

BAB 2

SOROTAN KAJIAN

2.1 Pendahuluan

Perbincangan bab ini bermula dengan penerangan konsep dan teori penilaian, diikuti dengan penerangan berkaitan dengan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) yang menjadi asas kerangka konsep kajian ini. Seterusnya pelaksanaan inovasi pendidikan, pendidikan vokasional, program MPV-LN, persoalan kajian dan kajian-kajian lepas berkaitan dibincangkan.

2.2 Penilaian

Salah satu definisi penilaian yang awal ialah definisi yang dikemukakan oleh Tyler (1942) dalam konteks ‘Eight Year Study’ di Ohio State University iaitu penilaian didefinisikan sebagai proses penentuan pencapaian objektif. Sejak itu, pelbagai definisi telah wujud. Menurut Rossi (1979), konsep penilaian merupakan satu keterangan mengenai prestasi tentang perkara yang dinilai, penilaian juga menerangkan satu standard atau kriteria yang digunakan untuk mengadili prestasi tersebut. Scriven (1991) pula mengatakan bahawa penilaian mempunyai dua tangan. Sementara satu tangan mengumpulkan data, tangan yang satu lagi akan menjelaskan bahawa dan mengesahkan (*clarify and verify*) nilai serta piawai yang berkenaan (*relevant values and standards*).

Tinjauan literatur menunjukkan satu persamaan iaitu penilaian merupakan satu proses yang menawarkan maklumat untuk membuat keputusan (Rossi, 1979). Konsep penilaian ini yang digunakan sebagai alat untuk membuat keputusan politik diterangkan

dengan jelas dalam definisi penilaian Stufflebeam dan kawan (1971): *'The process of delineating, obtaining, and providing useful information for judging decision alternatives'* (ms. 36). Jadi, menurut Stufflebeam dan kawan (1971), penilaian ialah suatu proses: membuat garis panduan untuk mendapat maklumat yang diperlukan (*delineating information*) iaitu berdasarkan soalan-soalan kajian; mendapatkan maklumat tersebut (*obtaining information*); dan membekalkan maklumat tersebut (*providing information*) untuk membolehkan keputusan dibuat oleh pihak berkuasa (sistem).

Menurut Ibrahim Mamat (1996), definisi penilaian bergantung kepada siapa dan mengapa penilaian dibuat. Kesemua takrif tersebut dapat dirumuskan seperti berikut:

- (i) Penilaian ialah satu proses pentaksiran nilai. Penekanannya lebih kepada nilai.
- (ii) Penilaian ialah penentuan sejauh manakah objektif latihan yang dikehendaki telah dicapai. Penekanannya lebih kepada pencapaian objektif.
- (iii) Penilaian ialah satu proses mendapat dan mengumpul maklumat yang berguna untuk dijadikan pilihan tertentu bagi membuat keputusan. Penekanannya lebih kepada membuat keputusan.
- (iv) Penilaian juga merupakan satu proses perbandingan antara bukti yang sah dengan kriteria atau piawai yang telah ditetapkan untuk dibuat pertimbangan. Penekanannya lebih kepada membuat pertimbangan.

Oleh itu, menurut Ibrahim Mamat (1996), daripada empat definisi yang tersebut, dapat disimpulkan bahawa makna penilaian berkisar pada tiga persoalan utama, iaitu:

- (i) APA : Membandingkan hasil (bukti) dengan kriteria atau piawai yang telah dibentuk.
- (ii) BAGAIMANA : Mengikut cara yang tersusun dan sistematik.

- (iii) **MENGAPA** : Untuk mendapatkan keputusan dan kesimpulan yang boleh diguna untuk memperbaiki sesuatu program atau projek.

Menurut Harlen (1980), penilaian bukan sahaja meliputi pengumpulan maklumat tetapi juga mengenalpastian kriteria serta penggunaan kriteria tersebut untuk membuat pengadilan (*judgements*) tentang maklumat yang telah dikumpul. Harlen (1980) menegaskan bahawa penilai tidak memilih kriteria secara bebas tetapi mengenal pasti kriteria daripada penulisan, tindakan serta percakapan orang lain.

Walaupun terdapat pelbagai definisi penilaian, dalam konteks kajian ini, definisi penilaian yang digunakan adalah berdasarkan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) yang mentakrifkan penilaian sebagai suatu proses: membuat garis panduan untuk mendapat maklumat yang diperlukan (*delineating information*) iaitu berdasarkan soalan-soalan kajian; mendapatkan maklumat tersebut (*obtaining information*); dan membekalkan maklumat tersebut (*providing information*) untuk membolehkan keputusan dibuat oleh pihak berkuasa (sistem).

2.2.1 Penilaian dalam Pelaksanaan

Werner (2004) menegaskan bahawa kajian pelaksanaan bukan hanya menggambarkan apa yang berlaku dalam sesuatu program tetapi juga mentaksir dan menerangkannya. Beliau menerangkan bahawa pentaksiran pelaksanaan melibatkan perbandingan data mengenai operasi program, aktiviti, perkhidmatan dan hasil (*outcomes*) dengan sesuatu norma atau piawai dan mewujudkan suatu penilaian berdasarkan perbandingan tersebut. Menurut Werner lagi, untuk melakukan pentaksiran, pengkaji boleh merujuk kepada beberapa norma atau piawai yang telah ditetapkan seperti:

- (i) model, rancangan, atau reka bentuk asal program;

- (ii) pengalaman dan pertimbangan pengkaji pelaksanaan; dan,
- (iii) pandangan dan pertimbangan pihak-pihak yang mempunyai kepentingan (*stakeholders*).

Maka dapat disimpulkan di sini bahawa penilaian dalam pelaksanaan ialah suatu proses mendapat maklumat dengan membandingkan data yang diperoleh dengan sesuatu kriteria yang telah dikenal pasti. Maklumat yang diperoleh itu, kemudian, digunakan untuk membuat sesuatu keputusan.

2.2.2 Tujuan dan Kepentingan Penilaian

Wimbush dan Watson (2000) menyatakan bahawa secara keseluruhannya, tujuan penilaian adalah untuk membantu individu dan organisasi menambah baik perancangan, dasar serta amalan mereka seperti berikut: *“The overall aim of evaluation is to assist people and organizations to improve their plans, policies and practices on behalf of citizens”* (ms. 303). Ibrahim Mamat (1996) pula menyenaraikan tujuan-tujuan penilaian seperti berikut:

- (i) Membaiki reka bentuk program latihan.
- (ii) Mengetahui tahap pencapaian objektif latihan.
- (iii) Membaiki cara pelaksanaan program latihan.
- (iv) Mempertingkatkan penggunaan ilmu dan kemahiran yang dipelajari oleh pelatih apabila pulang ke tempat kerja.
- (v) Membantu sesebuah organisasi untuk membuat keputusan tentang program latihan dan pembangunan sumber insan.

Secara khusus, peranan penilaian adalah untuk memberikan jawapan. Penilaian menjawab soalan tentang apa yang dibuat oleh program tersebut, lebih penting, sebaik mana program itu dilakukan dan sama ada program itu memberikan faedah atau bernilai

(Rossi, 1979). Nevo (1986) pula merumuskan 4 tujuan penilaian pendidikan seperti berikut:

- (i) formatif (untuk menambah baik);
- (ii) sumatif (untuk pemilihan dan akauntabiliti);
- (iii) sosiopolitik (untuk tujuan motivasi dan mendapatkan sokongan awam);
dan,
- (iv) pentadbiran (untuk melaksanakan kekuasaan).

Berk (1979) menjelaskan bahawa penilaian formatif sebagai penilaian yang menilai proses sesuatu program, terutama semasa program tersebut masih berada dalam peringkat pembangunan supaya fungsinya dapat dibaiki. Pratt (1994) membezakan penilaian formatif dengan penilaian sumatif. Penilaian formatif dibuat untuk tujuan penambahbaikan (*aimed at improvement*), sementara penilaian sumatif dibuat untuk tujuan pengadilan akhir (*aimed at a final judgement*). Menurut Pratt (1994), penilaian kursus berbentuk formatif sangat berguna sekiranya dilakukan pada pertengahan penggal (*mid-term*) dengan melakukan temu bual murid serta mengambil maklum balas pengajar. Penilaian formatif sesuai digunakan sekiranya tujuan penilaian yang dilakukan adalah untuk mengubah suai (*adjust*), menghalusi (*refine*) dan mengoptimumkan (*optimize*) fokus, reka bentuk dan keberkesanan sesuatu program (Pratt, 1994).

Mengikut Wimbush dan Watson (2000), penilaian diusahakan untuk pelbagai sebab dan ia berbeza mengikut sesuatu situasi. Ia mungkin bertujuan untuk menambah baik sesuatu program; menyokong sesuatu pandangan; memperoleh ilmu tentang kesan sesuatu program; memberikan input untuk membuat keputusan pembiayaan kewangan, struktur atau pentadbiran sesuatu program; respon kepada tekanan politik; atau kombinasi beberapa tujuan tersebut (Wimbush & Watson, 2000). Oleh itu, penilai perlu menentukan tujuan penilaiannya terlebih dahulu dan penilaian yang meliputi

pemantauan, ulasan dan proses jaminan kualiti yang lain dapat menyumbang kepada pembangunan dan reka bentuk sesuatu program (Wimbush & Watson, 2000). Maka, tujuan penilaian perlu ditentukan terlebih dahulu supaya reka bentuk kajian dibentuk ke arah mencapai tujuan kajian tersebut. Oleh itu, program MPV yang masih dalam peringkat pembangunan memang sesuai dinilai secara formatif kerana kajian ini bertujuan untuk menambah baik program ini pada masa depan.

Menurut Scriven (1991), dapatan kajian penilaian digunakan sebagai panduan untuk menambah baik program. Beliau menyatakan bahawa penilaian seumpama ini disebut sebagai penilaian formatif kerana penilaian ini bertujuan untuk membantu meningkatkan prestasi program. Beliau berpandangan bahawa pihak yang memerlukan dapatan penilaian formatif ialah perancang program (dalam kes program masih dalam peringkat perancangan) atau pentadbir program, lembaga penyelia (*oversight board*) atau pembiaya kewangan yang berminat untuk mengoptimumkan keberkesanan program. Keterangan yang diperlukan oleh pihak tersebut di atas adalah berkaitan dengan perlunya sesuatu program (*need for the program*), konsep dan reka bentuk program, pelaksanaannya, kesannya atau keberkesanannya (Scriven, 1991).

Rossi (1979) pula menyatakan bahawa peringkat proses atau pelaksanaan sesuatu program biasanya menjadi fokus dalam reka bentuk penilaian formatif untuk memberikan maklum balas yang berguna kepada pengurus dan penaja program baharu. Menurut beliau, penilaian proses (pelaksanaan) juga dibuat dalam program yang sudah kukuh untuk mengetahui sejauh manakah perkara ini diorganisasikan dengan baik, mutu perkhidmatannya atau kejayaannya mencapai sasarannya. Sementara itu, Hopkins (1994) percaya bahawa hasil dapatan penilaian pendidikan membolehkan pegawai pendidikan, pengetua dan guru sekolah membaiki intipati program pendidikan mereka dan kualiti proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Beliau menegaskan penilaian yang mempunyai satu perspektif penambahbaikan menyediakan suatu struktur

penilaian ke atas perubahan sesuatu kurikulum tertentu untuk guru dan pihak lain dan dengan berbuat demikian dapat membuat perancangan untuk melaksanakannya. Dengan cara ini, beliau berpendapat bahawa penilaian dapat menukarkan idea pendidikan ke bentuk praktikal di samping memantau dan meningkatkan pembangunan kurikulum.

Menurut Cronbach (1963), menambah baik kursus ialah fokus utama aktiviti penilaian dan beliau mengenal pasti tiga keputusan yang boleh dibuat dengan menggunakan hasil penilaian, iaitu:

- (i) Menambah baik kursus: menentukan bahan-bahan pengajaran dan kaedah pengajaran yang sesuai dan menentukan perubahan yang diperlukan.
- (ii) Keputusan tentang individu: mengenal pasti keperluan murid untuk merancang pengajarannya, mengadakan kecemerlangan (*merit*) untuk tujuan pemilihan dan pengkategorian (*selection and grouping*), membiasakan diri murid (*acquainting*) dengan kemajuan dan kelemahannya.
- (iii) Peraturan pentadbiran: mengadakan sejauh mana baiknya sistem sekolah, sejauh mana baiknya seseorang guru dan lain-lain.

Cronbach (1963) percaya penilaian terhadap sesuatu program yang sedang beroperasi akan memberikan pengetahuan yang mencukupi (*considerable knowledge*) mengenai isu-isu akauntabiliti. Ada bukti yang cukup (*considerable evidence*) menunjukkan bahawa dapatan penilaian dapat mempengaruhi dasar, perancangan dan pelaksanaan program, serta cara sesuatu program ditadbirkan (Rossi, 1979). Menurut Harlen (1980), laporan penilaian mengenai sesuatu program biasanya bertindak sebagai justifikasi kepada perbelanjaan yang telah dibuat ke atas sesuatu program. Beliau menyatakan bahawa laporan sedemikian boleh membantu proses membuat keputusan mengenai peruntukan kewangan untuk program seumpama yang lain pada masa depan.

Maka, dapat disimpulkan bahawa penilaian boleh memberikan maklumat mengenai akauntabiliti sesuatu program. Maklumat mengenai akauntabiliti sesuatu program boleh menjustifikasikan wang yang dibelanjakan ke atas sesuatu program adalah wajar. Di samping itu, hasil penilaian juga boleh mempengaruhi dasar, perancangan dan pelaksanaan program serta cara sesuatu program seperti MPV-LN dilaksanakan.

2.2.3 Penilaian Program Pendidikan

Dalam tahun 50-an, penilaian program pendidikan jarang dijalankan tetapi pada era 1960-an penilaian pelbagai program termasuk penilaian program pendidikan telah berkembang di semua bidang secara dramatik (Berk, 1979). Walaupun penilaian dijalankan dengan menggunakan pelbagai metodologi dan model di pelbagai peringkat, namun jurnal pertama yang diwujudkan khas untuk penilaian ialah *Studies in Educational Evaluation*. Ini diikuti oleh *Evaluation Quarterly* (ditukar kemudian kepada *Evaluation Review*), *Evaluation and Program Planning*, *Evaluation and Health Professions* dan *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Berk, 1979).

Menurut Rossi (1979), penilaian program ialah penggunaan prosedur kajian sosial untuk menyiasat secara sistematik keberkesanan program intervensi sosial yang diadaptasi mengikut persekitaran politik dan organisasinya dan direka bentuk untuk menambah baik program yang dinilai. Pratt (1994) menyatakan bahawa penilaian kurikulum dan penilaian program ialah dua konsep berbeza dan kedua-dua konsep ini sering disalahfahamkan. Menurut beliau, penilaian kurikulum merujuk kepada penilaian dokumen kurikulum manakala penilaian program berlaku selepas sesuatu kurikulum itu dilaksanakan.

Penilaian program, menurut Rossi (1979), secara umumnya melibatkan pentaksiran salah satu (atau lebih) daripada lima dimensi program iaitu:

- (i) keperluan program;
- (ii) reka bentuk program;
- (iii) pelaksanaan program dan penyampaian perkhidmatan;
- (iv) kesan dan hasil program; dan,
- (v) kecekapan program.

Berk (1979) pula menyatakan bahawa sungguhpun sesuatu program dihuraikan tetapi penghuraian tersebut adalah lebih merupakan kenyataan falsafah dan objektif daripada apa yang sebenarnya dilakukan. Ini menuju kepada satu soalan, iaitu: 'Bagaimana kita hendak menghuraikan kebanyakan program pendidikan?' Menurut beliau, tinjauan penulisan mengenai program pendidikan berfokus kepada aspek-aspek berikut yang memerlukan huraian dan analisis yang cermat iaitu:

- (i) Aspek domain idea-idea program.
- (ii) Aspek kebudayaan komuniti atau perspektif pengubah program yang membawa kepada falsafah program dan seterusnya matlamat dan objektif program secara spesifik.
- (iii) Aspek struktur fizikal program: organisasi persekitaran kelas dan bahan-bahan yang merangkumi saiz kelas, nisbah guru-murid, jenis buku, penstrukturan persekitaran yang menarik, dan perancangan aktiviti harian. Dalam sesuatu program, struktur fizikal adalah kritikal untuk merealisasikan idea program.
- (iv) Aspek struktur kakitangan iaitu bilangan kakitangan yang ada dan bagaimana mereka berhubung antara seorang dengan seorang yang lain. Dimensi kakitangan lain yang penting termasuk latihan profesional dan

ciri-ciri peribadi setiap kakitangan. Tingkah laku guru yang diperhatikan (*observed*) bergantung kepada ciri-ciri tersebut ini.

- (v) Aspek murid yang merupakan komponen penting dalam sesuatu sistem '*instructional*'. Ciri-ciri murid kerap diabaikan, pada hal kumpulan muridlah yang menentukan sifat kelas beroperasi.

Menurut Berk (1979), setiap aspek tersebut di atas dan perkaitannya antara suatu aspek dengan suatu aspek lain dapat mendefinisikan sesuatu program. Oleh itu, beliau berpendapat bahawa apabila kita hendak menilai sesuatu perkara, suatu diskripsi tentang prestasi perkara yang dinilai perlu supaya perkara itu dapat diadili kemudian mengikut satu piawai atau kriteria yang ditetapkan. Penilaian kurikulum atau program merupakan suatu aktiviti penilaian keseluruhan kurikulum atau hanya menilai sesuatu aspek dalam sesuatu kurikulum tersebut (Gay, 1991).

Dalam bahagian berikut, pengkaji akan membincangkan beberapa pendekatan dan model penilaian. Kefahaman tentang pelbagai pendekatan penilaian bukan sahaja membolehkan pengkaji memahami sesuatu pendekatan tetapi juga dapat membandingkan suatu pendekatan penilaian dengan suatu pendekatan yang lain. Pengetahuan sedemikian membantu pengkaji memilih model penilaian yang menggunakan pendekatan yang bersesuaian dengan objektif dan tujuan kajian. Perkara ini sangat penting untuk membolehkan pengkaji menjalankan kajian ini secara sistematik.

2.2.4 Pendekatan Penilaian Program Pendidikan

Scriven (1994) menyatakan pendekatan (*approach*) atau model konsepsi (*conception*) merujuk kepada suatu kaedah (*method*) penilaian. Ghazali Darusalam (2003) pula menyatakan bahawa teori biasanya dinyatakan dalam bentuk huraian perkataan

manakala model dijelaskan melalui lakaran gambar rajah. Menurut beliau, kedua-dua cara ini dibuat bagi menjelaskan sesuatu definisi, idea, konsep, prinsip, ciri, aliran dan kriteria teori dan model yang diketengahkan oleh para pelopornya. Oleh itu, teori dan model cuma berbeza dari segi bentuk iaitu teori dalam bentuk perkataan dan model dalam bentuk gambar rajah yang digunakan untuk menjelaskan sesuatu definisi, idea, konsep, prinsip, ciri, aliran dan kriteria teori dan model. Seterusnya, beberapa pendekatan penilaian utama telah dikemukakan oleh Stufflebeam (2001) seperti berikut:

(i) Pendekatan Penilaian Berorientasikan objektif

Stufflebeam (2001) berpendapat bahawa penilaian berorientasikan objektif biasanya dijalankan secara dalaman oleh pihak penggubal kurikulum untuk menentukan sama ada objektif program telah dicapai ataupun tidak. Menurut beliau, pendekatan penilaian ini merupakan pendekatan yang lazim digunakan dalam penilaian program dan metodologi yang digunakan dalam pendekatan penilaian ini melibatkan pengoperasian objektif secara spesifik dan kemudian mengumpulkan maklumat untuk menentukan sejauh mana sesuatu objektif telah dicapai. Model penilaian dalam pendekatan berorientasikan objektif ialah:

a) Model Tyler

Tyler secara amnya dianggap sebagai pelopor pendekatan penilaian berorientasikan objektif dengan modelnya, Model Tyler (1949). Model Tyler yang digunakan untuk menilai matlamat dan objektif pendidikan sesuatu program atau kurikulum lebih merupakan penilaian sumatif daripada penilaian formatif kerana penumpuannya adalah kepada hasil pembelajaran

pada akhir kursus (Eisner, 1993; Grundy, 1987). Oleh itu, model ini mengenyahkan dimensi proses dalam melaksanakan penilaian. Model Tyler ini dijadikan asas dalam pembentukan model Diskrepensi Provus (1971) dalam pendekatan penilaian berorientasikan objektif.

b) Model Diskrepensi Provus

Dalam model Diskrepensi Provus (1971) ini, ketidaksaan (*discrepancy*) antara objektif kurikulum dengan pencapaian sebenar objektif tersebut dinilai. Kritikan umum pendekatan penilaian berorientasikan objektif ini ialah ia tidak mendorong kepada penambahbaikan aspek proses sesuatu program.

(ii) Pendekatan Penilaian Berorientasikan Pengguna

Menurut Stufflebeam (2001), dalam pendekatan ini, kebajikan pengguna menjadi tumpuan utama penilaian dan penilai seharusnya membantu dalam hal menghasilkan sesuatu produk atau perkhidmatan yang berkualiti tinggi dan sangat berguna kepada golongan pengguna. Beliau percaya penilaian berorientasikan pengguna ini akan mengemukakan maklumat mengenai pelbagai program secara komprehensif untuk membolehkan pengguna membuat pilihan yang bijak. Oleh itu, beliau berpendapat bahawa penilaian yang menggunakan pendekatan ini meliputi banyak aspek seperti deskripsi, latarbelakang dan konteks, pelanggan, pengguna, sumber, sistem penyampaian, nilai, proses dan kos tentang sesuatu program. Metodologi yang digunakan dalam pendekatan penilaian ini termasuklah senarai semak, pentaksiran keperluan, penilaian matlamat bebas (*goal-free evaluation*), analisis modus operandi

serta analisis kos (Stufflebeam, 2001). Model penilaian dalam pendekatan berorientasikan pengguna ialah:

a) Model *Goal-Free evaluation*

Scriven (1974) yang memperkenalkan model ini menekankan konsep penilaian matlamat bebas dan mengikut model ini, penilai dikehendaki berada dalam program yang dinilai itu dan membuat kajian untuk menilai semua output. Model atau teori ini mengutamakan kesan sesuatu program dan bukan matlamat yang hendak dicapai. Model ini telah dikembangkan lagi oleh Glass (1975).

(iii) Pendekatan Penilaian Berorientasikan Pelanggan

Menurut Stufflebeam (2001), dalam pendekatan ini yang juga dikenali sebagai penilaian responsif, sekumpulan orang seperti guru, pentadbir, penggubal, pembayar cukai, pegawai undang-undang, dan pembiaya kewangan dianggap sebagai pelanggan kerana mereka menyokong, memperkembangkan, mentadbir atau terlibat secara langsung dalam mengoperasikan sesuatu program yang dinilai. Beliau percaya pelanggan-pelanggan tersebut juga mengharapkan nasihat penilai dalam memahami dan menambahbaik program yang dinilai. Oleh itu, beliau berpendapat bahawa pendekatan ini memerlukan penilai berinteraksi serta memberikan respons kepada kehendak pelbagai golongan pelanggan serta pihak lain yang berkepentingan (*stakeholders*). Pendekatan penilaian berorientasikan pelanggan mengharapkan maklumat yang subjektif dan menolak penilaian berbentuk objektif dan metodologi yang biasa digunakan dalam pendekatan ini ialah kajian kes, pemerhatian serta laporan berbentuk

naratif (Stufflebeam, 2001). Stufflebeam (2001) percaya dapatan atau rumusan penilaian yang berkonflik mungkin diperoleh dalam pendekatan ini dan terbuka kepada interpretasi yang fleksibel. Kelemahan pendekatan ini ialah ia tidak memberikan suatu dapatan yang jelas dalam sesuatu masa yang tertentu serta mendorong kepada kekeliruan dalam kalangan pihak yang ada kepentingan (*stakeholders*) (Stufflebeam, 2001). Model penilaian dalam pendekatan berorientasikan pelanggan ialah:

a) Model Stake

Model ini dipelopori oleh Stake (1967). Menurut Stake (1967), penilaian responsif merupakan suatu aspek penilaian yang mengutamakan aktiviti program berbanding dengan tujuan program. Model ini mengutamakan pandangan perspektif dan respon daripada maklumat orang ramai untuk dijadikan ukuran dalam sesuatu kejayaan dan kegagalan sesuatu program (Ghazali, 2003). Model Stake ini kemudian dikembangkan lagi oleh tokoh-tokoh seperti Denny (1978) dan MacDonald (1975).

(iv) Pendekatan Penilaian Berorientasikan Keputusan/Akauntabiliti

Pendekatan penilaian ini, menurut Stufflebeam (2001), menekankan bahawa penilaian program harus digunakan secara proaktif untuk menambahbaik program atau secara retroaktif untuk menilai kebaikan atau kecemerlangan sesuatu program. Secara praktik, pendekatan ini lebih berbentuk objektif dan berfokus kepada sesuatu perkara yang penting dan memberikan maklumat yang boleh membantu seseorang membuat keputusan dan menyediakan rekod yang ada akauntabiliti (Stufflebeam, 2001).

Stufflebeam (2001) percaya bahawa pendekatan ini memenuhi keperluan semua pihak

yang ada kepentingan (*stakeholders*) di semua peringkat seperti ibu bapa, pentadbir dan penggubal dasar. Beliau menekankan bahawa tujuan utama pendekatan penilaian ini bukan untuk membuktikan tetapi untuk menambahbaikkan (*not to prove but to improve*) sesuatu program. Beliau percaya pelbagai metodologi boleh digunakan dalam penilaian pendekatan ini seperti kaedah tinjauan, pemerhatian, temu bual dan eksperimen. Beliau menegaskan bahawa pendekatan ini terbukti berguna untuk menilai kakitangan, murid, projek, kemudahan dan produk. Ia berbentuk komprehensif kerana ia memenuhi keperluan penilaian konteks, input, proses dan produk serta menggunakan kaedah kuantitatif dan kualitatif secara seimbang (Stufflebeam, 2001). Model penilaian dalam pendekatan berorientasikan keputusan/akauntabiliti ialah:

a) Model *The Phi Delta Kappa Committee*

Menurut Model *The Phi Delta Kappa Committee* (1969), penilaian adalah untuk menyediakan perkhidmatan bagi membuat keputusan. Model *The Phi Delta Kappa Committee* (1969) ini dijadikan asas oleh Stufflebeam dan Rakan (1971) untuk memperkenalkan model CIPP (*Context, Input, Process, Product*).

b) Model CIPP

Model CIPP telah diperkenalkan oleh tokoh dalam penilaian pendidikan iaitu Stufflebeam dan Rakan (1971). Teori ini berbentuk '*decision-management-oriented*' (orientasi keputusan pengurusan) dan merupakan suatu penilaian proses yang berterusan (*continuing process*) yang digunakan untuk membuat penilaian program pendidikan dan kemudian menyediakan

maklumat-maklumat kepada pihak pengurusan untuk tujuan membuat keputusan (Ghazali, 2003). Model CIPP telah memberikan sumbangan dalam bidang pendidikan dari segi membuat keputusan dalam penilaian program pendidikan (Ornstein & Hunkins, 1998). Model CIPP bukan bertujuan mencari bukti kejayaan tetapi bertujuan untuk menambahbaikkan sesuatu program (Stufflebeam dan rakan, 1971).

Walaupun terdapat pelbagai jenis model penilaian, pengkaji berusaha untuk mencari suatu model yang boleh memberikan maklumat (*informative*) kepada pembuat keputusan (*decision-makers*) selaras dengan objektif kajian ini iaitu menambah baik program MPV. Dalam usaha ini, pengkaji memilih model CIPP oleh Stufflebeam dan rakan (1971) untuk digunakan sebagai kerangka konsep kajian ini kerana model ini bersesuaian untuk mencapai objektif dan tujuan kajian ini. Setelah meninjau secara mendalam dan memperoleh maklumat-maklumat mengenai aspek-aspek yang berkaitan dengan konsep, model dan teori berkaitan dengan penilaian, perbincangan seterusnya menjurus kepada model penilaian CIPP (Stufflebeam dan rakan, 1971) yang digunakan sebagai dasar dalam pembentukan kerangka konsep kajian.

2.3 Model CIPP

Model CIPP merupakan suatu model penilaian yang diperkenalkan oleh Stufflebeam dan rakan-rakan (1971) dan CIPP ialah kata singkatan untuk *Context* (konteks), *Input* (input), *Process* (proses) dan *Product* (produk). Menurut Stufflebeam dan rakan (1971), penilaian didefinisikan sebagai satu proses membuat garis panduan (*delineating*), mendapatkan (*obtaining*) dan membekalkan (*providing*) maklumat yang berguna untuk membuat keputusan yang betul. Beliau percaya penilaian ialah satu proses yang

berterusan yang perlu dilaksanakan melalui satu program yang sistematik dan proses penilaian melibatkan tiga langkah yang utama iaitu membuat garis panduan penilaian, mendapatkan maklumat dan seterusnya membekalkan maklumat tersebut kepada sesuatu pihak. Menurut Stufflebeam dan kawan (1971), langkah-langkah tersebut merupakan asas metodologi penilaian. Beliau berpendapat bahawa suatu penilaian yang terperinci mesti dibuat sekiranya maklumat yang ada berkaitan dengan sesuatu program adalah sedikit dan sekiranya penilaian itu dijangka boleh membawa suatu perubahan yang penting kepada program tersebut yang membolehkan empat jenis suasana (*setting*) keputusan dibuat:

- a) '*Metamorphic*' - membuat keputusan yang boleh membawa perubahan sepenuhnya dalam sistem pendidikan;
- b) '*Homeostatic*' - membuat keputusan mengekalkan keadaan yang sedia ada dalam sistem pendidikan;
- c) '*Incremental*' - membuat keputusan untuk memperbaiki sesuatu program secara berterusan; dan,
- d) '*Neomobilistic*' - membuat keputusan bertujuan untuk menguji serta mencari penyelesaian kepada sesuatu masalah penting.

Stufflebeam dan kawan (1971) menegaskan bahawa jenis suasana keputusan yang ketiga iaitu '*incremental*' digunakan secara meluas kerana jenis keputusan ini membawa kepada pembaikan program yang sedia ada. Menurut beliau, empat jenis suasana keputusan itu boleh dihubungkan dengan empat jenis keputusan pendidikan iaitu:

- (i) Perancangan - membuat perancangan untuk menentukan objektif.
- (ii) Penstrukturan - mereka bentuk prosedur.
- (iii) Pelaksanaan - menggunakan, mengawal dan membetulkan prosedur.
- (iv) Membuat keputusan semula - mengadili dan bertindak semula ke arah mencapai apa yang diinginkan.

Stufflebeam dan rakan (1971) menegaskan bahawa sejajar dengan empat jenis keputusan tersebut iaitu perancangan, penstrukturan, pelaksanaan dan membuat keputusan semula, wujud empat jenis penilaian iaitu penilaian konteks, penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk. Penilaian konteks mempengaruhi keputusan perancangan untuk menentukan objektif; penilaian input mempengaruhi keputusan penstrukturan untuk menentukan reka bentuk projek; penilaian proses mempengaruhi keputusan pelaksanaan untuk mengawal operasi projek; dan penilaian produk mempengaruhi aspek membuat keputusan semula untuk mengadili dan bertindak ke arah pencapaian projek. Stufflebeam dan rakan (1971) menerangkan empat jenis penilaian dalam model CIPP dengan lebih jelas seperti berikut:

Huraian Penilaian Konteks

Penilaian konteks, menurut Stufflebeam dan rakan (1971) merupakan satu jenis penilaian yang paling asas. Ia memberikan rasional bagi setiap objektif yang ditentukan. Secara spesifik, penilaian konteks:

- (i) mendefinisikan persekitaran semasa yang berkaitan;
- (ii) menghuraikan keadaan yang sepatutnya dan keadaan yang sebenarnya berlaku berkaitan dengan persekitaran tersebut;
- (iii) mengenal pasti keperluan-keperluan yang tidak dipenuhi dan peluang-peluang yang tidak digunakan; dan,
- (iv) mengenal pasti masalah-masalah yang menghalang keperluan-keperluan daripada dipenuhi serta peluang-peluang daripada digunakan.

Stufflebeam dan rakan (1971) berpendapat bahawa penilaian konteks bermula dengan analisis konseptual untuk mengenal pasti dan mendefinisikan dimensi yang dikaji.

Kemudian, analisis empirikal dikendalikan untuk mengenal pasti keperluan-keperluan yang tidak dipenuhi dan peluang-peluang yang tidak digunakan. Akhirnya, penilaian konteks melibatkan kedua-dua analisis iaitu analisis konseptual dan analisis empirikal, serta kefahaman teori dan pandangan pihak berkuasa dalam memberikan cadangan-cadangan kepada masalah-masalah yang mesti diselesaikan. Keputusan-keputusan yang ditentukan daripada penilaian konteks termasuklah menentukan suasana yang sepatutnya, matlamat am dan objektif spesifik yang hendak dicapai (Stufflebeam dan rakan, 1971).

Penilaian konteks berfokus kepada variabel yang diketahui penting untuk mencapai matlamat sesuatu program (Stufflebeam, 1984). Oleh itu, penilaian konteks bukan sahaja menyediakan suatu asas kepada pengawalan dalaman sesuatu sistem melalui pemantuan yang berterusan tetapi juga menyediakan suatu asas kepada perubahan dalam persekitaran semasa dengan mengenal pasti keperluan yang tidak dipenuhi serta peluang yang tidak digunakan (Stufflebeam, 1984). Kaedah tinjauan boleh digunakan dalam penilaian ini untuk menentukan persepsi sekumpulan orang mengenai keperluan yang tidak dipenuhi serta peluang yang tidak digunakan (Stufflebeam dan rakan, 1971).

Huraian Penilaian Input

Menurut Stufflebeam dan rakan (1971), penilaian input pula bertujuan untuk memberikan maklumat untuk menentukan bagaimana sumber-sumber harus digunakan supaya objektif sesuatu projek dicapai. Tujuan ini dicapai dengan mengenal pasti dan mengukur keupayaan:

- (i) sistem yang bertanggungjawab;
- (ii) strategi yang diperlukan untuk mencapai objektif program; dan,

- (iii) reka bentuk untuk melaksanakan strategi yang dipilih.

Maklumat-maklumat yang diperoleh berkaitan dengan perkara-perkara yang tersebut di atas diperlukan untuk menstrukturkan sesuatu reka bentuk ke arah mencapai objektif sesuatu program (Stufflebeam dan rakan, 1971). Penilaian input akan membekalkan maklumat untuk menentukan sama ada bantuan luar diperlukan, menentukan strategi am yang diperlukan, serta reka bentuk yang harus digunakan untuk mencapai objektif sesuatu program (Stufflebeam dan rakan, 1971). Kesan sampingan sesuatu strategi yang digunakan juga diketahui melalui penilaian input (Stufflebeam, 2001).

Menurut Stufflebeam (2003), penilaian input adalah berbentuk diagnostik untuk mengenali masalah yang terdapat dalam sesuatu strategi. Seterusnya, beliau berpendapat bahawa penilaian input ini boleh dijalankan secara mudah (*simple*) ataupun secara kompleks, bergantung kepada tujuan penilaian. Beliau juga berpandangan bahawa keputusan yang boleh dibuat berdasarkan penilaian input ialah menspesifikasikan (*specification*) prosedur, peralatan, kemudahan dan bahan. Metodologi yang digunakan dalam penilaian input bergantung kepada suasana persekitaran (*setting*) yang dikaji dan dalam suasana persekitaran yang memerlukan penambahan (*incremental*), masalah yang perlu diselesaikan hanya memerlukan perubahan yang kecil sahaja (Stufflebeam, 2003).

Huraian Penilaian Proses

Stufflebeam dan rakan (1971) menyatakan bahawa apabila sesuatu projek sudah mula dilaksanakan, maka penilaian proses diperlukan untuk mendapatkan maklumat bagi pihak yang bertanggungjawab melaksanakan perancangan dan prosedur. Menurut mereka, penilaian proses mempunyai tiga objektif iaitu:

- (i) mengesan atau meramal kecacatan (*defects*) dalam reka bentuk

prosedur atau dalam proses pelaksanaan;

- (ii) memberikan maklumat untuk keputusan yang sudah diprogram; dan,
- (iii) mengekalkan satu rekod prosedur perjalanan projek.

Menurut Stufflebeam (1984), maklum balas mengenai cara sesuatu program berfungsi harus diperoleh untuk mengenal pasti dan mengatasi masalah dalam proses pelaksanaan sesuatu program. Beliau berpendapat bahawa maklumat yang diperoleh daripada penilaian input memainkan peranan yang sangat penting untuk penilaian proses dan penilaian proses adalah lebih penting daripada penilaian produk sekiranya sesuatu program itu masih berada dalam tahap pembangunan.

Stufflebeam (2001) menegaskan bahawa penilaian proses dan penilaian produk saling bergantung antara satu dengan yang lain dan penilaian proses diperlukan untuk membuat interpretasi ke atas hasil (*outcomes*) sesuatu program. Beliau menegaskan bahawa perubahan yang perlu dilakukan dalam sesuatu proses semasa tidak dapat ditentukan dengan betul tanpa pengetahuan mengenai kesan yang diakibatkan oleh proses semasa itu. Maka, beliau berpendapat bahawa keputusan yang perlu dibuat untuk menstrukturkan reka bentuk atau prosedur dalam proses pelaksanaan perlu disokong oleh maklumat penilaian produk.

Maklumat penilaian proses dapat dikumpul secara formal dan informal serta analisis interaksi, temu bual, rekod mesyuarat dan peti cadangan boleh digunakan untuk mengumpulkan maklumat (Stufflebeam, 1971). Penilai boleh menggunakan sebarang cara yang ada untuk menyiasat sesuatu masalah yang telah dikenal pasti (Stufflebeam, 2003).

Huraian Penilaian Produk

Tujuan penilaian produk, menurut Stufflebeam dan (1971) adalah untuk mengukur dan mentafsir pencapaian bukan sahaja pada akhir projek tetapi juga semasa projek dilaksanakan. Mereka berpendapat bahawa kaedah am yang digunakan dalam penilaian produk ini termasuklah membentuk definisi operasional terhadap objektif-objektif projek, mengukur kriteria berhubung dengan objektif aktiviti, membandingkan pengukuran tersebut dengan satu piawai yang ditetapkan lebih awal, dan membuat tafsiran yang rasional terhadap hasil yang akan diperolehi dengan menggunakan maklumat-maklumat konteks, input, proses dan produk yang telah direkod.

Menurut Stufflebeam (1971), penilaian proses menyiasat sejauh mana prosedur dilaksanakan seperti yang dirancang manakala penilaian produk pula menyiasat sejauh mana objektif program telah atau sedang dicapai (*objectives have been or are being attained*). Beliau menegaskan bahawa sekiranya sesuatu objektif program tidak dicapai, adalah penting untuk mengetahui sejauh mana prosedur yang dirancang sebenarnya dilaksanakan, dan sebaliknya, jika sesuatu objektif program telah dicapai, adalah penting untuk mengetahui prosedur sebenar yang membawa kepada pencapaian objektif tersebut. Kedua-dua penilaian iaitu produk dan proses memberikan maklum balas untuk melakukan perubahan yang sepatutnya dalam proses pelaksanaan sesuatu program Stufflebeam (2001). Maklumat daripada penilaian produk dan proses ini boleh menyediakan rasional yang kuat untuk memutuskan sama ada sesuatu prosedur harus disambung, diubahsuai atau dilaksanakan sepenuhnya semula (*completely recycled*) [Stufflebeam, 2001].

Rumusan mengenai penilaian konteks, input, proses dan produk berdasarkan objektif, kaedah, dan hubungannya dengan keputusan yang dibuat dapat ditunjukkan dalam Jadual 2.1. Empat penilaian yang telah diterangkan di atas iaitu penilaian

konteks, penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk boleh digunakan secara keseluruhannya atau secara berasingan satu persatu. Empat penilaian tersebut (konteks, input, proses dan produk) dapat dilaksanakan untuk menilai sesuatu kurikulum atau program berdasarkan objektif dan kaedah yang dijelaskan dalam Jadual 2.1.

Jadual 2.1

Penilaian CIPP dan Objektif, Kaedah dan Membuat Keputusan

	Penilaian konteks	Penilaian input	Penilaian proses	Penilaian produk
Objektif	Untuk mendefinisikan konteks beroperasi; untuk mengenal pasti dan mentaksir keperluan serta peluang dalam konteks; dan untuk diagnosis masalah di sebalik keperluan dan peluang.	Untuk mengenal pasti dan mentaksir keupayaan sistem (sekolah), strategi input yang sedia ada, serta reka bentuk untuk melaksanakan strategi.	Untuk mengenal pasti atau meramal, dalam proses, kecacatan dalam reka bentuk prosedur atau pelaksanaan; untuk memberikan maklumat kepada keputusan yang diprogram lebih awal; dan untuk mengekalkan satu rekod prosedur aktiviti atau peristiwa.	Untuk mengaitkan maklumat hasil dengan objektif dan dengan maklumat konteks, input, dan proses.
Kaedah	Dengan menghuraikan konteks; dengan membandingkan input dan output yang sebenar dengan input dan output yang dicadangkan; dengan membandingkan prestasi sistem yang mungkin boleh berlaku dengan sistem yang sedang berlaku; dan dengan menganalisis punca perselisihan yang mungkin antara yang sebenarnya dengan yang dicadangkan.	Dengan menghuraikan dan menganalisis: sumber manusia dan peralatan yang sedia ada; strategi penyelesaian; dan reka bentuk prosedur dari segi kerelevanan, kebolehlaksanaan dan ekonomi.	Dengan memantau halangan yang berpotensi dalam prosedur dan sentiasa berwaspada untuk menghadapi halangan yang tidak dijangka; dengan memperoleh maklumat yang spesifik untuk keputusan yang sudah diprogram; dan menghuraikan proses yang sebenar.	Dengan mendefinisikan secara operasional dan mengukur kriteria yang berkaitan dengan objektif; dengan membandingkan pengukuran tersebut dengan satu piawai yang ditetapkan lebih awal; dan membuat tafsiran yang rasional terhadap hasil yang akan diperoleh dengan menggunakan maklumat-maklumat konteks, input, proses dan produk yang telah direkod.

Jadual 2.1 (sambungan)

Hubungan Dengan Membuat Keputusan Dalam Proses Perubahan	Untuk menentukan: suasana yang harus diwujudkan; matlamat berhubung dengan memenuhi keperluan atau menggunakan peluang; dan menentukan objektif berhubung dengan penyelesaian masalah iaitu untuk merancang perubahan yang diperlukan.	Untuk memilih sumber sokongan, strategi penyelesaian, dan reka bentuk prosedur iaitu untuk menstruktur aktiviti perubahan.	Untuk melaksanakan dan menghalusi reka bentuk program serta prosedur iaitu untuk meningkatkan kesan kepada pengawalan proses.	Untuk menentukan sama ada untuk meneruskan, memberhentikan, mengubah suai, atau memfokus balik aktiviti yang diubah dan untuk mengaitkan aktiviti tersebut kepada perubahan proses lain iaitu untuk mengitar semula aktiviti perubahan itu.
--	--	--	---	---

Sumber. Diubahsuai daripada Kellaghan & Stufflebeam (2003).

Dalam konteks kajian ini, Model CIPP (Stufflebeam dan rakan, 1971) diadaptasi untuk dijadikan kerangka konseptual model kajian bersesuaian dengan objektif dan tujuan kajian iaitu untuk menilai pelaksanaan MPV-LN di peringkat sekolah seperti yang ditunjuk dalam Rajah 1.1 (Bab 1). Azizi Yahaya (1997) telah memilih dan menggunakan Model CIPP (Stufflebeam dan rakan, 1971) ini untuk menilai keberkesanan pelaksanaan mata pelajaran Kemahiran Hidup kerana model ini berupaya untuk mendapat hasil formatif dan sumatif untuk membuat sesuatu keputusan, serta berupaya menyelesaikan masalah.

Oleh sebab program MPV-LN merupakan suatu program baharu dan masih dalam proses pembangunan, penggunaan Model CIPP (Stufflebeam dan rakan, 1971) sangat bersesuaian. Maka, pengkaji memilih model ini kerana model ini bukan sahaja membantu pengkaji menjalankan kajiannya dengan yakin selaras dengan tujuan kajian

ini tetapi juga membantu pengkaji untuk menambah baik pelaksanaan program MPV-LN di peringkat sekolah menengah. Dalam bahagian seterusnya, rasional pemilihan model CIPP sebagai landasan kajian ini dibincangkan.

2.3.1 Rasional Pemilihan Model CIPP

Tujuan kajian ini ialah untuk menilai pelaksanaan program MPV-LN di peringkat sekolah menengah dan menggunakan maklumat tersebut untuk menambahbaik pelaksanaan program MPV-LN. Oleh itu, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) digunakan untuk menilai program MPV-LN kerana andaian model ini iaitu Model CIPP ‘bukan untuk membuktikan tetapi untuk menambahbaikkkan’ (*not to prove but to improve*) adalah bersesuaian dan memenuhi tujuan kajian ini.

Dalam pada itu, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) menganggap penilaian sebagai pengumpulan maklumat sahaja dan membiarkan pengadilan (*judgements*) dan kenyataan mengenai nilai dibuat oleh pembuat keputusan (*decision-makers*) (Harlen, 1980). Oleh itu, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) lebih sesuai digunakan kerana peranan pengkaji dalam kajian ini setakat menyediakan maklumat-maklumat kepada pembuat keputusan (penggubal kurikulum).

Seterusnya, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) yang menggunakan pendekatan penilaian berorientasikan keputusan/akauntabiliti menyediakan maklumat yang boleh membantu dalam membuat keputusan menambah baik sesuatu program. Model-model penilaian seperti Model Tyler (1949) dan Model Diskrepensi Provus (1971) di bawah pendekatan penilaian berorientasikan objektif tidak mendorong kepada penambahbaikan aspek proses pelaksanaan sesuatu program. Dalam pada itu, Model Stake (1967), salah satu pendekatan penilaian berorientasikan pelanggan mengharapkan maklumat yang subjektif dan menolak penilaian berbentuk objektif. Oleh yang

demikian, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) dipilih sebagai kerangka konsep kajian ini kerana ia mempunyai kelebihan berbanding dengan model-model lain dalam memenuhi objektif dan tujuan kajian ini.

Selain itu, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) merupakan satu model penilaian yang bukan sahaja menerangkan empat dimensi iaitu dimensi konteks, dimensi input, dimensi proses dan dimensi produk tetapi juga menunjukkan perkaitan antara satu dimensi dengan satu dimensi yang lain. Dengan perkaitan ini, masalah yang dikenal pasti dalam sesuatu dimensi dapat dikaitkan dengan sesuatu dimensi lain. Oleh yang demikian, dengan menggunakan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) dalam kajian ini, pengkaji dapat membuat cadangan penambahbaikan (perubahan-perubahan yang perlu dilakukan) berdasarkan dapatan kajian dengan mengenal pasti dimensi mana yang memerlukan perubahan. Justeru, Model CIPP merupakan satu model penilaian menyeluruh atau komprehensif bagi mendapatkan maklumat untuk disalurkan kepada pembuat keputusan (Herod, 2000).

Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) digunakan sebagai kerangka konseptual kajian kerana model ini membolehkan pengkaji membuat kajian ini secara sistematik. Menurut Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971), penilaian didefinisikan sebagai satu proses membuat garis panduan (*delineating*), mendapatkan (*obtaining*) dan membekalkan (*providing*) maklumat yang berguna untuk membuat keputusan yang betul. Berdasarkan definisi tersebut, langkah pertama yang perlu dilakukan ialah membuat garis panduan kajian iaitu objektif dan soalan-soalan kajian yang perlu dijawab. Langkah kedua ialah mengumpulkan data untuk menjawab soalan-soalan kajian tersebut. Langkah akhir ialah membekalkan maklumat kajian supaya maklumat tersebut digunakan untuk membuat keputusan untuk menambahbaik program. Maka, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) membolehkan pengkaji menjalankan kajian secara teratur dan sistematik. Bahkan, model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) telah

digunakan oleh Mohd. Nordin (2011) untuk menilai program mata pelajaran vokasional (MPV) bagi bidang pertanian di sekolah menengah harian di Semenanjung Malaysia.

Di samping itu, ramai pengkaji di dalam negara telah menggunakan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) sebagai kerangka konsep kajian mereka. Misalnya, Azizi Yahaya (1997) telah membuat satu kajian penilaian mengenai keberkesanan pelaksanaan Program Kemahiran Hidup di sekolah-sekolah menengah di Malaysia berdasarkan teori model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971). Seterusnya, Mohamad Hussin (2006) juga telah menggunakan teori model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) untuk menilai perancangan dan pelaksanaan program pembelajaran kontekstual di sekolah-sekolah menengah teknik. Begitu juga, Tan (1998), Mohamed Rabeh Abdullah (2000) dan Mohd Nasrudin Basar (2006) telah menggunakan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) sebagai kerangka dalam kajian mereka yang berbentuk penilaian pelaksanaan kurikulum atau program. Oleh yang demikian, pengkaji berasa yakin untuk menggunakan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) dalam kajian ini untuk menilai pelaksanaan program MPV-LN.

Akhirnya, perlu diingatkan bahawa model CIPP telah dibentuk berdasarkan kritikan-kritikan terhadap model-model penilaian klasik dan model CIPP telah dibaiki secara berperingkat-peringkat sebanyak 5 kali bermula dari tahun 1966 dan model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) merupakan model peringkat ketiga yang dibentuk pada tahun 1971 (Stufflebeam, 2003, October). Justeru, model CIPP telah diuji dan dibaiki secara berperingkat-peringkat. Dalam konteks kajian ini, model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) dipilih kerana model ini mempunyai semua komponen asas yang diperlukan untuk memenuhi keperluan kajian ini dan model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) telah digunakan secara meluas dalam kajian-kajian pendidikan.

Kesimpulannya, berdasarkan perbincangan di atas, pengkaji berasa yakin untuk menggunakan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) berbanding dengan model-

model penilaian yang lain. Maka, suatu kerangka konsep kajian (Rajah 1.1 dalam Bab 1) berdasarkan model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) digunakan dalam kajian ini. Kajian ini merupakan suatu kajian yang menilai pelaksanaan suatu inovasi pendidikan iaitu program MPV-LN di peringkat sekolah. Oleh itu, dalam bahagian seterusnya, aspek-aspek yang berkaitan dengan konsep dan teori berkaitan dengan inovasi dan pelaksanaan pendidikan dibincangkan.

2.4 Inovasi, Pelaksanaan dan Pelaksanaan Pendidikan

Menurut Slough dan Chamblee (2007), inovasi dalam bidang pendidikan merujuk kepada program pendidikan yang baharu. Beswick (1990) pula mendefinisikan program berbentuk inovasi sebagai suatu program yang masih dalam kajian dan berada dalam fasa pembangunan. Siti Hawa (1986) menyatakan bahawa konsep inovasi telah bertambah luas sehingga tidak ada suatu maksud yang khusus bagi konsep inovasi. Konsep inovasi berkait rapat dengan konsep perubahan (*change*) kerana konsep perubahan merupakan suatu konsep umum yang merangkumi konsep inovasi, pembangunan, pembaharuan, reformasi dan lain-lain (Sharifah Nor Puteh, 1994).

Berdasarkan penjelasan di atas mengenai inovasi, program MPV (Mata Pelajaran Vokasional) ialah suatu inovasi kerana program MPV bukan sahaja merupakan suatu program baharu tetapi juga masih berada dalam fasa pembangunan. Kejayaan sesuatu inovasi atau perubahan sangat bergantung kepada cara pelaksanaannya kerana menurut Sharifah Maimunah (1990), banyak kajian mengenai perubahan pendidikan (*educational change*) telah menunjukkan bahawa kebanyakan inovasi menghadapi masalah pada peringkat pelaksanaan. Beliau menyatakan bahawa, dalam banyak kes, sesuatu inovasi tidak dilaksanakan seperti yang dirancang. Reka bentuk inovasi, kelemahan dalam cara pelaksanaan, sistem sokongan, dan jurang antara perancang dengan pelaksana ialah faktor yang menyebabkan sesuatu inovasi tidak

dilaksanakan seperti yang dirancang. Oleh itu, beliau berpendapat bahawa sesuatu masalah dapat dikenal pasti dan seterusnya usaha menambah baik sesuatu program dapat dilaksanakan dengan menilai tahap pelaksanaan sesuatu program.

Fullan (1992) juga menyatakan bahawa salah satu sebab utama kegagalan inovasi ialah pengabaian pelaksanaan. Pandangan Sharifah Maimunah dan Fullan juga disokong oleh Waks (2007). Menurut Waks, bermula tahun 1990-an penggubal polisi pendidikan menyedari bahawa inovasi pendidikan jarang dilaksanakan seperti yang dirancang oleh mereka. Sungguhpun ada inovasi dilaksanakan seperti yang dirancang tetapi hasilnya tidaklah seperti yang diharapkan. Maka, perubahan pendidikan gagal mencapai matlamat sebenarnya.

Menurut Fullan (2001) lagi, perubahan secara praktikal harus berlaku mengikut tiga dimensi inovasi iaitu:

- a) kemungkinan penggunaan bahan/sumber baharu atau diubahsuai seperti bahan kurikulum;
- b) kemungkinan penggunaan pendekatan pengajaran yang baharu seperti strategi atau aktiviti pengajaran baharu; dan,
- c) kemungkinan pindaan dalam teori di sebalik sesuatu program itu, supaya dapat memperoleh hasil yang diharapkan.

Maka, sesuatu program inovasi hanya akan berjaya memberikan hasil yang diharapkan sekiranya pelaksanaan inovasi tersebut dilaksanakan mengikut yang dirancang. Kajian-kajian mengenai pelaksanaan menunjukkan bahawa pelaksanaan menentukan kejayaan atau kegagalan sesuatu perubahan atau inovasi dalam sesuatu kurikulum (Ornstein & Hunkins, 1998; Sharifah Nor Puteh, 1994; Siti Hawa, 1986). Oleh yang demikian, tumpuan pada peringkat pelaksanaan sesuatu inovasi seperti MPV adalah sangat penting.

Dalam pada itu, pelaksanaan, menurut Iles (1994), merujuk kepada tindakan meletakkan sesuatu inovasi secara praktik dalam konteksnya dan merupakan salah satu daripada tiga proses linear perubahan pendidikan (*educational change*) seperti berikut:

- (i) Menentukan sesuatu agenda kerja.
- (ii) Melaksanakan sesuatu inovasi.
- (iii) Memastikan inovasi berintegrasi dalam perjalanan sekolah setiap hari.

Dalam pada itu, McIntyre dan Jagosh (1998) mendefinisikan pelaksanaan sebagai suatu tahap aktiviti program dan pada peringkat ini, teori dan dasar dipraktikkan.

Fullan dan Pomfret (1977) pula mendefinisikan pelaksanaan sesuatu kurikulum atau program sebagai pengamalan sebenar sesuatu inovasi secara praktikal yang merupakan suatu fenomena tersendiri. Pelaksanaan perubahan pendidikan (*educational change*) melibatkan perubahan dalam kebiasaan (Fullan, 2001). Doll (1989) menambah dengan menyatakan bahawa pelaksanaan idea-idea kurikulum sebenarnya ialah mengoperasikan idea-idea kurikulum tersebut secara cepat, mahir dan secepat yang mungkin. Maka, tidak hairanlah kenapa pelaksanaan dirujuk sebagai “*the Great Barrier Reef*” iaitu tempat di mana banyak kurikulum yang baik telah tenggelam tanpa sebarang kesan. Hal ini demikian kerana peringkat pelaksanaan merupakan suatu peringkat yang rumit berbanding dengan peringkat perancangan (Pratt, 1994). Fullan (2001) menyokong pandangan Pratt dengan menyatakan bahawa pelaksanaan ialah suatu peringkat kritikal untuk mencapai objektif yang ditentukan. Menurut beliau, pelaksanaan ialah satu pembolehubah dan sekiranya inovasi yang dilaksanakan itu adalah baik, maka kejayaan inovasi tersebut bergantung kepada darjah dan kualiti perubahan sebenar yang dilaksanakan.

Menurut Chew (1993), pelaksanaan kurikulum menggambarkan pelbagai tugas (*tasks*) seperti pernyataan objektif tingkah laku (*behavioural objectives*), penguasaan pengetahuan dan kemahiran, pengorganisasian aktiviti pembelajaran,

peruntukan masa, penggunaan masa dan pengendalian proses penilaian. Dalam pada itu, Leinhardt (1977) pula mengaitkan pelaksanaan kepada enam komponen iaitu konteks, peruntukan masa, peruntukan ruang, prosedur tugas, pengurusan kelas dan kebebasan murid. Fullan dan Pomfret (1977) pula mengaitkan pelaksanaan dengan lima dimensi perubahan iaitu perubahan dalam bahan; perubahan dalam struktur organisasi; perubahan dalam tingkah laku (*behavior*); perubahan dalam pengetahuan serta kefahaman; dan perubahan dalam nilai. Tiada suatu definisi yang jelas dan konsisten tentang pelaksanaan (Iles, 1994). Namun begitu, berdasarkan perbincangan di atas, pelaksanaan inovasi pendidikan bolehlah dikatakan sebagai suatu proses tindakan yang mempraktikkan teori dan dasar sesuatu inovasi dalam konteksnya.

2.4.1 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pelaksanaan Inovasi Pendidikan

Menurut Stiegelbauer (1994), elemen yang paling penting dalam melaksanakan sesuatu perubahan dalam pendidikan ialah manusia (orang-orang yang berada di sekolah). Beliau menyatakan bahawa melaksanakan perubahan bermaksud perubahan cara manusia (orang-orang yang berada di sekolah) berfikir, bertindak dan berkelakuan. Dalam konteks sekolah, para guru dilihat sebagai pelaksana sesuatu program pendidikan atau kurikulum yang utama dan mereka bertanggungjawab menghidupkan sesuatu kurikulum (Olson, 2000). Menyentuh tentang perkara ini, Olson menyatakan bahawa,

Teachers are at the nexus of curriculum implementation. They are entrusted daily with bringing the curriculum to life in their classrooms and they are seen by themselves and their students as central characters in shaping curriculum situations (ms.169).

Oleh itu, rasa khuatir atau keprihatinan (*concern*) setiap guru harus dipertimbangkan semasa membentuk strategi melaksanakan sesuatu inovasi supaya ia dapat dilaksanakan dengan jayanya (Slough & Chamblee, 2007).

Pandangan Olson (2000) dan Slough dan Chamblee (2007) mengenai kepentingan guru dalam pelaksanaan sesuatu inovasi disokong oleh Fullan (2000) yang menyatakan bahawa semakin maju bidang teknologi, semakin perlu seorang guru yang baik. Hal ini demikian kerana teknologi hanya boleh menghasilkan maklumat tetapi ia tidak mempunyai suatu pedagogi tertentu yang bijak mengenai bagaimana seorang murid boleh membentuk kefahamannya sendiri dan seterusnya ke arah pemahaman yang mendalam. Oleh itu, semua guru haruslah belajar sepanjang masa dan mahir dalam aspek pedagogi kerana pembelajaran murid bergantung kepada mereka (Fullan, 2007). Tambahan pula, Remillard (1999) menyatakan bahawa pengalaman murid dalam sesuatu inovasi kurikulum bergantung kepada kefahaman guru tentang inovasi kurikulum tersebut.

Namun begitu, Fullan (1993) mengingatkan mereka yang terlibat dalam reformasi pendidikan supaya tidak menganggap reformasi tersebut sebagai suatu masalah tetapi sebaliknya, menerima reformasi tersebut secara baik dan bertindak secara proaktif dan produktif. Sesuatu program baharu tidak dapat dilaksanakan seperti yang dirancang sekiranya ia ditolak oleh pelaksana program tersebut (McIntyre & Jagosh, 1998).

Dalam pada itu, Mohammed dan Harlech-Jones (2008) mendapati bahawa kegagalan pelaksanaan sesuatu inovasi berlaku akibat kegagalan guru memahami dan mengadaptasikan reformasi pendidikan dalam konteks sebenar di mana guru bekerja. Chew (1993) menegaskan bahawa kejayaan dan kegagalan pelaksanaan juga bergantung kepada sikap dan motivasi seorang guru serta sokongan yang diterimanya.

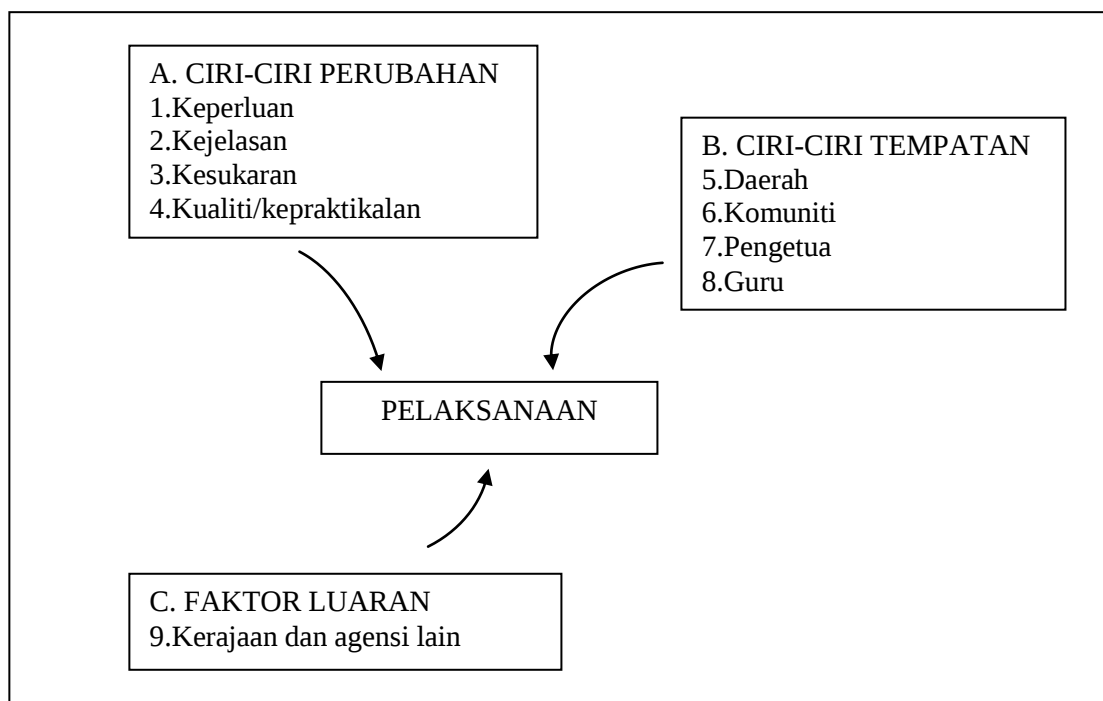
Di samping itu, menurut beliau, pemantauan juga penting untuk memastikan pelaksanaan dijalankan seperti dirancang.

Pada pandangan Oberg (2003), norma budaya sekolah yang positif seperti sokongan ketara (*tangible support*), penghargaan dan pengiktirafan (*appreciation and recognition*), penyayang (*caring*), jujur dan komunikasi terbuka (*open communication*) dalam kalangan anggota sekolah menyumbang kepada kejayaan pelaksanaan sesuatu inovasi di sekolah. Oleh itu, beliau menegaskan kepimpinan dan sokongan pengetua penting untuk mewujudkan budaya sekolah yang positif yang membolehkan pelaksanaan inovasi dijalankan dengan jayanya. Sementara itu, birokrasi dianggap sebagai penghalang utama pelaksanaan program baharu secara berkesan (McIntyre & Jagosh, 1998).

Ciri-ciri dasar, agensi pelaksanaan dan kumpulan sasaran juga disebut sebagai tiga faktor penentu penting yang mempengaruhi pelaksanaan sesuatu inovasi. Sumber kewangan yang mencukupi, sokongan pelaksana dan suasana tempat juga mempengaruhi kejayaan atau kegagalan pelaksanaan sesuatu inovasi. Beberapa syarat yang membolehkan pelaksanaan berjalan secara lancar dalam sesuatu organisasi ialah: kecukupan sumber dan masa; ganjaran dan insentif yang memadai; dan penyertaan, komitmen, kemahiran, pengetahuan serta kepimpinan pelaksana (Nerad, 1984).

Menurut Fullan dan Pomfret (1977), pelaksanaan inovasi sosial yang berkesan memerlukan masa, interaksi dan perhubungan peribadi, kursus dalam perkhidmatan serta sebarang sokongan dalam bentuk lain. Dalam pada itu, situasi sebenar yang dihadapi oleh pelaksana harus diketahui kerana salah satu sebab kegagalan pelaksanaan sesuatu program ialah kegagalan penggubal dasar menyedari situasi tersebut (Fullan, 2001).

Fullan (2001) merumuskan sembilan faktor kritikal yang mempengaruhi pelaksanaan dalam tiga kategori iaitu ciri-ciri perubahan, ciri-ciri tempatan dan faktor luaran, seperti ditunjukkan dalam Rajah 2.1.



Rajah 2.1. Faktor-faktor interaktif yang mempengaruhi pelaksanaan

Sumber. Diubahsuai daripada Fullan (2001).

Menurut Fullan (2001), dalam kategori pertama iaitu kategori ciri-ciri perubahan, terdapat empat faktor iaitu keperluan, kejelasan, kesukaran dan kualiti/kepraktikalan sesuatu inovasi. Keperluan sesuatu inovasi dilaksanakan di sekolah perlu diakui oleh pihak pelaksana terutamanya guru supaya ia dapat dilaksanakan dengan jayanya. Matlamat dan proses perubahan yang perlu dilakukan oleh guru mengikut inovasi mestilah jelas dan tidak mengelirukan. Kesukaran untuk melakukan sesuatu perubahan juga boleh menjejaskan pelaksanaan sesuatu inovasi. Faktor mengenai kualiti dan kepraktikalan turut menjejaskan pelaksanaan sesuatu

inovasi. Contohnya, ketidakcukupan peralatan dan kualiti peralatan yang rendah boleh menjejaskan pelaksanaan sesuatu inovasi.

Fullan (2001) berpendapat bahawa kategori kedua iaitu kategori ciri-ciri tempatan merujuk kepada faktor-faktor daerah, komuniti, pengetua dan guru. Kejayaan pelaksanaan sesuatu inovasi juga bergantung kepada kerjasama dan sokongan yang diberikan oleh pihak pentadbiran yang terlibat dalam pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan di peringkat daerah dan komuniti. Seterusnya, kepimpinan dan komitmen guru merupakan pengaruh kuat pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan di peringkat sekolah.

Seterusnya, kategori ketiga iaitu kategori faktor luaran, menurut Fullan (2001), merujuk kepada faktor kerajaan dan agensi lain. Faktor kerajaan dan agensi lain di sini bermaksud sokongan dan hubungan Kementerian Pelajaran dan agensi kerajaan dengan pihak sekolah. Sokongan dalam bentuk penyediaan pelbagai sumber, penentuan kepiawaian, pemantauan dan bantuan menyelesaikan sebarang konflik di peringkat sekolah mempengaruhi pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan.

Daripada perbincangan di atas, dapat disimpulkan di sini bahawa pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan bukan sahaja bergantung kepada ciri-ciri inovasi itu sendiri, yang jelas matlamatnya, tidak sukar untuk dilaksanakan dan boleh dipraktikkan tetapi juga bergantung kepada kerjasama dan sokongan pelbagai pihak. Maka, jelas di sini bahawa peringkat pelaksanaan sangat penting untuk menjayakan sesuatu inovasi. Iles (1994) berpendapat bahawa penilaian sesuatu program boleh memberikan kefahaman mengenai keadaan kini dan arah tuju yang hendak dicapai seperti berikut: *“A critical aspect of successful change is developing an understanding of where we are now and of where we want to be. Program evaluation is one way of developing that understanding”* (ms. 3) .

Oleh yang demikian, kajian penilaian pelaksanaan sesuatu program seperti program MPV-LN boleh memberikan maklumat mengenai kedudukan pelaksanaannya pada masa sekarang, masalah-masalah yang dihadapi pada peringkat pelaksanaan serta apa yang boleh dibuat untuk mencapai kedudukan pelaksanaan yang diharapkan atau mengikut telah dirancang. Selaras dengan itu, kajian ini dapat dijalankan dengan baik dengan memahami pendekatan-pendekatan pelaksanaan yang dibincangkan dalam bahagian berikut.

2.4.2 Pendekatan Pelaksanaan Program Pendidikan

Nerad (1984) telah mengemukakan tiga jenis pendekatan pelaksanaan program yang berbeza seperti berikut:

- (i) Pendekatan perancangan-pengawalan (*planning-control approach or managerial model*).
- (ii) Pendekatan interaksi (*interaction approach or bargaining model*).
- (iii) Pendekatan evolusi (*evolutionary approach or learning model*).

Beliau berpendapat bahawa pendekatan perancangan-pengawalan juga dikenali sebagai 'top-down'. Dalam pendekatan ini, kerajaan pusat dianggap berada di atas (*top*) dan kumpulan sasaran pula berada di bawah (*bottom*) dan pelaksanaan dikawal oleh kerajaan pusat dari atas. Pendekatan ini menyiasat sejauh mana matlamat dan objektif sebenar sesuatu dasar atau program telah dilaksanakan. Pendekatan ini menekankan pengawalan hierarki di pusat (*central regulation and control of hierarchies*) dan menganggap kebebasan dalam pelaksanaan akan menjejaskan kejayaan pelaksanaan sesuatu dasar (Nerad, 1984).

Menurut Nerad (1984) lagi, pendekatan interaksi menganggap pelaksanaan sesuatu program sebagai suatu proses tawar-menawar pelbagai pihak yang terlibat

dalam pelaksanaan program tersebut di peringkat yang berbeza. Setiap pihak akan menggunakan kuasanya untuk mempengaruhi pelaksanaan program tersebut. Oleh yang demikian, beliau berpendapat bahawa matlamat dan objektif sebenar sesuatu program akan berubah. Maka, matlamat dan objektif sebenar sesuatu program menjadi kurang penting dalam pendekatan ini. Seterusnya, Nerad (1984) menegaskan bahawa pendekatan evolusi merupakan suatu pendekatan yang mengandaikan sesuatu program asal itu tidak lengkap dan memerlukan modifikasi sepanjang masa pelaksanaan program tersebut. Modifikasi atau perubahan berlaku kerana pihak pelaksana berasa perubahan perlu dilakukan atau matlamat program itu sendiri yang tidak jelas akan mendesak kepada perubahan.

Sementara itu, Fullan dan Pomfret (1977) mengemukakan dua pendekatan pelaksanaan iaitu *'fidelity'* dan *'process'*. *'Fidelity'* membawa maksud ketepatan sesuatu idea diamalkan. Dalam pendekatan ini, sejauh mana sesuatu inovasi kurikulum dilaksanakan mengikut yang sebenarnya dirancang dikaji. Pendekatan ini yang juga dirujuk sebagai perspektif pengurusan *'managerial perspective'* mengandaikan pelaksana inovasi sebagai penasihat dan bukan pembuat keputusan dalam pelaksanaan sesuatu inovasi.

Menurut Fullan dan Pomfret (1977), pelaksana inovasi perlu diberikan latihan dan maklumat yang diberikan oleh pelaksana tersebut harus digunakan untuk membuat latihan susulan. Sejauh mana sesuatu inovasi dilaksanakan mengikut yang dirancang bergantung kepada:

- (i) sejauh mana pelaksana memahami dan kompeten untuk melaksanakan inovasi; sama ada peralatan yang mencukupi dibekalkan;
- (ii) sama ada struktur organisasi bersesuaian dengan inovasi; dan,
- (iii) sejauh mana pelaksana bermotivasi dalam tugas pelaksanaannya.

Tujuan pendekatan ini lebih kepada menilai keberkesanan sesuatu inovasi kurikulum. Oleh itu, instrumen yang disediakan terlebih dahulu (*predetermined instruments*) digunakan dalam pendekatan ini (Fullan & Pomfret, 1977).

Dalam pendekatan kedua iaitu '*process*', kerumitan (*complexity*) atau proses perubahan yang berlaku dalam sesuatu inovasi kurikulum dikaji (Fullan & Pomfret, 1977). Oleh itu, pelbagai aspek boleh menjadi fokus kajian dalam pendekatan ini seperti persepsi guru terhadap sesuatu kurikulum, strategi pengajaran, tingkah laku guru dan tingkah laku murid akibat pelaksanaan sesuatu inovasi kurikulum (Fullan & Pomfret, 1977). Berdasarkan satu siri kajian kes, didapati bahawa sekiranya ketepatan perancangan asal sesuatu program tidak ditekankan, perubahan yang dicadangkan tidak akan dilaksanakan oleh para guru dan akhirnya perubahan itu akan hilang sama sekali (Pratt, 1994).

Pendekatan pelaksanaan pertama iaitu '*fidelity*' (Fullan & Pomfret, 1977) mempunyai persamaan dengan pendekatan perancangan-pengawalan (*planning-control approach or managerial model*) oleh Nerad (1984) kerana kedua-dua pendekatan ini berfokus untuk mengkaji sejauh mana sesuatu inovasi kurikulum telah dilaksanakan mengikut yang sebenarnya dirancang. Pendekatan '*fidelity*' adalah berdasarkan andaian bahawa suatu inovasi yang telah dimajukan sudah sedia wujud dan tugas sekarang ialah untuk mendapatkan seorang individu atau sekumpulan individu melaksanakan inovasi tersebut seperti yang dirancang (Fullan, 2001).

Kesimpulannya, perancangan sesuatu inovasi sangat bergantung kepada pelaksanaannya. Sejauh mana pelaksana (guru) memahami dan kompeten untuk melaksanakan inovasi serta bermotivasi dalam tugas pelaksanaannya mempengaruhi pelaksanaan sesuatu inovasi mengikut yang dirancang. Di samping itu, bekalan peralatan yang mencukupi serta struktur organisasi juga merupakan faktor-faktor lain

yang mempengaruhi pelaksanaan inovasi. Justeru, faktor guru dan faktor peralatan merupakan faktor-faktor yang dikaji dalam kajian ini.

2.4.3 Kepentingan Penilaian Pelaksanaan Program Pendidikan

Dapatan beberapa kajian (Rossi, 1979; Walden, 2001) mengesahkan bahawa pelaksanaan mempunyai pengaruh yang dominan ke atas hasil sesuatu program pendidikan. Sesuatu inovasi boleh memberikan keputusan yang mengecewakan, bukan kerana kekurangan idea yang inovatif tetapi kerana proses pelaksanaan yang sukar dan tidak menentu dalam melaksanakan inovasi tersebut (Van Dusen & Worthen, 1994).

Rossi (1979) menyatakan bahawa sesuatu program memerlukan lebih daripada satu perancangan untuk membawa kesan yang diharapkan iaitu perancangan itu perlu dilaksanakan seperti dikehendaki. Oleh itu, satu fungsi penilaian yang penting ialah mentaksir pelaksanaan program iaitu aktiviti program sebenar yang dijalankan dan perkhidmatan program yang sebenarnya ditawarkan dalam program tersebut. Menurut beliau, pemantauan program (*program monitoring*) dan prosedur yang berkaitan ialah cara yang digunakan oleh penilai untuk menyiasat pelaksanaan sesuatu program. Pemantauan program biasanya ditujukan kepada salah satu (atau lebih dari satu) daripada tiga soalan utama:

- (i) sama ada program itu dapat mencapai kumpulan sasaran yang ditujukan;
- (ii) sama ada perkhidmatan yang disalurkan (*service delivery*) dan bantuan sokongan konsisten dengan spesifikasi reka bentuk program dan standard lain yang bersesuaian; dan,
- (iii) sama ada perubahan positif berlaku dalam kalangan peserta dan masalah sosial yang cuba diselesaikan oleh program tersebut.

Menurut Rossi (1979), terdapat program tidak dilaksanakan seperti dikehendaki. Beliau berpendapat bahawa adakalanya kakitangan tiada atau kemudahannya rosak; dan adakalanya kakitangan projek tidak dapat menjalankan program kerana ketiadaan kepakaran atau kekurangan motivasi. Menurut beliau lagi, biasanya struktur program kurang baik dan ini memberikan ruang untuk pelbagai interpretasi, atau rancangan asal program tidak disalurkan kepada kakitangan dengan baik menyebabkan aktiviti program tidak dijalankan dalam masa yang ditentukan. Terdapat kemungkinan bilangan peserta program yang dikehendaki tidak wujud, peserta yang sesuai tidak dapat dikenal pasti dengan tepat, atau peserta tidak memberikan kerjasama (Rossi, 1979). Oleh itu, kejayaan sesuatu program sangat bergantung kepada pelaksanaan yang berkesan kerana projek-projek tidak selalunya dilaksanakan mengikut perancangan asalnya (Walden, 2001). Yang lebih aib lagi ialah dasar-dasar awam yang gagal dalam pelaksanaannya kerana pelbagai faktor halangan dan masalah seperti kelemahan dalam usaha mengenal pasti masalah, ketiadaan kepakaran yang mencukupi, ketiadaan sokongan pelaksana, dan kerenah birokrasi (Sufean Hussin, 2002). Dari perspektif pengurusan, kajian mengenai proses pelaksanaan, menurut Rossi (1979) akan memberikan maklum balas yang membolehkan sesuatu program diuruskan pada tahap prestasi yang tinggi. Wholey and Hatry (1992) pula berhujah bahawa apabila sesuatu program itu masih baharu, maklum balas yang diperolehi itu tidak ternilai kepada pentadbir dan lain-lain pihak mengenai kemajuan yang telah dicapai dengan mengoperasikan teori program itu.

Daripada perbincangan di atas, dapat dirumuskan bahawa pelaksanaan sesuatu kurikulum atau program perlu dikaji untuk memastikan ia dilaksanakan mengikut spesifikasi reka bentuk program. Perkara ini sangat penting supaya reka bentuk program asal tidak tergugat seperti kata Pratt (1994): *“If fidelity to the original plan is not insisted on, teachers will water down the change until it is trivialised out of existence”* (ms. 331). Bekas Menteri Pendidikan Malaysia, Y.B. Tan Sri Dato’ Seri Musa Bin

Mohamad (2001) menyatakan bahawa pengalaman menunjukkan bahawa kegagalan dalam banyak pelan yang diperkenalkan, termasuklah program dan projek kerajaan, adalah kerana ketidakfahaman dan sikap tidak bersungguh-sungguh dalam kalangan sebahagian besar orang yang melaksanakannya. Setelah membincangkan konsep dan teori mengenai penilaian dan pelaksanaan, perbincangan seterusnya adalah mengenai pendidikan vokasional dan program MPV-LN yang dinilai pelaksanaannya dalam kajian ini.

2.5 Pendidikan Vokasional

Perkataan vokasional berasal dari perkataan Inggeris ‘*vocation*’ yang bermaksud pekerjaan. Oleh itu, pendidikan dan latihan vokasional ialah bidang pendidikan dan latihan yang berkaitan dengan pekerjaan. Konsep pendidikan vokasional biasanya digunakan untuk menerangkan sesuatu program vokasional yang kandungannya meliputi penyampaian pengetahuan teknikal, pemupukan nilai murni atau pembentukan akhlak dan pemberian latihan kemahiran dalam sesuatu bidang pekerjaan kepada pelatih. Tujuan pendidikan vokasional ialah untuk melahirkan tenaga kerja mahir dalam pelbagai bidang pekerjaan. Biasanya program pendidikan vokasional mengambil masa yang lebih lama yang meliputi latihan vokasional (Abdul Rahman Aroff & Zakaria Kasa, 1994).

Pendidikan vokasional ialah suatu bentuk pendidikan yang mempunyai pelbagai nama. Pendidikan vokasional dikenali sebagai pendidikan lanjutan (*further education*) di Negara England dan Wales. Namun begitu, di kebanyakan negara di dunia, pendidikan tersebut dikenali sebagai pendidikan teknikal (Psacharopoulos, 1987). Pendidikan vokasional mempunyai pengertian yang berbeza daripada pendidikan akademik. Pendidikan akademik mencuba mencapai objektif-objektifnya melalui gaya tradisi dengan menggunakan pengajian komunikasi, matematik, sains dan sains sosial,

keinsanan, falsafah dan sastera untuk memimpin insan ke arah kemajuan bangsa dan negara. Pendidikan vokasional pula ditakrifkan sebagai sebarang pendidikan pada mana-mana peringkat yang cuba menyediakan insan untuk kerjaya-kerjaya tertentu (spesifik) dalam bidang-bidang tertentu (Yahya Emat, 1993).

Menurut Catterall (1984), terdapat dua cara bagaimana seseorang murid mendapat faedah dari segi ekonomi melalui pendidikan vokasional. Faedah pertama ialah mudah memperoleh pekerjaan dan faedah kedua ialah memperoleh pekerjaan yang memberikan pendapatan tinggi. Menurut Benson (1987), pendidikan vokasional dirancang terutamanya untuk memenuhi keperluan ekonomi terhadap pekerja berkemahiran dan tiga ciri utama pendidikan vokasional ialah:

- (i) program tersebut adalah untuk orang yang bersedia untuk masuk ke bidang pekerjaan;
- (ii) bidang pekerjaan yang mereka hendak masuk tidak memerlukan mereka memiliki ijazah; dan,
- (iii) sebahagian daripada latihan tersebut ditawarkan oleh institusi awam.

Dalam pada itu, Yahya Emat (1993) pula menyatakan bahawa pendidikan vokasional merupakan sebarang bentuk pendidikan yang dirancang khas dengan tujuan utama untuk menyediakan insan dalam bidang pekerjaan yang berfaedah yang tidak memerlukan sekeping ijazah dan untuk membantu pekerja-pekerja mengemaskinikan pengetahuan dan kemahiran mereka supaya dapat meneruskan pekerjaan-pekerjaan yang tidak memerlukan kelayakan ijazah. Menurut Chinapah dan Miron (1990), salah satu tujuan utama pendidikan vokasional ialah menyalurkan kemahiran dan sikap yang berguna untuk memperoleh pekerjaan.

Maka, jelaslah di sini bahawa pendidikan vokasional lebih ke arah menyediakan pekerja-pekerja yang berpengetahuan dan berkemahiran dalam bidang-bidang tertentu serta mempunyai sikap yang betul. Kurikulum akademik kini dikaitkan dengan unsur-

unsur vokasional di kebanyakan negara membangun. Menurut Chinapah dan Miron (1990), di kebanyakan negara membangun, kurikulum akademik semakin menuju ke arah kurikulum yang ada kaitan dengan aspek vokasional. Perkara ini timbul untuk mewujudkan generasi yang boleh membuat pekerjaan sendiri (*self-employment*) serta mempunyai sikap yang positif untuk bekerja dan tinggal di kawasan luar bandar.

Daripada perbincangan di atas, pendidikan vokasional sebenarnya merujuk kepada sebarang pendidikan pada mana-mana peringkat yang cuba menyediakan seseorang untuk kerjaya-kerjaya tertentu dalam bidang-bidang tertentu. Dengan kata lain, pendidikan vokasional adalah berkaitan dengan pekerjaan. Berdasarkan pada hakikat inilah, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) memperkenalkan program MPV pada tahun 2002 di sekolah menengah akademik biasa.

2.5.1 Perkembangan Pendidikan Vokasional

Sebelum kemerdekaan negara, mata pelajaran pendidikan teknik dan vokasional berbentuk pertukangan telah mula diperkenalkan di beberapa buah sekolah di Negeri Melayu Bersekutu yang pada masa itu dikenali sebagai Sekolah Tukang pada tahun 1918 (Sarimah Ismail & Abreza Atan, 2011). Pendidikan vokasional berbentuk pertanian pula telah diperkenalkan seawal tahun 1926 di Federated Malay State Trade School dan di Junior Technical Trade School serta di Sekolah Lanjutan (Mohd Nordin, 2011). Selepas kemerdekaan negara, pendidikan vokasional telah diberi fokus khusus dalam Laporan Rahman Talib (Education Review Committee, 1960). Laporan Rahman Talib (Education Review Committee, 1960) mencadangkan murid-murid yang gagal melanjutkan pelajaran di peringkat akademik ditawarkan tempat ke Sekolah Lanjutan yang menawarkan kursus-kursus vokasional selama 3 tahun.

Berikutan daripada itu, pada tahun 1964, Bahagian Teknik dan Vokasional ditubuhkan di Kementerian Pendidikan bagi merancang dan melaksanakan dasar-dasar perancangan teknik dan vokasional untuk sekolah-sekolah (Abdul Samad, 2004). Seterusnya, dua buah Institut Latihan Perindustrian (ILP) yang menawarkan kursus dalam bidang pembinaan telah ditubuhkan di Kuala Lumpur dan di Prai serta empat buah Institut Latihan Kemahiran Mara yang menawarkan kursus dalam bidang perdagangan dan kemahiran kraftangan kepada kaum melayu telah ditubuhkan di Melaka, Alor Setar, Kuala Terengganu dan Petaling Jaya di bawah Rancangan Malaysia Pertama (1965 – 1970) [Mohamed Nizam, 2008]. Dalam tahun-tahun 1970an penubuhan sekolah-sekolah vokasional dan teknik telah berkembang dengan pesatnya untuk memenuhi keperluan tenaga mahir dan separa mahir bagi memenuhi perkembangan ekonomi negara (Abdul Samad, 2004).

Seterusnya, Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) juga menekankan kepentingan sistem pendidikan vokasional untuk memenuhi keperluan tenaga mahir yang semakin meningkat. Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) telah mencadangkan sukatan pelajaran di peringkat menengah rendah digubal semula supaya para pelajar teknik dan vokasional didedahkan kepada pelbagai mata pelajaran elektif bagi menyediakan pelajar memasuki pasaran pekerjaan sebagai pekerja mahir dan separuh mahir. Mata pelajaran seperti Perdagangan, Ekonomi, Akaun, Komputer, Rekacipta, Kejuruteraan, Sains Rumahtangga dan Sains Pertanian merupakan satu bidang penting yang amat diperlukan oleh negara pada masa akan datang bagi mencapai taraf negara maju menjelang tahun 2020 (Abdul Samad, 2004). Mata pelajaran Perdagangan diberi perhatian khusus dalam Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) ini kerana ia dianggap penting dalam pembangunan negara. Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) ini juga mencadangkan lebih banyak sekolah vokasional didirikan bagi menampung bilangan pelajar yang semakin bertambah. Justeru, pada tahun 1983, 6 buah sekolah vokasional

didirikan di seluruh negara dengan pinjaman daripada Bank Pembangunan Asia sebanyak RM108 juta di bawah Rancangan Malaysia Keempat dan kerajaan memperuntukkan sebahagian besar perbelanjaan negara bagi membiayai perkembangan pendidikan tersebut sama ada di sekolah-sekolah teknik/vokasional ataupun di sekolah-sekolah menengah biasa melalui peruntukan perkapita setiap tahun (Abdul Samad, 2004).

Pendidikan mata pelajaran teknik dan vokasional merupakan teras utama Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) yang dilancarkan pada tahun 1980an (Abdul Samad, 2004). Penerapan aspek keusahawanan di dalam mata pelajaran vokasional dan teknologi ialah suatu perkembangan baharu, hasil daripada KBSM, dan telah dimulakan dalam pendidikan sekolah rendah dan menengah rendah melalui mata pelajaran-mata pelajaran yang bersifat pra-vokasional seperti Kemahiran Hidup Bersepadu (Sri Hayati, 1996). Sekolah teknik dan vokasional terus berkembang di mana sehingga tahun 1990 sudah terdapat 57 buah sekolah vokasional dan 9 buah sekolah teknik di seluruh negara (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1999).

Sistem pendidikan vokasional berganjak ke atas satu peringkat lagi dengan penubuhan Majlis Latihan Vokasional Kebangsaan (MLVK) pada tahun 1989 untuk menyelia dan meningkatkan mutu latihan kemahiran melalui pentauliahan Sijil Kemahiran Malaysia. Majlis Latihan Vokasional Kebangsaan (MLVK) kini dikenali sebagai Jabatan Pembangunan Kemahiran (Mohamed Nizam, 2008). Pertumbuhan ekonomi negara yang pesat pada awal tahun 1990an menyebabkan keperluan untuk tenaga buruh mahir meningkat dan situasi ini mendorong kepada penubuhan institusi latihan kemahiran lanjutan dan tinggi dengan kerjasama negara-negara maju seperti *German-Malaysia Institute*, *Malaysia-France Institute* dan *Japan-Malaysia Technical Institute* (Mohamed Nizam, 2008).

Pendidikan vokasional mencatatkan suatu perkembangan baharu dalam sistem pendidikan di Malaysia dengan tertubuhnya 10 buah Kolej Komuniti pada tahun 2001 (Asrol Affendi, 2012). Kolej Komuniti merupakan sebuah institusi pendidikan yang bertujuan untuk menyediakan pelbagai latihan dan kemahiran di peringkat sijil serta program jangka pendek kepada pelajar lepasan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) dan Sijil Pelajaran Malaysia Vokasional (SPMV), pekerja dan juga kumpulan lain dalam masyarakat setempat untuk mencapai matlamat wawasan 2020 (Kamaizza Arkmaz, 2012). Pada 14 Julai 2010, kursus-kursus yang terdapat pada Kolej Komuniti telah mengalami satu revolusi baharu apabila Sistem Modular Kebangsaan (SMK) dilancarkan dan mengikut SMK ini, pelatih perlu menghabiskan lima modul untuk melengkapkan sijil mereka (Mohd Thakif, 2012). Sebanyak 34 program pendidikan dan latihan dalam bidang teknikal, teknologi, perdagangan dan perkhidmatan telah ditawarkan dan dijalankan di seluruh Kolej Komuniti dan mengikut perangkaan Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia sehingga Jun 2009, terdapat 42 buah Kolej Komuniti induk dan 18 buah Kolej Komuniti cawangan telah beroperasi di seluruh negara (Fazrul Abu, 2011). Sehingga Julai 2012, 80 buah Kolej Komuniti (termasuk kolej cawangan) telah beroperasi di seluruh negara (Kementerian Pengajian Tinggi, 2013).

Seterusnya, pada 23 Jun 1999, suatu inovasi pendidikan vokasional iaitu Mata Pelajaran Vokasional (dahulunya digelar “Teknologi Industri” dan kemudian “Kemahiran Asas Industri”) mendapat kelulusan Jemaah Menteri untuk dilaksanakan pada tahun 2002 (Mohd. Nordin, 2011). Mata Pelajaran Vokasional (MPV) yang merupakan perluasan kepada mata pelajaran Kemahiran Hidup di Tingkatan 1 hingga Tingkatan 3 ditawarkan kepada pelajar-pelajar Tingkatan 4 dan 5 di sekolah menengah akademik (Mohd. Nordin, 2011).

Seiring dengan Transformasi Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah melancarkan pelaksanaan Transformasi Pendidikan Vokasional pada 6 Januari 2012 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Maka, pendidikan vokasional di Malaysia telah melalui perubahan yang besar semenjak Transformasi Pendidikan Vokasional ini dilancarkan (Muhyiddin Yassin, 2013). Sehubungan dengan itu, program Pendidikan Asas Vokasional (PAV) telah diwujudkan untuk pelajar-pelajar di peringkat menengah rendah (Tingkatan 1 hingga Tingkatan 3) di 15 buah Sekolah Menengah Kebangsaan yang terpilih di seluruh negara di bawah Pelan Strategik Transformasi Pendidikan Vokasional (Muhyiddin Yassin, 2013). Di samping itu, 15 buah Sekolah Menengah Vokasional dinaiktarafkan kepada Kolej Vokasional pada tahun 2012 dengan pengambilan seramai 3120 orang pelajar lepasan Penilaian Menengah Rendah (Muhyiddin Yassin, 2013). Pada tahun 2013, bilangan sekolah yang menawarkan Pendidikan Asas Vokasional (PAV) meningkat dari 15 kepada 65 buah Sekolah Menengah Harian manakala sejumlah 72 buah lagi Kolej Vokasional beroperasi dengan pengambilan pelajar lepasan PMR seramai 21250 orang (Muhyiddin Yassin, 2013).

Maka, jelaslah pendidikan vokasional dan teknik semakin berkembang dan maju seiring dengan dasar kerajaan dan perubahan masa. Transformasi Pendidikan Vokasional merupakan satu langkah membawa negara Malaysia ke arah mewujudkan modal insan yang berkeupayaan untuk berinovasi dan meneroka bidang-bidang baharu dalam usaha menjana kekayaan negara. Namun demikian, penilaian dan penambahbaikan setiap program vokasional merupakan suatu keperluan yang tidak harus dilupakan supaya hasrat kerajaan untuk melahirkan tenaga kerja yang kompetitif dan berdaya saing dapat dicapai.

2.5.2 Masalah dalam Pendidikan Vokasional

Menurut Shahril Marzuki (2005), pendidikan dan latihan dalam bidang teknik dan vokasional ialah pemangkin utama dalam mempercepat pengeluaran buruh yang berpengetahuan. Namun begitu, peratus murid yang menceburi bidang teknik dan vokasional di peringkat menengah atas di Malaysia masih lagi rendah iaitu 10% daripada jumlah murid berbanding dengan negara-negara maju di mana peratus murid yang menceburi bidang teknik dan vokasional telah mencapai 60% daripada jumlah murid di negara-negara tersebut. Sebagai contoh, di Jerman, Finland dan Austria, hampir 50 peratus hingga 80 peratus pelajarnya mengikuti pendidikan vokasional di peringkat menengah atas melalui program sepenuh masa (4 - 5 tahun) atau program *apprenticeship* (Muhyiddin Yassin, 2013). Sementara itu, di negara-negara serantau seperti Indonesia dan Thailand, enrolmen pelajar yang mengambil aliran ini di peringkat menengah atas telah menjangkau 40 hingga 60 peratus (Muhyiddin Yassin, 2013). Oleh itu, dasar dan mekanisme pengurusan vokasional perlu dibangunkan dan perlu disemak dari semasa ke semasa supaya:

- (i) memastikan perancangan pendidikan vokasional sesuai dengan matlamat pembangunan negara;
- (ii) sistem itu dapat disesuaikan dengan keperluan pekerja dan majikan;
- (iii) sistem yang fleksibel dan bertanggungjawab; dan,
- (iv) pembangunan yang berterusan dan mana-mana peningkatan ataupun pembaharuan pada sistem itu dapat berkekalan (Shahril Marzuki, (2005).

Shahril Marzuki (2005) menyarankan bahawa penyelidikan perlu dilakukan bagi melihat pengaruh dan cabaran yang dihadapi oleh pendidikan vokasional dalam konteks ekonomi baharu dan persekitaran sosial yang wujud di Malaysia. Lebih-lebih lagi dalam era globalisasi dan ekonomi berasaskan pengetahuan (*k-economy*), sumber manusia

menjadi penggerak utama pertumbuhan ekonomi berasaskan pengetahuan dan menentukan daya saing negara. Beliau berpendapat bahawa kejayaan membangunkan ekonomi berasaskan pengetahuan banyak bergantung kepada kualiti sistem pendidikan dan latihan. Menurut beliau lagi, cabaran utama dalam pendidikan adalah membangunkan sumber tenaga yang mempunyai ciri-ciri '*k-workers*', celik dan mahir dalam ICT, mampu bersaing pada peringkat tempatan dan peringkat global.

Menurut Azmi Zakaria (2001), Malaysia telah mengorak langkah dari ekonomi berasaskan produktiviti kepada ekonomi berasaskan pengetahuan sejak pertengahan tahun 1990-an tetapi kejayaan transformasi ekonomi ini bergantung sangat kepada pembangunan sumber manusia dan kualiti sistem pendidikan. Jadi, beliau percaya cabaran kepada sistem pendidikan kini ialah membangunkan modal insan, terutamanya dalam bidang teknikal dan keusahawanan. Tambahan pula, teras strategik ketiga daripada sembilan teras strategik yang dikenal pasti bagi pengurusan, perancangan dan pembangunan sumber manusia ialah menambah fokus terhadap kreativiti, inovasi dan kemahiran lain yang boleh membantu sistem pendidikan serta latihan teknik dan vokasional (Pelan Induk Perindustrian Ketiga 2006 -2020, 2006). Berkaitan dengan kualiti, Dunham (1989) menyatakan bahawa menjamin program pendidikan yang berkualiti masih merupakan suatu cabaran di mana beliau berpendapat: "*The opportunity to ensure quality educational programs for all students remains a challenge*" (ms. 73).

Suatu aspek lain berkaitan dengan pendidikan vokasional yang menjadi bahan kajian para ekonomi pendidikan ialah perkaitan antara pendidikan vokasional dengan produktiviti. Menurut Wilms (1984), banyak wang dilaburkan dalam pendidikan vokasional atas alasan bahawa pendidikan vokasional akan meningkatkan produktiviti dan pendapatan yang seterusnya merangsangkan ekonomi negara. Oleh yang demikian, kebanyakan kajian empirikal mengenai hubungan antara pendidikan vokasional dengan

produktiviti adalah berdasarkan teori modal insan yang mendokong pendirian bahawa pendidikan vokasional boleh meningkatkan produktiviti seseorang individu dengan syarat kemahiran yang dipelajari oleh individu tersebut berpadanan dengan kerja yang sedang atau yang akan dilakukannya pada masa depan (Psacharopoulos, 1987). Lebih-lebih lagi, kini seorang pekerja perlu memiliki banyak kemahiran am dan khusus untuk melaksanakan pekerjaannya yang menjadi semakin kompleks serta melaksanakan tanggungjawabnya yang semakin meningkat (Ramlee Mustapha, 1999). Selaras dengan pandangan tersebut, Bahagian Pendidikan Teknik dan Vokasional telah dipertanggungjawabkan untuk merombak kurikulum pendidikan vokasional supaya relevan dengan keperluan industri serta meningkatkan kolaborasi dengan pihak industri (Muhyiddin Yassin, 2013). Ia merupakan suatu cabaran yang dihadapi oleh pendidikan vokasional supaya dapat melahirkan kumpulan tenaga mahir yang mempunyai *employability skills* yang tinggi (Muhyiddin Yassin, 2013). Lebih-lebih lagi, akibat kepesatan perubahan teknologi yang terlalu cepat dan berterusan menyebabkan latihan yang diberikan di institusi PTV kadang-kadang tidak memenuhi kehendak industri atau pihak majikan (Ahmad Esa dan rakan, 2009).

Dalam pada itu, satu masalah yang dihadapi oleh kebanyakan negara membangun dalam menyediakan pendidikan vokasional di negara masing-masing ialah masalah kos pendidikan vokasional yang semakin meningkat. Ini terbukti apabila jumlah pinjaman pendidikan negara-negara membangun daripada Bank Dunia telah meningkat dari US\$ 1.6 billion (untuk tempoh 1963 hingga 1976) ke US\$ 5.8 billion (untuk tempoh 1977 hingga 1986) (Psacharopoulos, 1987). Ronald (1971) menyatakan bahawa latihan vokasional di peringkat sekolah menengah adalah mahal. Kos setiap murid pendidikan vokasional juga tinggi berbanding dengan kos setiap murid pendidikan akademik biasa di peringkat sekolah menengah di Malaysia. Hal ini demikian kerana kos setiap murid pendidikan vokasional setahun ialah sebanyak RM

3,080.00 manakala kos setiap murid pendidikan akademik biasa ialah RM 1,410.00 (Shahril Marzuki, 2005). Menurut Psacharopoulos (1987), walaupun masalah kewangan menjadi suatu cabaran kepada negara-negara membangun, namun, menyedari kepentingan pendidikan vokasional, pendidikan vokasional telah menjadi fokus dalam pembangunan pendidikan. Hal ini demikian kerana walaupun kos pendidikan vokasional di negara-negara membangun tinggi, pulangan ekonomi (*economic returns*) kepada pelaburan dalam pendidikan vokasional akan melebihi kosnya dalam jangka panjang. Jadi, nyata sekali, tujuan pembangunan pendidikan vokasional adalah berunsur ekonomi (Psacharopoulos, 1987).

Di Malaysia, pendidikan dianggap sebagai pelaburan dan tanggungjawab sosial (Azmi Zakaria, 2001). Perbelanjaan kepada manusia bagi mendapatkan pendidikan ataupun latihan dianggap sebagai pelaburan dalam modal insan kerana pelaburan ini meningkatkan produktiviti dan seterusnya meningkatkan pendapatan individu pada masa hadapan dan sepanjang hayatnya (Shahril Marzuki, 2005). Maka, tidak hairanlah kenapa negara-negara membangun melaburkan begitu banyak wang dalam pendidikan vokasional. Misalnya, 60% daripada jumlah perbelanjaan pendidikan iaitu sebanyak US\$ 1.6 billion oleh negara-negara membangun antara tahun 1963 hingga 1976 telah dibelanjakan untuk pendidikan vokasional. Seterusnya, daripada jumlah perbelanjaan pendidikan sebanyak US\$ 5.8 billion (antara tahun 1963 hingga 1976) negara-negara membangun telah melabur sebanyak 50% daripada jumlah tersebut dalam pendidikan vokasional (Psacharopoulos, 1987). Peningkatan pelaburan dalam pendidikan vokasional tidaklah menghairankan kerana Ramlee Mustapha (1999) berpendapat bahawa kos pendidikan teknik dan vokasional adalah lebih tinggi daripada program akademik. Oleh yang demikian, program teknik dan vokasional sukar dikatakan sebagai suatu program yang bersifat '*cost-effective*' (Ramlee Mustapha, 1999). Dalam pada itu,

Siberman (1984) menegaskan bahawa hasil atau produk yang diperoleh daripada sesuatu program sangat bergantung kepada sifat program tersebut.

Dalam pada itu, Ronald (1971) menyatakan bahawa guru vokasional yang kompeten sukar diperoleh di peringkat sekolah menengah. Mendapatkan, melatih dan mengekalkan guru yang berkebolehan merupakan strategi utama penambahbaikan sekolah (Collins, 2006). Di samping menghadapi kesukaran mendapatkan guru yang berkecukupan, program teknik dan vokasional juga menghadapi masalah untuk memperoleh peralatan dan kemudahan yang mencukupi (Ramlee Mustapha, 1999). Menurut Psacharopoulos (1987), di beberapa buah negara, murid yang dianggap tidak bersesuaian untuk pendidikan akademik di peringkat tinggi dihantar ke sekolah vokasional. Oleh yang demikian, beliau menyatakan bahawa sekolah vokasional menjadi tempat pengumpulan murid-murid yang tidak kompeten dan dalam banyak keadaan, latihan yang diterima adalah berkualiti rendah dan tidak mencukupi serta tidak begitu relevan dengan pekerjaan murid pada masa depan. Pendidikan vokasional juga dianggap oleh para murid dan ibu bapa mereka sebagai suatu pendidikan yang bertaraf rendah yang membawa para murid ke alam pekerjaan yang berstatus rendah (Psacharopoulos, 1987). Pandangan tersebut turut dikongsi oleh Salahaldean (1993) di Kuwait seperti berikut:

It is often claimed locally that technical and vocational education is socially unacceptable and economically unrewarding. Consequently, some people are inhibited from undertaking technical and vocational training. To eradicate this unorthodox ideology, co-operative effort is imperative. Public awareness must be created throughout the country of the benefits that technical and vocational education can bring to Kuwait (ms. 22).

Oleh itu, Sufean Hussin (2002) berpandangan bahawa masalah ketara dalam pendidikan vokasional ialah paradigma pemikiran masyarakat dan guru-guru yang beranggapan aliran vokasional adalah untuk mereka yang lemah dalam pelajaran. Justeru, terbit tanggapan bahawa murid vokasional lemah, malas, dan bermasalah dan akan keluar sebagai pekerja buruh. Pemikiran yang negatif ini dalam kalangan masyarakat termasuk ibu bapa dan guru harus dihapuskan (Sufean Hussin, 2002). Namun begitu, perkembangan pendidikan vokasional negara membuktikan bahawa pemikiran negatif tersebut kini semakin berubah menjadi positif.

Jadi, aspek utama yang dipersoalkan ialah kualiti pendidikan vokasional dan menurut Sufean Hussin (2002), ada dua masalah yang menjejaskan kualiti pendidikan vokasional, iaitu masalah pengajaran dan masalah kerjasama aprentis. Masalah pengajaran meliputi kekurangan guru dalam beberapa mata pelajaran; kekurangan alatan pengajaran seperti bahan-bahan pertukangan; sikap guru-guru negatif akibat paradigma negatif; kurang bahan dan latihan amali; murid-murid tidak faham pelajaran; sikap dan motivasi murid yang rendah terhadap pelajaran; penilaian pembelajaran yang tidak spesifik kepada penguasaan tahap-tahap kemahiran; dan kurang penyeliaan nazir. Masalah kurang kerjasama aprentis antara sekolah dengan kontraktor berlaku kerana:

- (i) Pihak sekolah tidak mendekati firma-firma dan kontraktor-kontraktor untuk membentuk program aprentis masa cuti.
- (ii) Sekolah vokasional tidak proaktif dalam pendidikan komuniti, iaitu tukang-tukang mahir dalam masyarakat tidak diundang untuk memberikan pendedahan komersial dan praktikal kepada guru-guru dan murid.
- (iii) Tiada lembaga pengelola sekolah untuk membantu dan memantau sekolah vokasional.

Kesimpulannya, cabaran utama pendidikan vokasional ialah meningkatkan kualiti pendidikan vokasional. Langkah meningkatkan kualiti pendidikan vokasional adalah bertepatan dengan langkah kerajaan menyediakan pekerja berkualiti dan berdaya saing tinggi (Muhyiddin Yassin, 2013). Selaras dengan hasrat tersebut, kerajaan melalui Bajet 2013 telah memperuntukkan sejumlah dana yang besar untuk mempertingkatkan kualiti pendidikan negara khususnya bagi memenuhi hasrat Pelan Pembangunan Pendidikan Nasional (2013 – 2025) [Muhyiddin Yassin, 2013]. Dengan meningkatkan kualiti pendidikan vokasional, paradigma pemikiran bahawa aliran vokasional ialah untuk mereka yang lemah dalam pelajaran dapat diubah. Perkara ini penting untuk memastikan pendidikan vokasional dapat memberikan pulangan yang maksima kepada kos pelaburannya yang tinggi berbanding dengan kos pelaburan pendidikan akademik. Menurut Dunham (1989), perbelanjaan program pendidikan vokasional adalah lebih tinggi daripada pendidikan jenis akademik. Oleh itu, adalah sangat penting untuk memastikan program MPV yang telah digubal oleh para pakar pendidik negara dilaksanakan pada tahap optimum. Perkara ini sangat kritikal supaya program MPV-LN yang telah menelan berjuta-juta ringgit dapat memberikan pulangan yang maksima. Di samping itu, sokongan dan kerjasama semua pihak diperlukan dalam merealisasikan Transformasi Pendidikan dalam bidang vokasional dan kemahiran selaras dengan hasrat kerajaan untuk melahirkan lebih ramai tenaga profesional sejajar dengan matlamat Wawasan 2020 (Muhyiddin Yassin, 2013).

2.5.3 Pendidikan Vokasional dan Modal Insan

Ahli-ahli ekonomi klasik seperti Adam Smith, Alfred Marshall dan John Stuart Mill telah menulis tentang kepentingan pendidikan sebagai pelaburan negara pada abad ke 18 dan abad 19. Namun begitu, perkara ini banyak mendapat perhatian bermula dari

tahun 1955 sehingga kini. Ahli-ahli ekonomi seperti Schultz (1961) dan Becker (1983) telah menganalisis dan memperkembang teori modal insan (*human capital theory*). Mengikut teori ini, pendidikan ialah satu bentuk pelaburan yang memberikan pulangan pada masa depan dalam bentuk pendapatan yang tinggi kepada individu dan kepada masyarakat secara keseluruhannya (Carnoy, 1995). Menurut Salahaldeen (1993), pendidikan vokasional melalui institusi pendidikan teknikal dan vokasional memainkan peranan utama dalam pembangunan modal insan dalam sesebuah negara, terutamanya di negara-negara sedang membangun yang terdapat kekurangan saintis, ahli teknologi (*technologists*), ahli teknik (*technicians*) dan jurutera.

Oleh itu, menurut Sweetland (1996), kefahaman penuh tentang dasar teori modal insan membolehkan para pendidik dan penggubal dasar pendidikan:

- (i) membentuk suatu penilaian tersendiri untuk menilai kajian modal insan dalam pelbagai bidang dan pengkhususan seperti bidang pembangunan insan;
- (ii) merangka program pendidikan yang boleh menyumbang kepada pertumbuhan ekonomi tanpa menjejaskan tujuan asas pendidikan; dan,
- (iii) mendefinisikan secara jelas komponen ekonomi dalam pendidikan.

Berapakah keuntungan yang boleh diperoleh daripada pelaburan dalam pendidikan dan bagaimana sumber-sumber harus diperuntukkan? Analisis '*cost-benefit*' digunakan untuk mengukur kos dan faedah daripada perbelanjaan dalam pendidikan. Kos pendidikan di sini bukan sahaja merangkumi segala perbelanjaan dalam bentuk wang yang dilaburkan tetapi juga kos lepasnya seperti masa guru dan murid yang telah digunakan. Faedahnya pula diukur dalam bentuk pendapatan tambahan yang akan diperoleh oleh seseorang yang berpendidikan sepanjang hayatnya berbanding dengan individu yang kurang pendidikan (Woodhall, 1987).

Oleh sebab pendidikan bukan merupakan satu aktiviti ekonomi yang tulen yang hanya mengharapkan keuntungan tetapi mempunyai banyak objektif lain, maka analisis seperti '*cost-benefit*' tidak dapat memberikan jawapan yang tepat (Woodhall, 1987). Seorang ahli ekonomi Amerika bernama Denison (1962) telah menganalisis konsep fungsi pengeluaran (iaitu fungsi input kepada output) dan mendapati bahawa peningkatan dalam kualiti buruh termasuk peningkatan pendidikan bergabung dengan faktor-faktor lain seperti perkembangan teknologi telah menyumbang kepada pertumbuhan ekonomi negara. Berikutan dapatan Denison, pendidikan dianggap memang menyumbang kepada peningkatan ekonomi negara secara amnya tetapi sumbangan pendidikan kepada faktor-faktor lain adalah susah untuk dikenal pasti dan diukur. Maka, usaha ke arah mengkaji kecekapan peruntukan sumber dengan melihat hubungan antara input dengan output ditekankan. Output atau hasil dalam pendidikan sukar untuk diukur berbanding dengan output dalam sebuah kilang.

Namun begitu, banyak kajian ekonomi pendidikan berkaitan dengan hubungan input dan output dalam sistem pendidikan telah dijalankan dan ia dikenali sebagai '*internal efficiency*' (Woodhall, 1987). Beberapa teknik telah digunakan untuk menganalisis hubungan antara input dengan output. Salah satu daripadanya ialah analisis '*cost-effective*'. Salah satu pendekatan yang digunakan dalam analisis ini ialah membandingkan dua atau lebih daripada dua sekolah yang menggunakan kos dan input yang sama untuk mengenal pasti sekolah manakah mencapai tingkat yang maksima. Output boleh diukur dalam bentuk pencapaian murid dalam ujian dan peperiksaan atau dalam bentuk yang lain untuk mengukur pencapaian pendidikan. Ukuran yang dipilih bergantung kepada objektif program pendidikan tersebut. Secara keseluruhannya, bolehlah dikatakan di sini bahawa output dalam sesuatu sistem pendidikan tidaklah seperti output dalam sesebuah kilang yang boleh diukur dengan mudah. Hal ini demikian kerana sistem pendidikan mempunyai lebih daripada satu objektif. Oleh itu,

output yang diperolehi merangkumi juga perubahan sikap atau tingkah laku murid serta kemahiran perhubungan atau komunikasi antara murid dengan guru; dan antara murid dengan murid (Woodhall, 1987).

Daripada perbincangan di atas, dapat dirumuskan bahawa sumber (input) ekonomi yang terhad harus digunakan dengan cekap bukan sahaja dalam kilang tetapi juga dalam pelaksanaan sesuatu program pendidikan di sekolah supaya hasil yang diperolehi adalah tinggi. Hasil (output) daripada suatu program pendidikan yang berbentuk vokasional seperti program MPV-LN mempunyai kesan langsung ke atas pembangunan modal insan negara dan seterusnya pembangunan negara secara keseluruhannya. Sehubungan dengan itu, program MPV-LN yang dikaji dalam kajian ini menjadi tumpuan perbincangan dalam bahagian di bawah.

2.6 Program MPV-LN

Program MPV-LN (Mata Pelajaran Vokasional-Landskap dan Nurseri) merupakan salah satu Mata Pelajaran Vokasional (MPV) daripada sekumpulan mata pelajaran berteraskan kemahiran yang ditawarkan di sekolah menengah akademik pada peringkat Tingkatan Empat dan Tingkatan Lima. Program MPV ini secara keseluruhannya menawarkan 22 mata pelajaran yang dikelompokkan dalam lima bidang usaha iaitu binaan, pembuatan, teknotani, ekonomi rumah tangga dan aplikasi komputer. Program MPV-LN digolongkan dalam bidang usaha teknotani (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2003).

Penawaran pelbagai mata pelajaran ini dirancang berperingkat-peringkat mulai tahun 2002 hingga tahun 2005. Bagi fasa 1, lapan mata pelajaran ditawarkan mulai tahun 2002 iaitu pembinaan domestik, membuat perabot, seni reka tanda, menservis peralatan elektrik domestik, rekaan dan jahitan pakaian, catering dan penyajian,

landskap dan nurseri serta tanaman makanan (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002a). Cadangan penawaran MPV mendapat kelulusan Jemaah Menteri pada 23 Jun 1999 untuk dilaksanakan pada tahun 2002 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2003).

Bermula dengan 8 mata pelajaran, kini kesemua 22 mata pelajaran dalam program MPV ditawarkan kepada murid di seluruh Malaysia. KPM telah menambahkan bilangan sekolah yang menawarkan MPV tahun demi tahun sejak diperkenalkan pada tahun 2002. Pada tahun 2002, cuma 104 sekolah yang menawarkan MPV; pada tahun 2006, sebanyak 552 sekolah telah menawarkan MPV. Di bawah Rancangan Malaysia Ke 9, sebanyak 484 sekolah lagi menawarkan MPV sehingga tahun 2010 (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2005). Kadar geran per kapita (PCG) juga telah meningkat dari RM65.00 ke RM210.00 secara purata (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2007).

Kesemua mata pelajaran MPV menggunakan pendekatan modular (berbanding dengan pendekatan linear yang biasa digunakan) dalam proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah akademik biasa. Murid MPV dinilai secara pentaksiran kompetensi dan pensijilan modular. Murid yang berjaya akan diberi dua sijil iaitu Sijil Pelajaran Malaysia dan sijil khusus untuk menunjukkan tahap pencapaian dalam beberapa modul. Pembelajaran dan pengajaran hendaklah menggunakan Sukatan Pelajaran, Huraian Sukatan Pelajaran dan modul pembelajaran yang dibekalkan. Sistem pentaksiran kompetensi dan pensijilan modular ini mestilah menjurus kepada tujuan melahirkan dan melatih kumpulan pekerja yang memiliki tahap keberkesanan bekerja dan produktiviti yang tinggi (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002a). Justeru, perbezaan ketara antara mata pelajaran vokasional yang sedia ada dengan 22 mata pelajaran MPV seperti MPV-LN di sekolah menengah akademik ialah MPV dipelajari berasaskan pensijilan modular yang mana murid mesti mencapai tahap

kompetensi tertentu dalam modul yang berkaitan iaitu melalui kaedah pentaksiran yang ditetapkan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia (Mohd. Nordin, 2011).

Program MPV-LN yang berdasarkan modul pembelajaran serta memberikan penekanan kepada latihan berbentuk praktikal (*hands-on*) (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002a) melibatkan pelajar dalam pembelajaran berbentuk '*experiential*' kerana program MPV-LN dapat memenuhi kesemua 4 prinsip pembelajaran '*experiential*' iaitu, belajar dengan membuat (*learning by doing*); belajar dalam konteks kehidupan sebenar (*learning through real-life contexts*); belajar dengan membuat projek (*learning through projects*); dan, belajar melalui penyelesaian masalah (*learning through problem-solving*) [Knobloch, 2003]. Menurut teori pembelajaran '*experiential*', pembelajaran didefinisikan sebagai suatu proses kewujudan ilmu melalui transformasi pengalaman (Sternberg & Zhang, 2000). Di samping itu, program MPV-LN yang menempatkan ilmu LN mengikut konteks kegunaannya sebenar juga mengamalkan pembelajaran kontekstual kerana pembelajaran kontekstual menggalakkan pelajar menjalankan aktiviti dan menyelesaikan masalah yang bersesuaian dengan tugas dunia sebenar (Hull & Souders, 1999) dan kemudian menggunakan ilmu dan kemahiran yang dipelajari dalam konteks kehidupan sebenar (Berns & Erickson, 2001).

Mengapa MPV diperkenalkan? Dalam era k-ekonomi ini, permintaan terhadap tenaga kerja teknikal dan vokasional, terutamanya untuk kumpulan mahir dan separa mahir semakin meningkat akibat kepesatan ekonomi negara yang menuju ke arah negara maju menjelang tahun 2020. Menyedari hakikat ini, pada 23 Jun 1999, Mesyuarat Jemaah Menteri telah meluluskan penawaran mata pelajaran Teknologi Industri berdasarkan memorandum bertajuk "Perluasan Program Teknikal dan Vokasional" yang telah dikemukakan oleh Menteri Pendidikan. Hasilnya MPV diperkenalkan pada tahun 2002 untuk 'melahirkan sekumpulan individu dalam

masyarakat kita yang berpengetahuan, berkemahiran dan terlatih dalam perkara asas dalam beberapa bidang pekerjaan yang telah dikenal pasti' (Yahya Emat, 1993).

Selain itu, MPV juga dapat mengatasi masalah pelajar yang tidak mendapat tempat di aliran akademik mengikuti kursus yang tidak begitu menekankan pengetahuan akademik secara berperingkat (Musa Mohamad, 2003). Program MPV merupakan satu program yang menjadi kesinambungan kepada mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu di Tingkatan Satu hingga Tingkatan Tiga di sekolah menengah rendah. Objektifnya adalah untuk memberikan pengetahuan dan kemahiran lanjutan berhubung kerja-kerja ketukangan dan teknologi yang terlibat seperti pendawaian elektrik, pemasangan paip, membuat perabot dan sebagainya. Pengetahuan dan kemahiran ini dapat membantu murid mendapatkan pekerjaan sendiri secara kecil-kecilan atau meneruskan latihan di peringkat yang lebih tinggi (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002a). Menurut Mohd. Nordin (2011), keputusan agar MPV diperkenalkan di sekolah harian ada perkaitan dengan dasar kenaikan automatik murid Tingkatan 3 ke Tingkatan 4 yang diperkenalkan pada tahun 1998.

2.6.1 Matlamat Program MPV-LN

MPV-LN diperkenalkan bagi melahirkan murid berkemahiran dalam bidang usaha yang relevan dan bermakna untuk membolehkan mereka mendapat pekerjaan, memulakan perniagaan atau meneruskan latihan di peringkat yang lebih tinggi (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2003). Secara khusus, matlamat MPV-LN adalah untuk melahirkan murid yang berkemahiran dan kreatif dalam merancang, menghasilkan, membina dan menyelenggara projek landskap dan nurseri dengan mengamalkan budaya kerja yang baik dan selamat, serta boleh menjalankan perniagaan sendiri atau berupaya menjadi

penyumbang tenaga kerja mahir dalam industri landskap (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2002a, 2002b).

2.6.2 Objektif Program MPV-LN

Berdasarkan Buku Panduan yang dikeluarkan oleh Pusat Perkembangan Kurikulum (2003), mata pelajaran vokasional seperti MPV-LN yang diperkenalkan pada tahun 2002 mempunyai objektif-objektif seperti berikut:

- (i) Memberikan peluang yang luas kepada murid memilih mata pelajaran mengikut minat dan bakat mereka.
- (ii) Membekalkan kemahiran vokasional terutamanya kepada murid yang cenderung dalam ketukangan tangan.
- (iii) Memperluaskan pendidikan teknikal dan vokasional di sekolah akademik.
- (iv) Sebagai persediaan awal bagi memenuhi keperluan tenaga mahir dan separa mahir dalam perindustrian negara.

2.6.3 Penawaran MPV-LN di Sekolah

Setiap sekolah boleh menawarkan 1-2 kelas MPV-LN. Setiap kelas amali MPV-LN dikendalikan dalam jadual waktu sekolah (mengikut kesesuaian jadual) bagi 20-25 orang murid. MPV-LN diperuntukkan 12 waktu seminggu (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2003).

2.6.4 Kriteria Pemilihan Sekolah dan Mata Pelajaran MPV

Berdasarkan Buku Panduan yang dikeluarkan oleh Pusat Perkembangan Kurikulum (2003), pemilihan sekolah dibuat oleh satu jawatankuasa terdiri daripada pegawai-pegawai dari Bahagian KPM dan JPN berasaskan kepada kriteria yang ditetapkan oleh Kementerian Pelajaran iaitu:

- (i) Sekolah yang mempunyai kemudahan fizikal, bilik yang boleh diubah suai serta ruang fizikal yang mencukupi untuk keperluan mata pelajaran MPV tertentu.
- (ii) Sekolah yang mempunyai guru yang layak dan berminat mengajar MPV yang ditawarkan seperti Guru Ekonomi Rumah Tangga dan Sains Pertanian untuk mata pelajaran Rekaan dan Jahitan Pakaian dan Tanaman Makanan. Walau bagaimanapun, mulai tahun 2003 guru MPV akan ditempatkan di sekolah yang memerlukan guru berkaitan.
- (iii) Sekolah yang mempunyai ramai murid yang berminat dalam bidang-bidang tertentu MPV. Murid ini juga harus sekurang-kurangnya memperoleh gred 'D' dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu dalam peperiksaan PMR. Bagi murid yang mengikuti mata pelajaran Produksi Multimedia dan Grafik Berkomputer, mereka harus mendapat sekurang-kurangnya gred 'C' dalam mata pelajaran matematik dalam peperiksaan tersebut.
- (iv) Sekolah yang berdekatan dengan pusat latihan seperti Politeknik, Sekolah Menengah Teknik/Vokasional, Kolej Komuniti, Pusat Giat Mara. Pusat latihan ini dapat membantu sekolah dalam perkongsian kepakaran, latihan dan kemudahan.

- (v) Sekolah yang mempunyai persekitaran/kawasan perindustrian yang boleh membantu MPV tertentu seperti kawasan kilang perabot bagi mata pelajaran 'Membuat Perabot' atau kawasan industri automobil bagi mata pelajaran 'Menservis Automobil' dan 'Menservis Motosikal'. Sekolah yang pernah/sedang mengendalikan program 'Sekolah Ke Kerjaya' akan memudahkan pengendalian MPV.
- (vi) JPN menentukan setiap daerah ada sekolah yang menawarkan MPV dan taburan penawaran 22 MPV mengikut daerah harus memudahkan murid mengambil mata pelajaran ini.

Pihak sekolah, selain memenuhi syarat di atas, harus mendapat kebenaran bertulis ibu/bapa murid yang mengambil MPV. Satu ujian minat/kecenderungan kepada murid harus diadakan bagi memilih murid yang berpotensi. Satu taklimat/ceramah kepada murid dan PIBG perlu dikendalikan.

Berdasarkan Buku Panduan yang dikeluarkan oleh Pusat Perkembangan Kurikulum (2003), murid boleh mengambil satu atau lebih MPV dengan mata-mata pelajaran teras SPM. Mereka juga boleh membuat kombinasi dengan mata pelajaran elektif lain seperti Perdagangan, Pendidikan Seni atau Reka Cipta. Walau bagaimanapun, murid tidak boleh membuat kombinasi dengan mata-mata pelajaran yang ada kaitan seperti:

- (i) Mata pelajaran berasaskan binaan, kejuruteraan, ketukangan seperti Pembinaan Domestik dan Menservis Peralatan Domestik Elektrik dengan Teknologi Kejuruteraan dan Lukisan Kejuruteraan.
- (ii) Mata pelajaran berasaskan Ekonomi Rumah Tangga seperti Katering dan Penyajian dengan Ekonomi Rumah Tangga.
- (iii) Mata pelajaran berasaskan pertanian seperti Landskap dan Nurseri, Tanaman Makanan dengan Sains Pertanian.

- (iv) Mata pelajaran berasaskan komputer seperti Produksi Multimedia, Grafik Berkomputer dengan mata pelajaran Teknologi Maklumat.

2.6.5 Bahan-Bahan Kurikulum MPV-LN

Berdasarkan Buku Panduan Pusat Perkembangan Kurikulum (2003), sekolah-sekolah yang menawarkan mata pelajaran ini akan dibekalkan dengan bahan-bahan berikut untuk setiap mata pelajaran:

- (i) Sukatan Pelajaran MPV-LN.
- (ii) Huraian Sukatan Pelajaran MPV-LN.
- (iii) Modul Pembelajaran MPV-LN.

2.6.6 Sukatan Pelajaran MPV-LN

Sukatan pelajaran MPV-LN (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2003) adalah seperti berikut:

1. Nurseri

Dalam bidang pembelajaran ini murid mengenal pasti jenis nurseri, struktur yang terdapat dalam sesebuah nurseri, pengelasan tumbuhan landskap, bekas tanaman dan medium penanaman serta langkah dalam menubuhkan sesebuah nurseri. Murid juga mempelajari kaedah pembiakan tumbuhan, melakukan kerja penanaman dan penyenggaraan tumbuhan di nurseri.

1.1 Pengenalan

- a. Jenis nurseri
- b. Struktur dalam nurseri
- c. Faktor penting dalam pembinaan rumah tumbuhan

1.2 Tumbuhan landskap

- a. Pokok naungan
- b. Pokok renek
- c. Tanaman penutup bumi dan rumput turf
- d. Pokok palma
- e. Tanaman hiasan dalaman
- f. Tanaman semusim
- g. Orkid
- h. Tumbuhan memanjat dan menjalar
- i. Pokok kaktus dan tumbuhan lendair
- j. Tumbuh-tumbuhan lain

1.3 Pembiakan tumbuhan

- a. Pembiakan seks
- b. Pembiakan aseks

1.4 Bekas tanaman dan medium penanaman

- a. Bekas tanaman
- b. Medium

1.5 Penanaman dan penyenggaraan tanaman

- a. Prosedur menanam
- b. Penyenggaraan

1.6 Penyenggaraan tanaman penubuhan nurseri

- a. Pembinaan nurseri
- b. Penyenggaraan nurseri

2. Landskap

Dalam bidang pembelajaran ini murid mereka bentuk projek landskap lembut dan kejur.

Murid membuat analisis tapak atau kawasan yang hendak dimajukan

dengan projek landskap. Mereka dikehendaki melaksanakan projek pembinaan landskap lembut dan kejur serta membuat kerja penyenggaraan projek landskap hingga berjaya.

2.1 Jenis landskap

2.2 Pemilihan tumbuhan landskap

- a. Faktor pemilihan tumbuhan landskap
- b. Fungsi tumbuhan dalam landskap

2.3 Proses mereka bentuk landskap

- a. Inventori tapak
- b. Analisis tapak
- c. Pelan reka bentuk landskap

2.4 Pelaksanaan landskap

- a. Pembinaan landskap lembut
- b. Pembinaan landskap kejur

2.5 Penyenggaraan kawasan landskap

- a. Penyenggaraan kawasan landskap lembut
- b. Penyenggaraan kawasan landskap kejur

3. Pengurusan dan Keusahawanan

Dalam bidang ini murid didedahkan kepada pengurusan yang baik di tempat kerja.

Mereka mengamalkan kemahiran komunikasi yang berkesan dan kemahiran membuat keputusan yang sesuai. Murid menyediakan rancangan perniagaan dan mencari peluang perniagaan atau perusahaan dalam bidang nurseri dan landskap.

3.1 Pengurusan di tempat kerja

- a. Pengurusan yang baik
- b. Etika dan budaya kerja
- c. Peraturan dan undang-undang kerja
- d. Pemeliharaan alam sekitar dalam industri landskap

2.6.7 Tenaga Pengajar dan Latihan Guru MPV-LN

Mengikut Buku Panduan yang dikeluarkan oleh Pusat Perkembangan Kurikulum (2003), tenaga pengajar adalah aspek yang sangat penting dalam melaksanakan program MPV-LN. Oleh yang demikian, penyediaan tenaga kerja untuk program MPV-LN secara keseluruhannya dibuat dengan mengambil tindakan-tindakan berikut:

- (i) Pada peringkat permulaan, guru-guru mata pelajaran berkaitan seperti Kemahiran Hidup dan Pertanian akan dipilih untuk mengajar mata-mata pelajaran tersebut.
- (ii) Guru-guru ini juga akan diberi latihan kemahiran lanjutan dari semasa ke semasa. JPN perlu memohon peruntukan tambahan untuk latihan lanjutan ini.
- (iii) Bagi membantu guru-guru dalam mengendalikan kerja amali, sekolah perlu mendapatkan tenaga pengajar mahir sambilan daripada syarikat atau pusat latihan berdekatan.
- (iv) Untuk rancangan masa panjang, institusi pengajian tinggi (selain dari maktab perguruan) seperti Universiti Teknologi Tun Hussein Onn, Universiti Teknologi Malaysia, Universiti Putra Malaysia, Universiti Teknikal Kebangsaan Malaysia dan kolej akan dilibatkan dalam penyediaan bakal-bakal guru.

Maka, berdasarkan keterangan dan maklumat yang ternyata di atas, suatu perancangan atau panduan pelaksanaan telah ditetapkan oleh penggubal kurikulum untuk melaksanakan program MPV-LN di peringkat sekolah secara teratur oleh para pelaksana kurikulum, terutamanya para guru MPV-LN. Kursus untuk guru-guru MPV telah mula dikendalikan pada tahun 2001. Maklumat-maklumat yang tersebut di atas penting kepada pengkaji untuk mendapatkan suatu gambaran keseluruhan mengenai

pelaksanaan program MPV-LN serta mengenal pasti beberapa kriteria penilaian kajian ini. Seterusnya, persoalan kajian mengikut kerangka konsep kajian (Rajah 1.1, dalam bab 1) yang dibina berlandaskan Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) dibincangkan dalam bahagian seterusnya.

2.7 Persoalan Kajian

Dalam bahagian ini, pembolehubah kajian ini dibincangkan. Kajian ini menggunakan Model CIPP Stufflebeam (1971) untuk mengkaji pelaksanaan program MPV-LN di sekolah-sekolah menengah. Oleh itu, kriteria atau pembolehubah dibincangkan mengikut dimensi konteks, input, proses dan produk dengan memberikan fokus kepada dimensi proses. Menurut Pratt (1994), kriteria atau pembolehubah perlu ditentukan dengan teliti sebelum sesuatu program dikaji. Sementara itu, Berk (1979) menegaskan bahawa pembolehubah-pembolehubah seperti guru, murid, sekolah atau sokongan yang diberikan kepada usaha pelaksanaan program dalam pelaksanaan program yang dikaji perlu dikenal pasti dan kemudian mengaitkan pembolehubah-pembolehubah ini dengan keputusan kajian.

Pemilihan pembolehubah-pembolehubah untuk kajian pelaksanaan ini dibuat berdasarkan tujuan kajian, Model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971) yang digunakan sebagai kerangka konsep kajian, tinjauan penulisan kajian-kajian lepas serta pengalaman pengkaji secara langsung dalam pelaksanaan program MPV sebagai Ketua Bidang Teknik dan Vokasional di SMK Undang Jelebu, Negeri Sembilan. Persoalan kajian yang dibincangkan dalam bahagian-bahagian berikut mencakupi:

1. Memenuhi keperluan guru sebagai pelaksana kurikulum (dimensi konteks).
2. Kemudahan bengkel dan peralatan vokasional (dimensi input).
3. Langkah-langkah keselamatan dalam program vokasional (dimensi proses).

4. Kaedah pengajaran dan pembelajaran bermodul (dimensi proses).
5. Peluang murid belajar mengikut keupayaan mereka (dimensi proses).
6. Tanggungjawab dan hak murid dalam pentaksiran kompetensi program MPV-LN (dimensi proses).
7. Halangan-halangan pelaksanaan bagi guru sebagai pelaksana program (dimensi proses).
8. Dimensi produk.

2.7.1 Dimensi Konteks

Menurut Stufflebeam dan kawan-kawan (1971), penilaian dalam dimensi konteks merupakan satu jenis penilaian yang mengenal pasti keperluan-keperluan yang tidak dipenuhi dan peluang-peluang yang tidak digunakan. Data yang dikumpulkan pada peringkat permulaan sesuatu projek dapat mengenal pasti atau meramal kelemahan sesuatu projek (Walden, 2001). Menurut Rossi (1979), pentaksiran keperluan boleh dilakukan dengan menggunakan kaedah tinjauan. Rossi berpendapat bahawa pentaksiran keperluan sesuatu latihan atau kursus ialah suatu perkara penting kerana pentaksiran sedemikian akan membolehkan kita melihat sejauh mana sesuatu latihan atau kursus yang dijalankan itu memenuhi keperluan sebenar peserta dalam konteks sesuatu organisasi, masyarakat dan negara.

Maka, dalam kajian ini, sejauh mana keperluan guru MPV-LN dipenuhi oleh kursus MPV-LN untuk melaksanakan program MPV-LN di sekolah menengah dikaji. Guru-guru perlu memahami dan jelas mengenai sesuatu program supaya mereka dapat melaksanakan program tersebut dengan berkesan seperti yang dirancang ke arah mencapai objektif dan matlamat program yang dilaksanakan itu. Keperluan guru dan kaitannya dengan kursus dijelaskan dalam bahagian berikut.

2.7.1.1 Memenuhi Keperluan Guru sebagai Pelaksana Kurikulum

Dalam sejarah inovasi dan perubahan kurikulum, tiada sebarang kurikulum baharu telah berjaya diperkenalkan tanpa sokongan guru kerana gurulah yang mengambil segala inisiatif dan membuat pertimbangan praktikal yang sewajarnya dalam pelaksanaan sesuatu kurikulum (Cornford, 2000). Fullan dan Pomfret (1977) menegaskan bahawa masalah dalam pelaksanaan kurikulum biasanya berlaku akibat guru yang tidak memahami proses pelaksanaannya dengan sepenuhnya. Bahkan Berman dan McLaughlin (dalam Fullan & Pomfret, 1977) menyatakan bahawa kegagalan guru memahami sesuatu inovasi baharu akan menjejaskan pencapaian hasrat atau matlamat inovasi tersebut.

Oleh itu, menurut Doyle dan Ponder (1977), para guru harus memahami dan bersedia menerima perubahan atau reformasi yang dilaksanakan serta bersedia melaksanakannya dalam pengajaran mereka, dan sekiranya ini tidak berlaku, maka perubahan atau reformasi pendidikan tersebut akan gagal. Hal ini demikian kerana guru merupakan pengguna sebenar inovasi di bilik darjah (Choate, 1995). Dalam pada itu, Habib Mat Som (2005) yang mengkaji kesediaan guru sekolah menengah terhadap pelaksanaan perubahan kurikulum mendapati bahawa guru-guru lebih bersedia dari segi motivasi berbanding kesediaan dari segi pengetahuan dan kemahiran. Beliau mendapati guru-guru mahir dalam aspek pedagogi tetapi kurang mahir dalam penggunaan komputer.

Ornstein dan Hunkins (1998) berpendapat bahawa guru yang berpengetahuan dan kompeten harus menjadi tumpuan utama dalam sebarang usaha penambahbaikan kurikulum. Bahkan, Tamir (1991) merujuk guru sebagai pelaksana dan penentu kejayaan pelaksanaan kurikulum. Fullan (1982) pula menganggap guru sebagai

pengurus dan pelaksana inovasi kurikulum dan guru bertanggungjawab ke atas kejayaan atau kegagalan pelaksanaan sesuatu kurikulum.

Pendek kata, guru mempunyai pengaruh yang besar ke atas pelaksanaan sesuatu kurikulum atau program pendidikan, khususnya dalam program berbentuk vokasional yang lebih menekankan aspek amali daripada aspek teori. Menurut Bentley (1977), sesuatu program pendidikan berunsur pekerjaan tidak dapat dijalankan secara berkesan tanpa pimpinan seorang guru yang berpengetahuan dan layak, walaupun program tersebut mempunyai murid yang berminat, kemudahan dan peralatan yang mencukupi serta berkualiti. Lebih-lebih lagi, guru pertanian pada masa kini bukan hanya mengajar ilmu pertanian tetapi juga pelbagai ilmu daripada domain lain yang telah diintegrasikan dengan kurikulum pertanian (Grady & Anna, 2009).

Selain itu, suatu isu yang spesifik berkaitan dengan kelayakan guru ialah pengkhususan guru yang tidak sepadan dengan yang apa yang diperlukan kerana kekurangan guru, terutamanya guru matematik, sains dan vokasional di negara-negara membangun dan sedang membangun (Windham, 1988). Oleh itu, kursus yang diadakan untuk guru memainkan peranan yang penting dalam menyediakan guru untuk melaksanakan sesuatu program seperti program MPV-LN. Hal ini demikian kerana kursus yang diberikan kepada guru didapati mempunyai korelasi yang positif dengan keupayaan guru menyalurkan ilmu kepada para murid (Windham, 1988).

Oleh itu, pelbagai kursus yang diikuti oleh guru harus memenuhi keperluannya untuk melaksanakan sesuatu program dalam konteks sekolah dengan berkesan. Adakah pelbagai kursus yang telah diikuti oleh guru memenuhi keperluannya seperti memahami kandungan kurikulum, kaedah pengajaran dan pembelajaran, pengendalian peralatan dan mesin, penyenggaraan peralatan dan mesin dan lain-lain keperluan? Perkara inilah yang ditinjau dalam kajian ini. Kursus atau latihan dalam perkhidmatan yang diberikan kepada guru vokasional dalam usaha menyediakan mereka untuk melaksanakan sesuatu

program adalah sangat penting kerana keprihatinan guru terhadap program vokasional seperti program kerjaya mempunyai hubungan dengan latihan mereka dalam kandungan akademik dan vokasional dalam memperkembangkan pembelajaran '*hands-on*' (Zaini Ahmad, 2005). Maka, kejayaan pelaksanaan sesuatu program vokasional ada kaitan dengan kursus atau latihan dalam perkhidmatan yang diberikan kepada guru vokasional kerana terdapat hubungan yang signifikan antara latihan dalam perkhidmatan dengan keberkesanan pengajaran guru, keberkesanan pengajaran guru dengan pencapaian pelajar dan juga antara latihan dalam perkhidmatan dengan pencapaian pelajar (Hairani Razali, 2006).

Oleh itu, kursus atau latihan dalam perkhidmatan yang diberikan kepada guru vokasional harus memenuhi keperluan mereka untuk memastikan kejayaan pelaksanaan program vokasional seperti MPV-LN. Namun begitu, kursus peningkatan keilmuan guru MPV didapati hanya berada pada tahap sederhana sahaja (Mohd. Nordin, 2011). Penyelidik sebelum ini iaitu Tam Phun Khaw (2006) juga mendapati keupayaan guru MPV mengajar kompetensi keusahawanan iaitu kompetensi kewangan dan perakaunan adalah rendah. Sementara itu, Arizah Masiron (2008) mendapati guru pertanian kurang pengetahuan dan kefahaman mengenai penggunaan bioteknologi dalam pertanian dan mencadangkan guru pertanian diberi kursus dalam perkhidmatan untuk meningkatkan pengetahuan dan kefahaman mereka dalam perkara tersebut. Azizi Yahaya (1997) semasa menilai keberkesanan pelaksanaan Program Kemahiran Hidup di sekolah-sekolah menengah di Malaysia mendapati bahawa kemahiran guru mengajar dan latihan adalah tidak berkesan. Oleh itu, beliau menyarankan supaya guru-guru menjalani suatu program latihan yang menyeluruh untuk meningkatkan kecekapan mereka dari segi kemahiran, pengetahuan dan keyakinan diri. Sementara itu, Ramlee (1999) mendapati kebanyakan guru di sekolah tidak memahami visi dan misi pendidikan teknik dan vokasional. Di samping itu, kajian-kajian Sharifah Maimunah (1990), Shanmugam

(1996), Mohamed Rabeh Abdullah (2000), Lim (2003), Juliana Mohd Ali (2004) dan Rosidi Md Sidik (2004) mengenai pelaksanaan pelbagai inovasi pendidikan di sekolah menengah menunjukkan bahawa kursus dan latihan yang diberikan kepada guru-guru tidak mencukupi untuk melaksanakan inovasi pendidikan di peringkat sekolah dengan berkesan.

Menurut Fullan (2001), kebanyakan program pembangunan profesional untuk guru gagal memberikan kesan kepada mereka. Price dan Reece (1991) menegaskan bahawa kualiti pengajaran ialah pembolehubah yang sangat penting dalam pendidikan vokasional. Oleh itu, mereka menekankan kepentingan program/kursus peningkatan kemahiran untuk tenaga pengajar pendidikan vokasional. Dalam pada itu, kajian Lu dan Mille (2002) dalam kalangan guru vokasional di Ohio dan Taiwan mendapati guru tidak kompeten dalam pengendalian komputer dan aspek ini menjadi keperluan utama mereka. Lu dan Mille juga berpendapat bahawa latihan yang diberikan kepada guru vokasional adalah terhad kerana ia melibatkan perbelanjaan yang tinggi. Di samping itu, Lu dan Mille menegaskan lagi bahawa guru vokasional perlu diberi latihan profesional supaya mereka sentiasa dapat mengetahui perkembangan terbaharu dalam sesuatu bidang vokasional. Dalam pada itu, kajian Billy dan Ryan (2011) menunjukkan bahawa guru pertanian di sekolah menengah memerlukan kursus dalam aspek keselamatan dari segi pertolongan cemas, membetulkan keadaan bengkel yang bahaya, dan keselamatan am sebuah bengkel.

Maka, dapat dirumuskan di sini bahawa guru perlu bersedia untuk melaksanakan sesuatu inovasi pendidikan seperti program MPV-LN di sekolah. Seorang guru vokasional sangat bergantung kepada kursus untuk memenuhi keperluan mereka kerana kelulusan, pengalaman mengajar dan ciri-ciri demografi guru menunjukkan hubungan yang lemah dengan aspek keperluan pengetahuan guru vokasional (Lu & Mille, 2002). Sehubungan dengan itu, guru vokasional MPV-LN juga bergantung kepada kursus

untuk memenuhi keperluan pengetahuan dan kemahiran mereka dalam pelbagai aspek seperti kurikulum, keselamatan, serta pengendalian dan penyenggaraan peralatan dan kemudahan bengkel supaya mereka dapat melaksanakan program MPV-LN di sekolah dengan berkesan. Oleh yang demikian, adakah kursus MPV-LN yang dihadiri memenuhi keperluan guru MPV-LN harus ditinjau terlebih dahulu kerana guru MPV-LN merupakan pelaksana utama program MPV-LN di peringkat sekolah.

2.7.2 Dimensi Input

Penilaian dimensi input bertujuan untuk mengenal pasti dan mengukur keupayaan sistem (sekolah) yang bertanggungjawab (Stufflebeam dan rakan, 1971). Menurut Coombs dan Hallac (1987), input adalah pelbagai sumber dan elemen yang diperlukan untuk membolehkan sesuatu sistem berfungsi yang meliputi bukan sahaja murid, guru dan pengurus tetapi juga bahan bantu mengajar, kemudahan fizikal, peralatan serta pelbagai bekalan. Jumlah kuantiti, kualiti serta pembahagian pelbagai input yang diperlukan bukan sahaja bergantung kepada jumlah murid tetapi juga bergantung kepada keadaan, objektif, latar belakang dan keperluan seseorang murid dalam sesuatu sistem pendidikan.

Sementara itu, Finch dan Crunkilton (1999) menegaskan bahawa sesuatu program pendidikan vokasional yang berkualiti tidak dapat dicapai selagi sumber yang mencukupi dikenal pasti dan digunakan dalam sesuatu program tersebut. Mengikut Windham (1988) pula, input ialah sumber yang digunakan dalam aktiviti pengeluaran yang mana dalam pengeluaran perkhidmatan pendidikan, input boleh dikategorikan kepada ciri-ciri murid, ciri-ciri sekolah, ciri-ciri guru, bahan-bahan mengajar dan ciri-ciri peralatan, dan ciri-ciri kemudahan. Dalam setiap kes yang tersebut, istilah ‘ciri-ciri’ merujuk kepada perihal tersedianya sumber (*availability of a resource*), kualiti dan sifat

sumber (*its nature and quality*), serta ragam dan kadar penggunaannya (*its manner and rate of utilization*). Input yang paling biasa dikaji ialah guru dan ciri-ciri guru. Ciri-ciri guru yang menjadi asas indikator guru berkualiti yang digunakan ialah pencapaian pendidikan formal, pencapaian latihan guru, umur/pengalaman, pengkhususan, etnik/warganegara, penguasaan subjek, keupayaan berbahasa, sikap, dan perihal tersedianya guru (*teacher availability*).

Sementara itu, input yang semakin penting dan mendapat perhatian ialah bahan bantu mengajar seperti buku teks dan peralatan kerana terdapat bukti tentang korelasinya ke atas pencapaian murid (Heyneman, Farrell & Sepulveda-Stuardo, 1978; Heyneman, Jamison & Montenegro, 1983; Lockheed, Vail & Fuller, 1987; Suryadi, Green & Windham, 1986). Kedua-dua bahan bantu mengajar ini telah menunjukkan kesan membantu dan menampung kekurangan guru dari segi kemahiran (Lockheed dan rakan, 1987). Coombs dan Hallac (1987) menegaskan bahawa perubahan dalam pembahagian (*proportion*) input atau kesungguhan (*intensity*) dalam penggunaan input, ataupun perubahan dalam input dari segi teknologi, organisasi, atau pengurusannya akan mengakibatkan kesan ke atas kos dan kecekapan dalam sesuatu sistem. Oleh itu, menurut Finch dan Crunkilton (1999), penilaian input dapat menentukan cara penggunaan sumber secara sepenuhnya supaya hasil kurikulum sepenuhnya dapat dicapai dan membolehkan keputusan dibuat dengan betul.

Daripada perbincangan di atas, jelas sekali pelbagai sumber atau input diperlukan untuk membolehkan sesuatu sistem pendidikan berfungsi dengan berkesan. Sumber atau input ini meliputi bukan sahaja murid, guru dan pengurus tetapi juga bahan bantu mengajar, kemudahan fizikal, peralatan serta pelbagai bekalan. Norashikin Md Yusof (2005) dalam kajiannya mengenai keberkesanan program Majlis Latihan Vokasional Kebangsaan (MLVK) mendapati bahawa aspek peralatan dan kemudahan merupakan aspek yang paling mempengaruhi keberkesanan program tersebut. Oleh itu

dalam pelaksanaan program MPV-LN yang mementingkan latihan amali (*hands-on*), sumber atau input seperti kemudahan bengkel dan peralatan memainkan peranan penting. Kedua sumber ini diterangkan dengan lebih jelas dalam bahagian-bahagian berikut.

2.7.2.1 Kemudahan Bengkel Vokasional

Dari segi aspek kemudahan (seperti kawasan rekreasi, makmal, dan bengkel teknik/vokasional), Fuller (1985) dalam kajiannya untuk Bank Dunia mengesahkan dapatan kajian sebelumnya yang mendapati bahawa korelasi kualiti kemudahan atau perihal tersedianya kemudahan khas (*special-use facilities availability*) dengan pencapaian murid adalah rendah secara konsisten. Pendek kata, dapatan kajian Fuller (1985) menunjukkan bahawa kemudahan yang tersedia serta berkualiti tidak akan menyumbang kepada pencapaian murid sekiranya ia tidak digunakan. Oleh yang demikian, penggunaan kemudahan adalah lebih penting daripada hanya menyediakan kemudahan berkualiti. Ini terbukti apabila kajian Windham (1986) mendapati bahawa penggunaan kemudahan adalah lebih kritikal daripada perihal tersedianya kemudahan (*facilities availability*). Seterusnya, satu kajian di Brazil menunjukkan bahawa tersedianya kemudahan buku teks asas, bahan bantu mengajar dan kemudahan sekolah yang baik menambah baik pencapaian kognitif para murid (Behrman, 1996).

Menurut Ragget dan Ragget (1978), keberkesanan sesuatu program sangat bergantung kepada input-input yang digunakan dan input-input mestilah mencukupi supaya program dapat berjalan dengan baik. Beliau berpendapat bahawa, di samping jangka masa program, pengetahuan dan kemahiran seseorang guru, peralatan dan kemudahan bengkel ialah input penting untuk memastikan keberkesanan pelaksanaan program. Sementara itu, Cohen dan rakan (2003) pula menegaskan bahawa sejauh mana

sumber digunakan bergantung kepada corak interaksi antara guru dengan murid. Sekiranya, interaksi guru dan murid adalah tinggi, maka terdapat dorongan untuk menggunakan sumber dan sebaliknya sekiranya guru sahaja bercakap dan murid duduk terpencil, maka suasana ini tidak akan mendorong kepada penggunaan sumber. Sementara itu, menurut Chinapah dan Miron (1990), keberkesanan dan kualiti pendidikan teknikal/vokasional sangat dipengaruhi oleh komponen-komponen logistik seperti kemudahan, bengkel, peralatan dan bahan bantu mengajar terutamanya apabila dibandingkan dengan jenis pendidikan yang lain. Beliau menyatakan bahawa kecukupan dan penggunaan sumber fizikal (bangunan, peralatan dan bahan) boleh dinilai secara kuantitatif dan kualitatif.

Sehubungan dengan itu, Cohen dan rakan (2003) menegaskan bahawa keberkesanan sumber sedikit sebanyak bergantung kepada pengetahuan mengenai sesuatu sumber. Beliau berpendapat bahawa sesuatu sumber tidak akan memberikan sebarang kesan sekiranya guru atau murid tidak tahu bagaimana menggunakan sumber tersebut. Latihan kemahiran dan pembangunannya memerlukan kemudahan dan sumber yang mencukupi, bersesuaian dan berfungsi untuk kejayaan program latihan tersebut (Omoruyi & Osunde, 2004). Oleh itu, pihak sekolah hendaklah memastikan kemudahan bengkel atau tempat disediakan untuk menjalankan kerja-kerja penyempurnaan modul mata pelajaran vokasional. Peralatan dan bahan haruslah mencukupi dan bersesuaian bagi membolehkan calon melaksanakan kerja-kerja untuk tujuan pembelajaran dan juga pentaksiran (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002a).

2.7.2.2 Peralatan Vokasional

Kajian-kajian mengenai peralatan menunjukkan bahawa sekolah dan guru dengan peralatan yang sama telah mencapai keputusan yang berbeza dari segi pembelajaran

kerana keputusan tersebut bergantung kepada penggunaan peralatan serta sejauh mana sumber tersebut mudah diperolehi (*accessible*) untuk digunakan (Cohen dan rakan, 2003). Peralatan juga merupakan input yang penting kerana menurut Walden (2001), kegagalan sesuatu projek biasanya kerana kekurangan sumber. Dalam bidang teknik elektronik, kejuruteraan dan lain-lain subjek yang berkaitan, alatan audio-visual lama adalah seperti radio, projektor filem, perakam pita (*tape recorder*), dan projector 'overhead' serta alatan teknologi baharu adalah seperti televisyen, kaset video, komputer dan cakera padat (Block, 1985). Peralatan vokasional biasanya mudah didapati di sekolah-sekolah di bandar berbanding di luar bandar. Hal ini demikian kerana sekolah-sekolah bandar mempunyai bekalan elektrik yang mencukupi untuk mengendalikan peralatan, guru yang terlatih mengendalikan peralatan yang diterima serta lokasi sekolah-sekolah bandar yang membolehkannya menerima peralatan dengan mudah. Perihal tersedianya input (*input availability*) menjadi indikator penting untuk mengenal pasti kelebihan dan kekurangan (*advantage and disadvantage*) sesuatu sekolah (Windham, 1988).

Kurikulum yang memerlukan guru sendiri membuat peralatan akan menjejaskan pelaksanaan sesuatu kurikulum tetapi, sebaliknya, pelaksanaan kurikulum disertakan dengan peralatan yang berkualiti tinggi, praktikal, teruji dan boleh menarik perhatian murid akan memberikan kejayaan (Pratt, 1994). Braun dan Silverman (1987) dan Holznagel (1987) menyatakan bahawa pemilihan perkakasan dan perisian yang tidak sesuai juga menggagalkan sesuatu program komputer. Sementara itu, Chinapah dan Miron (1990) menyatakan bahawa peralatan yang digunakan di bengkel sekolah biasanya kompleks daripada apa yang digunakan di luar sekolah seperti berikut: "*The equipment and tools in school workshops are often considerably more advanced and complicated than those existing in work-places outside the school*" (ms. 100).

Dalam pada itu, Cohen dan rakan (2003) menyimpulkan bahawa pengukuran sumber merupakan suatu pengukuran yang sah mengenai kualiti pendidikan atas andaian bahawa pembelajaran bergantung kepada penggunaan sumber. Secara keseluruhannya dapat dikatakan di sini bahawa walaupun sumber yang mencukupi disediakan tetapi sumber-sumber tersebut seharusnya berfungsi dan boleh digunakan secara berkesan. Menurut Deller dan Rudnicki (1993) pula, sekiranya sumber yang sedia ada tidak digunakan dengan sepenuhnya, maka tambahan sumber tidak akan meningkatkan hasil (*outcome*) yang diharapkan tetapi sebaliknya menyumbang kepada ketidakcekapan pengeluaran.

Werner (2004) menegaskan bahawa salah satu bahagian penting dalam kebanyakan kajian pelaksanaan ialah pentaksiran sejauh mana pelbagai komponen dalam sesuatu program berada dalam keadaan berfungsi atau sedia untuk digunakan. Oleh itu, dalam konteks kajian ini, kemudahan bengkel MPV-LN dan peralatan MPV-LN yang digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran program MPV-LN akan dikaji dari segi kecukupan, kebersesuaian dan kefungsi input-input tersebut. Maklumat penilaian dalam dimensi input ini boleh membantu pengkaji mengenal pasti dan mengukur keupayaan sistem (sekolah) menyediakan kemudahan bengkel dan peralatan yang mencukupi, bersesuaian serta berfungsi untuk pelaksanaan program MPV-LN yang lancar.

2.7.3 Dimensi Proses

Penilaian proses mengesan atau meramal kecacatan dalam reka bentuk prosedur atau dalam proses pelaksanaan sesuatu program (Stufflebeam dan rakan, 1971). Werner (2004) menegaskan bahawa walaupun sesuatu program mempunyai sumber yang mencukupi serta segala komponennya berada dalam keadaan yang betul, ini tidak

bererti program tersebut beroperasi seperti yang dirancang. Oleh sebab itulah, beliau menyatakan bahawa pengkaji pelaksanaan sesuatu program pada kebiasaannya akan memerhatikan operasi program, mengukur sejauh mana sesuatu program beroperasi seperti yang dirancang, mengenal pasti masalah, dan mencadangkan penyelesaiannya. Menurut Finch dan Crunkilton (Finch dan Crunkilton, 1999), pentaksiran proses sangat berkait rapat dengan aspek pengajaran dan maklumat yang diperoleh daripada pentaksiran proses ini sangat bermakna kepada para guru.

Penilaian proses yang juga meliputi pemantauan (Walden, 2001) ialah suatu peringkat proses dalam pengeluaran perkhidmatan yang merujuk kepada cara bagaimana input-input pendidikan ditukar kepada output pendidikan (Windham, 1988). Penilaian proses akan mendedahkan apa yang ada dalam '*black box*' (kandungan sebenar intervensi) dan bagaimana intervensi tersebut dilaksanakan dan bagaimana keputusan dicapai (Walden, 2001). Coombs dan Hallac (1987) pula menyatakan bahawa untuk menghasilkan output yang berguna serta berfaedah, suatu sistem pendidikan mesti mempunyai suatu cara pelaksanaan yang efektif dengan teknologi dan kaedah pedagogi yang bersesuaian, serta struktur organisasi dan pengurusan yang efektif.

Maka, menurut Windham (1988), analisis proses pendidikan merupakan satu kajian mengenai interaksi pelbagai input dalam sistem pengajaran (*instructional systems*) yang berbeza dan perkara ini boleh dianalisis di bawah tiga aspek iaitu: tingkah laku pentadbiran (*administrative behaviour*); tingkah laku guru (*teacher behaviour*); dan, tingkah laku murid. Menurut beliau, dalam aspek tingkah laku pentadbiran, pemantauan adalah jenis data pertama dalam dimensi proses yang dikumpulkan iaitu berkaitan dengan kekerapan, tempoh, dan tujuan lawatan penasihat atau nazir sekolah. Indikator kedua yang mengukur proses pentadbiran ialah interaksi pentadbir sekolah dengan guru dan murid. Dalam kedua-dua kes ini, data mengenai kekerapan dan tempoh tidak berfaedah tanpa pengetahuan tentang tujuan lawatan atau

interaksi yang diadakan. Berhubung dengan aspek tingkah laku pentadbiran, Windham (1988) berpendapat satu perkara yang biasa diabaikan oleh kajian ialah interaksi pentadbir dengan ibu bapa dan komuniti sekitar sekolah. Interaksi tersebut penting kerana penglibatan ibu bapa dan komuniti sekitar boleh membawa kepada tiga hasil yang diharapkan iaitu:

- (i) penggunaan sumber rumah dalam proses pendidikan, terutamanya ibu yang boleh membantu anaknya membuat kerja rumah sekolah dan mempengaruhi sikap anaknya terhadap sekolah ke arah positif;
- (ii) penglibatan ahli-ahli komuniti sekitar dalam aktiviti pengajaran terutamanya dalam latihan kemahiran kraf yang memerlukan kemahiran yang lebih daripada apa yang dimiliki oleh guru; dan,
- (iii) penglibatan ibu bapa dan komuniti dalam memberikan bantuan kewangan kepada sekolah untuk menampung kekurangan kewangan sekolah.

Dalam aspek tingkah laku guru pula, Windham menegaskan lagi bahawa tumpuan harus diberi kepada peruntukan masa guru yang boleh dianalisis di bawah tiga kategori iaitu:

- (i) tugas pentadbiran;
- (ii) tugas pengajaran; dan,
- (iii) tugas pemantauan dan penilaian.

Tugas pentadbiran termasuk hubungan guru dengan ibu bapa dan komuniti, organisasi kelas, kerja-kerja perekodan dan pengawalan disiplin murid. Tugas pemantauan dan penilaian meliputi pembentukan dan pengendalian ujian dan peperiksaan, dan penggredan tentang kemajuan murid berdasarkan prosedur penilaian (Windham, 1988).

Windham (1988) menerangkan bahawa tingkah laku murid boleh dianalisis dari segi peruntukan masa murid di bawah dua dimensi iaitu: (i) dimensi bentuk interaksi

murid dengan guru dan rakan murid yang lain; dan (ii) dimensi bentuk bahan yang digunakan. Menurut beliau, peruntukan masa murid dalam dimensi bentuk interaksi murid dengan guru dan rakan murid yang lain dapat digolongkan kepada lima kategori iaitu:

- (i) interaksi kelas penuh dengan guru menjalankan pengajaran berbentuk kuliah;
- (ii) kumpulan kecil dengan kehadiran guru;
- (iii) kumpulan kecil tanpa kehadiran guru;
- (iv) tutorial individu dengan guru; dan,
- (v) membuat kerja bersendirian.

Sementara itu, beliau menjelaskan bahawa peruntukan masa murid dalam dimensi bentuk bahan yang digunakan pula digolongkan kepada empat kategori iaitu:

- (i) tiada bahan;
- (ii) buku teks;
- (iii) bahan bantu mengajar; dan,
- (iv) peralatan audio-visual.

Windham (1988) percaya bahawa dalam pengajaran berbentuk kuliah, separuh peruntukan masa murid dihabiskan dengan mendengar kuliah dan peralatan jarang digunakan. Oleh itu, beliau berpendapat bahawa data peruntukan masa murid bukanlah suatu indikator yang menunjukkan secara langsung keberkesanan peringkat proses tetapi data tersebut dapat memberikan suatu gambaran tentang corak penggunaan sumber (sama ada sumber digunakan dengan betul atau tidak) dan kesan pengajaran yang mungkin dicapai. Dengan itu, beliau percaya data seperti ini boleh memberikan gambaran tentang kelakuan/ciri murid yang akan dicapai kelak seperti kepimpinan, berdikari atau kerjasama berdasarkan corak masa yang diperuntukkan oleh murid dalam dua dimensi yang tersebut di atas. Menurut Windham (1988), maklumat korelasi antara

ciri-ciri pentadbir, guru dan murid dengan kelakuan mereka boleh membantu merangka program latihan yang lebih baik dan boleh membantu dalam aspek pemilihan calon pentadbir, guru pelatih dan murid untuk sesuatu latihan. Namun begitu, sumbangan peringkat proses dalam pendidikan ke arah kecekapan sistem pendidikan kurang ditekankan (Windham, 1988).

Kesimpulannya, pentaksiran proses sangat berkait rapat dengan aspek pengajaran dan maklumat yang diperoleh daripadanya sangat bermakna kepada para guru. Penilaian dalam dimensi proses ini dapat mengesan atau meramal kecacatan dalam reka bentuk prosedur atau dalam proses pelaksanaan. Oleh yang demikian, aspek-aspek yang menjadi tumpuan dalam proses pelaksanaan MPV-LN di peringkat sekolah ialah langkah-langkah keselamatan, cara pengajaran dan pembelajaran bermodul, peluang belajar mengikut keupayaan murid, tanggungjawab dan hak murid dalam pentaksiran kompetensi serta halangan-halangan dalam proses pelaksanaan.

2.7.3.1 Langkah-langkah Keselamatan dalam Program Vokasional

Bentley (1977) menekankan bahawa keselamatan dalam sesuatu program adalah sangat penting, khususnya dalam program yang berbentuk industri atau vokasional. Bentley berpendapat bahawa langkah-langkah keselamatan yang diikuti dalam sesuatu program bukan sahaja dapat mengelakkan kemalangan yang tidak diingini berlaku tetapi juga dapat mengelakkan pihak pentadbiran dan guru disaman atau didakwa oleh para peserta program. Bentley menjelaskan lagi bahawa pihak pentadbir dan guru dapat mengelakkan diri mereka didakwa atau dipersalahkan dalam sesuatu kemalangan semasa proses pengajaran sekiranya semua peralatan keselamatan telah disediakan dan telah digunakan. Sementara itu, kajian Siti Atiqah Sharudin (2008) menunjukkan bahawa faktor keselamatan dan pengurusan di dalam bengkel boleh mempengaruhi

keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bengkel vokasional. Siti Atiqah Sharudin menegaskan bahawa keselamatan merupakan satu bentuk sikap yang positif yang tidak akan lahir dengan sendiri kecuali manusia itu sendirilah yang membentuknya. Oleh itu, beliau berpendapat bahawa keselamatan bengkel ialah aspek yang perlu menjadi fokus utama di dalam melakukan kerja-kerja amali ketika berada di dalam bengkel.

Finch dan Crunkilton (1999), di samping menekankan tentang perlunya '*flexibility*' sesuatu program vokasional, juga berpendapat bahawa pertimbangan yang sewajarnya mesti diberikan kepada aspek keselamatan program tersebut. Bentley (1977) mengesyorkan beberapa langkah keselamatan, yang menurut beliau sangat berkesan seperti berikut:

- (i) Bekalkan peralatan yang memenuhi semua keperluan keselamatan untuk kegunaan sekolah. Sekiranya peralatan yang dibekalkan tidak memenuhi keperluan tersebut, peralatan tersebut perlu diubah suai atau digantikan dengan peralatan baharu. Alat-alat yang boleh menjaga keselamatan guru dan murid juga perlu dibekalkan.
- (ii) Panduan keselamatan bertulis yang jelas menerangkan peraturan yang perlu diikuti dalam sesuatu situasi yang berbahaya perlu diadakan.
- (iii) Program keselamatan yang mempromosikan langkah-langkah keselamatan perlu diadakan. Laporan keselamatan (*inspection reporting*) dan penyeliaan (*inspection*) guru bersama murid yang tersusun perlu diadakan. Adakan juga senarai semak (*check list*) untuk membuat laporan berkala (*periodic*) sekurang-kurangnya setiap bulan.
- (iv) Penyenggaraan yang berterusan perlu diadakan untuk memastikan sebarang peralatan yang rosak (*defective*) tidak digunakan sehingga ia dibaiki.

- (v) Penyelia vokasional (*vocational supervisor*) harus melawat tempat kursus vokasional dijalankan sekurang-kurangnya sebulan sekali untuk membuat pemerhatian dan membincang sebarang kekurangan dengan guru dan pengetua.

Berdasarkan perbincangan di atas, dapat disimpulkan bahawa aspek keselamatan merupakan satu aspek yang sangat penting dalam suatu program yang berbentuk industri atau vokasional. Hal ini demikian kerana pelbagai jenis peralatan dan mesin digunakan sebagai bahan bantu mengajar serta melakukan pelbagai aktiviti amali. Maka, langkah-langkah keselamatan seperti dibincangkan di atas harus diutamakan setiap masa supaya kemalangan yang tidak diingini dapat dielakkan. Aspek keselamatan sangat penting dalam program MPV-LN kerana aktiviti pengajaran dan pembelajaran serta aktiviti pentaksiran melibatkan penggunaan alat, mesin, bahan dan kelengkapan yang merbahaya. Pihak sekolah bertanggungjawab memastikan aspek keselamatan dan kesihatan murid dipatuhi (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002b).

2.7.3.2 Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran Bermodul

Kamdi (1990) mentakrifkan pengajaran bermodul sebagai suatu pakej pengajaran pembelajaran atau pual belajar sendiri yang lengkap mengandungi komponen-komponen pengajaran pembelajaran seperti objektif, bahan dan aktiviti pembelajaran, aktiviti penilaian serta arahan dan tatacara yang sistematik supaya murid dapat mengikuti langkah demi langkah menguasai sesuatu unit pembelajaran dan membolehkan pembelajaran dijalankan secara individu. Beliau menjelaskan bahawa pengajaran bermodul ialah suatu kaedah pengajaran yang menggunakan modul untuk mencapai sesuatu objektif yang khusus dalam suatu jangka masa yang pendek (biasanya

beberapa hari) dan modul ini merupakan suatu sumber pembelajaran sendiri. Meyer (1979) pula mentakrifkan modul sebagai:

A self-contained semi programmed and self-paced unit of work designed to achieve highly specific objectives in a short span of time, usually a few days or less. Usually, but not always, based on an educational technology model. Always packaged for use as an independent learning resource. May or may not be a unit of an extended course (ms. 24).

Sementara itu, menurut Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia (2002a), modul pembelajaran ditakrifkan sebagai satu set maklumat lengkap untuk membimbing murid secara *total* dalam melaksanakan sesuatu tugas. Sehubungan dengan itu, Bentley (1977) berpendapat bahawa pengajaran kemahiran manipulatif yang menggunakan modul pembelajaran adalah sangat berkesan sekiranya prosedur-prosedur berikut diikuti:

- (i) guru mendemonstrasi kemahiran yang akan dipelajari;
- (ii) guru meminta murid menunjukkan kemahiran tersebut sambil menjelaskan setiap langkah dan guru membaiki sebarang kemusykilan;
- (iii) selepas murid menunjukkan kemahiran tersebut dengan betul, murid tersebut diminta mengajar murid lain di bawah pemerhatian guru supaya ketepatan dapat dijamin; dan,
- (iv) dalam keadaan demonstrasi tidak dapat dilakukan, Bentley menggalakkan bahan bantu mengajar visual seperti tayangan gambar, 'slides', lutsinar, atau gambarajah digunakan.

Dalam pada itu, McKenzie dan Padilla (1984) menyatakan bahawa kaedah pengajaran yang melibatkan aktiviti amali (*hands-on*) membawa kepada tahap penglibatan murid yang tinggi berbanding dengan kaedah pengajaran lama. Dapatan kajian ini diperoleh

oleh McKenzie dan Padilla apabila mereka membandingkan kaedah pengajaran baharu yang melibatkan aktiviti amali (*hands-on*) dengan kaedah pengajaran lama dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran sains. Menurut Brown dan Saks (1987), masa ialah suatu komoditi penting yang diperuntukkan di sekolah dan guru bukan sahaja harus menjadi seorang pengajar yang baik tetapi ia juga harus menjadi seorang pengurus yang baik. Namun begitu, tidak dinafikan bahawa tugas guru yang paling kompleks dan masa yang paling banyak diperuntukkan adalah untuk tugas pengajaran (Brown & Saks, 1987).

Sementara itu, menurut Windham (1988), corak peruntukan masa untuk tugas pengajaran boleh dibahagikan kepada empat bahagian iaitu persediaan, pengajaran, pengulasan (*review*) dan pemulihan. Beliau percaya corak peruntukan masa ini bukanlah suatu corak yang tetap dan boleh diubah mengikut satu model yang rasional. Peruntukan masa untuk penggunaan bahan-bahan bantu mengajar dalam setiap empat bahagian yang tersebut di atas juga boleh dianalisis. Pengukuran ini dapat mengenal pasti pendekatan yang digunakan oleh guru. Windham berpendapat bahawa guru mungkin masih menggunakan pendekatan pengajaran berpusat guru walaupun guru telah dibekalkan dengan bahan dan peralatan untuk mengamalkan pendekatan pengajaran berpusat kepada murid atau berpusat kepada bahan bantu mengajar. Kaedah modular dianggap sesuai dan praktikal kepada mata pelajaran yang melibatkan latihan dan amali seperti pertanian untuk mengenal pasti keupayaan

Berdasarkan penjelasan di atas, bolehlah disimpulkan bahawa pengajaran bermodular lebih menekankan aktiviti amali (*hands-on*) daripada teori. Oleh itu, pengajaran bermodul menekankan pendekatan pengajaran berpusat kepada murid. Dengan itu kaedah pengajaran berbentuk tunjuk ajar atau demonstrasi merupakan kaedah utama yang diamalkan dalam pengajaran bermodul. Seterusnya, interaksi guru-murid dengan penglibatan murid secara aktif terdapat dalam pengajaran dan

pembelajaran bermodul. Sehubungan dengan itu, fokus kajian dalam aspek pengajaran dan pembelajaran bermodul MPV-LN ialah dari segi: agihan masa untuk pengajaran teori dan amali; kaedah pengajaran; pentaksiran kompetensi murid; keselamatan; dan interaksi guru-murid.

2.7.3.3 Peluang Murid Belajar Mengikut Keupayaan Mereka

Finch dan Crunkilton (1999) menyatakan bahawa pengajaran bermodular ialah suatu alternatif yang baik berbanding cara pengajaran lama. Beliau berpendapat bahawa pendekatan pengajaran bermodular ialah berasaskan kepada konsep atau pendapat bahawa murid dapat belajar dengan lebih baik sekiranya mereka belajar mengikut keupayaan mereka sendiri dan mempelajari sesuatu bidang yang berfokus untuk mencapai sesuatu objektif. Oleh itu, Finch dan Crunkilton (1999) berpendapat bahawa pengajaran bermodular dapat memenuhi keperluan murid dan meningkatkan kompetensi mereka dalam sesuatu bidang.

Pendapat Finch dan Crunkilton di atas, nampaknya dipersetujui oleh Rahim Selamat (1990) yang menjelaskan bahawa pengajaran bermodular dianggap lebih berkesan berbanding dengan pengajaran berkumpulan kerana pengajaran bermodular dapat memenuhi kehendak peribadi murid, mengamalkan konsep perbezaan individu dan lebih bersifat kemanusiaan dari segi pendedahan. Menurut beliau lagi, oleh sebab terdapat perbezaan dari segi kebolehan intelek, latar belakang akademik dan gaya pembelajaran, kaedah pengajaran bermodul membolehkan kadar pembelajaran disesuaikan mengikut keperluan dan keupayaan setiap individu (murid). Rahim Selamat (1990) berpendapat bahawa murid yang lemah boleh mengulang mana-mana bahagian yang didapati sukar manakala murid yang cerdas pula boleh meneruskan pembelajaran mereka jika objektif pembelajaran modul berkenaan telah dicapai.

Shaharom Noordin dan Yap (1991) juga mempunyai pendapat yang sama seperti Finch dan Crunkilton (1999) dan Rahim Selamat (1990). Menurut mereka, tujuan utama pengajaran bermodul ialah untuk membolehkan murid dapat meneruskan proses pembelajaran mereka mengikut kebolehan dan keupayaan mereka sendiri. Bruner (1966) pula berpendapat bahawa salah satu ciri penting yang harus disepadukan ke dalam pengajaran bermodular ialah penyediaan peluang supaya para murid aktif dalam proses pembelajaran yang dijalankan.

Berdasarkan penjelasan di atas, bolehlah disimpulkan bahawa pengajaran bermodular ialah suatu pakej pembelajaran yang bertujuan untuk membolehkan murid belajar mengikut kebolehan dan keupayaan mereka sendiri secara aktif ke arah mencapai sesuatu objektif khusus. Oleh itu, murid harus diberi peluang untuk belajar atau melakukan sesuatu aktiviti mengikut kebolehan atau keupayaannya.

2.7.3.4 Tanggungjawab dan Hak Murid dalam Pentaksiran Kompetensi Program MPV-LN

Knoll (2006) mendefinisikan kompetensi sebagai keupayaan memenuhi permintaan yang kompleks dalam sesuatu konteks dengan jayanya seperti berikut: "*A competence is the ability to successfully meet the complex demands in a particular context*" (ms. 265). Sementara itu, Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia (2002c) mentakrifkan pentaksiran kompetensi sebagai proses mendapatkan maklumat dan mentaksir keupayaan murid dalam melaksanakan sesuatu tugas berasaskan kepada sesuatu '*standard*' yang ditetapkan.

Menurut Finch dan Crunkilton (1999), kompetensi secara khusus dalam pendidikan vokasional merujuk kepada tugas, kemahiran, nilai, dan penghargaan yang dianggap kritikal untuk mencapai kejayaan dalam kehidupan serta pekerjaan seseorang. Wolf (1995) pula mendefinisikan pentaksiran kompetensi seperti berikut:

Competence-based assessment is a form of assessment that is derived from the specifications of a set of outcomes; that so clearly states both the outcomes – general and specific – that assessors, students and interested third parties can all make reasonably objective judgements with respect to student achievement or non achievement of these outcomes; and that certifies student progress on the basis of demonstrated achievement of these outcomes. Assessments are not tied to time served in formal educational settings (ms. 1).

Daripada definisi di atas, dapat disimpulkan bahawa pentaksiran kompetensi boleh memberikan gambaran yang objektif tentang pencapaian (hasil) dan kemajuan seseorang murid secara jelas. Wolf menjelaskan lagi bahawa pentaksir, murid dan pihak ketiga haruslah jelas dan telus mengenai apa yang ditaksir. Semua pihak memahami apa yang sedang ditaksir serta apa yang patut dicapai.

Dua kajian Cornford (2000) iaitu pada tahun 1996 dan 1997 mengenai keberkesanan latihan berdasarkan kompetensi dalam kalangan guru berpengalaman telah memberikan dapatan yang berbeza. Kajiannya mendapati bahawa 63.9% daripada guru menyatakan bahawa pengenalan latihan berdasarkan kompetensi telah menghalang tahap pencapaian prestasi kemahiran, 25% guru menyatakan tiada perubahan dalam tahap pencapaian prestasi kemahiran dan cuma 11.1% guru menyatakan bahawa latihan berdasarkan kompetensi telah meningkatkan tahap pencapaian prestasi kemahiran. Namun begitu, dua kajian ini melibatkan jumlah guru yang sedikit dan tidak memberikan gambaran yang keseluruhan (Cornford, 2000).

Latihan berdasarkan kompetensi dilihat sebagai asas reformasi dalam pendidikan vokasional yang bertujuan untuk meningkatkan tahap kemahiran dan produktiviti tetapi keberkesanan latihan berdasarkan kompetensi adalah sukar untuk diukur (Cornford, 2000). Oleh itu, menurut Finch dan Crunkilton (1999), guru mesti

mempunyai kriteria khusus yang menjelaskan setiap kompetensi, contohnya, dalam mentaksir kompetensi seorang murid mengisi suatu borang permohonan pekerjaan, di samping mengetahui '*standard*' borang tersebut; syarat-syarat yang patut diikuti untuk mengisi borang tersebut perlu diketahui terlebih dahulu. Kriteria yang digunakan untuk mentaksir kompetensi harus dijelaskan kepada murid. Walaupun Finch dan Crunkilton (1999) mengakui bahawa pentaksiran prestasi semua murid dalam '*setting*' sebenar mustahil untuk dilakukan tetapi usaha perlu dibuat ke arah mentaksir setiap murid seberapa objektif yang boleh dengan menggunakan suatu '*standard*' yang realistik. Mereka menjelaskan bahawa berbanding dengan kaedah pentaksiran tradisional lama yang membuat '*grading*' berdasarkan soalan aneka pilihan dan soalan esei, pentaksiran kompetensi murid membekalkan bukti awal tentang pencapaian seseorang murid.

Finch dan Crunkilton (1999) juga menekankan bahawa kejayaan pelaksanaan sebenar pentaksiran kompetensi sangat berkait rapat dengan penggunaan bahan kurikulum seperti buku. Menurut mereka, "*Vocational assessments should be as close as possible to the reality of vocational practice*" (ms. 42). Dalam pada itu, Cornford (2000) menyatakan bahawa kejayaan atau kegagalan latihan berdasarkan kompetensi bergantung sangat kepada pelaksanaannya, sama ada latihan itu telah dilaksanakan secara komprehensif dan memenuhi keperluan penggubal dasar atau sebaliknya. Walaupun latihan berdasarkan kompetensi telah dilaksanakan di seluruh Australia, bukti empirikal melalui beberapa kajian menunjukkan bahawa latihan berdasarkan kompetensi tidak dilaksanakan secara meluas dan dengan jayanya, sama ada dalam sektor kerajaan atau sektor swasta. Menurut Cornford (2000), hanya sedikit kajian telah meninjau masalah yang dihadapi oleh guru-guru vokasional dalam melaksanakan latihan berdasarkan kompetensi.

Maka, boleh disimpulkan bahawa kejayaan atau kegagalan pentaksiran kompetensi sangat bergantung kepada cara pelaksanaannya walaupun prosedur

pelaksanaannya telah ditetapkan oleh penggubal dasar. Murid mempunyai hak dan tanggungjawab dalam pelaksanaan proses kompetensi. Oleh yang demikian, murid harus diberitahu oleh pihak sekolah atau guru mengenai hak dan tanggungjawabnya dalam pelaksanaan proses kompetensi. Selaras dengan itu, murid MPV-LN mempunyai beberapa hak dan tanggungjawab (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002b) seperti berikut:

- (i) Murid diwajibkan menghadiri taklimat MPV-LN di sekolah.
- (ii) Murid hendaklah memahami kompetensi yang ditaksir dan standard yang sepatutnya dicapai serta kaedah penskoran dan jenis evidens yang dikumpul untuk dihakimi.
- (iii) Murid sentiasa berbincang dengan guru tentang pelaksanaan pentaksiran.
- (iv) Murid hendaklah menunjukkan evidens (dalam bentuk proses atau produk) yang ia telah kompeten bagi sesuatu bidang yang ditaksir.
- (v) Murid hendaklah melaksanakan aktiviti secara individu tanpa bantuan guru atau rakan bagi setiap kompetensi yang ditaksir.
- (vi) Murid boleh meminta untuk ditaksir apabila telah bersedia, bersesuaian dengan pendekatan pentaksiran atas permintaan (*assessment on demand*).
- (vii) Murid hendaklah memastikan tempoh masa yang diperuntukkan untuk aktiviti pentaksiran mencukupi.
- (viii) Murid berhak dimaklumkan keputusan pentaksirannya selepas pentaksiran dijalankan.
- (ix) Sekiranya murid belum kompeten dalam sesuatu kriteria atau kompetensi, murid boleh memohon untuk ditaksir semula.
- (x) Murid boleh mengulangi pentaksiran yang belum diakui kompeten.

2.7.3.5 Halangan-Halangan Pelaksanaan bagi Guru sebagai Pelaksana Program

Gross, Giacquinta, dan Bernstein (1971) mendapati ada lima keadaan yang boleh membangkitkan masalah dalam pelaksanaan sesuatu program, iaitu:

- (i) guru kurang jelas tentang inovasi yang dijalankan;
- (ii) guru kurang pengetahuan dan kemahiran yang dikehendaki;
- (iii) ketiadaan bahan-bahan pengajaran yang dikehendaki;
- (iv) persediaan organisasi yang tidak sesuai (*incompatibility*) dengan inovasi yang dilakukan; dan,
- (v) kurangnya motivasi guru.

Sokongan dan sikap guru yang terlibat dalam sesuatu program sangat penting kerana kejayaan program tersebut sangat bergantung kepada guru (Woodrow, 1991).

Nampaknya, guru memainkan peranan utama dalam pelaksanaan sesuatu perubahan dalam pendidikan dan perkara ini telah ditegaskan oleh para akademik sejak dahulu hinggalah sekarang seperti Taba (1962), Mann (1982) dan McNeil (1985).

Daripada suatu tinjauan dalam kalangan 200 orang guru, Pratt (1994) mengemukakan beberapa sebab utama kegagalan pelaksanaan kurikulum, iaitu:

- (i) kurikulum mempunyai aspek-aspek yang tidak realistik;
- (ii) cadangan panduan penilaian murid yang sedikit;
- (iii) bahan sokongan yang tidak mencukupi;
- (iv) guru tidak diberi masa yang cukup untuk memahami kurikulum atau berbincang dengan guru lain sebelum merancang pelaksanaan sesuatu kurikulum;
- (v) sokongan dan komunikasi yang kurang daripada pusat pejabat (*central office*); dan,

- (vi) pengetua sekolah tidak berpengetahuan, tidak menyokong pelaksanaan kurikulum atau kurang jelas tentang peranannya dalam pelaksanaan sesuatu kurikulum.

Dalam pada itu, Omoruyi dan Osunde (2004) yang mengkaji keberkesanan suatu program vokasional (*National Youth Employment and Vocational Skill Acquisition Programme*) di Nigeria merumuskan bahawa keberkesanan pelaksanaan program ini bergantung sangat kepada:

- (i) peruntukan kewangan yang mencukupi; dan
- (ii) ciri akauntabiliti tinggi dalam kalangan pelaksana program.

Omoruyi dan Osunde juga mendapati ada masalah dari segi pelaksanaannya kerana jumlah murid adalah sedikit dan para murid tidak mendapat motivasi yang secukupnya. Omoruyi dan Osunde menekankan di sini bahawa penilaian program harus dijalankan untuk mendapatkan maklum balas dan membuat modifikasi yang sepatutnya supaya program tersebut dapat dijalankan dengan berkesan.

Menurut Bentley (1977), seorang guru vokasional bukan sahaja mesti mempunyai ilmu dan kemahiran yang secukupnya, tetapi juga mesti mempunyai keupayaan untuk menstimulasi dan memperkembangkan sikap dan tingkah laku yang diperlukan untuk kejayaan dalam kerjaya seseorang murid kelak. Menurut Dunham (1989), guru harus menyedari bahawa ada murid tidak boleh memahami kebanyakan pelajaran mereka dengan hanya membaca buku tetapi sebaliknya ada murid lebih memahami sesuatu pelajaran sekiranya murid itu belajar mengikut caranya sendiri dan secara praktikal.

Pengajaran yang berkualiti ialah salah satu elemen penting yang mempengaruhi kecemerlangan akademik seseorang murid (Shahril Marzuki, 2004). Pengajaran yang berkualiti menurut beliau bermaksud tahap kualiti sesuatu pengajaran itu dapat disampaikan oleh guru di mana pengajaran guru itu mudah difahami oleh murid

walaupun tajuk yang diajar agak sukar untuk diikuti. Menurut Shahril Marzuki (2004), pendidikan akademik dan latihan guru didapati mempunyai korelasi yang positif dengan pengetahuan guru dan keupayaan guru menyalurkan ilmu kepada para murid dan hubungan tersebut dapat diukur melalui tempoh pendidikan atau latihan dan tahap pencapaian tertinggi. Beliau berpandangan bahawa kelayakan seorang guru dapat diukur mengikut suatu piawai seperti berikut:

- (i) Layak - mempunyai pencapaian akademik dan latihan guru yang bersesuaian.
- (ii) Kurang layak - mempunyai pencapaian akademik tetapi bukan latihan guru yang bersesuaian dengan jenis tugas dan peringkat yang diajar.
- (iii) Tidak layak - tidak mempunyai pencapaian akademik dan latihan guru yang bersesuaian dengan jenis tugas dan peringkat yang diajar.

Suatu isu yang spesifik berkaitan dengan kelayakan guru ialah pengkhususan guru yang tidak sepadan dengan apa yang diperlukan kerana kekurangan guru, terutamanya guru mataematik, sains dan vokasional di negara-negara membangun dan sedang membangun (Windham, 1988). Dalam pada itu, suatu aspek yang penting ialah penguasaan subjek kerana hal ini menentukan tahap pengetahuan seseorang guru berkaitan dengan fakta dan kemahiran yang disalurkan oleh guru kepada murid (Lockheed, Vail & Fuller, 1987). Walaupun penguasaan subjek seseorang guru mempunyai korelasi yang positif dengan pengkhususan subjek, didapati penguasaan subjek seseorang guru berbeza dengan keupayaannya sendiri untuk meningkatkan pengetahuannya serta latihan yang diterimanya dan kekurangan dalam penguasaan subjek boleh ditingkatkan dengan bantuan buku teks dan bahan bantu mengajar (Lockheed, Vail & Fuller, 1987).

Keupayaan guru berbahasa merupakan input yang menjadi faktor kritikal yang mempengaruhi pencapaian murid. Ini ditunjukkan dalam kajian-kajian Avalos dan

Haddad (1987), Green (1983) dan Husen, Saha dan Noonan (1978). Dapatan kajian-kajian mereka menunjukkan penguasaan subjek seseorang guru yang tinggi tidak akan memberikan kesan yang maksima sekiranya keupayaan berbahasanya adalah rendah dan begitu juga sebaliknya, keupayaan berbahasa yang baik tidak akan memberikan faedah sekiranya penguasaan subjek seseorang guru adalah kurang baik. Maka, ternyata dua ciri utama ini iaitu penguasaan subjek dan keupayaan berbahasa boleh menentukan kejayaan seseorang guru.

Menurut Cohen dan rakan (2003), ciri-ciri seorang guru yang berkesan ialah merancang pengajarannya dengan cermat, menjelaskan matlamat yang hendak dicapai, sentiasa menyemak kerja murid, mengajar semula sekiranya murid tidak faham, menggunakan masa pengajaran dengan baik dan mempunyai strategi pengajaran yang tersusun. Beliau percaya sikap guru merupakan satu ciri yang menentukan usaha seseorang guru dalam tugasnya dan perhubungannya dengan murid (*empathy with students*). Insentif yang berbentuk wang dan bukan wang didapati mempengaruhi sikap guru dan seterusnya kelakuan guru (Thiagarajan & Kemmerer, 1987).

Menurut Pratt (1994), walaupun pentadbir sekolah merupakan seorang yang cekap, penambahbaikan kurikulum sangat bergantung kepada tindakan guru dalam kelas. Beliau menegaskan bahawa strategi pelaksanaan yang cuba manipulasi guru akan gagal sekiranya perkara tersebut tidak disukai oleh guru. Beliau menjelaskan bahawa ketidakhadiran, sakit (*illness*), pemberhentian kerja, perpindahan dan permintaan guru untuk mengajar atau tidak mengajar sesuatu program merupakan bukti-bukti penting dalam sesuatu penilaian mengenai guru. Suatu kajian yang melibatkan guru dan murid sekolah luar bandar di Pakistan menunjukkan bahawa pencapaian kognitif guru serta hubungan guru dengan murid mempunyai kesan positif terhadap pencapaian kognitif murid (Behrman, 1996).

Pratt (1994) percaya ganjaran kepada guru juga merupakan faktor penting dalam kejayaan pelaksanaan sesuatu kurikulum. Beliau menjelaskan bahawa ganjaran ini tidak semestinya dalam bentuk peningkatan gaji, faedah tambahan atau status profesional tetapi ganjaran yang lebih signifikan kepada guru ialah jaminan kemajuan murid dan keadaan pembelajaran yang lebih baik. Beliau percaya guru akan melaksanakan kurikulum baharu apabila ia percaya kurikulum tersebut membolehkannya menjadi lebih efektif dalam menghasilkan minat murid dalam pembelajaran.

Bentley (1977) menegaskan bahawa peranan guru dalam kejayaan pelaksanaan sesuatu program seperti program vokasional ternyata sangat penting. Beliau percaya bahawa tanpa pimpinan seorang guru yang layak dan berdedikasi, sesuatu program pendidikan berunsur pekerjaan tidak dapat dijalankan secara berkesan walaupun program tersebut mempunyai murid yang berminat, kemudahan dan peralatan yang mencukupi serta berkualiti. Menyentuh hal ini, Bentley (1977) menyatakan seperti berikut: *“The most elaborate facility, the finest equipment, abundant supplies and interested students cannot provide effective occupational education without the leadership of a qualified, dedicated teacher”* (ms. 73).

Dalam pada itu, sokongan pentadbir juga sangat penting kepada guru kerana faktor ini berhubung dengan motivasi, penglibatan dan moral guru serta kesediaan guru untuk berunding dengan pengetua (Pratt, 1994). Menurut Bidwell (1956), tindakan pengetua didapati berkait rapat dengan kepuasan guru dan kepuasan dalam kalangan guru meningkat apabila pengetua berbincang dengan guru dan mendapat persetujuannya sebelum membuat sesuatu keputusan yang memenuhi jangkaannya. Sementara itu, menurut Fullan dan Pomfret (1977), sokongan profesional seorang pentadbir dapat diberikan dalam bentuk:

- (i) kursus dalam perkhidmatan;
- (ii) bahan dan masa;

- (iii) mekanisma maklum balas semasa pelaksanaan; dan,
- (iv) penglibatan pihak pelaksana dalam proses inovasi.

Pengetua-pengetua menganggap diri mereka bertanggungjawab ke atas pelaksanaan kurikulum (Pratt, 1994). Menurut Pratt (1994), seorang pengetua yang berkesan:

- (i) mempunyai visi yang jelas yang berfokus kepada pembelajaran dan keadaan murid yang baik (*well-being of students*);
- (ii) akan memudahkan pembangunan profesional, mengadakan lawatan dan interaksi serta menghadiri kursus dalam perkhidmatan bersama dengan guru;
- (iii) meletakkan satu harapan yang tinggi untuk pencapaian akademik murid dan memantau pencapaian tersebut sepanjang sesi persekolahan;
- (iv) bekerja untuk mengelakkan gangguan dalam pengajaran;
- (v) memberikan maklum balas kepada guru mengenai prestasinya dalam bilik darjah;
- (vi) mendapatkan sumber komuniti dan pusat pejabat pentadbiran untuk menyokong program sekolah; dan,
- (vii) memastikan guru mendapat sumber yang diperlukan;

Semua perkara yang tersebut di atas dibuat secara penuh kuasa (*authoritatively*) dan bukan secara kuku besi (*authoritarian*). Dalam pada itu, Bentley (1977) menegaskan bahawa penyeliaan yang berkesan ialah sebahagian daripada sebarang program pendidikan berunsur pekerjaan yang berjaya. Di samping itu, menurut beliau, seorang pengetua perlu memahami sepenuhnya fungsi dan prosedur penyeliaan serta menjalin hubungan yang baik dengan guru sebelum melaksanakannya.

Oleh itu, pengetua atau pentadbir yang telah berjaya menambah baik program yang dilaksanakan didapati telah memberikan masa dan sumber yang cukup kepada ibu bapa, murid dan guru serta meningkatkan pengetahuan mereka dalam sesuatu program

melalui pembacaan dan dengan menghadiri kursus dalam perkhidmatan (Pratt, 1994). Sehubungan dengan itu, Bentley (1977) berpendapat bahawa pentadbir bertanggungjawab mempromosikan pendidikan vokasional secara berterusan seperti berikut: “*Promotion of vocational education is a necessary and continuing part of the responsibilities of the vocational administrator*” (ms. 193). Stone III, Kowske dan Alfeld (2004) menegaskan sokongan pentadbir sangat perlu untuk suatu program vokasional yang berkesan.

Sementara itu banyak kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara kepuasan murid dengan pencapaian murid. Ciri-ciri kursus yang sangat penting kepada murid ialah organisasi yang baik, pengajaran yang kreatif dan menarik, dan penglibatan murid dalam perbincangan (Pratt, 1994). Salih Ates (2005) dalam kajiannya mengenai keberkesanan kaedah pengajaran ‘*learning cycle*’ dalam mengajar litar DC (*DC circuits*) mendapati bahawa kebanyakan murid lelaki dan perempuan berasa seronok serta melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti amali (*hands-on activities*).

Oleh itu, menurut Pratt (1994), maklum balas murid mengenai sesuatu program penting dan perlu ditekankan kerana merekalah yang terlibat secara langsung dan berada dalam suatu kedudukan yang baik untuk memberikan komen mereka. Beliau menyatakan bahawa murid dapat memberikan ‘*rich and detailed data*’ iaitu data atau maklumat yang terperinci mengenai pelaksanaan sesuatu program. Seterusnya, menurut Mohd Yahya Nordin (2003), di samping faktor-faktor seperti kelayakan tenaga pengajar, kemudahan infrastruktur/pembelajaran, kesesuaian kandungan kursus/kurikulum, program sampingan seperti *Twinning Programme* dan promosi yang luas, faktor kelayakan kemasukan dan keupayaan murid juga mempengaruhi kualiti pelatih sesuatu program.

Dalam pada itu, kecemerlangan akademik murid adalah berasaskan kepada lima elemen, iaitu keinginan belajar (bermaksud, kemahuan murid belajar), kebolehan

memahami arahan (bermaksud, murid memahami arahan dan pengajaran guru), ketekunan/kesungguhan (bermaksud, sejauh mana murid memberikan tumpuan kepada pengajaran guru), peluang belajar (bermaksud, murid berpeluang untuk belajar pada masa yang ditetapkan, peluang untuk bertanya guru dan peluang untuk mengulang kaji pelajaran) dan pengajaran yang berkualiti (bermaksud, pengajaran guru mudah difahami oleh murid) [Shahril Marzuki, 2004]. Sebaliknya, masalah disiplin, pencontentan (graffiti), dan kemusnahan kepada kemudahan dan peralatan boleh menggambarkan sikap murid terhadap sesuatu program (Pratt, 1994). Sekiranya kelakuan murid tidaklah seperti dikehendaki, maka sesuatu inovasi akan gagal (Pratt, 1994).

Seterusnya, mengikut Dunham (1989), suatu program vokasional yang berkesan wujud sekiranya muridnya bermotivasi, berkeinginan untuk belajar dan membuat aktiviti dalam kelas, berkeinginan untuk memperoleh ilmu, mendapat sokongan ibu bapa serta bersikap positif untuk berjaya. Oleh itu, Bentley (1977) berpendapat bahawa, dalam pemilihan murid untuk kursus-kursus vokasional, beberapa kriteria harus dipertimbangkan seperti:

- (i) Minat Murid (*Interest*) – merujuk kepada keinginan atau kecenderungan murid. Minat murid merupakan salah satu faktor yang sangat penting dalam sebarang proses pembelajaran. Murid harus memilih sesuatu kursus tersebut atas minatnya sendiri dan bukan kerana ia mahu bersama-sama dengan kawannya atau kursus tersebut mudah untuk lulus.
- (ii) Kemampuan Murid (*Aptitude*) – merujuk kepada kebolehan murid belajar. Kebolehan murid yang rendah boleh menjejaskan kejayaan murid mempelajari sesuatu kemahiran tetapi kekurangan ini hanya dapat diatasi dengan usaha kuat murid membuat latihan.
- (iii) Keupayaan Murid (*Ability*) – merujuk kepada keupayaan fizikal dan mental murid. Kekurangan dalam keupayaan fizikal mudah diatasi

berbanding dengan keupayaan mental dan ini terbukti dengan kejayaan orang kurang upaya mempelajari sesuatu kemahiran. Namun begitu, kekurangan dalam keupayaan mental perlu diatasi untuk kejayaan murid. Contohnya, seorang murid yang mempunyai keupayaan yang rendah dalam matematik tidak boleh menjadi seorang ahli teknik elektronik yang bertaraf pertama selagi ia tidak mengatasi kelemahannya dalam matematik.

- (iv) Sikap Murid (*Attitude*) – merujuk kepada perbuatan murid semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Sikap ialah satu ciri yang sukar untuk ditentukan kerana sikap dipengaruhi oleh banyak faktor. Sikap murid yang positif adalah seperti kerjasama, kecenderungan dan kesediaan murid untuk mendengar arahan. Sikap murid yang tidak menghormati dan mendengar arahan biasanya akan membawa kepada kegagalan murid.
- (v) Tingkah laku (*Behaviour*) – merujuk kepada rekod masalah disiplin yang dimiliki oleh seseorang murid. Rekod seseorang murid yang mempunyai masalah disiplin perlu diteliti. Sekiranya didapati murid yang mempunyai masalah disiplin tersebut boleh membawa kepada bahaya keselamatan (*safety hazard*), murid tersebut tidak patut dibenarkan mengambil sesuatu kursus vokasional.

Oleh itu, murid memainkan peranan penting dalam pelaksanaan sesuatu program secara berkesan. Sekiranya murid tidak berminat, kurang berkeupayaan, dan mempunyai sikap dan tingkah laku yang kurang baik, maka proses pelaksanaan tidak dapat berjalan dengan berkesan. Dalam pada itu, menurut Psacharopoulos (1987), di beberapa buah negara, murid yang lemah dan dianggap tidak bersesuaian untuk pendidikan akademik di peringkat tinggi dihantar ke sekolah vokasional. Kajian Stone

III dan Alinga (2005) mendapati peserta program vokasional mempunyai kelayakan akademik yang rendah. Keadaan sedemikian boleh menjadi halangan kepada proses pelaksanaan sesuatu program secara berkesan.

Dalam pelaksanaan pendidikan teknik dan vokasional di Malaysia, Zamani Mohd Noor (2003) berpendapat bahawa setiap institusi perlu mempunyai infrastruktur yang mencukupi dan berkualiti untuk pelaksanaan kurikulum dengan berkesan. Isu-isu yang telah lama dikenal pasti seperti kelayakan tenaga pengajar dan kelengkapan pembelajaran program latihan teknik dan vokasional perlu diatasi segera. Pandangan Zamani disokong oleh Mohd Nasir (2003). Mohd Nasir berpendapat bahawa sistem penyampaian perlu dimantapkan dan tenaga pengajar yang berkelayakan perlu disediakan untuk mewujudkan pendidikan teknikal dan vokasional yang berkualiti.

Daripada perbincangan di atas, dapat dirumuskan di sini bahawa guru sendiri boleh menjadi penghalang kepada proses pelaksanaan sekiranya mereka tidak menerima sesuatu inovasi secara positif. Akibatnya, guru tidak berusaha atau mengambil inisiatif untuk memahami atau meningkatkan kemahiran mereka dalam menguasai sesuatu aspek. Seterusnya, peserta program iaitu murid yang mengikuti program tersebut juga boleh menjadi penghalang kepada guru dalam pelaksanaan sesuatu program sekiranya mereka lemah dari segi akademik dan tidak berdisiplin.

Di samping itu, guru juga mungkin dibebani dengan tugas lain seperti kerja-kerja pentadbiran serta tidak mendapat sokongan daripada pihak pentadbiran. Kurikulum yang terlalu luas dan bahan kurikulum seperti modul yang tidak jelas boleh juga menjadi penghalang proses pelaksanaan sesuatu program. Maka, dalam konteks kajian ini, kurikulum MPV-LN, pelaksana program (guru MPV-LN), pentadbiran, modul MPV-LN, murid MPV-LN, pentaksiran kompetensi MPV-LN, peruntukan kewangan MPV-LN, masa dan penjadualan waktu MPV-LN serta halangan-halangan

lain sebagai faktor halangan bagi guru MPV-LN dalam proses pelaksanaan program MPV-LN ditinjau di peringkat sekolah.

2.7.4 Dimensi Produk

Tujuan penilaian produk adalah untuk mengukur dan mentafsir pencapaian bukan sahaja pada akhir projek tetapi juga semasa projek dilaksanakan (Stufflebeam dan rakan, 1971). Sekiranya perkhidmatan kritikal yang diberikan oleh sesuatu program tidak bersesuaian (*inappropriate*) atau berkualiti rendah, matlamat keseluruhan program tersebut tidak akan tercapai. Oleh sebab itu, kajian pelaksanaan biasanya membuat pemerhatian, mengukur, dan mentaksir perkhidmatan program dan seterusnya mengenal pasti masalah dan mencadangkan penyelesaiannya (Werner, 2004).

Dalam pada itu, Rossi (1979) membezakan '*outcome*' dengan '*output*' sesuatu program. '*Output*' program, menurut beliau, merujuk kepada produk atau perkhidmatan yang diberikan kepada peserta program seperti bilangan pelanggan yang telah dilayan, bilangan unit perkhidmatan yang telah ditawarkan dan kualiti perkhidmatan.

Sebaliknya, beliau menjelaskan bahawa '*outcome*' pula merujuk kepada keputusan hasil aktiviti-aktiviti tersebut di atas tadi seperti peningkatan taraf kesihatan individu yang telah dilayan, kemahiran membaca yang lebih baik dan faedah sosial sebegitu yang lain.

Mengikut Windham (1988), produk ataupun '*output*' ialah kesan langsung dan serta merta daripada proses pendidikan yang meliputi pencapaian kognitif, perkembangan kemahiran manual (*manual skill development*), perubahan sikap (*attitudinal changes*) dan perubahan tingkah laku (*behavioural changes*). Sebaliknya, '*outcome*' atau hasil pendidikan, menurut Windham, ialah kesan interaksi output pendidikan dengan persekitaran sosial yang bukan sahaja meliputi satu jangka masa yang panjang tetapi juga lebih ramai individu selain individu yang terlibat secara langsung dalam sesuatu

program pendidikan. Ia juga berkaitan dengan pendapatan dan pekerjaan seumur hidup, kelakuan, kepuasan kehidupan dan pekerjaan, peningkatan kemahiran buruh, dan kelakuan serta sikap peribadi seseorang. Wimbush dan Watson (2000) pula menyatakan 'outcome' atau hasil hanya dapat diketahui setelah sesuatu projek itu dioperasikan sepenuhnya seperti berikut: *"Assessing effectiveness too early in the life of a project will be wasted effort since outcomes are unlikely to be realized until a project is fully operational"* (ms. 310). Kefahaman tentang dua konsep yang berbeza ini penting untuk memahami kehendak kajian ini yang hanya tertumpu kepada output program dan tidak tertumpu kepada 'outcome' program kerana program MPV-LN ialah suatu program yang masih dalam peringkat pembangunan.

Menurut Haddad (1979), output pendidikan boleh dianalisis di bawah empat kategori iaitu:

- (i) kesan perolehan (*attainments*);
- (ii) kesan pencapaian (*achievement*);
- (iii) kesan sikap/tingkah laku (*attitudinal/behavioural*); dan,
- (iv) kesan ekuiti.

Beliau menjelaskan bahawa kesan perolehan boleh diukur dengan mudah daripada statistik enrolmen seperti jumlah murid berdasarkan gred/tahap pendidikan, program (akademik atau vokasional) dan pengkhususan subjek pada peringkat sekolah atau kelas untuk suatu tempoh masa tertentu. Biasanya peningkatan dalam angka perolehan dianggap sebagai indikator positif dan sebaliknya pengurangan dalam angka perolehan dianggap sebagai indikator negatif. Namun begitu, Haddad percaya analisis dari segi kesan pencapaian (*achievement*), kesan sikap/tingkah laku (*attitudinal/behavioural*); dan kesan ekuiti tidaklah mudah kerana kesukaran dalam memperoleh data berkaitan dengan aspek-aspek tersebut. Oleh itu, beliau percaya data perolehan tanpa data tentang

pencapaian tidaklah mencukupi untuk mengukur keberkesanan sesuatu program pendidikan.

Wimbush dan Watson (2000) pula mengingatkan bahawa penilaian hasil di akhir sesuatu projek tanpa penilaian terhadap proses projek tersebut tidak akan membantu dalam tindakan seterusnya kerana proses yang membawa kepada hasil tersebut masih tidak diketahui. Menurut Wimbush dan Watson (2000), kesan pencapaian melalui skor ujian walaupun dipertikaikan merupakan pengukuran output yang biasa digunakan dan kredibiliti ujian sebagai alat pengukuran terletak pada empat cirinya iaitu:

- (i) ujian merupakan pengukuran objektif;
- (ii) ujian boleh digunakan untuk membandingkan antara murid dengan murid; dan antara kumpulan dengan kumpulan.
- (iii) ujian dapat meningkatkan disiplin dan usaha murid; dan,
- (iv) ujian yang berstandard sama dapat meningkatkan penguatkuasaan pihak berkuasa ke atas pendidikan.

Mereka menjelaskan bahawa pengukuran pencapaian untuk seorang individu atau kumpulan boleh ditafsirkan keberkesanannya melalui empat cara utama iaitu: tahap pencapaian muktamad; tahap purata atau taburan pencapaian; pencapaian kumpulan secara relatif kepada purata/taburan kumpulan; dan tahap pencapaian '*mastery*' .

Walaupun pengukuran keberkesanan output pendidikan didominasi oleh pengukuran perolehan dan pencapaian tetapi kesan sikap/tingkah laku murid juga merupakan suatu output pendidikan (Wimbush & Watson, 2000). Dalam pada itu, pengukuran sikap/tingkah laku murid adalah sukar kerana kesahan dan kebolehpercayaannya sentiasa dipersoalkan (Windham, 1988).

Dalam pada itu, Dunham (1989) menyatakan bahawa kepuasan yang diperolehi oleh seseorang dalam sesuatu pekerjaan, peningkatan produktiviti dan pengayaan dalam kehidupan seseorang mustahil untuk diukur seperti berikut: "*For those who gain that*

competitive edge for entering and staying in the workplace, the payoff in satisfaction with work, increased productivity and enriched personal life is immeasurable” (ms. 74). Menurut Deller dan Rudnicki (1993), ketidakcekan ekonomi atau pengeluaran berlaku apabila prestasi murid yang maksima tidak tercapai dan ini bermakna sumber tidak digunakan secara sepenuhnya mengikut potensinya. Oleh itu pembaziran sumber berlaku. Menurut Woodhall (1987), ukuran output atau produk dalam sesuatu sistem pendidikan bergantung kepada objektif program pendidikan tersebut. Beliau menyatakan bahawa ukuran output tersebut tidak dapat dibuat dengan mudah kerana sistem pendidikan mempunyai lebih daripada satu objektif. Dalam konteks kajian ini, produk program MPV-LN iaitu murid lepasan program MPV-LN dikaji untuk mengetahui bagaimana program MPV-LN yang telah diikuti membantu murid lepasan program MPV-LN dalam kegiatan yang dilakukannya.

Kesimpulannya, aspek-aspek kajian yang telah dikenal pasti dalam dimensi konteks, dimensi input, dimensi proses dan dimensi produk adalah selaras dengan teori pelaksanaan inovasi dan Model CIPP Stufflebeam dan kawan (1971) yang menjadi kerangka konsep kajian ini. Seterusnya, dapatan kajian-kajian lepas berkaitan dengan bidang kajian ini dibincangkan oleh pengkaji dalam bahagian berikut.

2.8 Kajian-Kajian Lepas

Dalam bahagian ini, beberapa kajian lepas berkaitan dengan tajuk kajian dibincangkan. Memandangkan kajian ini adalah berkaitan dengan penilaian pelaksanaan program vokasional (MPV-LN), maka kajian-kajian lepas mengenai pelaksanaan program vokasional atau teknikal di dalam dan di luar negara dibincangkan. Program MPV, khususnya mata pelajaran LN (Landskap & Nurseri) yang menjadi tajuk kajian menjadi tumpuan utama penyelidik. Oleh sebab kajian ini merupakan suatu kajian yang menilai

pelaksanaan suatu inovasi pendidikan (MPV-LN), maka kajian-kajian lepas mengenai pelaksanaan inovasi pendidikan di negara juga ditinjau untuk mendapat suatu gambaran keseluruhan mengenai masalah-masalah yang wujud dalam pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan di Malaysia serta cara penyelesaiannya.

Sungguhpun terdapat banyak kajian telah dijalankan mengenai pelaksanaan program MPV tetapi kebanyakan kajian tersebut mengkaji program MPV secara umum dan kajian mengenai LN (Landskap dan Nurseri) adalah sangat terhad. Perlu diingati bahawa terdapat 22 mata pelajaran dalam program MPV tetapi pada dasarnya kesemua 22 mata pelajaran dalam program MPV berbentuk vokasional berdasarkan modul serta mempunyai matlamat yang sama. Oleh itu, walaupun LN menjadi fokus utama perbincangan tetapi mata pelajaran-mata pelajaran lain dalam program MPV juga menjadi tumpuan penyelidik dengan meninjau persepsi murid MPV, diikuti oleh persepsi guru MPV pula terhadap pelaksanaan program MPV.

Berhubung dengan persepsi murid MPV terhadap pelaksanaan program LN di sekolah, kajian Haryanti Mohamad (2003) meninjau persepsi pelajar -pelajar Tingkatan Empat sekolah menengah di negeri Johor yang mengikuti kursus Landskap dan Nurseri berkaitan dengan kemahiran guru, bahan pengajaran dan peralatan, fizikal bengkel dan minat pelajar. Kajian ini dijalankan di 5 buah sekolah iaitu SMK Tengku Aris Bendahara, SMK Telok Kerang, SMK Pekan Baru Muar, SMK Bandar Tenggara dan SMK Seri Perling. Populasi kajian ialah semua pelajar tingkatan empat yang mengikuti program MPV landskap dan Nurseri. Seramai 86 orang telah menjadi responden kajian ini. Data kajian telah dikumpul menggunakan borang soal selidik dan dianalisis secara deskriptif serta dilaporkan mengikut frekuensi dan peratusan. Dapatan kajian mendapati bahawa kemahiran guru, bahan pengajaran dan peralatan, fizikal bengkel dan minat pelajar amat penting bagi pelaksanaan Mata Pelajaran Vokasional (MPV) kursus Landskap dan Nurseri.

Seterusnya, Kharuddin Abd Rauf (2003) pula meninjau persepsi pelajar-pelajar tingkatan empat sekolah menengah kebangsaan di Negeri Johor terhadap mata pelajaran vokasional Membuat Perabot. Kajian ini cuba menjawab persoalan kajian apakah persepsi pelajar terhadap faktor-faktor minat, motivasi, kesediaan belajar dan pengajaran guru dalam mempelajari mata pelajaran Membuat Perabot. Responden kajian terdiri daripada 49 orang pelajar tingkatan 4 dari tiga buah sekolah menengah di Negeri Johor yang menawarkan mata pelajaran Membuat Perabot dan data telah diperoleh melalui borang soal selidik. Kaedah analisis deskriptif dan inferensi digunakan, di mana analisis statistik deskriptif berbentuk peratus, min dan sisihan piawai digunakan. Statistik inferensi iaitu ujian-t telah digunakan untuk menguji hipotesis nol. Hasil kajian menunjukkan pelajar mempunyai persepsi yang tinggi terhadap mata pelajaran Membuat Perabot. Kajian ini juga mendapati tiada perbezaan persepsi yang signifikan wujud dalam kalangan pelajar yang berlainan lokasi sekolah bagi aspek minat dan motivasi. Selain itu, terdapat perbezaan persepsi yang signifikan wujud dalam kalangan pelajar yang berlainan lokasi sekolah bagi aspek kesediaan belajar dan pengajaran guru.

Seterusnya, Mohd Nizam Jamsari (2004) pula telah mengkaji kesediaan pelajar di sekolah menengah akademik daerah Johor Bahru dan Kulai dalam mengikuti Mata Pelajaran Vokasional (Landskap dan Nurseri) di kalangan 44 orang pelajar daripada 2 buah sekolah menengah akademik di daerah Johor Bahru dan Kulai. Dapatan kajian yang dikumpulkan melalui soal selidik menunjukkan pelajar-pelajar yang mengikuti MPV Landskap dan Nurseri ini mempunyai minat, bersikap positif, bermotivasi tetapi berkemampuan kognitif yang sederhana. Hal ini demikian kerana secara umumnya pelajar MPV merupakan pelajar yang berprestasi sederhana rendah dan rendah dari segi akademik.

Kajian Radziah Ismail (2004) pula adalah mengenai persepsi pelajar terhadap pengaruh dalam kerja amali mata pelajaran vokasional (MPV) di dua buah sekolah menengah akademik di daerah Kuala Selangor. Kajian diskriptif ini bertujuan untuk mengetahui persepsi pelajar terhadap kerja amali Mata Pelajaran Vokasional (MPV) kerana amali Mata Pelajaran Vokasional penting untuk memberikan pendedahan kepada pelajar mengenai topik yang diajar. Enam puluh empat orang responden diambil sebagai sampel dari dua buah sekolah menengah di daerah Kuala Selangor, Selangor Darul Ehsan. Dapatan kajian dianalisis dalam statistik kekerapan dan peratus. Hasil analisis menunjukkan bahawa pelajar-pelajar mempunyai tanggapan yang positif kepada ketiga-tiga persoalan kajian iaitu pengaruh minat, pengaruh persekitaran dan pengaruh latar belakang pelajar dalam kerja amali Mata Pelajaran Vokasional.

Kajian Halijah Yusoh (2004) pula bertujuan untuk mengetahui faktor-faktor yang mempengaruhi pelajar-pelajar tingkatan empat di sekolah akademik di daerah Alor Gajah, Melaka di dalam memilih mata pelajaran vokasional (MPV). Kaedah soal selidik telah digunakan untuk mendapatkan maklumat ke atas sampel yang berjumlah seramai 80 orang. Data telah dianalisis dengan menggunakan statistik diskriptif untuk mendapatkan frekuensi, peratusan dan min. Dapatan kajian menunjukkan bahawa faktor guru dan masyarakat luar banyak mempengaruhi pelajar dalam membuat pemilihan bagi mengikuti mata pelajaran MPV manakala faktor pentadbir dan ibu bapa didapati sederhana mempengaruhi pemilihan pelajar dalam memilih mata pelajaran vokasional (MPV).

Seterusnya, Rosnah Mustaffa (2004) telah menilai keberkesanan pelaksanaan mata pelajaran Seni Reka Tanda (SRT) dalam program MPV di sekolah menengah akademik mengikut persepsi pelajar. Kajian ini ialah suatu kajian deskriptif menggunakan kaedah temu bual berstruktur melibatkan 20 orang pelajar tingkatan 5 dari 4 buah sekolah menengah untuk mengumpulkan maklumatnya. Dapatan kajian

menunjukkan kesemua pelajar yang terlibat telah mempelajari dan dapat menguasai kemahiran-kemahiran khusus berkaitan dengan pembelajaran mata pelajaran SRT dan mereka juga menyedari hala tuju kerjaya yang ingin mereka ceburi setelah tamat persekolahan mereka. Namun begitu, kajian ini juga telah mengenal pasti beberapa masalah yang dihadapi oleh para pelajar termasuklah masalah ketidakselesaan semasa mengikuti pembelajaran SRT disebabkan kebisingan dan panas kerana kekurangan kipas dalam bilik SRT; dan masalah kekurangan peralatan semasa menjalankan pembelajaran SRT. Di samping itu, didapati ada pelajar menunjukkan sikap kurang komited terhadap pelajaran teras tetapi lebih berminat dalam mata pelajaran elektif kerana mereka sedar bahawa mereka kurang minat dan berprestasi rendah dalam bidang akademik. Dapatan kajian Rosnah Mustaffa (2004) tentang masalah kekurangan peralatan nampaknya menyokong dapatan kajian sebelumnya iaitu kajian Rashidah Ahmad Dahari (2001) yang telah mengkaji pelaksanaan sistem penilaian mata pelajaran rekacipta di sekolah-sekolah menengah negeri Johor. Kajian Rashidah Ahmad Dahari (2001) mendapati kelengkapan dan alatan rekacipta yang terdapat di sekolah amat terbatas.

Dalam pada itu, kajian Mohd Saufi Rahman (2004) mengenai reaksi pelajar yang mengambil Mata Pelajaran Vokasional (MPV) di sekolah menengah akademik di Negeri Terengganu mendapati pelajar MPV berminat serta memahami pentingnya kebolehan dan kemahiran MPV untuk diaplikasi. Data kajian telah diperoleh daripada 150 orang pelajar MPV melalui borang soal selidik. Kajian Zulkifli Samsudin (2008) menyokong dapatan kajian Mohd Saufi Rahman (2004) kerana kajian ini juga mendapati faktor minat merupakan faktor utama yang mempengaruhi pemilihan pelajar mengikuti MPV di sekolah akademik harian di daerah Hulu Langat, Selangor. Faktor-faktor lain yang dikaji ialah faktor peluang pekerjaan, faktor pengurusan sekolah, faktor minat dan faktor ibu bapa/keluarga. Data diperoleh melalui borang soal selidik daripada

80 orang pelajar yang mengikuti MPV di sekolah akademik harian di daerah Hulu Langat, Selangor. Begitu juga, kajian Nor Hasheila Ismail (2009) yang mengkaji minat pelajar-pelajar tingkatan empat sekolah menengah akademik di negeri Johor terhadap mata pelajaran vokasional Kursus Grafik Berkomputer mendapati bahawa majoriti pelajar-pelajar berminat terhadap kursus Grafik Berkomputer. Faktor-faktor yang dikaji iaitu aktiviti yang dijalankan, peralatan perisian yang digunakan dan kaedah pengajaran guru di dalam pengajaran dan pembelajaran didapati memainkan peranan dalam menarik minat pelajar terhadap kursus Grafik Berkomputer. Sebagai tambahan, Nik Azizon Abdullah (2006) pula telah menjalankan kajian untuk melihat faktor minat pelajar lelaki terhadap mata pelajaran vokasional (MPV) Katering dan Penyajian. Kajian deskriptif berbentuk tinjauan ini telah menggumpul data dengan menggunakan soal selidik. Dalam konteks kajian ini, hanya empat faktor sahaja yang dikaji iaitu minat, input pengajaran guru, pengaruh ibu bapa dan pengaruh keluarga itu sendiri. Seramai 65 orang pelajar lelaki daripada lima buah sekolah akademik harian biasa di Wilayah Persekutuan, Kuala Lumpur telah terlibat sebagai responden dalam kajian ini. Data mentah dianalisis untuk mendapatkan nilai kekerapan, peratus dan min. Semua hasil dapatan dikumpul dan dirumuskan bagi menghasilkan suatu gambaran yang jelas mengenai faktor-faktor dominan yang mempengaruhi pelajar lelaki memilih mata pelajaran Katering dan Penyajian. Hasil kajian menunjukkan bahawa telah wujud kesedaran minat pada tahap yang tinggi. Namun begitu, usaha perlu dilakukan dengan kepekaan institusi keluarga terhadap pemupukan minat pelajar lelaki yang masih lagi pada tahap sederhana.

Namun begitu, Rabiah Sikh Mohamad (2008) yang telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti kesediaan belajar pelajar dalam mata pelajaran vokasional di sekolah harian luar bandar berdasarkan empat persoalan kajian iaitu aspek pengetahuan asas atau sedia ada, aspek minat, aspek sikap dan kemahiran menggunakan peralatan

dan mesin, mendapati pelajar-pelajar yang mengikuti MPV mempunyai kesediaan yang tinggi dari segi sikap, diikuti oleh aspek minat dan aspek kemahiran menggunakan peralatan tangan dan mesin manakala aspek pengetahuan sedia ada berada pada nilai yang sederhana. Dapatan kajian menunjukkan pencapaian pelajar-pelajar MPV dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup adalah lemah iaitu mereka hanya mendapat gred C dan gred D dalam peperiksaan PMR. Oleh itu, mereka digolongkan dalam kelompok pencapaian akademik yang sederhana. Maka, pelajar-pelajar MPV lambat bertindakbalas terhadap arahan guru dan serta lambat menguasai sesuatu kemahiran yang diajarkan kepada mereka. Sampel kajian terdiri daripada 70 orang pelajar Tingkatan 4 di tiga buah sekolah dalam daerah Jerantut, Pahang. Satu set soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian ini.

Mohd Rizal Abdul Ghani (2008) pula meninjau persepsi pelajar-pelajar Tingkatan 4 sekolah harian biasa di daerah Kuala Terengganu dan Besut yang mengikuti kursus Landskap dan Nurseri. Sampel kajian ialah seramai 59 orang pelajar yang mengikuti kursus ini di daerah Kuala Terengganu dan Besut. Data kajian dikumpulkan melalui borang soal selidik. Hasil kajian yang dijalankan mendapati persepsi pelajar terhadap kemahiran guru berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun, terdapat segelintir pelajar tidak setuju dengan kenyataan ini. Aspek minat pelajar didapati berada pada tahap tinggi manakala aspek bahan pengajaran dan kemudahan peralatan fizikal bengkel MPV-LN hanya berada pada tahap sederhana sahaja. Didapati masih terdapat kelengkapan dan kemudahan peralatan yang tidak mencukupi untuk kegunaan pelajar MPV-LN. Hasil kajian juga mendapati pelajar-pelajar MPV-LN merasakan keluasan bengkel tidak mencukupi untuk menempatkan pelbagai kelengkapan pembelajaran. Selain itu, pelajar-pelajar juga berasa kurang selesa dengan ruang yang disediakan di dalam bengkel semasa menjalani aktiviti pembelajaran. Namun begitu, kajian Zainon Daud (2003) berkaitan dengan kesesuaian

bengkel Kemahiran Hidup untuk program mata pelajaran vokasional di sekolah menengah harian di Negeri Sembilan dan di negeri Johor menunjukkan bahawa bengkel Kemahiran Hidup sesuai digunakan untuk melaksanakan aktiviti amali dalam MPV. Bagaimanapun, beliau mendapati keupayaan bengkel perlu ditingkatkan lagi. Kajian berbentuk deskriptif ini telah menggunakan kaedah tinjauan dan seramai 30 orang dari 8 buah sekolah di Negeri Sembilan dan 10 buah sekolah di Negeri Johor

Ismail Pandin (2008) pula meninjau sejauh mana amalan keselamatan di bengkel membuat perabot dalam Mata Pelajaran Vokasional (MPV) di kalangan pelajar tingkatan 4 di tiga buah sekolah menengah iaitu SMK Taman Seri Perling, Johor Bahru, SMK Bukit Gambir, Muar dan SMK Datuk Menteri, Batu Pahat di negeri Johor. Responden dalam kajian ini seramai 60 orang. Set soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian ini. Hasil kajian ini dianalisis untuk mendapatkan kekerapan, peratus dan min. Hasil dapatan kajian menunjukkan aspek kepentingan amalan keselamatan, aspek persekitaran bengkel sentiasa selamat dan aspek bagi mematuhi amalan keselamatan berada pada tahap yang tinggi.

Seterusnya, Azman Abd Ghani (2009) meneroka bagaimana pengalaman pengajaran dan pembelajaran guru boleh berperanan dalam memotivasikan murid Tingkatan 4 ke arah meminati dan seterusnya memilih kerjaya dalam bidang keusahawanan. Kajian ini bertujuan memerihalkan tentang ciri-ciri keusahawanan yang terdapat dalam kalangan murid Tingkatan 4 melalui pelaksanaan komponen keusahawanan dalam Mata Pelajaran Vokasional (MPV). Kajian kes berbentuk kualitatif ini melibatkan 10 orang murid dan 3 orang guru di dua buah sekolah di Selangor. Hasil temu bual dan pemerhatian menunjukkan terdapatnya ciri-ciri keusahawanan dalam kalangan murid. Minat murid meningkat menerusi pengajaran dan pembelajaran dan didapati guru memainkan peranan penting dalam memotivasikan murid ke arah meminati bidang keusahawanan. Dapatan kajian ini menunjukkan

bahawa kursus dan latihan yang diberikan kepada guru-guru MPV masih tidak mencukupi dan guru MPV kurang mendapat pendedahan yang lengkap tentang komponen keusahawanan terutama dari segi praktikal.

Berhubung dengan persepsi guru terhadap pelaksanaan program MPV di sekolah, Mohd Affandi Abu (2004) mengkaji persepsi guru-guru terhadap kurikulum MPV yang ditawarkan di sekolah menengah kebangsaan (SMK) di negeri Johor, Melaka dan Negeri Sembilan. Empat aspek utama yang diberi perhatian ialah berkenaan isi pelajaran teori, teknik pengajaran, kemahiran dan latihan amali serta kemudahan yang terdapat di sekolah. Kajian telah dilakukan di 47 buah sekolah dengan 72 orang responden, daripada 105 buah sekolah menengah kebangsaan harian (SMK) yang terpilih menyertai projek perintis program MPV di negeri Johor, Melaka dan Negeri Sembilan. Kajian deskriptif berbentuk tinjauan ini menggunakan soal selidik secara pos mengkehendaki responden menjawab 3 (tiga) bahagian item soalan. Dapatan kajian dianalisis menggunakan perisian SPSS10.0 untuk mendapatkan frekuensi, peratusan dan min bagi setiap item. Dapatan kajian menunjukkan responden mempunyai persepsi positif terhadap kurikulum MPV walaupun mempunyai latar belakang yang berbeza. Dapatan kajian juga mendapati beberapa aspek seperti bahan dan keperluan peralatan untuk MPV tidak mencukupi di beberapa buah sekolah.

Ismahana Ismail (2006) telah meninjau persepsi guru-guru MPV dalam melaksanakan program MPV di sekolah menengah akademik harian biasa di Negeri Kedah. Alatan kajian yang digunakan untuk mengumpul data ialah borang soal selidik. Seramai 34 orang guru MPV daripada 16 buah sekolah menengah dari tiga buah daerah di Negeri Kedah terlibat dalam kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan persepsi guru-guru MPV dari aspek minat, kemahiran, kemudahan disediakan di sekolah dan penyelenggaraan bengkel dalam melaksanakan program MPV di sekolah menengah akademik harian biasa berada pada tahap sederhana. Didapati guru-guru ini hanya

bergantung kepada ilmu yang diperolehi semasa kursus yang dianjurkan oleh pihak KPM serta pengetahuan dan kemahiran bidang pengkhususan mereka semasa di maktab perguruan atau di universiti sebelum ini. Oleh itu, persoalan yang dikemukakan oleh beliau ialah, adakah kursus yang diberikan kepada guru MPV berkesan dan kemudahan yang disediakan oleh pihak sekolah mencukupi dan dapat menjadikan guru-guru yang mengajar MPV bersedia untuk mengajar mata pelajaran ini? Dapatan kajian Haznifah Ayub (2006) melalui temu bualnya dengan 5 orang guru MPV di negeri Johor mendapati mereka menghadapi masalah dari segi sukatan mata pelajaran, kemudahan dan kelengkapan bengkel. Oleh itu, dapatan kajian Haznifah Ayub (2006) ini bertentangan dengan dapatan kajian Zamri Ahsan (2003) yang mengumpul maklumat daripada 22 orang guru MPV di Johor melalui soal selidik mendapati mereka mempunyai kesediaan untuk mengajar mata pelajaran ini dari segi pengetahuan dan kemahiran. Hui Chui Ching (2004) pula yang meninjau persepsi 30 orang guru MPV terhadap aspek penilaian dalam program MPV di Negeri Sembilan dan Johor menunjukkan bahawa walaupun mereka berpandangan positif terhadap kaedah penilaian MPV tetapi mereka menghadapi masalah dalam aspek penilaian akibat sikap pelajar yang tidak menyiapkan kerja pada masa yang ditetapkan serta kualiti kerja pelajar yang kurang memuaskan.

Di samping itu, Tam Phun Khaw (2006) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti persepsi guru mengenai kompetensi keusahawanan, keupayaan guru mengajar dan kaedah pengajaran keusahawanan dalam mata pelajaran vokasional (MPV) di sekolah menengah di Pahang. Instrumen kajian berbentuk deskriptif ini ialah borang soal selidik yang terdiri dari tiga pembolehubah iaitu kompetensi keusahawanan, keupayaan guru mengajar dan kaedah pengajaran. Responden kajian ini terdiri daripada 52 orang guru MPV di negeri Pahang. Analisis data dilakukan secara deskriptif yang melibatkan min, peratusan dan kekerapan. Dapatan kajian menunjukkan kompetensi

kewangan dan perakaunan amat diperlukan oleh pelajar diikuti kompetensi pemasaran, kompetensi pengurusan dan kompetensi am. Keupayaan guru mengajar kompetensi keusahawanan secara keseluruhan adalah rendah. Guru mempunyai keupayaan yang tinggi dalam mengajar kompetensi am diikuti kompetensi pengurusan dan kompetensi pemasaran. Keupayaan guru mengajar kompetensi kewangan dan perakaunan adalah rendah. Kaedah pengajaran yang kerap digunakan oleh guru ialah kaedah kuliah, edaran dan kajian kes.

Afifah Yusof (2008) telah meninjau keberkesanan pelaksanaan dan perkembangan program Mata Pelajaran Vokasional (MPV) di sekolah menengah akademik harian di Pulau Pinang. Tinjauan tersebut yang telah dilakukan di 20 buah sekolah menengah melibatkan 48 orang guru. Data yang diperoleh melalui borang soal selidik telah dianalisis menggunakan statistik diskriptif. Dapatan kajian menunjukkan bahawa faktor minat pelajar dan faktor bekalan peralatan dan bahan telah mempengaruhi pencapaian pelaksanaan MPV. Walaupun keseluruhan hasil kajian menunjukkan bahawa pelaksanaan Program MPV di Pulau Pinang telah berkembang tetapi pelaksanaannya tidak mencapai sasaran yang membanggakan.

Seterusnya, kajian Siti Atiqah Sharudin (2008) adalah berkaitan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bengkel vokasional di dua buah sekolah menengah teknik di Negeri Sembilan. Faktor kelengkapan, keselamatan, pengurusan dan persekitaran dikaji dari segi pengaruhnya ke atas keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bengkel vokasional. Dapatan kajian menunjukkan bahawa faktor keselamatan dan pengurusan di dalam bengkel boleh mempengaruhi keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bengkel di kedua-dua sekolah ini. Keselamatan bengkel ialah aspek yang perlu menjadi fokus utama di dalam melakukan kerja-kerja amali ketika berada di dalam bengkel. Ia hendaklah dititikberatkan bukan sahaja ketika melakukan kerja-kerja amali malahan

pada bila-bila masa sahaja ketika pelajar berada di dalam bengkel. Data diperoleh dengan mengedarkan borang soal selidik kepada responden yang terdiri daripada 168 orang pelajar tingkatan empat sesi 2007 di Sekolah Menengah Teknik Ampangan dan Sekolah Menengah Teknik Port Dickson. Keselamatan boleh dianggap sebagai suatu kebiasaan atau sebagai satu bentuk sikap yang positif. Ia tidak akan lahir dengan sendiri kecuali manusia itu sendirilah yang membentuknya.

Sementara itu, Hassan Samsuddin (2008) pula telah mengkaji tahap pelaksanaan pengurusan bengkel MPV di sekolah menengah akademik harian di daerah Kuala Selangor, Klang dan Kuala Langat, Selangor. Kajian ini bertujuan untuk meninjau tahap pelaksanaan pengurusan bengkel MPV di tiga daerah di Selangor iaitu Kuala Selangor, Klang dan Kuala Langat, melibatkan 55 orang guru yang mengajar MPV di daerah-daerah tersebut. Data kajian diperoleh melalui soal selidik dan dianalisis dalam bentuk min, frekuensi dan peratus. Dalam kajian ini faktor yang mempengaruhi keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bengkel vokasional di dua buah sekolah menengah teknik di Negeri Sembilan ditinjau. Faktor-faktor yang dikaji ialah faktor kelengkapan, keselamatan, pengurusan dan persekitaran. Data diperoleh dengan mengedarkan borang soal selidik kepada responden yang terdiri daripada 168 orang pelajar tingkatan empat sesi 2007 di Sekolah Menengah Teknik Ampangan dan Sekolah Menengah Teknik Port Dickson. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap pelaksanaan pengurusan bengkel MPV mengikut aspek pengurusan bengkel adalah pada tahap tinggi, mengikut aspek keceriaan dan kebersihan adalah pada tahap sederhana, mengikut inventori dan stok adalah pada tahap sederhana dan penyenggaraan pada tahap sederhana.

Kajian deskriptif Rosmah Samari (2009) pula meninjau keberkesanan pelaksanaan mata pelajaran Vokasional (MPV) di sekolah menengah akademik harian di daerah Johor Bahru, Johor. Sampel kajian terdiri dari 10 orang guru MPV dari lima

buah sekolah di daerah Johor Bahru. Tumpuan kajian ini meninjau keberkesanan pelaksanaan dari aspek pengetahuan dan kemahiran guru, aspek minat guru, aspek peranan dan galakan pengetua, aspek peralatan dan kemudahan bengkel dan aspek strategi pelaksanaan terhadap komponen MPV di sekolah. Soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian. Data kajian telah diproses untuk memperoleh kekerapan, peratusan dan nilai min. Hasil kajian menunjukkan tahap pelaksanaan dari aspek pengetahuan dan kemahiran guru pada tahap sangat berkesan, aspek minat guru adalah pada tahap sangat berkesan, aspek peranan dan galakan pengetua adalah pada tahap berkesan, aspek peralatan dan kemudahan bengkel pada tahap berkesan, peruntukan kewangan pada tahap sangat berkesan dan strategi pelaksanaan MPV pada tahap sangat berkesan

Farawahida Yassin (2009) telah mengkaji kekangan pelaksanaan MPV di sekolah menengah negeri Johor untuk mengenal pasti kekangan yang dihadapi oleh guru-guru dalam mengajar MPV. Pembolehubah-pembolehubah yang dikaji ialah peruntukan kewangan, kemudahan kelengkapan bengkel dan tahap pengetahuan dan kemahiran guru. Kajian ini melibatkan 108 guru yang mengajar MPV dari 55 buah sekolah yang menawarkan MPV diseluruh negeri Johor. Didapati masih banyak sekolah tidak mencapai tahap pelaksanaan 100 peratus dan cadangan untuk melaksanakan mata pelajaran ini di sekolah lain di seluruh Malaysia terpaksa ditunda kerana beberapa masalah. Daripada tiga persoalan kajian yang dikemukakan, didapati aspek kemudahan kelengkapan di bengkel lebih memberikan kekangan daripada aspek peruntukan kewangan dan aspek tahap pengetahuan dan kemahiran guru. Ketiadaan kemudahan bengkel seperti rak penyimpanan barang pelajar serta sinki menyukarkan proses pengajaran dan pembelajaran. Dengan ketiadaan rak penyimpanan barangan pelajar, terutamanya pada waktu terakhir sesi pengajaran dan pembelajaran, pelajar terpaksa membawa barangan mereka terus ke bengkel dan meletakkan barangan mereka di kaki

lima di luar bengkel atau bilik darjah. Keadaan ini bukan sahaja mencacatkan pandangan tetapi juga menyebabkan barangan pelajar basah apabila hari hujan. Demikian juga dengan ketiadaan rak penyimpanan, hasil kerja pelajar atau projek yang belum siap terpaksa dibawa pulang ke rumah. Ini mendatangkan risiko seperti pelajar terlupa membawanya semula ke sekolah untuk menyiapkan projek tersebut pada minggu berikutnya. Ketidadaan sinki di bengkel pula menyebabkan pelajar mengambil peluang dan membuang masa pergi ke bilik air atau sumber air yang berdekatan untuk membersihkan tangan selepas menjalankan amali. Bengkel yang tidak selesa dan peralatan yang tidak lengkap akan mengganggu proses pengajaran dan pembelajaran. Guru-guru juga memerlukan kemudahan asas untuk menjalankan aktiviti dan jika kemudahan mencukupi, sudah tentu pengajaran yang diberikan akan memberikan kesan positif terhadap pelajar. Peruntukan kewangan yang diberikan didapati masih tidak mencukupi. Dapatan kajian juga menunjukkan kebanyakan guru MPV terdiri daripada guru-guru baharu yang mempunyai pengalaman kurang daripada 5 tahun. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan peralatan MPV perlu ditukarkan kepada yang lebih moden seperti peralatan yang terdapat di industri supaya ia selari dengan keperluan teknologi masa kini serta menambah kemudahan bengkel yang selari dengan keperluan semasa.

Hazalina Mohd Haniff (2010) pula telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti elemen-elemen kemahiran '*employability*' yang telah diterapkan dalam program pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran vokasional. Bagi mengkaji permasalahan ini, sebanyak lima persoalan kajian yang berkaitan telah dibentuk. Sampel kajian yang digunakan dalam kajian ini adalah terdiri daripada 26 orang guru di sekolah-sekolah menengah di Johor Bahru. Data-data kajian yang diperolehi melalui soal selidik telah dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan inferensial. Statistik min, sisihan piawai dan min pangkatan (mean rank), digunakan untuk melaporkan data deskriptif. Kajian ini

mendapati lima elemen kemahiran '*employability*' yang sering diterapkan oleh guru-guru Mata Pelajaran Vokasional semasa pengajaran ialah penglibatan dalam projek, kebolehan bertanggung jawab, kebolehan bekerja dengan orang lain, kebolehan membuat penyesuaian dan kemahiran bersikap positif. Tiga cabaran utama yang dihadapi oleh guru-guru dalam usaha mengintegrasikan kemahiran '*employability*' ialah kesuntukan masa untuk mengintegrasikan elemen kemahiran '*employability*' semasa pembelajaran, tiada panduan untuk mengintegrasikan elemen kemahiran '*employability*' dan tidak mendapat pendedahan berkaitan dengan elemen kemahiran '*employability*'.

Seterusnya, kajian Yusaini Mohd Yusop (2010) mengenal pasti masalah pelaksanaan program mata pelajaran vokasional (MPV) di sekolah menengah harian. Kajian melibatkan 78 buah sekolah menengah harian yang menawarkan MPV di negeri Selangor serta seramai 89 orang guru MPV. Kajian ini merupakan penilaian program yang menggunakan model CIPP (context, input, process, product) yang diperkenalkan oleh Stufflebeam. Hasil kajian mendapati hala tuju dan objektif umum Program MPV tercapai dari pandangan guru MPV. Kajian juga mendapati perancangan dan pengurusan dalam melaksanakan program MPV adalah berkesan namun masih perlu diperbaiki lagi. Hasil daripada kajian mendapati guru MPV dapat melaksanakan strategi pengajaran dan pembelajaran berdasarkan kurikulum yang telah ditetapkan. Kajian ini juga mendapati bahawa guru MPV dapat melaksanakan Pentaksiran Berasaskan Sekolah. Hasil kajian menunjukkan masalah utama dalam pelaksanaan Program MPV adalah melibatkan perancangan dan pengurusan program ini terutama masalah bengkel MPV yang tidak mengikut spesifikasi yang ditetapkan, masalah pembekalan peralatan dan bahan pengajaran dan pembelajaran dan masalah ketiadaan peruntukan penyelenggaraan yang spesifik.

Seterusnya, Rohana Abdul Rahim (2010) pula mengkaji MPV Teknotani untuk mengenal pasti jenis minat kerjaya, efikasi sendiri keputusan kerjaya, kemahiran

employabiliti dan pilihan kerjaya pelajar pendidikan vokasional pertanian. Kaedah tinjauan dijalankan bagi mengumpul data kajian daripada 393 pelajar yang mempelajari elektif MPV Teknotani di sekolah-sekolah menengah kebangsaan di seluruh Semenanjung Malaysia. Dapatan kajian menunjukkan bahawa majoriti pelajar telah memilih kerjaya di bidang bukan pertanian sebagai kerjaya pilihan. Majoriti pelajar juga mempunyai tahap kemahiran employabiliti yang sederhana. Kajian ini juga mendapati tidak wujud hubungan yang signifikan antara pilihan kerjaya dengan jantina, bidang elektif, jenis minat kerjaya, efikasi sendiri keputusan kerjaya dan kemahiran employabiliti tetapi pilihan kerjaya yang dibuat oleh pelajar paling dipengaruhi oleh jumlah mendapat maklumat kerjaya.

Sementara itu, Mohd. Nordin (2011) telah menilai pelaksanaan MPV bidang pertanian yang merangkumi tiga mata pelajaran iaitu Landskap dan Nurseri; Tanaman Makanan; dan, Akuakultur dan Haiwan Rekreasi dengan menggunakan model CIPP. Pengumpulan data telah dilakukan melalui soal selidik, temubual dan senarai semak pemerhatian daripada 695 responden (guru, pentadbir dan pelajar) dengan menggunakan kaedah kuantitatif dan kualitatif. Secara amnya, responden bersetuju bahawa pelaksanaan MPV bidang pertanian berjalan mengikut kurikulum. Namun begitu, pentadbir sekolah didapati kurang puas hati dengan proses dan produk program ini. Dapatan kajian menunjukkan tiada perbezaan signifikan dalam kesediaan guru-guru dari segi pengetahuan, kemahiran dan keyakinan dalam pengajaran mata pelajaran tersebut merentasi pembolehubah demografi. Didapati aspek keyakinan menyumbang kepada proses pengajaran dan pembelajaran yang lebih baik. Dalam pada itu, didapati aspek pengetahuan, kemahiran, keyakinan, proses pengajaran dan pembelajaran serta kerja-kerja amali menyumbang kepada hasil pelaksanaan program. Kajian ini juga mendapati responden memberikan tahap sederhana kepada tiga aspek iaitu: (i) kerjasama daripada industri, (ii) kursus peningkatan keilmuan, dan (iii) kemudahan dan

peralatan. Kajian ini memberikan implikasi bahawa pelaksanaan MPV di sekolah menengah harian boleh diberi penambahbaikan dengan mendorong kerjasama yang lebih efektif antara sekolah-sekolah dengan industri pertanian setempat, mengemaskinikan pengetahuan dan kompetensi guru melalui latihan dan meningkatkan kemudahan-kemudahan MPV di sekolah-sekolah.

Daripada perbincangan mengenai kajian-kajian lepas dalam negara mengenai pelaksanaan program MPV di sekolah mengikut persepsi murid MPV, didapati murid MPV berminat dalam program MPV tetapi berkemampuan kognitif yang sederhana. Hal ini demikian kerana secara umumnya pelajar MPV merupakan pelajar yang berprestasi sederhana rendah dan rendah dari segi akademik. Dapatan kajian menunjukkan persepsi guru-guru MPV dari aspek minat, kemahiran, kemudahan disediakan di sekolah dan penyelenggaraan bengkel dalam melaksanakan program MPV di sekolah menengah akademik harian biasa berada pada tahap sederhana. Di samping itu, dapatan kajian menunjukkan faktor keselamatan di dalam bengkel perlu menjadi fokus utama dan dititikberatkan bukan sahaja ketika melakukan kerja-kerja amali malahan pada bila-bila masa sahaja ketika murid berada di dalam bengkel kerana ia boleh mempengaruhi keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bengkel. Didapati guru MPV hanya bergantung kepada ilmu yang diperolehi semasa kursus yang dianjurkan oleh pihak KPM. Oleh itu, persoalan yang timbul adalah, adakah kursus anjuran pihak KPM memenuhi keperluan guru MPV untuk melaksanakan program MPV di sekolah. Dalam perbincangan seterusnya, kajian-kajian pelaksanaan berkaitan dengan kemahiran vokasional serta program inovasi pendidikan yang lain ditinjau untuk membolehkan pengkaji memperoleh maklumat mengenai masalah-masalah yang wujud dalam pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan memandangkan program MPV-LN merupakan suatu inovasi pendidikan.

Toh (1991) telah mengkaji pelaksanaan komponen Perdagangan dan Keusahawanan dalam program Kemahiran Hidup. Kajian ini yang telah menggunakan kaedah tinjauan melibatkan 40 orang guru di Kuching, Sarawak mendapati bahawa kerisauan diri guru tidak diselesaikan. Kajian ini menunjukkan bahawa pemboleh ubah demografi iaitu pengalaman pengajaran dan jantina tidak mempunyai kesan yang signifikan ke atas peringkat keprihatinan guru (*stages of concern*). Begitu juga pemboleh ubah bebas iaitu pilihan mata pelajaran, tahap pengalaman pengajaran, jantina dan pengalaman dalam penggunaan inovasi didapati tidak mempunyai kesan yang signifikan ke atas tahap penggunaan (*level of use*) inovasi kurikulum.

Sri Hayati Musa Kamal (1996) pula mengkaji persepsi guru-guru mengenai kemahiran-kemahiran keusahawanan yang di perlukan oleh pelajar dan keupayaan guru-guru tersebut mengajar kemahiran keusahawanan. Suatu soal selidik yang menyenaraikan 40 kemahiran keusahawanan telah dihantar kepada 167 orang responden yang terdiri daripada guru-guru yang mengajar mata pelajaran elektif (Perdagangan, Sains Pertanian, Lukisan Kejuruteraan, Rekacipta dan Ekonomi Rumah Tangga) di peringkat menengah atas di seluruh negeri Perak. Data dianalisis menggunakan statistik deskriptif, korelasi (Pearson Product Moment) dan ujian-t. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan, kemahiran-kemahiran keusahawanan diperlukan oleh pelajar-pelajar dan kemahiran menggunakan komputer dalam perniagaan ialah salah satu kemahiran yang amat diperlukan oleh para pelajar. Kajian ini mendapati, secara keseluruhan, guru-guru mempunyai keupayaan mengajar kemahiran keusahawanan yang sederhana. Didapati, guru Perdagangan mempunyai keupayaan tertinggi manakala guru Lukisan Kejuruteraan mempunyai keupayaan terendah dalam kemahiran keusahawanan. Dapatan juga menunjukkan guru-guru mempunyai keupayaan mengajar yang rendah dalam kemahiran menggunakan komputer dalam perniagaan. Guru-guru yang kurang menerima pendedahan dalam aspek perdagangan dan keusahawanan

mempunyai persepsi yang rendah keperluan terhadap kemahiran tersebut. Kajian juga mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dari segi keupayaan mengajar kemahiran keusahawanan antara guru yang mengajar mata pelajaran berasaskan perdagangan dengan guru yang tidak mengajar mata pelajaran tersebut. Kajian juga mencadangkan pendedahan kepada aspek perdagangan dan keusahawanan diberikan kepada bakal guru untuk meningkatkan keupayaan mereka dalam kemahiran keusahawanan.

Seterusnya, Azizi Yahaya (1997) telah membuat satu kajian penilaian mengenai keberkesanan pelaksanaan Program Kemahiran Hidup di sekolah-sekolah menengah di Malaysia berdasarkan teori model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971). Data kajian diperoleh dengan menggunakan soal-selidik, yang dijawab oleh 250 orang guru dan 150 orang murid yang menjadi sampel kajian ini. Statistik deskriptif seperti frekuensi, peratus, min dan sisihan piawai digunakan untuk menganalisis data kajian.

Penemuan kajian ini menunjukkan bahawa dari segi dimensi konteks, sikap guru terhadap perubahan Kemahiran Hidup dan sebelum pelaksanaan Kemahiran Hidup adalah tidak berkesan kerana terdapat banyak masalah yang timbul. Dari segi dimensi input, didapati kelengkapan peralatan dan bengkel, sokongan pengetua, kemahiran guru mengajar dan latihan adalah tidak berkesan. Sebaliknya, peruntukan kewangan, jadual waktu, masa dan pengetahuan guru menunjukkan keberkesanan yang tinggi. Dari segi dimensi proses, didapati cara penilaian projek yang dijalankan tidak berkesan tetapi dari segi strategi pengajaran dan pembelajaran didapati berkesan. Dari segi produk, didapati pencapaian objektif Kemahiran Hidup secara keseluruhan tidak berkesan. Namun begitu, terdapat murid-murid yang menunjukkan perubahan sikap, peningkatan kemahiran, pengetahuan dan nilai-nilai murni yang baik.

Oleh itu, Azizi Yahaya (1997) mencadangkan bahawa untuk mencapai objektif Kemahiran Hidup yang baik, program latihan yang menyeluruh kepada guru-guru perlu diadakan untuk meningkatkan kecekapan guru-guru dari segi kemahiran, pengetahuan

dan keyakinan diri. Kelengkapan peralatan dan bengkel untuk tujuan melatih murid perlu mencukupi untuk tujuan pengetahuan dan kemahiran diri. Kajian ini mendapati bahawa program Kemahiran Hidup perlu diteruskan kerana program ini menunjukkan hasil yang baik dari segi sikap murid yang dapat menghayati nilai-nilai murni, pengetahuan dan kemahiran.

Seterusnya, Sukumaran (1998) telah mengkaji tentang keberkesanan pelaksanaan kurikulum Ekonomi Asas pada peringkat sekolah menengah di Daerah Ulu Langat, Selangor. Beliau menggunakan model pelaksanaan '*Concerns Based Adoption Model*'. Kajian kes ini yang melibatkan 14 orang guru yang mengajar Ekonomi Asas menunjukkan bahawa pembolehubah pengalaman mengajar, pengalaman menggunakan inovasi dan pengalaman menghadiri kursus dalam perkhidmatan mempunyai kaitan dengan peringkat keprihatinan guru tentang inovasi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa guru-guru melaksanakan hanya beberapa komponen penting kurikulum dengan baik termasuklah komponen penjadualan, perancangan pengajaran, kandungan pengajaran, objektif pengajaran, penyemakan fahaman, kaedah penilaian dan menyimpan rekod. Pada masa yang sama, didapati guru dalam kajian kurang melaksanakan komponen kritikal seperti kaedah pengajaran, aktiviti pelajaran, teknik interaksi, penyerapan nilai-nilai murni, pemberian tugas, bahan perancangan pengajaran, alat bantu mengajar dan penilaian kandungan dengan berkesan. Oleh itu, beliau mencadangkan aktiviti-aktiviti intervensi diadakan untuk guru dan perubahan dilakukan dalam susunan organisasi atau sistem.

Azizi Yahya dan Roslan (2000) pula telah menggunakan tiga dimensi model CIPP iaitu dimensi input, proses dan produk untuk menilai keberkesanan program lukisan kejuruteraan dari aspek pengajaran dan pembelajaran di Sekolah Menengah Teknik, Negeri Sembilan. Data kajian telah diperoleh melalui borang soal selidik daripada 72 responden yang terdiri daripada pelajar-pelajar tingkatan 4. Dapatan kajian

menunjukkan bahawa tahap keberkesanan secara keseluruhan terhadap proses pengajaran dan pembelajaran adalah tinggi. Kemerosotan keputusan SPM (Lukisan Kejuruteraan) bukanlah berpunca dari permasalahan dalam proses pengajaran dan pembelajaran guru semata-mata tetapi disebabkan oleh faktor-faktor lain yang perlu dikaji.

Nor Aishah Buang dan Yap (2002) pula meninjau kesediaan guru-guru Perdagangan di Wilayah Persekutuan yang akan mengajar subjek Pengajian Keusahawanan apabila ia dilaksanakan kelak dari aspek pengetahuan kaedah pengajaran yang sesuai dan sikap terhadap subjek Pengajian Keusahawanan ini. Seramai 80 orang guru-guru Perdagangan di Wilayah Persekutuan dipilih sebagai sampel. Kajian ini menggunakan kaedah tinjauan dengan teknik soal selidik. Dapatan kajian menunjukkan tahap pengetahuan kaedah pengajaran guru-guru Perdagangan berkaitan dengan topik-topik tertentu dalam sukatan pelajaran subjek Pengajian Keusahawanan adalah terhad. Majoriti guru-guru Perdagangan memilih kaedah kerja kumpulan dan penerangan sebagai kaedah pengajaran yang paling sesuai dalam mengajar kebanyakan topik-topik tersebut berbanding dengan kaedah yang sepatutnya iaitu kaedah simulasi dan kerja lapangan. Sikap guru-guru terhadap subjek ini adalah sederhana positif dan perlu dipertingkatkan lagi supaya lebih bersemangat untuk merangsangkan semangat, minat dan motivasi pelajar terhadap bidang keusahawanan. Nor Aishah Buang dan Yap (2002) mencadangkan guru-guru Perdagangan dilatih semula untuk mengajar subjek Pengajian Keusahawanan.

Seterusnya, Khaziah Ab. Karim. (2003) telah menjalankan kajian kes mengenai sikap guru dan pelajar terhadap amalan-amalan keselamatan di bengkel Kemahiran Hidup Bersepadu. Kajian kes ini telah dijalankan di SMK Tanah Merah Site C, Negeri Sembilan melibatkan 6 orang guru Kemahiran Hidup Bersepadu dan 140 orang pelajar (Tingkatan 1 dan Tingkatan 2). Pengumpulan data telah dilakukan melalui

soal selidik, pemerhatian dan temu bual. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru-guru Kemahiran Hidup Bersepadu mempunyai sikap positif terhadap amalan-amalan keselamatan diri dan tempat bekerja tetapi mereka mempunyai sikap sederhana terhadap amalan-amalan keselamatan alatan. Sementara itu, didapati tiada perbezaan signifikan terhadap amalan-amalan keselamatan diri, tempat bekerja dan alatan dari segi jantina, tingkatan dan elektif mata pelajaran dalam kalangan pelajar, tetapi terdapat perbezaan yang signifikan terhadap sikap pelajar terhadap amalan keselamatan alatan dari segi jantina.

Ahmad Jalaludin (2000) pula telah mengkaji pelaksanaan dan keberkesanan latihan kemahiran berasaskan keterampilan di tiga buah Institut Kemahiran Mara di Semenanjung Malaysia. Kajian tinjauan ini melibatkan 24 orang tenaga pengajar, 60 orang murid dan 27 orang lepasan murid Institut Kemahiran Mara. Hasil kajian menunjukkan bahawa latihan perguruan adalah penting untuk memberikan pengetahuan kepada tenaga pengajar terutamanya dalam pengajaran dan pembelajaran. Empat perkara yang dapat membantu meningkatkan keberkesanan latihan kemahiran di Institut Kemahiran Mara ialah: objektif pembelajaran; motivasi; kandungan dan susunan pengalaman pembelajaran; dan, bimbingan dan maklum balas. Di samping itu, kajian ini mendapati kemudahan latihan yang disediakan oleh Institut Kemahiran Mara tidak dapat membantu meningkatkan keberkesanan latihan tersebut.

Seterusnya, Roslina Haji Ahmad (2001) telah menjalankan satu kajian kes mengenai latar belakang pendidikan teknik dan vokasional usahawan kecil bumiputera Parit Raja, Batu Pahat dan keperluannya dalam perniagaan yang diceburi. Kajian ini telah melibatkan 82 usahawan kecil bumiputera Parit Raja di Batu Pahat yang merupakan responden kajian ini. Dapatan kajian mendapati usahawan kecil bumiputera Parit Raja hanya mempunyai tahap pendidikan teknik dan vokasional di peringkat asas

(SPM) dan mereka memerlukan latihan dan kemahiran teknik dan vokasional di dalam perniagaan yang diceburi.

Rus Ayunita Jusoh (2001) meninjau tahap tekanan kerja di kalangan guru mata pelajaran elektif di sekolah menengah teknik. Pembolehubah-pembolehubah yang dikaji ialah berkaitan dengan tekanan kerja, iaitu dari aspek pengajaran dan pembelajaran, organisasi dan persekitaran fizikal sekolah. Tahap tekanan kerja guru bagi setiap aspek dan hubungannya dengan ketiga-tiga pembolehubah adalah menjadi fokus utama dalam kajian ini. Seramai 68 responden yang dipilih secara rawak mudah daripada Sekolah Menengah Teknik Batu Pahat, Johor dan sekolah Menengah Teknik Bachok, Kelantan telah menjadi responden kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tekanan kerja keseluruhan di kalangan guru menengah teknik adalah sederhana iaitu guru menghadapi tekanan kerja yang sederhana dari aspek pengajaran dan pembelajaran apabila mereka berusaha meningkatkan prestasi akademik pelajar dan diikuti oleh aspek organisasi. Sementara aspek persekitaran fizikal sekolah pula menunjukkan bahawa tekanan kerja yang dihadapi oleh guru adalah rendah. Namun begitu, dapatan kajian menunjukkan bahawa guru-guru menghadapi petanda tekanan kerja yang tinggi seperti mudah marah, sakit kepala dan malas bekerja. Dapatan kajian seterusnya ialah tentang perbandingan tekanan kerja antara guru lelaki dengan perempuan yang menunjukkan bahawa tiada perbezaan yang signifikan bagi ketiga-tiga aspek, iaitu aspek pengajaran dan pembelajaran, organisasi dan persekitaran fizikal sekolah.

Sementara itu, kajian kes Mohd. Azamri Kandari (2001) meninjau perlaksanaan mata pelajaran pendidikan teknik dan vokasional di sekolah-sekolah menengah kebangsaan sekitar daerah Batu Pahat. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti tahap kesediaan fizikal sekolah, kelayakan guru dan pencapaian pelajar di sekolah-sekolah yang menawarkan mata pelajaran berkaitan dengan menggunakan 2 instrumen, iaitu soal selidik dan temubual. Sampel kajian terdiri daripada 5 orang guru mata pelajaran

Lukisan Kejuruteraan di 4 buah sekolah menengah kebangsaan di daerah Batu Pahat. Dari segi kemudahan fizikal, kajian mendapati keseluruhan sekolah yang terlibat menyediakan 2 bilik iaitu bilik lukisan dan makmal komputer. Kebanyakan bangunan ialah bilik darjah yang diubahsuai 75% dan bangunan tambahan 25%. Secara keseluruhannya, prestasi pencapaian keseluruhan pelajar adalah pada tahap sederhana iaitu 80% manakala 20% lagi memperolehi pencapaian pada tahap lemah.

Kajian Jeffry Sham Samsudin (2002) pula adalah untuk mengenal pasti permasalahan pengajaran mata pelajaran Teknologi di kalangan guru-guru di sekolah menengah teknik yang mempunyai aliran vokasional. Seramai 34 orang guru yang terlibat dengan pengajaran mata pelajaran Teknologi dari 5 buah sekolah menengah di negeri Pahang telah menjadi sampel kajian ini. Instrumen yang digunakan ialah soal selidik. Ia melibatkan pengumpulan data secara deskriptif kuantitatif dan deskriptif kualitatif. Data deskriptif kuantitatif berkaitan dengan permasalahan pengajaran guru-guru yang diperolehi melalui soal selidik manakala data deskriptif kualitatif adalah melibatkan cadangan-cadangan yang disyorkan oleh responden. Analisis data dibuat berdasarkan peratusan dan kekerapan dengan menggunakan perisian SPSS. Hasil dari kajian menunjukkan bahawa responden menghadapi permasalahan pengajaran terutamanya kerana beban tugas, pengetahuan dan pengkhususan. Seterusnya, majoriti guru juga mencadangkan kursus-kursus yang sesuai dengan tajuk dan berkaitan dengan Teknologi dari semasa ke semasa disediakan untuk guru-guru yang mengajar mata pelajaran Teknologi bagi meningkatkan pengetahuan dan kemahiran mereka dalam mata pelajaran Teknologi.

Kajian Charles Muling Libau (2002) pula bertujuan untuk meneliti perlaksanaan amalan keselamatan di bengkel pendawaian elektrik yang menumpukan kepada perlaksanaan prosedur kerja amali oleh pensyarah dan pelajar, pengurusan bengkel yang berkesan (peralatan dan persekitaran) dan latihan kecemasan. Responden kajian ini

terdiri daripada 30 orang pelajar yang mengikuti mata pelajaran pendawaian elektrik Semester 1, Jabatan Kejuruteraan Elektrik di Politeknik Kuching Sarawak. Soal selidik digunakan untuk mengumpul data yang dikehendaki. Dapatan kajian menunjukkan prosedur keselamatan kerja amali, pengurusan bengkel (peralatan dan perselidaran) dan pelaksanaan latihan kecemasan dalam keadaan baik kecuali item latihan kecemasan berjadual yang perlu diambil tindakan lanjutan. Kajian Mior Ismail, Mior Mohd. Suhairin (2003) pula meninjau sejauh manakah keselamatan bengkel diamalkan oleh pihak yang terlibat dalam melaksanakan peraturan-peraturan keselamatan dalam kerja-kerja amali di bengkel dan juga makmal di mana keselamatan adalah berkait rapat dengan matlamat pendidikan itu sendiri. Kaedah soal selidik digunakan untuk menjalankan kajian ini dan seramai 45 orang pelajar semester 1 dan 2, Jabatan Kejuruteraan Awam di Politeknik Ungku Omar Ipoh, Perak terlibat dalam kajian ini. Kesemua data dianalisis dalam bentuk skor min dan sisihan piawai. Dapatan kajian menunjukkan bahawa aspek keselamatan diberi perhatian yang wajar sama ada di makmal atau di bengkel.

Shamsinar Long (2003) pula mengkaji untuk mengetahui tanggapan pelajar tahun 4 Pendidikan Teknik dan Vokasional terhadap aplikasi AutoCad dalam mata pelajaran Reka Cipta. Seramai 102 orang responden yang terdiri dari kalangan pelajar tahun 4 di bawah Jabatan Teknik dan Vokasional UTM. Instrumen yang digunakan untuk mendapatkan maklumat ialah soal selidik. Data yang diperolehi dianalisis untuk mendapatkan kekerapan, peratus dan min. Dapatan kajian menunjukkan bahawa para pelajar mempunyai tahap kefahaman yang baik terhadap bahasa arahan perisian dan kebanyakan responden setuju menggunakannya.

Kajian Adzuieen Nordin (2003) pula mengenal pasti proses pengajaran dan pembelajaran yang berlaku di politeknik-politeknik Malaysia ke arah pendidikan bertaraf dunia supaya kualiti Pendidikan Teknik dan Vokasional dapat ditingkatkan.

Sejumlah 214 orang pelajar diploma semester 6 daripada jurusan Kejuruteraan Mekanikal, Awam dan Elektrik di tiga buah politeknik tertua di Malaysia iaitu Politeknik Ungku Omar (PUO), Politeknik Sultan Hj. Ahmad Shah (POLISAS) dan Politeknik Port Dickson (PPD) telah menjadi responden kajian ini. Instrumen yang digunakan ialah borang soal selidik bagi mengenal pasti kaedah proses pengajaran dan pembelajaran, kemudahan dan kelengkapan fizikal yang digunakan semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Data-data dianalisis menggunakan kaedah statistik diskriptif iaitu min dan sisihan piawai. Dapatan kajian menunjukkan kaedah proses pengajaran dan pembelajaran, kelengkapan dan kemudahan fizikal yang digunakan semasa proses pengajaran dan pembelajaran serta penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi dalam proses pengajaran dan pembelajaran di politeknik berada di tahap sederhana.

Kajian Maimun @Mohmood, Ainor Izmira (2004) adalah bertujuan untuk mengkaji keberkesanan penggunaan modul pembelajaran bagi mata pelajaran Sistem Elektronik 2 (E2002) dapat membantu pensyarah dan pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran dari aspek penerimaan pelajar, kesesuaian isi kandungan dan proses pembelajaran yang berkesan. Responden untuk kajian ini adalah seramai 150 orang pelajar semester empat Kejuruteraan Elektrik di lima Politeknik di Malaysia yang telah menjawab satu set soal selidik. Responden bersetuju bahawa modul ini mendatangkan manfaat kepada pelajar dan penerimaan responden terhadap pelaksanaan modul ini adalah pada tahap baik.

Yahya Buntat (2004) telah menjalankan kajian untuk meneliti integrasi kemahiran '*employability*' dalam program pendidikan vokasional pertanian dan industri di Malaysia. Data kajian telah diperoleh melalui borang soal selidik yang telah diisi oleh 130 orang tenaga pengajar di institusi-institusi Latihan Vokasional Pertanian dan juga 152 orang majikan industri pertanian komersial. Secara keseluruhannya, didapati tenaga

pengajar di institusi-institusi Latihan Vokasional Pertanian telah mengintegrasikan elemen-elemen '*employability*' dalam program pertanian yang diajar tetapi bukan sepenuhnya seperti diperlukan oleh pihak majikan industri pertanian komersial. Dapatan kajian menunjukkan lima ciri kualiti terbaik yang patut dimiliki oleh pekerja ialah; (i) menepati masa, (ii) cekap dalam tugas, (iii) hasilkan mutu kerja yang tinggi, (iv) menunjukkan minat dalam kerja, dan (v) kerja bersungguh-sungguh. Sehubungan dengan itu, Bakar dan rakan (2007) mendapati bahawa terdapat 29 kemahiran '*employability*' sering disebutkan oleh majikan dalam suratkhbar seperti kemahiran komunikasi, personaliti, kepimpinan, kemahiran mengendalikan komputer, perancangan, pengurusan, bermotivasi dan berpengetahuan.

Zaini Ahmad (2005) pula mengkaji pelaksanaan dasar teknologi maklumat dan komunikasi dalam pendidikan di sekolah rendah. Kajian kualitatif ini yang melibatkan 6 orang pegawai perancang dasar, 8 orang guru besar dan 8 orang guru. Dapatan kajian menunjukkan wujud perbezaan dari segi perancangan dan pengurusan program ICT di sekolah-sekolah. Didapati hanya 1 daripada 7 buah sekolah menyediakan perancangan yang lengkap. Faktor-faktor yang menyokong pelaksanaan dasar ICT adalah kesedaran terhadap kepentingan ICT, kerjasama dalam kalangan warga sekolah, peralatan yang lengkap, kursus dan pendedahan ICT kepada guru, dan insentif untuk guru. Penyediaan guru untuk melaksanakan sesuatu program adalah sangat penting. Hal ini demikian kerana keprihatinan guru terhadap program vokasional seperti program kerjaya mempunyai hubungan dengan latihan mereka dalam kandungan akademik dan vokasional dalam memperkembangkan pembelajaran '*hands-on*'. Oleh itu, keprihatinan guru didapati mempengaruhi kejayaan pelaksanaan program tersebut.

Kajian Hairani Razali (2006) bertujuan untuk mengenal pasti keberkesanan latihan dalam perkhidmatan yang dihadiri oleh guru-guru teknik dan vokasional dan sejauh mana hubungannya dengan keberkesanan pengajaran mereka dan pencapaian

pelajar. Maklumat mengenai keberkesanan guru-guru teknik dan vokasional pada pandangan pelajar diperoleh melalui soal selidik ini. Semua data telah dianalisis menggunakan pakej SPSS versi 12. Kajian membuktikan bahawa latihan dalam perkhidmatan yang dihadiri oleh guru SMT mempunyai tahap keberkesanan yang tinggi. Namun begitu, ada juga aktiviti-aktiviti pembangunan staf bagi guru-guru teknikal yang dilaksanakan secara kurang berkesan dari segi tempoh yang tidak mencukupi dan pelaksanaan yang tidak berterusan. Kajian juga membuktikan bahawa guru-guru SMT mempunyai kecekapan profesion yang tinggi dari segi kemahiran dan ilmu pengetahuan tetapi tahap keberkesanan sederhana dari segi hubungan interpersonal dan kemahiran kaunseling. Kajian mendapati terdapat hubungan yang signifikan di antara latihan dalam perkhidmatan dengan keberkesanan pengajaran guru, keberkesanan pengajaran guru dengan pencapaian pelajar dan juga antara latihan dalam perkhidmatan dengan pencapaian pelajar.

Selain itu, Mohamad Hussin (2006) telah menilai perancangan dan pelaksanaan program pembelajaran kontekstual di sekolah-sekolah menengah teknik di Malaysia berdasarkan model CIPP Stufflebeam dan rakan (1971). Data kajian yang telah dikumpulkan daripada 700 responden (meliputi guru dan pelajar) melalui soal selidik, temu bual dan senarai semak pemerhatian dianalisis secara deskriptif dan inferensi. Dapatan kajian menunjukkan iklim sekolah, pengurusan interpersonal dan motivasi guru memberikan sumbangan yang signifikan kepada pelaksanaan program. Motivasi guru, latihan staf dan pengajaran dan pembelajaran kontekstual memberikan sumbangan yang signifikan kepada hasil program pembelajaran kontekstual. Beliau menyatakan bahawa pelaksanaan kurikulum, sumber dan infrastruktur, komitmen dan sokongan pentadbir ialah aspek kritikal yang perlu diambil perhatian sewajarnya bagi meningkatkan keberkesanan program pembelajaran kontekstual.

Kajian Zuraiah Sulaiman (2008) pula menjalankan kajian untuk mengenal pasti persepsi guru terhadap kurikulum baharu mata pelajaran elektrik dan elektronik aliran vokasional serta masalah pelaksanaannya di lima buah sekolah teknik di Negeri Pahang. Ia merangkumi dari aspek penguasaan guru terhadap isi kandungan tajuk-tajuk baharu, penguasaan guru terhadap isi kandungan tajuk-tajuk yang ditambahbaik, isi kandungan kurikulum baharu bersesuaian dengan keperluan kerjaya, kesesuaian format kurikulum baharu elektrik dan elektronik lebih baik dibandingkan dengan format kurikulum lama dan kaedah modular dan penilaian kompetensi. Kajian berbentuk deskriptif ini melibatkan sampel seramai 51 orang guru di lima buah sekolah menengah teknik di Negeri Pahang. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa guru-guru masih belum menguasai isi kandungan tajuk-tajuk baharu tetapi telah menguasai isi kandungan tajuk-tajuk yang ditambahbaik. Guru juga berpendapat bahawa kurikulum baharu ini bersesuaian dengan keperluan kerjaya tetapi mereka merasakan bahawa format, kaedah modular dan penilaian kompetensi kurikulum baharu ini masih perlu diberi perhatian.

Kajian Mohamed Nizam (2008) pula melihat kepada keperluan dan kesesuaian kursus dalam bidang elektrik yang telah dilaksanakan di Institut Kemahiran Belia Negara (IKBN). Ia berfokus kepada program latihan vokasional yang telah dilaksanakan di Malaysia dan hala tuju graduan yang telah menamatkan kursus pendawaian elektrik satu fasa di IKBN. Data kajian ini telah dikumpul melalui borang soalselidik yang dihantar kepada graduan-graduan bidang elektrik yang telah menamatkan latihan. Daripada 457 borang kajiselidik yang telah dikirim, 94 daripadanya telah dikembalikan dengan peratusan 20.57%. Hasil kajian mendapati kursus elektrik di IKBN memenuhi keperluan graduan. Akibatnya, hampir kesemua kekal dalam pekerjaan yang mereka diberi latihan.

Seterusnya, kajian Mohd Fadhli Ahmad (2008) ini dijalankan di seluruh kolej komuniti di negeri Johor dengan menggunakan dua instrumen iaitu soal selidik dan

senarai semak dengan sampel kajian terdiri daripada 127 orang pensyarah bagi soal selidik dan 3 orang pensyarah bagi senarai semak yang dipilih secara rawak. Dapatan kajian dianalisis menggunakan peratusan dan skor min dengan menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS for Windows, Version 15.0)*. Hasil analisis kajian sebenar menunjukkan tahap kefahaman dalam amalan pentaksiran pengajaran dan pembelajaran adalah pada tahap tinggi. Proses pentaksiran yang dijalankan juga berdasarkan prosedur yang betul seperti yang telah digariskan dan dapatan juga menunjukkan amalan-amalan, teori-teori dan prinsip-prinsip pengukuran dan penilaian pendidikan dalam membuat pentaksiran pengajaran dan pembelajaran dipatuhi iaitu berada pada tahap yang tinggi.

Wazli Watisin (2011) pula mengkaji pelaksanaan program diploma PBK Rekaan Fesyen dan Apparel di Kolej Komuniti Bukit Beruang Melaka Malaysia dengan menumpukan kepada tiga aspek utama iaitu kaedah pelaksanaan, masalah dalam pelaksanaan dan punca berlakunya masalah tersebut. Bagi mencapai tujuan kajian, metodologi kajian kes kualitatif digunakan dan dijalankan di lapangan sebenar kajian iaitu Kolej Komuniti Bukit Beruang (KKBB) Melaka. Proses pengumpulan data di lapangan kajian dilaksanakan selama setahun menggunakan teknik temubual, pemerhatian, analisis dokumen dan penyelidik sendiri bertindak sebagai instrumen utama kajian. Strategi persampelan menggunakan sampel variasi maksima, teknik persampelan 'snowball' dan jenis persampelan bertujuan. Analisis daripada data kajian menunjukkan bahawa berlaku beberapa masalah dalam pelaksanaan PBK di KKBB iaitu melibatkan tahap kepakaran yang rendah terhadap program PBK dikalangan pensyarah dan majikan, masalah hubungan dua-hala KKBB dan industri, masalah penilaian, masalah pengurusan dan kadar kemasukan pelajar yang semakin berkurangan. Berdasarkan hasil analisis ini juga, satu kerangka konseptual kaedah

pelaksanaan PBK dicadangkan sebagai panduan pelaksanaan PBK dan diharap dapat membantu Kolej Komuniti yang lain dalam pelaksanaan PBK.

Berhubung dengan pelaksanaan inovasi pendidikan yang lain, Sharifah Maimunah (1990) telah mengkaji masalah-masalah yang dihadapi oleh guru dalam melaksanakan inovasi pendidikan Alam dan Manusia di empat buah sekolah di Malaysia. Kajian berbentuk kajian kes ini mendapati pelaksanaan ialah suatu proses yang kompleks. Keupayaan guru membuat keputusan atau budi bicaranya adalah terhad dan dikawal oleh faktor-faktor seperti corak latihan profesional, amalan pentadbiran, faktor komuniti dan kekurangan infrastruktur sokongan. Beberapa guru didapati tidak yakin tentang perlunya inovasi baharu (Alam dan Manusia) itu. Latihan yang diterima tidaklah mencukupi untuk melaksanakan inovasi baharu itu dan kurang menerima sokongan daripada orang-orang yang berkaitan. Terdapat tiga sebab utama menyumbang kepada masalah-masalah yang dihadapi oleh guru. Sebab pertama ialah orang-orang yang terlibat dalam pelbagai tahap pelaksanaan mempunyai tafsiran yang berbeza berkaitan dengan inovasi baharu itu. Sebab kedua ialah jurang antara dua budaya iaitu perancang dengan pelaksana. Para perancang terdiri daripada para akademik yang berpandangan canggih manakala guru pula lebih prihatin terhadap masalah yang dihadapinya dalam kelas dan guru tidak mendapat latihan profesional lanjutan. Seterusnya, sebab ketiga ialah budaya sekolah itu sendiri mempengaruhi pelaksanaan inovasi baharu.

Seterusnya, Sharifah Nor Ashikin (1999) pula telah mengkaji keberkesanan pelaksanaan PEKA (Pentaksiran Kerja Amali), suatu inovasi pendidikan dalam mata pelajaran Sains. Kajian ini yang melibatkan 32 orang murid di sebuah sekolah kebangsaan di Kuantan mendapati bahawa guru-guru memerlukan pendedahan dan penyelarasan secara berkala supaya mereka dapat memantapkan kemahiran yang diperlukan. Guru juga perlukan pendedahan untuk membantu mereka memahami

langkah mengendalikan program PEKA dengan penuh yakin. Dapatan kajian juga menunjukkan masa yang diperuntukkan tidak mencukupi dan pemantauan dari pihak Jabatan Pelajaran dan Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia perlu dilakukan secara berkala.

Rosidi Md Sidik (2004) pula telah menilai suatu inovasi pendidikan negara yang penting iaitu pelaksanaan dasar penggunaan Bahasa Inggeris dalam pengajaran Sains dan Matematik. Kajian tinjauan ini melibatkan 10 orang guru dan 250 orang murid di sebuah sekolah menengah di Kuala Lumpur. Dapatan kajian menunjukkan sebahagian besar guru (60%) menyatakan sekolah belum lagi dilengkapi dengan segala kemudahan komputer yang sepatutnya. Makmal dan bilik darjah belum lagi dinaik taraf. Guru-guru juga tidak berpuas hati dengan perisian yang diberikan kerana perisian itu tidak mencukupi. Kebanyakan guru (80%) didapati tidak boleh membaiki kerosakan kecil komputer. Mereka juga didapati tidak menggunakan kemudahan komputer yang diberikan sepenuhnya sebab kurang pengetahuan dalam pengendalian program-program komputer. Guru-guru masih memerlukan kursus-kursus tertentu untuk meningkatkan kemahiran mereka. Di samping kursus lanjutan bahasa inggeris, guru-guru memerlukan kursus lanjutan dalam bidang perisian, penyelenggaraan dan pembaikan komputer.

Sementara itu, Juliana Mohd Ali (2004) juga telah mengkaji pelaksanaan dasar pengajaran sains dan matematik dalam Bahasa Inggeris di sebuah sekolah menengah di Kelang. Kajian kes ini yang melibatkan lima orang guru menggunakan kaedah '*interview schedule*' untuk mengumpul data. Hasil kajian mendapati bahawa wujud beberapa kekangan dan masalah dalam pelaksanaan dasar ini di sekolah tersebut. 'Kebimbingan' merupakan halangan utama bagi melaksanakan dasar ini. Di samping itu, terdapat kekangan ruang untuk menyimpan peralatan serta kekangan ruang untuk menjalankan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Kajian ini menunjukkan bahawa

guru-guru inginkan kursus dan latihan berkaitan dengan Bahasa Inggeris bagi membolehkan mereka melaksanakan dasar ini dengan lebih efektif.

Sementara itu, dapatan kajian Sulaiman Serkawai (1994) melalui pemerhatian dan temu bual tentang pelaksanaan projek percubaan komputer dalam pendidikan di 60 buah sekolah menengah menunjukkan sebahagian tugas pengajaran Literasi Komputer tidak dapat dilaksanakan kerana gangguan bekalan letrik, kerosakan perkakasan dan perisian serta masalah penyenggaraan. Maka, sokongan pentadbir sekolah dan pembekal perkakasan sangat diperlukan. Tambahan pula, kajian Paramasivam (2000) pelaksanaan Program Literasi Komputer Futurekids di sebuah sekolah swasta di Shah Alam, Malaysia menunjukkan murid berasa puas hati dan tertarik dengan program tersebut kerana setiap modul mengandungi sukatan pelajaran yang relevan dengan keadaan semasa serta meningkatkan lagi kemahiran komputer dalam kalangan murid. Kajian tinjauan ini yang melibatkan 89 orang murid dari Darjah Empat hingga Tingkatan Tiga juga menunjukkan bahawa majoriti murid sekolah rendah lebih suka belajar komputer secara berkongsi berbanding dengan murid sekolah menengah.

Berdasarkan perbincangan atas mengenai dapatan kajian-kajian lepas berkaitan dengan pelaksanaan program pendidikan vokasional dan inovasi pendidikan lain di Malaysia, didapati faktor guru dan murid memainkan peranan penting di dalam kejayaan pelaksanaan sesuatu program pendidikan itu. Namun begitu, guru didapati masih tidak cukup pengetahuan dan memerlukan kursus untuk meningkatkan pengetahuan mereka, terutamanya kemahiran praktikal supaya mereka dapat melaksanakan sesuatu program pendidikan dengan jayanya. Selain itu, peralatan, kemudahan bengkel serta aspek keselamatan juga mempengaruhi pelaksanaan sesuatu program pendidikan vokasional. Dapatan kajian-kajian yang telah dijalankan di luar negara dikemukakan dalam bahagian berikut.

Di luar negara, kajian Van Dusen dan Worthen (1994) mengenai pelaksanaan '*Integrated Learning System*' (ILS) di Amerika Syarikat, mengikut persepsi guru vokasional mendapati bahawa kebanyakan sekolah tidak melaksanakan program ILS dengan baik walaupun latihan telah diberikan. Pelaksanaan sebenar apabila dibandingkan dengan apa yang sepatutnya harus dibuat memberikan suatu gambaran yang sangat membimbangkan. Contohnya, sumber masa tidak digunakan dengan sepenuhnya. Para murid didapati hanya menghabiskan 35% daripada masa yang diperuntukkan untuk ILS dan terdapat juga murid yang hanya menghabiskan 10 minit untuk ILS (kurang daripada 15% jumlah masa yang diperuntukkan). Keadaan ini adalah akibat daripada kegagalan guru mengintegrasikan kurikulum ILS dalam kurikulum kelas mereka.

Seterusnya, Milton (1997) telah mengkaji sikap guru-guru vokasional dan akademik terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*' di Mississippi. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru-guru vokasional dan akademik mendapati masa perancangan untuk melaksanakan program '*Tech Prep*' adalah tidak mencukupi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa kemudahan untuk melaksanakan program '*Tech Prep*' adalah mencukupi. Cahill (1997) pula telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti faktor-faktor yang menghalang atau mempromosikan pelaksanaan program '*Tech Prep*'. Sebanyak dua puluh lapan kolej komuniti yang terlibat secara aktif dalam pelaksanaan program '*Tech Prep*' ditinjau dalam kajian ini. Lima faktor dikenal pasti menghalang atau mempromosikan pelaksanaan program '*Tech Prep*'. Faktor-faktor tersebut ialah kepimpinan institusi, dasar institusi, peruntukan sumber, kakitangan institusi dan sejarah institusi. Faktor kepimpinan, pembangunan dasar, dan peruntukan sumber didapati memainkan peranan utama dalam menghalang atau mempromosikan pelaksanaan program '*Tech Prep*'. Cahill mencadangkan bahawa

sesuatu institusi perlu mengikuti satu model pelaksanaan secara berterusan dan setiap dasar harus disokong dengan kewangan supaya peralatan yang diperlukan dapat dibeli.

Seterusnya, Lochridge (1998) telah menjalankan satu kajian untuk menyelidik sama ada wujud perbezaan dalam kalangan guru akademik dari pelbagai pengkhususan (Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains), latihan dan pengalaman sedia ada, dari segi keprihatinan dan persepsi terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*' di South Carolina. Dapatan kajian menunjukkan guru akademik dari pelbagai pengkhususan (Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains) mempunyai tahap keprihatinan dan persepsi yang sama terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*'. Namun begitu, kajian menunjukkan terdapat hubungan positif antara keprihatinan guru terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*' dengan latihan dalam aspek maklumat, integrasi kandungan vokasional dan akademik, perkembangan kurikulum dan pengajaran, serta pelbagai jenis pembelajaran. Di pihak yang lain, tidak terdapat hubungan signifikan antara keprihatinan guru terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*' dengan strategi pengajaran. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat hubungan positif antara keprihatinan guru terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*' dengan pengalaman sedia ada dalam '*Tech Prep*'. Secara keseluruhannya, kajian ini menunjukkan bahawa pelaksanaan program vokasional '*Tech Prep*' tidak dapat dilaksanakan dengan berkesan tanpa penglibatan penuh para guru. Sumber sokongan (*supportive resources*) dan aktiviti pembangunan profesional yang disasarkan (*targeted professional development*) mesti dibekalkan kepada guru untuk memastikan guru mengamalkan metodologi '*Tech Prep*'. Dalam pada itu, kajian Kristin, et. al (2010) menunjukkan bahawa guru pertanian yakin dengan kebolehan mereka tetapi mereka tidak setuju bahawa program latihan guru serta kursus dalam perkhidmatan telah menyediakan mereka untuk memenuhi keperluan khas murid.

Spanos (2001) pula telah menjalankan satu penilaian terhadap pelaksanaan program '*Tech Prep*' di sekolah-sekolah menengah di Pennsylvania. Beliau mendapati

bahawa pendidikan dan latihan untuk orang muda yang akan masuk dalam tenaga kerja yang kompleks mesti meneruskan pendidikan mereka sekurang-kurangnya dua tahun lagi selepas sekolah menengah atas supaya mereka dapat memperoleh kejayaan dalam kerjaya mereka. Pendidikan mesti berubah untuk memenuhi keperluan murid,. Tahap pencapaian yang tinggi mesti ditetapkan kepada semua murid dan kurikulum bagi semua tahap pendidikan (termasuk pendidikan selepas sekolah menengah) dan setiap tahap mesti dikaitkan antara satu dengan yang lain. Melalui integrasi sedemikian, murid dapat menyedari perkaitan pelajaran yang mereka pelajari dan seterusnya memberikan peluang kepada mereka untuk melibatkan diri secara mendalam dalam proses pembelajaran. Dapatan kajian juga menunjukkan keperluan untuk sekolah bekerjasama (*collaboration*) dengan sektor swasta dan pengajian tinggi. Kerjasama sedemikian membolehkan kemahiran serta pengetahuan teknikal dan akademik yang relevan dapat dikenal pasti yang seterusnya membolehkan murid lebih memahami peranan dan tanggungjawab mereka dalam kerjaya yang dipilih. Dalam pada itu, Awoke (2010) mendapati hanya 30% guru pertanian kerap melibatkan murid dalam aktiviti keusahawanan seperti mewujudkan sesuatu produk yang spesifik, pemasaran, penjualan dan penilaian. Di samping itu, kajian beliau menunjukkan bahawa hampir semua guru pertanian (98.7%) bersetuju bahawa guru pertanian harus mengintegrasikan konsep keusahawanan dalam pengajarannya.

Seterusnya, Black (2001) mengkaji persepsi guru-guru vokasional dan akademik mengenai pelaksanaan program HSTW (*High Schools That Work*) untuk mengenal pasti halangan atau cabaran kepada pelaksanaan program HSTW dengan jayanya. Kajian kualitatif ini mengumpulkan data melalui temu bual dengan guru-guru vokasional dan akademik. Dapatan kajian menunjukkan pendidikan vokasional secara amnya mempunyai imej yang rendah. Dapatan kajian juga menunjukkan guru akademik yakin

dengan sokongan pentadbir manakala guru vokasional berasa ragu-ragu dengan sokongan pentadbir serta kecewa dengan kadar pelaksanaan program HSTW.

O' Donabhain (2001) pula mengkaji isu-isu yang berkaitan dengan pelaksanaan pendidikan vokasional di Ireland mengikut persepsi murid dan guru. Kajian menunjukkan kualiti semangat sekolah (*quality of school ethos*), kepimpinan pengetua dan penyelaras, hubungan guru-murid, sikap terhadap penilaian dan perkaitan dengan sistem sosial yang lain merupakan syarat-syarat utama yang mempengaruhi keyakinan diri murid. Di samping itu, kepakaran guru merupakan faktor utama yang mempengaruhi keupayaan murid berfikir secara kritikal dan meningkatkan peluang mereka untuk mendapat pekerjaan (*employability*). Dapatan kajian menunjukkan terdapat kelemahan dalam pedagogi yang berkaitan dengan pembelajaran '*experiential*' dan ini perlu diatasi dengan segera.

Sehubungan dengan ini, Egland (2003) pula telah mengkaji tentang persepsi pemimpin sekolah iaitu pengetua sekolah awam untuk mengetahui apakah alat dasar yang biasa digunakan untuk mempromosi dan melaksanakan program '*School-to-work*' di Detroit, Amerika Syarikat. Beliau mendapati bahawa pembangunan kapasiti dan perubahan sistem merupakan alat-alat pelaksanaan dasar yang diperlukan sekiranya pelaksanaan sesuatu program hendak diteguhkan.

Gornto (2005) telah mengkaji persepsi kaunselor sekolah menengah atas terhadap pelaksanaan program vokasional '*Tech Prep*' di Georgia. Dapatan kajian menunjukkan bahawa para kaunselor sekolah menengah atas (*high school guidance counselors*) di Georgia mempunyai pengetahuan mengenai fungsi dan proses program vokasional '*Tech Prep*' tetapi pelaksanaan program vokasional itu di sekolah masing-masing tidaklah pada tahap yang sama. Mengikut para kaunselor tersebut, program vokasional '*Tech Prep*' diperlukan di sekolah menengah atas (*high school*) tetapi ia tidak dilaksanakan dengan sepenuhnya.

Seterusnya, Sooklal (2005) telah membuat kajian mengenai halangan penstrukturan dan budaya terhadap pelaksanaan dasar kolej pendidikan lanjutan dan latihan di Afrika Selatan. Menurut Sooklal, pelaksana memilih kegiatan dan perubahan yang bersesuaian dengan kepercayaan serta budaya organisasi mereka. Dapatan kajian utamanya ialah penstrukturan kolej-kolej pendidikan lanjutan dan latihan sangat dipengaruhi oleh komitmen pelaksana untuk berubah. Kajian ini mendapati beberapa faktor penstrukturan (kapasiti, kepimpinan, sokongan, komunikasi dan perancangan) dan faktor budaya (kepercayaan, nilai, andaian, kefahaman dan kegiatan) menghalang keberkesanan pelaksanaan. Sehubungan dengan itu, kajian Paula (2009) mendapati ibu bapa serta anggota keluarga mempunyai pengaruh yang kuat terhadap pilihan kerjaya murid. Oleh sebab itu, beliau mendapati kebanyakan murid tidak memilih kerjaya dalam bidang pertanian walaupun mereka mempunyai minat dalam bidang tersebut.

Seterusnya, Kresge (2006) yang telah membuat suatu kajian mengenai keprihatinan guru terhadap pelaksanaan program kerjaya '*Pathways*' di Northampton County, Pennsylvania mengukuhkan lagi dapatan kajian Lochridge. Tujuan kajian ini ialah untuk menentukan sama ada perubahan wujud dari segi keprihatinan dalam kalangan guru sekolah menengah atas yang mempunyai latihan, pengalaman lepas dan pengkhususan akademik yang berbeza. Beliau telah menggunakan model pelaksanaan '*Concerns Based Adoption Model*' untuk membuat kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan bahawa keprihatinan guru terhadap program kerjaya '*Pathways*' mempunyai hubungan dengan latihan mereka dalam kandungan akademik dan vokasional dalam memperkembangkan pembelajaran '*hands-on*'. Namun begitu, didapati keprihatinan guru terhadap program kerjaya '*Pathways*' tidak mempunyai hubungan dengan pengalaman lepas mereka. Dalam pada itu, kajian ini juga menunjukkan bahawa tidak terdapat hubungan ketara antara keprihatinan guru dengan program kerjaya '*Pathways*' dalam kalangan guru yang mempunyai pengkhususan

akademik yang berbeza. Mereka mempunyai darjah keprihatinan yang sama. Maka, implikasi kajian ini menunjukkan bahawa keprihatinan guru boleh mempengaruhi kejayaan pelaksanaan program kerjaya '*Pathways*' dan penglibatan guru dalam proses pelaksanaan tersebut sangat penting. Oleh itu, pihak pentadbir perlu memberikan sokongan kepada para guru dalam bentuk perkembangan profesional yang disasarkan (*targeted professional development*) dan sumber yang bersesuaian untuk memastikan kejayaan pelaksanaan program tersebut.

Al-Sa'aideh (2008) meninjau persepsi 36 guru pra vokasional untuk menambah baik pelaksanaan program pra vokasional di Jordan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelaksanaan program tersebut telah menghadapi banyak masalah. Guru-guru tidak dilatih dengan baik untuk mengajar kemahiran praktikal. Akibat kekurangan kemahiran praktikal, guru-guru meringkaskan kandungan subjek vokasional dengan hanya memberikan tumpuan kepada aspek teori sahaja. Di samping itu, kemudahan di beberapa buah sekolah juga tidak digunakan dengan betul akibat kelemahan dari segi keupayaan guru dalam kemahiran praktikal. Dapatan kajian juga menunjukkan beberapa sekolah menghadapi masalah kekurangan kemudahan dan peralatan yang menyebabkan aktiviti praktikal langsung tidak dapat diadakan oleh guru. Oleh itu, Al-Sa'aideh (2008) berpendapat pelaksanaan program pra vokasional terjejas kerana objektif program tersebut tidak dapat dicapai. Al-Sa'aideh (2008) mencadangkan bengkel diperbesar dan dilengkapi dengan kemudahan dan peralatan moden dan bukan sebagai setor sekolah.

Seterusnya, Monica dan rakan (2010) telah meninjau tahap keyakinan seramai 333 guru pertanian di Amerika Syarikat semasa mengajar murid yang memerlukan tumpuan khas dan mendapati bahawa guru-guru tersebut yakin dengan keupayaan mereka. Namun begitu, mereka menyangkal kenyataan bahawa program latihan guru serta kursus yang dihadiri telah menyediakan mereka mengajar murid yang memerlukan tumpuan khas. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa guru menggunakan strategi

pengajaran yang mudah untuk dilaksanakan serta berfaedah kepada ramai murid daripada strategi pengajaran yang berasaskan individu (*individualized strategies*).

Perbincangan mengenai kajian-kajian lepas di luar negara juga menunjukkan bahawa faktor guru merupakan suatu faktor penting yang boleh mempengaruhi kejayaan pelaksanaan sesuatu program vokasional. Dapatan kajian menunjukkan guru-guru tidak dilatih dengan baik untuk mengajar kemahiran praktikal. Akibatnya, guru-guru meringkaskan kandungan subjek vokasional dengan hanya memberikan tumpuan kepada aspek teori sahaja. Di samping itu, kemudahan di beberapa buah sekolah juga tidak digunakan dengan betul akibat kelemahan dari segi keupayaan guru dalam kemahiran praktikal. Oleh itu, aktiviti pembangunan profesional yang disasarkan (*targeted professional development*) dan sumber sokongan (*supportive resources*) yang bersesuaian mesti dibekalkan kepada guru untuk memastikan kejayaan pelaksanaan sesuatu program vokasional.

2.9 Rumusan Sorotan Kajian

Pendidikan vokasional memainkan peranan utama dalam pembangunan modal insan dalam sesebuah negara dan seterusnya pembangunan negara secara berkesan (Denison, 1962; Salahaldean, 1993). Oleh kerana kos pendidikan teknik dan vokasional adalah lebih tinggi daripada program akademik (Ramlee Mustapha, 1999), pendidikan vokasional seperti program MPV-LN harus dilaksanakan seperti yang dirancang supaya ia dapat memberikan hasil (*output*) seperti yang dikehendaki. Pelaksanaan sesuatu inovasi pendidikan bukan sahaja bergantung kepada ciri-ciri inovasi itu sendiri yang jelas matlamatnya, tidak sukar untuk dilaksanakan dan boleh dipraktikkan tetapi juga bergantung kepada kerjasama dan sokongan pelbagai pihak (Fullan, 2001).

Di samping itu, sesuatu program pendidikan vokasional yang berkualiti tidak dapat dicapai selagi sumber yang mencukupi dikenal pasti dan digunakan dalam sesuatu program tersebut (Finch & Crunkilton, 1999), terutamanya sumber guru yang berpengetahuan dan layak, walaupun program tersebut mempunyai murid yang berminat, kemudahan dan peralatan yang mencukupi serta berkualiti (Bentley, 1977). Tambahan pula, pada masa kini guru pertanian di sekolah menengah memerlukan kursus dalam aspek keselamatan dari segi pertolongan cemas, membetulkan keadaan bengkel yang bahaya, dan keselamatan am sebuah bengkel (Billy & Ryan, 2011). Namun begitu, kebanyakan program pembangunan profesional untuk guru gagal memberikan kesan kepada mereka (Fullan, 2001). Oleh yang demikian, kursus peningkatan kemahiran untuk tenaga pengajar pendidikan vokasional adalah sangat penting supaya kualiti pengajaran yang menjadi pembolehubah yang sangat penting dalam pendidikan vokasional tidak terjejas (Price & Reece, 1991). Bahkan, guru dianggap sebagai pelaksana dan penentu kejayaan pelaksanaan kurikulum (Tamir, 1991).

Kesimpulannya, perbincangan kajian-kajian lepas berkaitan dengan pelaksanaan menunjukkan bahawa aspek atau masalah yang menjejaskan pelaksanaan pendidikan vokasional adalah seperti berikut, iaitu kursus/latihan guru yang tidak memenuhi keperluan guru; kekurangan guru mahir; kekurangan alatan pengajaran seperti bahan-bahan pertukangan; kekurangan kemudahan dan penyelenggaraan bengkel; sikap negatif guru; kekurangan latihan amali; murid tidak faham pelajaran; sikap dan motivasi murid yang rendah terhadap pelajaran; langkah-langkah keselamatan tidak dititikberatkan; penilaian pembelajaran yang tidak spesifik kepada penguasaan tahap-tahap kemahiran; kurang penyeliaan; dan, kurang kerjasama aprentis antara sekolah dengan agensi di luar sekolah. Selain itu, perbincangan kajian-kajian lepas juga menunjukkan bahawa pelaksanaan sesuatu program biasanya tidak berlaku seperti yang

dirancang. Pelaksana program, terutamanya guru selain murid memainkan peranan utama dalam pelaksanaan sesuatu program pendidikan. Oleh itu, aktiviti pembangunan profesional yang disasarkan (*targeted professional development*) dan sumber sokongan (*supportive resources*) yang bersesuaian mesti dibekalkan kepada guru untuk memastikan kejayaan pelaksanaan sesuatu program vokasional. Maka, maklumat yang diperoleh melalui kajian penilaian program bukan hanya menggambarkan apa yang berlaku dalam sesuatu program tetapi juga mentaksir dan menerangkannya (Werner, 2004). Walaupun terdapat pelbagai jenis model penilaian program tetapi model penilaian program CIPP oleh Stufflebeam dan kawan (1971) digunakan sebagai kerangka konsep kajian ini kerana model ini bersesuaian untuk mencapai objektif dan tujuan kajian ini iaitu menambah baik program MPV-LN.