3)

(Sumber. Jouhanne & Boussat, 2006)

- Tu sais , Chloé a trouvé deux chats. Ils sont si mignons!
- Ah, oui ? Et qu'est-ce qu'elle va en faire?
- Eh bien, elle en garde un et elle donne l'autre. J'aimerais bien avoir un chat!
- Un chat? Dans un appartement? Il faut s'en occuper. Tu sais ce que ç a représente, Caroline?
- Mais oui ! Il faut lui donner à manger et de l'affection.
- Mais aussi nettoyer sa litière tous les jours, sinon ç a sent vite mauvais! Et je ne sais pas si tu le feras?
- Si je te le promets.
- Et puis, un chat, ça perd ses poils et ça abime des choses. Il griffe et il mord. Et puis c'est très indépendant.
- Oui, mais c'est aussi affectueux ! Et puis, celui que j'ai vu il est mignon : il est tigré gris et blanc. Je te promets de lui donner à manger et d'y faire attention.
Oh, s'il te plaît!
- J'aime bien les chats. Je ne suis pas contre, mais il faut en parler à ton père.
Et lui, je crois que les chats le rendent malade.

(188 patah perkataan)

Lampiran L

INVENTORI STRATEGI PEMAHAMAN MENDENGAR DAN DEFINISI

Strategi Meta kognitif	
<i>Strategi</i>	<i>Definisi</i>
1.Perancangan: Membina kesedaran tentang apa yang patut dilaksanakan dalam tugas mendengar, memperkembangkan pelan tindakan kontingensi yang sesuai untuk mengatasi kesukaran yang mungkin mengganggu kejayaan dalam melaksanakan tugas.	
1a. Organisasi Awal (<i>Advance organization</i>):	Menerangkan objektif tugas mendengar atau mencadangkan strategi.
1b. Perhatian Terus (<i>Directed attention</i>):	Bersedia dari awal untuk tugas mendengar dan tidak menghiraukan gangguan yang tidak berkaitan. Mengekalkan tumpuan semasa mendengar
1c. Perhatian Selektif (<i>Selective Attention</i>):	Menentukan untuk menggunakan aspek tertentu dalam input bahasa atau situasi terperinci yang membolehkan pemahaman dan penyelesaian tugas.
1d. Pengurusan sendiri (<i>Self management</i>)	Memahami situasi yang menolong seseorang untuk menyelesaikan tugas mendengar dan menyusun situasi tersebut.
2a. Memantau Pemahaman (<i>Comprehension- monitoring</i>):	Memeriksa, memastikan atau membetulkan pemahaman.
2b. Memantau pendengaran	Menggunakan satu “telinga” dalam bahasa (Bagaimana bunyi sesuatu) untuk membuat keputusan.
2c. Memeriksa semula pengawasan (Double Check Monitoring)	Memeriksa, memastikan atau membetulkan pemahaman seseorang melalui tugas atau semasa mendengar teks kali kedua.
3a. Penilaian Pencapaian	Menilai perancangan tugas.
3b. Strategi Penilaian	Menilai penggunaan strategi.
4. Pengenalpastian masalah	Mengenal pasti dengan jelas resolusi utama yang diperlukan dalam tugas atau mengenal pasti satu aspek tugas yang menghalang kejayaan tugas tersebut.
Strategi Kognitif	
1. Kesimpulan (<i>Inferencing</i>): Menggunakan maklumat dalam teks atau konteks perbualan untuk meneka maksud item bahasa yang tidak dikenali. Strategi ini juga berkaitan dengan satu tugas mendengar untuk meneka hasil atau untuk melengkap maklumat yang hilang.	
1a. Kesimpulan Linguistik:	Menggunakan perkataan yang diketahui untuk satu pernyataan bagi meneka maksud perkataan yang tidak dikenali.
1b. Suara dan Kesimpulan Para linguistik:	Menggunakan nada suara dan/ atau para linguistik untuk meneka maksud perkataan

	dalam penyataan.
1c. Kesimpulan Kinesik:	Menggunakan ekspresi muka, bahasa badan, dan pergerakan tangan untuk meneka makna perkataan yang tidak dikenali.
1d. Kesimpulan Ekstra linguistik:	Menggunakan bunyi latar belakang dan hubungan antara penutur dalam teks lisan, bahan dalam lembaran jawapan, atau situasi konkrit untuk meneka makna perkataan yang tidak diketahui.
1e. Antara Bahagian Kesimpulan:	Menggunakan maklumat melebihi paras tempat <i>sentential</i> untuk meneka makna.
2a. Penghuraian peribadi:	Merujuk kepada pengalaman peribadi sebelumnya
2b. Penghuraian kehidupan:	Menggunakan pengetahuan diperoleh daripada pengalaman dunia.
2c. Penghuraian Akademik:	Menggunakan pengetahuan diperoleh dalam situasi akademik.
2d. Penghuraian Soalan:	Menggunakan kombinasi soalan dan pengetahuan dunia untuk mendapatkan idea yang logik.
2e. Penghuraian kreatif:	Membina jalan cerita, atau mengambil perspektif yang bijak.
2f. Imej:	Menggunakan mental atau gambar sebenar untuk menggambarkan maklumat; mengekodkan kategori secara berasingan tetapi dilihat sebagai bentuk penghuraian.
3. Ringkasan:	Membuat ringkasan mental atau penulisan bahasa dan maklumat digambarkan dalam tugas mendengar.
4. Terjemahan:	Terjemahan idea daripada satu bahasa kepada bahasa lain dengan cara verbatim.
5. Pemindahan:	Menggunakan pengetahuan suatu bahasa untuk memudahkan mendengar salam bahasa lain.
6. Pengulangan:	Mengulang ketulan bahasa (perkataan atau ayat) dalam melaksanakan tugas mendengar.
7. Sumber:	Menggunakan sumber rujukan maklumat sedia ada tentang bahasa sasaran, termasuk kamus, buku teks dan kerja-kerja terdahulu.
8. Pengumpulan:	Mengingat maklumat berdasarkan kumpulan yang sama sifatnya.

9. Mengambil nota:	Menulis kata kunci dan konsep dalam singkatan kata, grafik atau bentuk nombor untuk menolong pelaksanaan tugas mendengar.
10. Deduksi/ induksi:	Secara sedar menggunakan peraturan pembelajaran atau perkembangan sendiri untuk melaksanakan tugas mendengar.
11. Penggantian:	Memilih pendekatan alternatif, menyemak perancangan atau perbezaan perkataan atau ayat untuk melaksanakan tugas mendengar.
Strategi Sosio- Afektif	
1. Menyoal untuk penjelasan:	Menyoal untuk penjelasan, menentusahkan, menyusun semula atau contoh-contoh tentang bahasa dan/ atau tugas; bertanya kepada diri sendiri.
2. Kerjasama:	Bekerjasama dengan seseorang yang lain daripada penyampai untuk mengatasi masalah, mengumpulkan maklumat, memeriksa tugas pembelajaran, contoh aktiviti bahasa atau maklum balas tentang pelaksanaan lisan dan penulisan.
3. Mengurangkan Kebimbangan:	Mengurangkan kerisauan melalui penggunaan teknik mental yang membuatkan seseorang berasa lebih cekap dalam melaksanakan tugas mendengar.
4. Sokongan Kendiri:	Memberikan motivasi peribadi melalui percakapan sendiri yang positif dan/ atau menyediakan ganjaran untuk seseorang semasa aktiviti mendengar atau sebelum tamat tugas mendengar.
5. Mengambil Suasana Beremosi	Menjadi sedar tentang sesuatu dan mendapatkan emosi seseorang semasa mendengar, hindarkan yang negatif dan ambil yang positif.

(Sumber. Vandergrift (1997))