

BAB 2: KAJIAN LITERATUR

Sorotan kajian ini eksplorasi kajian-kajian lepas tentang kurikulum dari aspek pelaksanaan kurikulum, metodologi kajian lepas dan perkembangan kurikulum bahasa Mandarin di universiti ini. Selain itu, perkara yang berkaitan dengan kajian ini seperti prosedur pembentukan kurikulum program baharu di IPTA, Malaysia, dokumen-dokumen kurikulum bertulis, kajian lepas tentang bahasa Mandarin, definisi kurikulum, konsep kesejajaran kurikulum dan lain-lain lagi yang berkaitan dengan kajian ini, termasuk perkembangan kaedah pengajaran bahasa dan *flipped classroom* juga diterangkan dalam bab ini.

2.1 Program Akademik IPTA

Di Malaysia, setiap program atau kursus yang ditawarkan di IPTA adalah di bawah tangan institusi-institusi pengajian tinggi masing-masing. Ini bermakna tidak mempunyai satu kurikulum yang selaras atau standard untuk subjek yang ditawarkan di peringkat tertiar. Walau bagaimanapun, sebelum sesuatu program ditawarkan, satu cadangan program akademik yang terperinci, dan mengikuti format yang ditetapkan oleh IPTA harus dikemukakan kepada Jawatankuasa Pendidikan Tinggi (JKPT) di Kementerian Pengajian Tinggi (KPT). Namun, KPT Malaysia telah bergabung dengan Kementerian Pendidikan Malaysia pada tahun 2013, prosedur dan kriteria permohonan kursus baharu untuk IPTA masih kekal seperti sebelumnya. Jadual 2.1 menunjukkan ringkasan eksekutif cadangan program akademik baharu daripada JKPT (KPT, 2009). Permohonan tersebut akan ditapis sebelum mendapat kelulusan. Berdasarkan kandungan garis panduan cadangan program akademik IPTA di KPT, perkara yang harus dijelaskan dengan terperinci dalam permohonan adalah seperti struktur kurikulum

Jadual 2.1: Ringkasan Eksekutif Cadangan Program Akademik Baharu ((KPT, 2009)

1.	Universiti																									
2.	Program akademik yang dipohon																									
3.	Fakulti/sekolah/pusat yang dipohon																									
4.	Peringkat pengajian																									
5.	Tahun dimulakan																									
6.	Jangkamasa pengajian/kaedah																									
7.	Objektif program																									
8.	Justifikasi (Permohonan daripada agensi/Industri DSB)																									
9.	Kajian pasaran																									
10.	Struktur kurikulum																									
11.	Unjuran pelajar	<table border="1"> <tr> <td>Tahun</td> <td>200_</td> <td>200_</td> <td>200_</td> <td>200_</td> <td>200_</td> </tr> <tr> <td>Pengambilan</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enrolmen</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Keluaran</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Tahun	200_	200_	200_	200_	200_	Pengambilan						Enrolmen						Keluaran					
Tahun	200_	200_	200_	200_	200_																					
Pengambilan																										
Enrolmen																										
Keluaran																										
12.	Syarat-syarat kemasukan																									
13.	Implikasi kakitangan / fizikal / kewangan	a. Implikasi Kakitangan b. Implikasi Fizikal c. Implikasi Kewangan																								
14.	Program akademik yang sedang ditawarkan di fakulti / sekolah / pusat yang memohon (diploma, ijazah pertama, sarjana dan kedoktoran)																									
15.	Pertindahan program yang dipohon (ipta dan nama program)																									
16.	Perbandingan dengan program akademik di universiti luar negara																									
17.	Keahlian dan ulasan lembaga pengajian terhadap program akademik yang dipohon	a. Keahlian Lembaga Pengarah b. Ulasan Lembaga Pengajian																								
18.	Tarikh program diluluskan	a. Lembaga Pengajian b. Senat c. Lembaga Pengarah Universiti (LPU)																								

sukatan pelajaran, kajian pasaran mengenai program yang akan ditawarkan dan lain-lain lagi. Sehubungan dengan itu, institusi yang ingin menawarkan program akademik baharu harus membentuk atau mereka kurikulum subjek tertentu dan mendapat kelulusan daripada JKPT. Justeru itu, kurikulum bahasa Mandarin yang ditawarkan di setiap IPTA adalah unik dan berbeza antara satu sama lain.

2.2 Kursus Bahasa Mandarin di IPTA

Menurut laporan KPT (2010), kursus kemahiran bahasa yang ditawarkan di kebanyakan universiti Malaysia merangkumi bahasa Melayu, bahasa Inggeris, dan pelbagai bahasa asing termasuk bahasa Mandarin, bahasa Jepun, bahasa Jerman, bahasa Thai dan bahasa Arab. Kursus-kursus tersebut adalah untuk melengkapkan pelajar dari segi keperluan kemahiran bahasa untuk tujuan sosial, akademik dan kerjaya. Selain itu, penawaran kursus bahasa asing di universiti juga adalah untuk meningkatkan daya saing graduan, iaitu menguasai kemahiran komunikasi dalam bahasa ketiga sebagai bahasa tambahan selain daripada bahasa Melayu dan bahasa Inggeris.

Kursus bahasa Mandarin untuk kajian ini merujuk kepada kursus kemahiran bahasa yang ditawarkan kepada pelajar sebagai bahasa tambahan ataupun bahasa ketiga seperti tersebut. Pelajar yang mengikuti kursus ini telah menguasai dua atau lebih daripada dua bahasa yang lain, secara amnya bahasa Melayu dan bahasa Inggeris. Tambahan, sebelum mengikuti kursus ini, pelajar tidak mempunyai sebarang pengetahuan tentang bahasa Cina.

Kursus bahasa Mandarin ini berbeza daripada bahasa Cina di sekolah rendah jenis kebangsaan dan di sekolah menengah jenis kebangsaan, begitu juga dengan bahasa Mandarin yang dikenali sebagai BCSK di sekolah rendah kebangsaan. Sungguhpun sasaran BCSK juga adalah untuk penutur bukan natif, khususnya di sekolah rendah kebangsaan, matlamat dan reka bentuk kurikulum BCSK berlainan dengan kursus

bahasa Mandarin di IPTA. Matlamat umum BCSK adalah untuk membolehkan pelajar menguasai kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis dalam bahasa Mandarin serta berupaya menggunakan bahasa Mandarin untuk mengekspresikan diri dan berkomunikasi dalam kehidupan harian. Tambahan, tindakan ini bukan setakat untuk membolehkan pelajar menguasai bahasa Mandarin, ia juga untuk meningkatkan persefahaman budaya dan nilai pelbagai kaum demi memupuk perpaduan negara (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2011).

Memang tidak dapat dinafikan pembelajaran bahasa merangkumi elemen-elemen budaya tentang sesuatu bahasa yang dipelajari. Tambahan, di Malaysia terdapat seramai 28.3 juta penduduk dan 24.6% daripada jumlah penduduk tersebut adalah terdiri daripada kaum Cina (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2013). Kebanyakan orang Cina tersebut fasih dalam bahasa Mandarin. Maka, selain daripada bahasa Melayu dan bahasa Inggeris, keupayaan penduduk Malaysia bertutur bahasa selain daripada dua bahasa tersebut, khususnya bahasa Mandarin dapat meningkatkan perpaduan negara kerana *“language is a tool of communications and window for intercultural understanding”* (American Council, 2005). Dengan itu, kesefahaman kebudayaan antara pelbagai kaum dan bangsa dapat dieratkan melalui bahasa.

Selain itu, kursus bahasa Mandarin untuk kajian ini juga tidak sama dengan program bahasa Cina di Jabatan Pengajian Tionghua, Fakulti Sastera dan Sains Sosial di Universiti Malaya, dan bahasa Cina di bawah salah satu program bahasa asing di Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia. Namun selain program bahasa Cina, kedua-dua buah universiti tersebut juga menawarkan kursus bahasa Mandarin sebagai subjek elektif. Laporan KPT (2010) menyatakan:

“... language courses are offered by language centres, language programmes are offered by universities under different entities. Programmes in Languages, Linguistics and Literature started and evolved in various ways in different universities where some considerable restructuring took place the Language Centre of UiTM, renamed Academy of Language Studies in 2003,

which has been offering proficiency courses for more than 30 years also started to offer programmes in English and Malay Languages in 2006.”(hlm. 2).

Sehingga kini, terdapat 20 buah IPTA dan 485 buah institusi-institusi pengajian tinggi swasta yang berdaftar dengan Jabatan Pengajian Tinggi Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Bahasa Mandarin ditawarkan di kebanyakan IPTA dan institusi-institusi pengajian tinggi swasta sebagai subjek elektif ataupun subjek wajib. Hal ini bergantung kepada keperluan universiti masing-masing. Menurut laporan KPT (2010), bahasa Mandarin ialah subjek wajib untuk pelajar perakaunan dan pemasaran di Universiti Utara Malaysia. Bahasa Mandarin untuk kajian ini juga merupakan salah satu bahasa Asia dan Eropah yang wajib diambil oleh pelajar sebagai subjek keperluan universiti. Walau bagaimanapun, kurikulum bahasa Mandarin yang ditawarkan oleh setiap universiti di Malaysia adalah berlainan mengikut keperluan universiti masing-masing.

2.3 Perkembangan Kurikulum Bahasa Mandarin di Universiti Ini

Universiti ini telah ditubuhkan pada tahun 1956. Pada masa itu, ia merupakan sebuah institut yang menawarkan program Diploma sahaja. Matlamat utama institut ini adalah untuk melahirkan bumiputra yang mahir dalam teknologi. Pada tahun 1999, institut tersebut telah dinaik taraf menjadi universiti.

Bahasa Mandarin mula ditawarkan di Pusat Bahasa di institut ini pada tahun 1967 secara percubaan. Ia dilaksanakan secara rasmi pada tahun 1968 (Hoe & Tan, 2007). Pusat Bahasa telah bertukar nama kepada Akademi Pengajian Bahasa pada tahun 2003. Pada peringkat awal setelah institut ini ditubuhkan, iaitu lebih kurang 10 tahun bahasa Mandarin tidak ditawarkan. Bahasa Mandarin mula ditawarkan sebagai salah satu bahasa ketiga untuk program Diploma di Fakulti Perakaunan dan Fakulti Pengurusan Perniagaan. Pada masa itu terdapat lebih kurang 200 orang pelajar yang

mengikuti kursus bahasa Mandarin di fakulti tersebut. Bahasa ketiga dan bahasa asing pada masa itu ditawarkan sebagai satu subjek elektif.

Sejak itu, kursus bahasa Mandarin semakin berkembang. Ia bermula daripada dua fakulti tersebut, kemudian diikuti oleh Fakulti Sains Perpustakaan, Fakulti Pentadbiran Awam, Fakulti Pengurusan Bank dan sebahagian kecil daripada Fakulti Kejuruteraan turut menawarkan kursus bahasa Mandarin. Jumlah pelajar yang mengambil kursus ini telah melebihi 500 orang pelajar pada awal tahun 70-an (Hoe & Tan, 2007).

Kursus bahasa Mandarin pada tahun 70-an merangkumi empat tahap, iaitu daripada tahap satu ke tahap empat. Setiap tahap mengambil masa selama satu semester (16 minggu), dan setiap minggu diperuntukkan empat jam (64 jam/semester); tiga jam dijalankan dalam kelas dan satu jam dijalankan di makmal bahasa. Dengan kata lain, kursus bahasa Mandarin yang ditawarkan pada masa itu diperuntukkan 256 jam secara keseluruhannya. Namun, pada masa itu tidak mempunyai apa-apa dokumen tentang kurikulum bertulis bahasa Mandarin, buku teks dan buku latihan yang ditulis oleh John De Francis (ketua) digunakan sebagai bahan pengajaran dan pembelajaran. Penerbitan buku teks dan latihan tersebut adalah dari Amerika Syarikat. Tulisan Cina dan Sistem Hanyu Pinyin digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Mandarin pada masa itu. Pelajar harus belajar 500 perkataan tulisan Cina (*simplified*), dan Sistem Hanyu Pinyin digunakan untuk membantu pelajar menyebut tulisan Cina. Sementara itu, pensyarah menggunakan bahasa Mandarin dan bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar (Hoe & Tan, 2007).

Setelah kurikulum tersebut dilaksanakan beberapa tahun, terdapat maklum balas daripada pelajar yang mengatakan 500 perkataan tulisan Cina agak membebankan untuk dipelajari dalam 256 jam. Pada tahun 1976, Unit Bahasa Mandarin telah membuat keputusan untuk membahagikan kursus bahasa Mandarin kepada dua jurusan. Satu

jurusan ialah pelajar belajar bahasa Mandarin melalui sistem Hanyu Pinyin tanpa mengenali dan menulis tulisan Cina. Satu lagi jurusan ialah pelajar belajar bahasa Mandarin melalui sistem Hanyu Pinyin. Di samping itu, pelajar juga mengenali dan menulis tulisan Cina seperti yang sebelumnya. Secara amnya, pelajar yang memilih jurusan untuk mengenali dan menulis tulisan Cina cuma segelintir sahaja (Hoe & Tan, 2007).

Selain daripada itu, pada pertengahan tahun 70-an, selain daripada menawarkan kursus bahasa Mandarin, Unit Bahasa Mandarin telah berkembang dengan menawarkan kursus-kursus dialek seperti Kantonis dan Hokkein. Namun, kedua-dua kursus dialek tersebut telah diberhentikan pada pertengahan tahun 1980.

Pada tahun 1978, setelah menggunakan buku teks yang ditulis oleh John De Francis selama lebih daripada 10 tahun, satu siri buku teks yang ditulis oleh pensyarah Unit Bahasa Mandarin telah diterbitkan dan digunakan di kalangan pelajar. Buku teks bersiri tersebut merangkumi empat buah buku teks dalam bahasa Mandarin, dan buku bersiri itu merupakan buku teks pertama yang banyak menggunakan situasi dan kosa kata tempatan dan disertakan latihan dalam setiap buku teks. Dari tahun 1983 hingga tahun 1986, penyemakan semula telah dijalankan ke atas buku-buku teks tersebut sebanyak dua kali.

Sungguhpun Unit Bahasa Mandarin telah mempunyai buku teks sendiri sejak tahun 1978, kurikulum bahasa Mandarin masih belum dibentuk pada masa itu. Pada tahun 1996, demi memenuhi keperluan matlamat institut untuk menguruskan segala kursus yang ditawarkan secara sistematik, dokumen-dokumen kurikulum seperti sukatan pelajaran, garis kasar pengajaran, progress pengajaran mingguan dan spesifikasi penilaian secara kasar telah dibentuk (Hoe & Tan, 2007).

Satu paradigma yang besar telah berlaku pada tahun 1999, iaitu institut ini telah dinaik taraf menjadi universiti. Bersama dengan paradigma tersebut, semua bahasa

Asia dan Eropah termasuk bahasa Mandarin telah bertukar daripada subjek elektif kepada subjek keperluan universiti. Ini bermakna setiap pelajar yang mengikuti program Diploma dan program Ijazah Sarjana Muda wajib memilih salah satu bahasa Asia atau bahasa Eropah yang ditawarkan di universiti. Maka, satu perombakan telah berlaku dalam kursus bahasa Mandarin dan kurikulum kursus bahasa Mandarin dirancang semula untuk menyesuaikan perubahan tersebut.

Perubahan yang nyata terhadap perombakan tersebut ialah tempoh kursus bahasa Mandarin untuk pelajar Program Diploma. Tempoh kursus tersebut telah bertukar daripada dua tahun kepada satu tahun. Dengan itu, kursus bahasa Mandarin tersebut telah dipendekkan daripada empat semester menjadi dua semester. Manakala masa yang diperuntukkan untuk belajar masih kekal empat jam seminggu, dan terdapat 15 minggu dalam satu semester pada masa itu. Secara keseluruhannya, tempoh masa yang diperuntukkan untuk kursus bahasa Mandarin bagi pelajar program Diploma telah dipendekkan menjadi 120 jam.

Kursus bahasa Mandarin untuk program Ijazah Sarjana Muda pula mengambil masa satu setengah tahun, iaitu bersamaan dengan tiga semester secara keseluruhannya. Masa yang diperuntukkan ialah empat jam seminggu, dan terdapat 15 minggu dalam satu semester. Jadi, keseluruhan masa yang diperuntukkan untuk mengikuti kursus bahasa Mandarin untuk pelajar program Ijazah Sarjana Muda ialah 180 jam. Untuk menyesuaikan sukatan pelajar dengan tempoh masa kursus, buku teks yang telah diguna pakai selama 13 tahun tersebut, disemak semula untuk kali ketiga pada tahun 1999. Tulisan Cina masih diperkenalkan pada masa itu, tetapi jumlah perkataan tulisan Cina yang harus dipelajari telah dikurangkan daripada 500 perkataan kepada 200 perkataan.

Pada tahun 2001, pihak pengurusan universiti menyelaraskan masa pengajaran dan pembelajaran untuk semua subjek program Ijazah Sarjana Muda kepada dua jam seminggu. Hal ini tidak melibatkan subjek program Diploma. Rombakan tersebut

melibatkan kursus bahasa Mandarin untuk pelajar program Ijazah Sarjana Muda. Tempoh yang diperuntukan untuk kursus bahasa Mandarin ialah selama 14 minggu (satu semester), dan masa yang diperuntukkan untuk setiap minggu ialah dua jam. Maka, jumlah keseluruhan masa yang diikuti oleh pelajar untuk kursus bahasa Mandarin sebanyak tiga semester ialah 84 jam. Ini bermakna tempoh kursus bahasa Mandarin untuk pelajar program Ijazah Sarjana Muda telah dipendekkan menjadi 2 jam seminggu berbanding dengan sebelumnya 4 jam seminggu. Sehubungan dengan itu, Unit Bahasa Mandarin telah membuat keputusan untuk mengeluarkan mengenali dan menulis tulisan Cina daripada sukatan pelajaran, dan digantikan dengan mengenali 20 ucapan dalam tulisan Cina pada tahap III sahaja untuk kursus tersebut. Penyemakan semula buku teks kali keempat (buku edisi kelima) turut dijalankan untuk menyesuaikan perubahan tersebut.

Konferensi penilaian akademik dan bengkel-bengkel susulannya telah dijalankan di Jabatan Bahasa Asia dan Eropah pada tahun 2004 dan tahun 2005. Seterusnya pada tahun 2006 dan tahun 2009, penyemakan semula buku teks kali kelima dan keenam telah dilaksanakan. Tujuan utama penyemakan semula buku teks kursus bahasa Mandarin adalah untuk mengurangkan kandungan yang terkandung dalam ketiga-tiga buah buku teks, iaitu daripada 10 bab dikurangkan kepada 8 bab. Buku edisi ketujuh (8 bab) yang dikeluarkan pada tahun 2009 merupakan buku teks yang diguna pakai oleh pelajar semasa kajian ini dijalankan.

Perkembangan kursus bahasa Mandarin di universiti ini boleh diringkaskan seperti jadual 2.1. Memandangkan kajian ini adalah untuk kursus bahasa Mandarin bagi pelajar program Ijazah Sarjana Muda, maka penerangan seterusnya tentang perkembangan kurikulum bertulis akan menumpu kepada kurikulum bahasa Mandarin untuk pelajar program Ijazah Sarjana Muda sahaja. Seperti mana yang tersebut, kursus bahasa Mandarin untuk kajian ini tidak mempunyai apa-apa dokumen kurikulum yang

formal sebelum tahun 1996. Segala perkara yang berkaitan dengan kurikulum, seperti sukatan pelajaran, pengajaran dan pembelajaran, penilaian dan lain-lain lagi semuanya diterangkan dalam mesyuarat Unit Mandarin sahaja.

Jadual 2.2: Perkembangan Kursus Bahasa Mandarin

Tahun Program	1967 -1975	1976 - 1977	1978 - 1998	
Diploma	4 jam/minggu (3 jam kelas + 1 jam makmal bahasa) 15 minggu/semester 4 semester = 256 jam Buku teks: John De Francis 500 tulisan Cina	Pilihan : <ul style="list-style-type: none"> • Tulisan Cina & Sistem Hanyu Pinyin (500 tulisan Cina) • Sistem Hanyu Pinyin (Tiada tulisan Cina) Tawarkan bahasa dialek: Kantonis dan Hokkein Masa kursus dan jumlah perkataan tulisan Cina dikekelkan	Tahun-tahun semak semula buku teks: 1978: Edisi pertama Buku teks pertama yang ditulis oleh pensyarah di institut ini 1983-1985: Edisi Kedua Semakan permata 1986: Edisi ketiga Semakan kedua Bahasa dialek iaitu Kantonis dan Hokkein diberhentikan pada 80an Masa kursus dan jumlah perkataan tulisan Cina dikekelkan	
Tahun Program	1999 - 2000	2001 - 2005	2006 - 2008	2009 - 2013
Diploma	4 jam/minggu 15 minggu/semester 2 semester = 120 jam Buku teks: Edisi Keempat 200 tulisan Cina	Tiada perubahan Kecuali 200 tulisan Cina dikeluarkan	Tiada perubahan	Tiada perubahan, kecuali tambah semula untuk menulis tulisan Cina pada 2012 sebanyak 70 perkataan tulisan Cina.
Sarjana Muda	4 jam/minggu 15 minggu/semester 3 semester = 180 jam Buku teks: Edisi Keempat 200 tulisan Cina	2 jam/minggu 14 minggu/semester 3 semester = 84 jam Buku teks: Edisi Kelima Mengenali 20 ucapan tulisan Cina pada tahap III	2 jam/minggu 14 minggu/semester 3 semester = 84 jam Buku teks: Edisi Keenam Mengenali 20 ucapan tulisan Cina pada tahap III	2 jam/minggu 14 minggu/semester 3 semester = 84 jam Buku teks: Edisi Ketujuh Mengenali 20 ucapan tulisan Cina pada tahap III

Kurikulum bertulis yang kasar telah dibentuk pada tahun 1996, dan disemak semula pada tahun 1998 untuk menyesuaikan kurikulum bahasa Mandarin pada masa itu kerana institusi ini telah dinaik taraf menjadi universiti. Secara umumnya, kurikulum bahasa Mandarin untuk program Ijazah Sarjana Muda di universiti ini tidak mempunyai perubahan yang nyata. Objektif kursus tersebut merangkumi empat kemahiran asas bahasa iaitu bertutur, mendengar, membaca dan menulis pada awalnya. Manakala memandangkan tempoh masa yang diperuntukkan untuk kursus tersebut semakin pendek, objektif kursus itu telah diubahsuai dan memfokus kepada kemahiran bahasa bertutur dan mendengar. Di samping itu, format penilaian kursus itu diubahsuai dari semasa ke semasa berdasarkan perubahan objektif kursus, maklum balas daripada pensyarah dan pelajar.

Jadual 2.3 menunjukkan perkembangan format penilaian kursus bahasa Mandarin untuk kajian ini. Secara amnya, peruntukan markah untuk penilaian berterusan dan peperiksaan akhir tidak berubah iaitu kekal pada 40% dan 60% masing-masing dari tahun 2000 hingga tahun 2013. Jadual 2.3 menunjukkan penilaian kursus bahasa Mandarin untuk kajian ini sepanjang masa dari tahun 2000 hingga tahun 2013.

Jadual 2.3: Perkembangan Penilaian Kursus Bahasa Mandarin pada Tahap III

Peringkat I (2000 – 2008)	Peringkat II (2008 – 2011)	Peringkat III (2011 - 2013)
<p>Ujian Berterusan (40%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lisan 1 20% • Mendengar I 10% • Bertulis I 10% <p>Peperiksaan Akhir (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lisan 2 20% • Mendengar II 10% • Bertulis II 30% 	<p>Ujian Berterusan (40%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kuiz I & 2 (Pilihan) 10% • Bacaan 10% • Mendengar I 10% • Lisan 1 10% <p>Peperiksaan Akhir (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mendengar II 10% • Bertulis 20% • Projek bahasa 30% 	<p>Ujian Berterusan (40%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktiviti 20% <ul style="list-style-type: none"> ○ Kuiz 1 & 2 (Online berbentuk pilihan) 10% ○ Bertulis 10% • Mendengar I 10% • Lisan 1 10% <p>Peperiksaan Akhir (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mendengar II 10% • Lisan 2 20% • Projek bahasa 30%

Jadual 2.3 jelas menunjukkan ujian mendengar tidak mengalami sebarang perubahan, dan setiap ujian mendengar diperuntukkan 10 markah. Ia dijalankan dua kali dalam satu semester, iaitu sekali dalam bahagian ujian berterusan dan sekali lagi dalam bahagian peperiksaan akhir. Perubahan yang berlaku daripada peringkat pertama kepada peringkat kedua ialah markah lisan 1 telah dikurangkan 10 markah, 10 markah itu digantikan dengan ujian bacaan. Ujian bertulis 1 dikeluarkan daripada peringkat kedua dan digantikan dengan ujian kuiz satu dan dua. Setiap kuiz itu diperuntukkan 5 markah.

Pada peringkat kedua ujian lisan cuma dijalankan sekali sahaja iaitu dalam bahagian ujian berterusan. Markah yang diperuntukkan untuk ujian bertulis dalam bahagian peperiksaan akhir pada peringkat kedua telah dikurangkan daripada 30 markah kepada 20 markah. Akan tetapi projek bahasa telah dimasukkan ke dalam bahagian tersebut, dan ia diperuntukkan sebanyak 30 markah untuk item ini. Sebagaimana yang dinyatakan sebelum ini, kursus ini menggunakan sistem Hanyu Pinyin untuk belajar bahasa Mandarin, maka segala ujian bertulis bukan diuji dalam bentuk tulisan Cina, padahal ia menggunakan sistem Hanyu Pinyin, iaitu tulisan Rumi, kecuali terdapat satu bahagian untuk mengenali dan menyalin semula tulisan Cina yang diberikan dalam kertas soalan.

Pada peringkat ketiga agak banyak perubahan telah berlaku. Pertama sekali kuiz telah berubah kaedah pengendaliannya, iaitu daripada kuiz bertulis kepada kuiz yang dijalankan melalui laman sesawang. Seterusnya ujian bacaan telah dikeluarkan pada peringkat ini, dan digantikan dengan ujian bertulis. Kedua-dua item ujian kuiz dan ujian bertulis terletak di bawah satu kategori iaitu aktiviti. Ujian bertulis sebanyak 20 markah dalam bahagian peperiksaan akhir di peringkat kedua telah dikeluarkan pada peringkat ketiga. Ini bermakna ujian bertulis cuma dijalankan sekali sahaja dan markah untuk item ini ialah 10 markah. Sebaliknya ujian lisan dalam bahagian peperiksaan akhir yang dikeluarkan pada peringkat kedua telah dimasukkan semula pada peringkat ketiga.

Pendek kata, daripada perkembangan penilaian kursus bahasa Mandarin yang dinyatakan tersebut, amat jelas bahawa kursus ini semakin cenderung kepada kemahiran mendengar dan bertutur. Markah yang diperuntukan untuk menilai kemahiran bertulis cuma tinggal 10 markah pada peringkat ketiga seperti yang ditunjukkan dalam jadual 2.3.

2.4 Kurikulum Bertulis untuk Kajian Ini

Semasa kajian lapangan untuk kajian ini dilaksanakan iaitu dari September 2012 hingga Disember 2012, kursus bahasa Mandarin di Unit Bahasa Mandarin universiti ini telah mempunyai dokumen-dokumen kurikulum bertulis yang lengkap. Memandangkan kajian ini dijalankan ke atas kursus bahasa Mandarin pada tahap III sahaja, maka hanya kurikulum bertulis bahasa Mandarin pada tahap III akan dibincangkan di bahagian ini. Dokumen-dokumen kurikulum bertulis untuk kursus bahasa Mandarin pada tahap III untuk kajian ini merangkumi sukatan pelajaran, informasi kursus, skema kerja, jadual mingguan, spesifikasi penilaian dan dokumen-dokumen OBE (*Outcome-based Education*).

2.4.1 Informasi Kursus Bahasa Mandarin pada Tahap III

Maklumat yang terkandung dalam dokumen informasi kursus bahasa Mandarin pada tahap III termasuk: syarat untuk mendaftar kursus ini; deskripsi kursus; hasil kursus; kandungan kursus termasuk kemahiran bahasa, tatabahasa dan elemen-elemen kebudayaan, penilaian, teks rekomendasi dan rujukan. Berikut ialah penerangan secara terpelinci setiap bahagian yang terkandung dalam kurikulum bertulis tersebut.

Pada muka surat pertama dokumen ini, dinyatakan syarat-syarat untuk mengikuti kursus ini. Pelajar yang ingin mendaftar kursus bahasa Mandarin pada tahap III wajib lulus kursus bahasa Mandarin pada tahap II. Di bahagian hasil kursus disenaraikan enam perkara yang sepatutnya dicapai oleh pelajar:

- i. Berkomunikasi idea dalam komuniti pada tahap III (asas) secara meluas.
- ii. Memperolehi kemahiran mendengar pada tahap III (asas).
- iii. Membaca dan memahami teks dan dialog bahasa Mandarin yang mudah dalam bentuk tulisan Rumi pada tahap III (asas).
- iv. Menulis ayat, teks dan dialog bahasa Mandarin yang mudah dalam bentuk tulisan Rumi secara individu dan kumpulan.
- v. Memperolehi pengetahuan sosial Cina, kebudayaan dan elemen etika yang berkaitan dengan topik-topik pada tahap III (asas).
- vi. Membaca dan mengenali tulisan Cina untuk sapaan dan ucapan yang disenaraikan dalam latihan pada tahap III (asas).

(Informasi Kursus Bahasa Mandarin III, 2011)

Keenam-enam perkara tersebut merupakan hasil kursus untuk bahasa Mandarin pada tahap III. Pensyarah sepatutnya sentiasa merujuk kepada perkara tersebut dan menggunakannya sebagai panduan untuk merancang dan melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dalam kelas.

Bahagian penerangan kursus menjelaskan kursus asas bahasa Mandarin ini adalah untuk pelajar yang tidak mempunyai latar belakang bahasa Mandarin ataupun apa-apa bahasa yang berasaskan karakter Cina. Kursus bahasa Mandarin pada tahap III ini direka khususnya untuk pelajar program Ijazah Sarjana Muda di universiti ini. Pelajar akan diajar kosa kata dan tatabahasa yang bersesuaian dengan tahap asas. Penekanan utama kursus ini adalah untuk membentuk kemahiran pertuturan pelajar dalam konteks tertentu melalui aktiviti kelas seperti lakon peranan, perucapan, simulasi dan lain-lain tugas lisan yang relevan. Pelajar dijangka akan mengambil bahagian dalam aktiviti bahasa yang dikendalikan dalam kelas untuk memastikan pencapaian kemahiran bahasa pada tahap berkenaan. Dalam kursus ini, pelajar diperkenalkan kepada sistem

Hanyu Pinyin dan juga kebudayaan Cina (Informasi Kursus Bahasa Mandarin III, 2011).

Bahagian kandungan kursus dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu kemahiran bahasa, tata bahasa dan elemen-elemen kebudayaan. Terdapat empat kemahiran yang disenaraikan dalam bahagian kemahiran bahasa, yakni kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Komponen kemahiran mendengar direka untuk melatih pelajar mendengar secara efektif, dan dapat memproses dan bertindak untuk membalas informasi bersesuaian dengan situasi yang diberi. Kemahiran tersebut juga merangkumi keupayaan untuk memahami bahasa Mandarin pada peringkat asas tentang subjek harian, dan bertutur pada kelajuan yang biasa serta berusaha untuk menterjemahkan daripada bahasa Melayu atau bahasa Inggeris kepada bahasa Mandarin.

Komponen kemahiran bertutur pula direka untuk melatih keyakinan pelajar untuk bertutur dan berinteraksi dengan menggunakan bahasa Mandarin pada peringkat asas dalam situasi harian. Selain itu, kemahiran bertutur termasuk memahami bahasa Mandarin berdasarkan subjek harian dan bertutur dengan kelajuan biasa, menjawab soalan yang memerlukan jawapan ringkas, bertanya soalan yang perlu dijawab dengan ringkas berdasarkan beberapa contoh ayat dalam sukatan pelajaran. Komponen kemahiran membaca direka untuk melatih pelajar supaya berkeyakinan untuk membaca dan memahami ayat, teks dan dialog yang mudah dalam bahasa Mandarin yang berbentuk Hanyu Pinyin pada peringkat asas. Selain itu, komponen kemahiran bertulis adalah untuk melatih pelajar menulis ayat, teks dan dialog dalam bahasa Mandarin pada peringkat asas yang berbentuk Hanyu Pinyin.

Seterusnya dokumen tersebut menerangkan bahawa tatabahasa direka untuk membantu pelajar menggunakan elemen tatabahasa dalam kemahiran komunikasi lisan secara betul dan bersesuaian. Aspek tatabahasa akan digabungkan dalam pengajaran keempat-empat kemahiran bahasa tersebut.

Akhir sekali adalah tentang elemen-elemen kebudayaan. Beberapa elemen sosial, kebudayaan dan etika Cina diperkenalkan untuk membantu pelajar menggunakan bahasa dalam konteks budaya yang sesuai.

Dalam dokumen informasi kursus bahasa Mandarin pada tahap III jelas menerangkan penilaian yang harus dilaksanakan untuk kursus berkenaan. Penilaian ini dibahagi kepada dua iaitu penilaian berterusan (40%) dan penilaian akhir (60%). Item-item penilaian secara terperinci adalah seperti jadual 2.4 .

Jadual 2.4: Item-item Penilaian Kursus Bahasa Mandarin pada Tahap III (Informasi Kursus Bahasa Mandarin III, 2011)

Penilaian (100%)	
Penilaian berterusan (40%)	Penilaian akhir kursus (60%)
1. Aktiviti bahasa: 20%	1. Ujian mendengar II: 10%
i. Kuiz dalam talian (2X5% = 10%)	2. Ujian lisan II : 20%
ii. Quiz bertulis (10%)	i. Ucapan spontan (10%)
2. Ujian lisan I: 10%	ii. Soal & jawab (10%)
(Lisan berpasangan)	3. Projek bahasa 30%
3. Ujian mendengar I: 10%	i. Skrip (10%)
	ii. Merakam Video (20%)

Dokumen bertulis ini juga memperkenalkan beberapa teks dan bahan rujukan sebagai bahan bacaan tambahan untuk pelajar.

2.4.2 Skema Kerja

Dokumen skema kerja ini menyatakan kandungan, objektif dan masa yang sepatutnya diperuntukkan untuk setiap kelas serta masa pembelajaran sendiri pelajar untuk setiap minggu dalam satu semester. Terdapat 14 minggu dalam satu semester, maka jumlah masa kuliah untuk satu semester ialah 28 jam, yakni bersamaan dengan dua jam seminggu. Masa pembelajaran sendiri pelajar untuk satu semester telah ditetapkan sebanyak 52 jam dalam dokumen ini. Sehubungan dengan itu, masa pembelajaran sendiri pelajar untuk kursus bahasa Mandarin pada tahap III adalah antara tiga jam hingga empat jam seminggu. Jumlah masa kuliah dan pembelajaran sendiri bersamaan dengan 80 jam dalam satu semester.

Jadual 2.5 menunjukkan satu contoh skema kerja pada minggu kedua. Ruangan kandungan menerangkan tajuk atau bab yang harus diajar dan objektif yang harus dicapai. Masa kuliah, masa pembelajaran sendiri dan aktiviti pembelajaran sendiri telah dinyatakan dengan terperinci. Jumlah masa pengajaran dan pembelajaran sendiri untuk minggu tertentu juga ditunjukkan seperti yang dinyatakan dalam jadual 2.5.

Jadual 2.5: Contoh Skema Kerja Bahasa Mandarin pada Tahap III
(Unit Mandarin, 2011)

Minggu	Kandungan	Masa kuliah (MK)	Masa belajar pelajar (MBP)	Jumlah masa (MK + MBP)
9	<p>a. L7. Jilongpo (Kuala Lumpur: Pelajar berupaya menceritakan tempat-tempat menarik di Kuala Lumpur)</p> <p>b. Membuat ulang kaji untuk tulisan Cina</p>	2 jam	<p>2 jam – mengingat kosa kata dan membuat ulang kaji</p> <p>1 jam – menyiapkan latihan</p> <p>1 jam – mengingat dan menulis tulisan Cina</p>	6 jam

2.4.3 Jadual Mingguan

Jadual mingguan menerangkan hasil pengajaran dan pembelajaran setiap minggu, dan aktiviti atau tugas yang harus dilaksanakan dalam kelas selama satu semester (14 minggu). Jadual 2.6 menunjukkan contoh jadual mingguan pada minggu kesembilan. Jadual 2.6 menjelaskan hasil pembelajaran pelajar terutamanya perkara yang harus dikuasai pelajar, objektif tajuk berkenaan dan komponen tatabahasa setelah mengikuti kuliah pada minggu kesembilan. Selain itu, aktiviti atau tugas yang harus dilaksanakan pensyarah juga dinyatakan.

Jadual 2.6: Contoh Jadual Mingguan Bahasa Mandarin pada Tahap III
(Unit Mandarin, 2011)

Hasil pembelajaran:
Minggu 9
Setelah mengikuti kuliah ini, pelajar boleh:
<ul style="list-style-type: none">• memberitahu tempat-tempat menarik di Kuala Lumpur• menggunakan perkataan “yiqian”• menggunakan “mei”
Aktiviti/Tugas
<ul style="list-style-type: none">• Menulis tulisan Cina• Latihan mendengar bab 6

2.4.4 Spesifikasi Penilaian

Dokumen kurikulum bertulis ini merekodkan secara terperinci penilaian untuk kursus bahasa Mandarin pada tahap III. Ia menerangkan objektif setiap item penilaian, peruntukan markah, kaedah pelaksanaan dan tempoh masa setiap penilaian. Jadual 2.7 menunjukkan salah satu format penilaian iaitu penilaian lisan dalam dokumen tersebut.

Jadual 2.7 menjelaskan objektif umum penilaian lisan dalam kursus ini, iaitu untuk menilai pencapaian kemahiran bertututtr pelajar melalui aktiviti soal jawab dalam lisan berpasangan dan perucapan spontan. Kaedah pelaksanaan item-item ujian lisan diterangkan secara terperinci agar pensyarah dan pelajar memahami prosedur ketika melaksanakan ujian berkenaan. Kandungan yang diuji untuk setiap item penilaian juga dinyatakan. Dengan itu, pelajar dapat memfokus kepada tajuk tertentu semasa membuat persediaan untuk ujian. Peruntukan markah untuk keseluruhan ujian lisan dan item-item tertentu telah ditetapkan seperti yang dipaparkan dalam jadual 2.7. Tempoh masa untuk pelajar menjawab soalan turut ditetapkan. Ini dilakukan agar setiap pelajar dilayan dengan adil semasa penilaian dilaksanakan.

Jadual 2.7: Contoh Jadual Spesifikasi Penilaian Bahasa Mandarin pada Tahap III
(Unit Mandarin, 2011)

Penilaian	Objektif Penilaian	Item	Kandungan yang dinilai	Tahap Bahasa	Wajaran	Tempoh
Lisan (30%)	Menilai pencapaian pelajar melalui kemahiran lisan mereka dalam dialog soalan & jawapan (Q & A) dan perucapan spontan	Oral berpasangan: Setiap pelajar harus membina 5 soalan berdasarkan nota yang diberi oleh pensyarah dan menjawab 5 soalan yang ditanya oleh rakan Perucapan spontan: Setiap pelajar harus menyampaikan satu tajuk yang diberi dalam masa 2-3 minit Q & A Setiap pelajar harus menjawab 5 soalan yang ditanya oleh pensyarah berdasarkan perucapan spontan yang disampaikan	Oral berpasangan: Bab1 – Bab5 Perucapan Spontan: Kosa kata yang diguna mesti terkandung dalam silibus, cth, bab1- bab8. Q & A: Bab1 – Bab8	Formal	Persembahan berpasangan (10%) Perucapan spontan (10%) Q & A (10%)	Oral berpasangan: 5 – 10 minit Perucapan spontan: 2 -3 minit Q & A: 5 – 10 minit

2.4.5 Kalendar Akademik

Selain daripada dokumen-dokumen bertulis tersebut, pada permulaan setiap semester, pihak pengurusan Unit Bahasa Mandarin akan mengagihkan satu kalendar akademik yang menyenaraikan aktiviti yang akan dijalankan dalam satu semester (14 minggu). Pensyarah harus mengikut rancangan berkenaan untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran, dan menjalankan ujian pada minggu yang ditetapkan dalam kalendar akademik. Namun, kelonggaran diberi sekiranya terdapat cuti am pada minggu tertentu, ataupun kuliah dimulakan lewat beberapa minggu pada permulaan semester dengan sebab yang tidak dapat dielakkan. Sekiranya perkara tersebut berlaku, rancangan dalam kalendar akademik akan berbeza dengan pelaksanaan sebenar dalam kelas. Kelas ganti atau kelas tambahan juga dibenarkan sekiranya perlu. Rajah 2.8

menunjukkan kalendar akademik kursus bahasa Mandarin pada semester 1, 2012/2013, iaitu pada semester semasa kerja lapangan untuk kajian ini dijalankan.

Jadual 2.8: Kalendar Akademik pada Semester 1, 2012/2013 (Unit Mandarin, 2011)

Minggu	Tarikh	Aktiviti	Catatan
1.	10/09/12-14/09/12	➤ Pengenalan Kursus ➤ Kuliah	
2.	17/09/12-21/09/12	➤ Kuliah	<i>Cuti Hari Malaysia 17/9/12</i>
3.	24/09/12-28/09/12	➤ Kuliah	
4.	01/10/12-05/10/12	➤ Kuliah	
5.	08/10/12-12/10/12	➤ Kuliah	
6.	15/10/12-19/10/12	➤ Kuliah ➤ Kuiz 1(a) Online (5%)	<i>Kuiz online dibuat di luar masa kuliah</i>
7.	22/10/12-25/10/12	➤ Kuliah ➤ Ujian Mendengar 1 (10%)	
	26/10/12-04/11/12	Cuti Pertengahan Semester	<i>Cuti Hari Raya Qurban 26/10/12</i>
8.	05/11/12-09/11/12	➤ Ujian Lisan 1 (10%)	
9.	12/11/12-16/11/12	➤ Kuliah	<i>Cuti Hari Deepavali 13/11/12 Cuti Awal Muharam 15/11/12</i>
10.	19/11/12-23/11/12	➤ Kuliah ➤ Kuiz 1 (b) Online (5%) ➤ Kuiz Bertulis (10%)	<i>Kuiz online dibuat di luar masa kuliah</i>
11.	26/11/12-30/11/12	➤ Kuliah ➤ Tarikh akhir penyerahan skrip projek untuk penyemakan	
12.	03/12/12-17/12/12	➤ Ujian Mendengar 2 (10%)	
13.	10/12/12-14/12/12	➤ Ujian Lisan 2 (20%)	<i>Cuti Hari Keputeraan Sultan Selangor 11/12/12</i>
14.	17/12/12-21/12/12	➤ Projek Bahasa (30%): Penyerahan VCD (20%) Skrip (10%) ➤ Pengumuman Markah Berterusan (40%)	

2.5 Kajian Lepas Tentang Bahasa Mandarin

Memandangkan kajian ini berkenaan dengan subjek bahasa Mandarin di IPTA, maka usaha untuk menjelajah kajian tentang kurikulum bahasa Mandarin telah dijalankan. Hasil daripada tinjauan tersebut menunjukkan tidak ada kajian yang secara langsung berkenaan dengan topik tersebut. Kebanyakan kajian-kajian yang dijalankan adalah tentang fonetik (Hao, 2012; Hsiao & Shillcock, 2006; Shu, Anderson, & Wu,

2000; Van de Weijer & Zhang, 2008), tatabahasa (Gao, 2010; Shan & Yuan, 2008; Yuan, 2004; Yuan & Zhao, 2011; Zhang, 2004), teknologi komputer untuk belajar bahasa Mandarin (Andres, 2006; Baker & Chang, 2006; Ghee & Heng, 2008; Liu & Sloane, 2006), kaedah pengajaran dan pembelajaran tulisan Cina (Chung, 2008; Dai, 2013; Liu, Wang, & Perfetti, 2007; Shen & Ke, 2007; Tang & Leung, 2006; Tse, Marton, Ki, & Loh, 2007; Wang, 2012; Zhu, 2005), pengajaran bahasa Mandarin dan budaya (Li, 2012; Zhang, 2015), motivasi (Zubairi & Sarudin, 2009), tanaga pengajar (Li & Zhao, 2012; Shan, 2014) serta pengajaran dan penyelidikan bahasa Cina sebagai bahasa kedua/asing (Linnell, 2011).

Begitu juga untuk kajian tempatan, kajian yang dijalankan agak terhad dan kebanyakan kajian yang dapat dikesan juga cenderung kepada pengajian tentang tatabahasa atau sintaksis (Chai, 2007; Ching, 2008; Lee, 2007; Low et al., 2005; Tan, 2009), penggunaan komputer dalam pengajaran (Chuah, 2004; Ong, 2002; Quik, 2007), fonetik (Goh, 2007; Wan Mohamad Iskandar, 2007; Wee, 2002), tulisan karakter Cina (Chuen, Kuek, & Chuah, 2002), pembelajaran dan pengajaran (Chng, 2009; Lee, 2010; Tan, 2011) dan penilaian bahan pengajaran kursus bahasa Mandarin (Heng et al., 2009; Tan, 2007). Secara kesimpulannya, kajian tentang kurikulum terutama sekali pelaksanaan kurikulum dalam bidang bahasa agak terhad. Apatah lagi kajian tentang bahasa ketiga yang ditawarkan di IPTA termasuk bahasa Mandarin.

2.6 Definisi Kurikulum

Kurikulum berasal daripada perkataan Latin yang bermaksud “race course/a course to be run”, yang merupakan subjek yang diajar pada zaman klasik tamadun Greek (Marsh & Willis, 2003). Sejak itu, penginterpretasian perkataan “kurikulum” telah diperluaskan dan tafsirannya merangkumi lebih daripada subjek yang diajar.

Terdapat pelbagai definisi tentang kurikulum, perbezaan definisi kurikulum bergantung kepada perspektif pendidikan tertentu.

Stenhouse (1975) mengatakan pendidik pada tahun 60-an menganggap kurikulum sebagai satu siri rancangan sekolah yang menjadi panduan atau pengalaman pembelajaran pelajar yang ditetapkan lebih awal. Oliva (2005) menjelaskan bahawa kurikulum telah berkembang daripada yang nyata, iaitu “race course” kepada konsep yang abstrak. Marsh & Willis (2003) mengatakan kurikulum “*is an interrelated set of plans and experiences that a student undertakes under the guidance of the school*” (hlm. 13). Mereka menerangkan bahawa kurikulum yang dilaksanakan di sekolah telah ditetapkan lebih awal di sekolah. Oliva (2005) bersependapat dengan Marsh & Willis dan mendefinisikan kurikulum sebagai satu rancangan atau program yang disediakan oleh sekolah sebagai panduan untuk dialami pelajar semasa pengajaran dan pembelajaran. Sungguhpun begitu, Marsh & Willis (2003) mempercayai bahawa interaksi antara guru dan pelajar dianggap sebagai kurikulum juga. Oliva (2005) mengatakan pengajaran ialah alat untuk melaksanakan kurikulum, dan operasi merupakan teknik yang digunakan oleh guru untuk menyampaikan kurikulum kepada pelajar. Justeru itu, kurikulum ialah satu program dan pengajaran merupakan kaedahnya.

Ornstein and Hunkins (2004) menegaskan bahawa kurikulum ialah satu rancangan untuk pelaksanaan atau satu dokumen bertulis yang merangkumi strategi untuk mencapai objektif tertentu. Walau bagaimanapun, tidak dapat dinafikan wujudnya aktiviti yang terancang dan tidak terancang yang mempengaruhi pembelajaran dan pelaksanaan kurikulum yang ditetapkan lebih awal. Didapati juga bahawa kurikulum bukan setakat terhad kepada pengalaman pembelajaran yang direka untuk pelajar, ia termasuk juga aspek keadaan sekolah juga (Kemmis, 1986).

Terdapat banyak lagi pakar-pakar teori dan pengkaji pendidikan memberi definisi kepada kurikulum. Namun berdasarkan pelbagai definisi kurikulum yang diberi itu, dapat dirumuskan bahawa kurikulum merangkumi tiga komponen utama, yakni satu program dirancang dan direka lebih awal, guru yang melaksanakan kurikulum dan pengalaman pelajar terhadap kurikulum yang disampaikan merupakan kurikulum sebenar yang dipelajari. Dengan lain perkataan, kurikulum merangkumi merancang atau mereka sesuatu program, proses pelaksanaan program dan hasil daripada pelaksanaan kurikulum, iaitu perkara yang dialami atau dipelajari oleh pelajar terhadap sesuatu program yang dilaksanakan. Ketiga-tiga komponen kurikulum tersebut merujuk kepada kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum dipelajari. Perkara tentang kurikulum tersebut dibincangkan dengan terperinci seterusnya dalam bab ini.

Memandangkan produk atau kurikulum direka terutama sekali adalah untuk pelajar dan guru ialah ejen yang menyampaikan kurikulum, maka hasil kurikulum sentiasa di luar kawalan. Ini kerana proses tersebut melibatkan manusia, maka ia berbeza dengan proses di kilang yang sentiasa menghasilkan produk yang berkualiti seperti yang diinginkan. Keunikan setiap manusia menyebabkan hasil kurikulum biasanya tidak seperti yang diharapkan.

2.7 Jenis Kurikulum

Pelbagai istilah tentang jenis kurikulum telah dikemukakan oleh pengkaji atau pakar-pakar dalam bidang kurikulum. Glatthorn (1999) mengemukakan lapan jenis kurikulum iaitu (i) kurikulum bertulis – dokumen yang disediakan oleh negeri atau sekolah; (ii) kurikulum pengajaran – segala yang dilaksanakan atau disampaikan oleh guru di kelas atau sekolah; (iii) kurikulum dipelajari – segala yang dipelajari oleh pelajar; (iv) kurikulum cadangan - kurikulum yang digariskan oleh pendidik dan pakar organisasi; (v) kurikulum sokongan – sumber seperti tenaga pengajar, buku teks,

komputer dan lain-lain lagi yang menyokong dan membantu pelaksanaan kurikulum; (vi) kurikulum penilaian – iaitu apa yang diuji dan diukur; (vii) kurikulum tersembunyi – kurikulum tidak berniat dan disampaikan secara tidak formal dan (viii) kurikulum nol – kurikulum yang tidak diajar tetapi pelajar mengetahuinya secara umum. Walau bagaimanapun, jenis-jenis kurikulum tersebut mempunyai lebih daripada satu istilah.

Kurikulum bertulis secara amnya merupakan dokumen-dokumen yang dikeluarkan oleh ejen pendidikan negara, negeri dan sistem sekolah untuk guru. Kurikulum tersebut dibentuk oleh pegawai daerah atau pegawai negeri dalam rangka kurikulum kursus tertentu dan menyatakan perkara yang harus diajar. Pereka kurikulum menjangka bahawa guru akan mengajar dengan sepenuhnya dan pelajar akan belajar seperti yang dirancang oleh mereka (Cuban, 1995). Menis (1991) menjelaskan kurikulum bertulis dari segi yang lebih spesifik, beliau menyatakan kurikulum bertulis termasuk kandungan kurikulum seperti objektif kursus, kandungan buku teks, sukatan pelajaran dan bahan rujukan.

Kurikulum bertulis juga dikenali sebagai kurikulum rasmi atau kurikulum berniat (Brown, 2009). Ia merupakan kandungan piawai yang ditentukan oleh kerajaan. Kurikulum bertulis menerangkan secara terperinci perkara yang harus diambil tahu oleh pelajar dan keupayaan untuk melakukan sesuatu pada masa tertentu (Glatthorn, 1999; Porter, 2004; Thornton, 1985a; Yangki, 1998). Manakala Brown (2009) mendefinisikan kurikulum berniat sebagai satu siri pilihan yang dirancang dan dibentuk oleh guru sebelum menyampaikan kurikulum bertulis.

Kurikulum pengajaran juga dikenali sebagai kurikulum aktual (Thornton, 1985a), kurikulum pelaksanaan (Brown, 2009) atau kurikulum eksplisit (Eisner, 1994). Kurikulum pengajaran merupakan perkara yang benar-benar disampaikan oleh guru dalam kelas. Menurut Cuban (1995), kurikulum pengajaran merupakan segala perkara yang benar-benar dipilih oleh guru untuk mengajar, dan perkara yang dipilih untuk

diajar itu bergantung kepada pengetahuan guru terhadap subjek berkenaan, pengalaman mengajar subjek, kegemaran guru tentang topik tertentu dan tingkah laku guru terhadap pelajar yang diajar. Lentz (2007) saling ganti menggunakan kurikulum pengajaran dan *enacted curriculum* dalam kajiannya. Porter (2004) juga menggunakan *enacted curriculum* untuk merujuk kepada perkara yang benar-banar berlaku dalam kelas.

Kurikulum teruji berbentuk ujian piawai nasional, ujian sekolah dan ujian penilaian pencapaian pelajar yang dikendalikan oleh guru (Porter 2004). Manakala, kurikulum dipelajari atau kurikulum pengalaman (Brown, 2009; Thornton, 1985a) merupakan perkara yang pelajar telah mempelajari dalam kelas. Kurikulum teruji ialah kurikulum yang terpenting antara pelbagai kurikulum dan merupakan “*bottom-line curriculum*” (Glatthorn, 1999, hlm. 30). Kurikulum teruji berbeza dengan kurikulum dipelajari kerana kurikulum teruji setakat menguji pencapaian pelajar terhadap perkara yang diuji dalam peperiksaan sahaja. Namun, kurikulum dipelajari merangkumi segala pengalaman dan perkara yang betul-betul dialami pelajar dalam kelas. Menurut Glatthorn (1999), kurikulum dipelajari bukan setakat merupakan jenis kurikulum yang terpenting antara pelbagai jenis kurikulum, malahan merupakan jenis kurikulum yang kurang dapat dikawal oleh pengajar.

Kurikulum tersembunyi mula diperkenalkan oleh Jackson pada tahun 1968 dalam bukunya yang bertajuk *Life in Classroom* (dlm. Glatthorn, 1999). Kurikulum ini merupakan perkara yang pelajar mempelajari daripada kebudayaan dan iklim sekolah yang tidak dirancang dalam pengajaran. Kurikulum tersebut juga dikenali sebagai kurikulum tidak berniat (Glatthorn, 1999), kurikulum implisit (Eisner, 1994) dan kurikulum tersirat (Saedah, 2003).

Kurikulum nol merujuk kepada perkara yang telah tersingkir daripada kurikulum sama ada secara sengaja atau tidak sengaja. Kurikulum nol juga dikenali

sebagai kurikulum tersingkir (Glatthorn, 1999). Kurikulum rekomen pula merupakan kurikulum yang dicadangkan oleh pakar-pakar dalam bidang tertentu.

Elemen-elemen jenis kurikulum dan perhubungan antara pelbagai kurikulum di sekolah dapat digambarkan dengan menggunakan matriks kurikulum 3X3 yang dibentangkan oleh English (1992) pada jadual 2.9.

Jadual 2.9: Matriks Kurikulum 3X3 di Sekolah (English, 1992)

Kurikulum	Formal	Tidak Formal	Tersembunyi
Bertulis	Panduan Kurikulum, buku teks	Mengikuti jejak yang dirancang	Peraturan kehidupan
Pengajaran	Pengajaran kandungan	Perbezaan keperibadian guru	Autoriti peranan guru
Teruji	Pengujian piawai atau guru	Pengujian tingkah laku	Norma kebudayaan, status sosial ekonomi

Matrik kurikulum pada jadual 2.9 yang dikemukakan oleh English (1992) menerangkan elemen-elemen yang mempengaruhi pelaksanaan dan keberkesanan kurikulum, iaitu daripada kurikulum bertulis kepada kurikulum pengajaran dan akhirnya kurikulum teruji. Beliau membahagikan elemen-elemen tersebut kepada tiga golongan iaitu formal, tidak formal dan tersembunyi. Nyata dilihat bahawa keadaan persekitaran komuniti, kepercayaan guru, tingkah laku pelajar, kebudayaan dan sosial ekonomi akan mempengaruhi pelaksanaan dan keberkesanan kurikulum bertulis. Aspek-aspek tersebut di luar kawalan perancang dan orang yang mereka kurikulum berkenaan.

Matrik kurikulum 3X3 English pada jadual 2.9 kurang menggambarkan pencapaian sebenar pelajar di sekolah. Ini kerana kurikulum teruji sentiasa tidak menggambarkan keadaan sebenar pembelajaran pelajar daripada kurikulum bertulis dan kurikulum pengajaran. Kurikulum teruji menilai sebahagian daripada pencapaian pelajar kerana hanya sebahagian yang diajar dalam kelas dapat diuji (Cuban, 1995; Yangki, 1998). Tambahan, apa-apa yang diuji mungkin tidak termasuk dalam kurikulum bertulis. Justeru itu, disarankan untuk menukarkan matrik kurikulum 3X3 kepada matrik

kurikulum 4X3, iaitu menambahkan kurikulum dipelajari dalam lajur kurikulum jadual 2.9. Dengan itu, matrik kurikulum 4X3 yang merangkumi elemen kurikulum dipelajari dapat menggambarkan pengalaman pembelajaran sebenar pelajar setelah mengikuti kurikulum bertulis dalam sekolah.

2.8 Perhubungan antara Kurikulum Bertulis, Kurikulum Pengajaran dan Kurikulum Dipelajari

Menurut Ornstein dan Hunkins (2004), kurikulum "*dealing with the experiences of the learner*" (hlm. 6). Pelajar merupakan sasaran utama perancang dan pelaksanaan sesuatu kurikulum. Pencapaian pelajar setelah mengalami proses pembelajaran yang telah dirancang dalam kurikulum amat diambil berat oleh pendidik dan pakar-pakar dalam bidang pendidikan. Burstein & Winters (1994) bersetuju dengan pandangan Ornstein and Hunkins (2004) dan mengujahkan bahawa persepsi tentang pencapaian pelajar harus berubah daripada perkara yang pelajar tahu dan boleh lakukan kepada perkara yang pelajar tahu dan boleh lakukan adalah kerana pengalaman mereka dalam proses pendidikan. Ini kerana dalam realiti, pelajar selalu tidak dapat mempelajari perkara yang diajar oleh guru (Glatthorn, 1999).

Manakala, Yangki (1998) mengatakan kurikulum bertulis biasanya tidak dilaksanakan keseluruhannya, dan perkara yang dilaksanakan itu selalu tidak diuji keseluruhannya. Porter and Smithson (2001) pula mempertikaikan sama ada perkara yang diajar oleh guru merupakan kandungan yang terkandung dalam kurikulum bertulis dan dapat dipelajari oleh pelajar. Cuban (1995) menyuarakan perkara yang diuji terbatas kepada sebahagian daripada perkara yang ingin disampaikan oleh pereka polisi, pengajaran guru dan perkara yang dipelajari oleh pelajar. Selain itu, Brophy (1982) melaporkan cuma sebahagian kecil daripada kurikulum bertulis yang benar-benar dipelajari oleh pelajar. Sehubungan dengan itu, kurikulum tidak pernah dilaksanakan

seperti yang dirancang tetapi telah diadaptasikan oleh pengguna terutamanya guru (Snyder et al., 1992). Ini kerana kurikulum pengajaran yang disampaikan oleh guru dalam kelas dipengaruhi oleh kefahaman guru terhadap falsafah panduan kurikulum bertulis (Moore, 1984; Weisz, 1988). Justeru itu, sungguhpun mempunyai kurikulum bertulis yang paling bercita-cita tinggi, pencapaiannya masih bergantung kepada keefisienan guru semasa melaksanakannya (Menis, 1991).

Glatthorn (1999) mengatakan bahawa kurikulum bertulis cuma mempunyai pengaruh yang moderat terhadap kurikulum pengajaran, kurikulum yang paling mempengaruhi guru dan pelajar ialah kurikulum teruji. Ini bermakna pengajaran guru dan pembelajaran pelajar cenderung kepada penilaian yang ternyata dalam kurikulum teruji. Namun, Schmidt, Houang dan Cogan (2002) memberi pandangan bahawa salah satu dapatan kajian terhadap TIMSS menunjukkan perbezaan pencapaian pelajar dalam matematik antara negara dipengaruhi oleh perkara yang diajar oleh sesebuah negara. Ini bermakna kandungan dalam kurikulum bertulis yang menyebabkan perbezaan pencapaian pelajar antara satu negara dengan negara yang lain, bukannya kurikulum teruji.

Biggs (2001) berpendapat bahawa objektif kursus sepatutnya mementingkan aktiviti pembelajaran pelajar, bukan aktiviti pengajaran guru. Pearce (2008) menegaskan bahawa fokus hasil kurikulum harus dipindahkan daripada perkara yang diajar oleh guru kepada perkara yang telah dipelajari pelajar. Pandangan tersebut bercanggah dengan kajian-kajian tentang pelaksanaan kurikulum pada tahun 60-an dan tahun 70-an, yang mempercayai bahawa apa-apa yang terdapat dalam kurikulum bertulis akan disampaikan sepenuhnya oleh guru dalam kelas (Rhodes, 1988).

Selain itu, Marsh dan Willis (2003) menerangkan bahawa interaksi antara guru dan pelajar akan menghasilkan kurikulum “hidup” (*lived curriculum*) yang mungkin berlainan dengan kurikulum bertulis. Mereka menghuraikan selanjutnya bahawa

kurikulum yang dialami dalam kelas ataupun lebih dikenali sebagai kurikulum pengajaran merupakan satu siri pengajaran dan pembelajaran hasil daripada komunikasi, tindakan dan penukaran pengetahuan serta pendapat antara individu dalam kelas. Memandangkan pengalaman aktiviti pembelajaran pelajar dalam kelas diuruskan oleh guru, maka biasanya hasil kurikulum bertulis diubahsuai berdasarkan praktikal sebenar. Sungguhpun begitu, keutamaan diberi kepada sekolah untuk membekalkan panduan pengajaran iaitu kurikulum bertulis kepada guru untuk melaksanakan kurikulum pengajaran masing-masing, kemudian pelajar mempelajari dan mengalami kurikulum bertulis melalui pengajaran guru.

Daripada perbincangan tentang perhubungan antara kurikulum tersebut, jelas dilihat bahawa kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum dipelajari saling berkait antara satu sama lain. Maka, kesejajaran kurikulum antara ketiga-tiga jenis kurikulum adalah penting untuk merealisasikan objektif pendidikan.

2.9 Perkembangan Kajian Pelaksanaan Kurikulum

Fullan (2001) mengatakan pelaksanaan merupakan *“the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to people attempting or expected to change”* (hlm.69). Pelaksanaan ialah satu proses penting untuk mencapai objektif yang diinginkan. Penilaian pelaksanaan kurikulum dijalankan untuk membekalkan semakan tentang keberkesanan pelaksanaan kurikulum institusi pada suatu tempoh tertentu, mengenal pasti aspek yang perlu ditambah baik, mendapat informasi keesahan hipotesis terhadap institusi yang mengendalikan kurikulum tertentu, membekalkan informasi untuk penjaga dan ibubapa pelajar serta membekalkan maklumat untuk orang awam (Smith & Tyler, 1942 dlm. Snyder et al., 1992).

Pelaksanaan kurikulum merupakan salah satu aspek penting dalam pembangunan kurikulum. Menurut Snyder et al. (1992), kajian tentang pelaksanaan

kurikulum agak baharu kerana tidak ada tema “pelaksanaan” dalam sorotan kajian kurikulum pada awalnya. Mereka mengatakan proses pelaksanaan kurikulum tidak dikaji sebagai satu kajian bersendirian pada tahun 30-an, kerana kurikulum sekolah hanya merujuk kepada buku teks dan guru ialah orang yang membuat keputusan bagaimana untuk menggunakannya. Panduan pelaksanaan adalah terhad dan guru diberi kebebasan untuk menjalankan program atau kursus yang diberi oleh pentadbir. Jelas dilihat pada masa itu guru mempunyai kuasa mutlak untuk menyampaikan kurikulum bertulis. Namun, pentadbir menyedari bahawa kurikulum program tidak dapat digunakan oleh guru dengan berkesan. Hal ini demikian kerana guru tidak terlibat dalam mereka atau membentuk program, lebih-lebih lagi masalah pelaksanaan tidak diambil berat.

Walau bagaimanapun, kajian tentang perekaan atau pembentukan kurikulum lebih diutamakan daripada kajian tentang pelaksanaan kurikulum pada tahun 30-an. Ini kerana pandangan pakar dan pengkaji pada masa itu menganggap kandungan lebih penting daripada kaedah (Courts, 1926; Courtis 1926 dlm. Snyder et al., 1992). Pada tahun 1940, banyak pengkaji mula menegaskan kepentingan penglibatan guru dalam pembangunan kurikulum (Caswell, 1946; Cutright 1945 dlm. Synder et al., 1992). Pengkaji pada masa itu berpendapat bahawa penglibatan guru dalam proses mereka kurikulum lebih berkesan daripada pelaksanaan sesuatu kurikulum di sekolah. Namun, masalah masih timbul dari aspek penyampaian kurikulum dalam kelas kerana guru enggan berubah. Maka, kajian tentang proses pelaksanaan kurikulum telah menjadi fokus pada akhir tahun 60-an dan awal tahun 70-an.

Selain daripada meneliti keberkesanan pelaksanaan kurikulum bertulis yang dijalankan oleh guru, pencapaian pelajar setelah mengalami sesuatu program, iaitu pencapaian kurikulum teruji juga digunakan untuk menilai kurikulum bertulis. Walaupun begitu, penilaian pencapaian pelajar bukan satu kaedah yang sesuai untuk

menilai penerimaan program dalam era tersebut. Ini kerana biasanya inovasi yang dianggap gagal dilaksanakan sebenarnya tidak gagal kerana inovasi itu sebenarnya tidak dilaksanakan (Goodlad & Klein, 1970).

Kini, penyelidikan tentang pelaksanaan kurikulum telah berubah daripada mengkaji bagaimana satu kurikulum bertulis dijalankan dan diadaptasikan oleh guru kepada bagaimana kurikulum dilaksanakan dan dialami oleh guru dan pelajar. Ini bermakna pengalaman pengajaran dan pembelajaran terhadap sesuatu kurikulum lebih penting daripada bagaimana sesuatu kurikulum itu diajar dan dipelajari.

2.10 Kajian-kajian Lepas Pelaksanaan Kurikulum

Melalui eksplorasi kajian-kajian lepas tentang pelaksanaan kurikulum daripada tahun 80-an hingga sekarang, didapati banyak kajian telah dijalankan tentang kesejajaran antara pelbagai jenis kurikulum. Kebanyakan kajian yang dijalankan adalah tentang kesejajaran antara kurikulum bertulis dengan kurikulum pengajaran, kurikulum pengajaran dengan kurikulum dipelajari, atau lebih ketara mengkaji kesejajaran antara ketiga-tiga jenis kurikulum.

Didapati kebanyakan kajian-kajian lepas tentang pelaksanaan kurikulum tersebut menumpu kepada subjek matematik dan sains (Bekalo & Welford, 2000; Lentz 2007; Wiseman & Brown, 2003). Bekalo and Welford (2000) meneliti pelaksanaan kurikulum subjek fizik di Ethiopia yang direka oleh penggubal dasar dengan kurikulum pengajaran yang dijalankan dalam kelas. Dapatan kajian tersebut menunjukkan kurikulum pengajaran untuk subjek fizik tidak mencapai kesejajaran antara objektif kurikulum yang dinyatakan dalam kurikulum bertulis dan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang diterangkan dalam buku teks. Dengan itu, pelajar tidak menerima pengalaman pembelajaran seperti yang telah ditetapkan dalam kurikulum bertulis. Manakala kajian Lentz (2007) tentang kesejajaran kurikulum antara kurikulum bertulis,

kurikulum pengajaran dan kurikulum teruji dalam subjek sains menunjukkan pencapaian pelajar dalam penilaian kemahiran sekolah menengah atas dan penilaian kemahiran gred lapan adalah sejajar dengan kurikulum bertulis dan kurikulum teruji untuk subjek berkenaan. Dapatan kajian Wiseman dan Brown (2003) pula menunjukkan terdapat perhubungan secara langsung atau perhubungan positif antara kawalan guru terhadap kurikulum dengan pencapaian pelajar untuk subjek matematik dan sains (TIMSS). Dapatan kajian tersebut menerangkan bahawa konteks setiap sistem pendidikan di sesebuah negara masing-masing yang mempengaruhi perhubungan antara kawalan guru terhadap kurikulum dengan pencapaian pelajar.

Thornton (1985a) dan Yangki (1988) menjalankan kajian kesejajaran kurikulum untuk subjek sejarah gred sepuluh di Amerika Syarikat dan geografi gred enam di Bhutan masing-masing. Dalam kajian Thornton (1985a), beliau mendapati ketidaksejajaran berlaku untuk kelas dari tiga aspek. Aspek pertama ialah ketidakkonsistenan dalam kurikulum berniat. Aspek kedua ialah kegagalan untuk melaksanakan kurikulum berniat dengan jelasnya, dan aspek ketiga ialah ketidaksejajaran dalam kurikulum tersirat dan tersurat. Cadangan yang dikemukakan oleh beliau untuk memperbaiki ketidaksejajaran terhadap ketiga-tiga aspek termasuk menyelia dan mengawas guru semasa melaksanakan kurikulum pengajaran dalam kelas. Beliau juga menegaskan pengaruh proses pengajaran dan pembelajaran dalam kelas terhadap hasil pendidikan.

Manakala Yangki (1998) melaporkan ketidaksejajaran antara kurikulum berniat dengan kurikulum pengajaran dari lima aspek, iaitu pembelajaran aktif, pengalaman praktikal dan kerja lapangan; penilaian; topik yang diajar (*coverage*) dan herotan topik ; projek; dan masa mengajar. Beliau mengesyorkan pereka kurikulum harus memberi penerangan yang jelas dalam kurikulum berniat, menyelia pengajaran untuk mengawasi pelaksanaan kurikulum dan memberi latihan sebelum berkhidmat dan dalam

perkhidmatan yang sesuai untuk guru. Kedua-dua kajian memberi saranan untuk mengawas dan menyelia pelaksanaan kurikulum yang lazim tidak diambil berat oleh pihak pengurusan. Dapatan kajian Brown (2009) juga menunjukkan ketidaksejajaran antara kurikulum pendidikan teknologi (ITEA) dengan pelaksanaan kurikulum dalam kelas. Dapatan kajian itu menunjukkan literasi teknologi dan kurikulum ITEA tidak disampaikan seperti yang diinginkan. Kurikulum tersebut tidak diimplementasikan sepenuhnya oleh guru, oleh sebab itu ia tidak dapat dialami pelajar sepenuhnya.

Kajian Verhoeven dan Verloop (2002) juga menunjukkan inovasi kurikulum setakat merupakan retorik profesional untuk guru, ia tidak dilaksanakan dalam peperiksaan yang diuruskan oleh guru di sekolah dalam kajian beliau untuk meneliti tahap pergabungan reformasi kurikulum bahasa klasikal di Belanda dengan proses pelaksanaan pengajaran. Dapatan kajian tersebut menggambarkan masalah umum dalam pendidikan, yakni ketidaksejajaran antara kurikulum berniat atau bertulis dengan pelaksanaan kurikulum yang dibincangkan tersebut. Selain daripada tersebut, dapatan kajian kes Brown (2002) menunjukkan terdapat kesejajaran kurikulum antara rancangan penilaian NCLEX-RN dengan kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum teruji untuk program jururawat. Namun, komponen kurikulum bertulis terhadap keperluan pelanggan adalah kurang jelas.

Turner (2003) dan Alexson dan Kemnitz (2003) menjalankan kajian tentang kesejajaran kurikulum terhadap sesuatu sistem pendidikan, tidak spesifik untuk sesuatu subjek tertentu. Turner (2003) mengkaji penjajaran kurikulum antara kurikulum teruji rasmi (penilaian negeri) dengan kurikulum daerah dan sekolah. Beliau membincangkan elemen-elemen untuk mempertingkatkan kekoherenan dan penjajaran kurikulum, terutamanya pelaksanaan kurikulum oleh guru dalam kelas dari aspek pengurusan masa; ringkas dan fokus; realistik; menentukan bila, mana, berapa banyak dan berapa kali; berkongsi idea dan lain-lain lagi. Manakala Alexson dan Kemnitz (2003) mengkaji

kesejajaran antara objektif program dengan sistem pendidikan K-16 di Wisconsin. Dapatan kajian menunjukkan kurikulum berkenaan tidak mempunyai masalah, tetapi ketidaksejajaran berlaku antara jangkaan pelajar, jangkaan guru dan jangkaan profesor. Kajian tersebut juga mendapati kejayaan pelajar bergantung kepada kemahiran pelajar belajar, sokongan keluarga dan kawan, nasihat yang diberi dan sikap tanggungjawab individu. Beliau menerangkan selanjutnya bahawa usaha untuk meningkatkan kejayaan pelajar bukan hanya bergantung kepada kurikulum sahaja, pelajar harus diuji sepanjang masa pembelajaran, peranan pihak pengurusan dan penglibatan jabatan berkenaan dalam proses pelaksanaan kurikulum juga harus diambil kira.

Daripada perbincangan tersebut, dapat disimpulkan bahawa ketidaksejajaran kurikulum lazim berlaku antara kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum teruji. Kebanyakan ketidaksejajaran kurikulum berlaku pada kurikulum pengajaran, iaitu pelaksanaan kurikulum sebenar dalam kelas oleh guru. Walau bagaimanapun, kajian-kajian yang dibincangkan tersebut lebih memfokus kepada meneliti kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum teruji, dan kurang mengambil berat tentang kurikulum dipelajari ataupun kurikulum pengalaman. Kurikulum dipelajari yang menggambarkan pembelajaran sebenar pelajar merupakan tujuan utama sesuatu kurikulum. Justeru itu, aspek ini perlu diambil berat oleh pengkaji dan pereka kurikulum.

Manakala, melalui tinjauan kajian-kajian tentang kurikulum di Malaysia, didapati kajian-kajian tentang kurikulum tempatan boleh dikategorikan kepada tiga golongan utama, iaitu kajian-kajian tentang kurikulum agama Islam dan bahasa Arab, kajian tentang pelbagai subjek dan kajian tentang kurikulum untuk sistem pendidikan di Malaysia.

Pengkaji-pengkaji yang menjalankan kajian tentang kurikulum agama Islam adalah seperti Asmaa (2009), Azhar Yusuf (2006), Mohamad Rabeh (2000), Mohd

Nasir (2007), Noraizan (2007), Nor Hisham (2008), Sabariah (2009), Zaharah (2008) dan lain-lain lagi. Kajian-kajian tersebut mengkaji perekaan, pelaksanaan dan penilaian kurikulum agama Islam dalam sistem pendidikan di Malaysia. Kajian-kajian tentang kurikulum dalam bahasa Arab berkaitan dengan penilaian pelaksanaan kurikulum (Dahab, 1999; Fatimah, 1999); penilaian pelaksanaan kurikulum dari segi kemahiran mendengar (Nik Mohd Rahimi, 2005); kemahiran bertutur (Zawawi Ismail, 2008) dan pengajaran tatabahasa dalam kurikulum bahasa Arab (Ahmad Hifini, 2005).

Kajian-kajian tentang kurikulum daripada pelbagai subjek dalam sistem pendidikan Malaysia yang telah dilaksanakan oleh pengkaji adalah seperti subjek kemahiran hidup (Zainudin, 1999); Sejarah dan Geografi (Baharuddin, 2009; Jamaliyah, 2005; Norliza, 2006); fizik (Norlidah, 2010); seni, muzik dan kraf tangan (Chang, 2007; Hafshah, 2006; Juairiah, 2000; Mohd Zahuri, 2002; Toh, 2011); sains dan metamatik (Kueh, 2007; Latifah, 2004; Mohd Hasrul, 2004; Norahilah, 2006; Parameswaran, 2006; Roslidah, 2007; Saraswathy, 2006); jasmani dan kesihatan (Munira, 2010; Tan, 2009; Wan Zamri, 2004); bahasa Melayu (Mohd Nasrudin, 2006; Noor Rohana, 2004;); bahasa Inggeris (Hamida, 2004; Hasmawati, 2003; Noraini, 2004); bahasa Perancis (Nor Zihan, 2011); bahasa Cina (Wong, 1988) dan subjek lain (Manjit Kaur, 2005; Mohd Sapawi, 2003; Samsor, 2003).

Kajian-kajian tentang kurikulum terhadap sesuatu sistem pendidikan di Malaysia adalah seperti kajian tentang KBSR (Karuppannan, 2003) , KBSM (Ahmad, 1997; Daras, 1999; Mohamad, 1994) sekolah Bestari (Pang, 2005), Institusi Pendidikan Tinggi (Ilangko Subramaniam, 2010; Rabihtuladawiah, 2006), pengurusan dan pelaksanaan kurikulum di sekolah rendah dan menengah (Asri, 2001; Azhan, 2009; Habib, 2005; Lukman, 2001; Mazlan, 2005; Shokriah, 2002) dan kajian lain yang berkaitan (Lim, 2004; Mazidah, 2004; Zaiton, 2001).

Daripada eksplorasi kajian tersebut, didapati sehingga kini kajian tentang kurikulum dalam bahasa Mandarin di IPTA, Malaysia masih belum dilaksanakan. Kajian dalam bidang kurikulum yang berkaitan dengan bahasa di Malaysia lebih menumpu kepada bahasa Melayu dan bahasa Inggeris di sekolah menengah. Selain daripada itu, cuma bahasa Arab dan satu kajian tentang bahasa Perancis telah dijalankan dalam bidang tersebut.

2.11 Konsep Kesejajaran Kurikulum

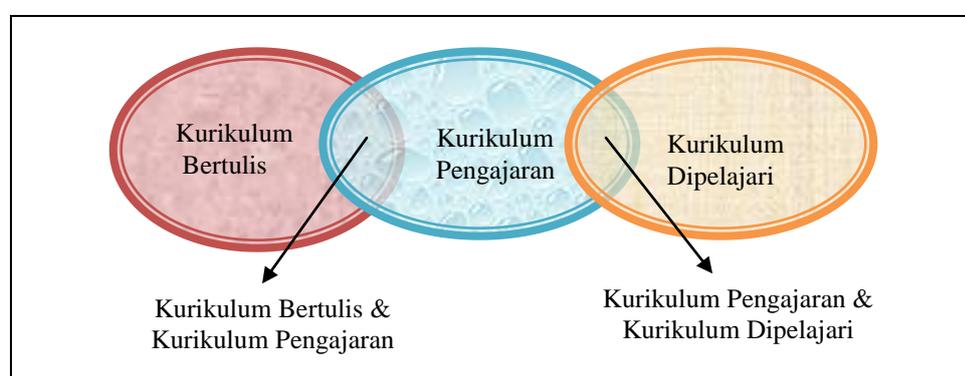
Konsep kesejajaran kurikulum (*curriculum consonance*) pertama kali diperkenalkan oleh Thornton (1985a) dalam kajiannya yang bertajuk *Curriculum consonance in United States history classroom*. Walaupun beliau memperkenalkan konsep baharu tetapi beliau menyatakan: *While the term "curriculum consonance" is new, it describes familiar relationships* (Thornton, 1985b, hlm. 1). Daripada kajian beliau didapati konsep *curriculum consonance* bersamaan dengan kesejajaran atau keselarasan kurikulum, ia merujuk kepada kesejajaran antara pelbagai kurikulum seperti kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran, kurikulum teruji dan sebagainya. Brown (2009) mengaplikasi konsep kesejajaran kurikulum Thornton (1985a) dalam kajiannya.

Daripada kajian-kajian yang berkaitan dengan perhubungan antara pelbagai jenis kurikulum, dapat membuat kesimpulan bahawa konsep penjajaran kurikulum, kekoheranan kurikulum dan pengauditan kurikulum mempunyai ciri-ciri yang sama seperti konsep kesejajaran kurikulum yang diperkenalkan oleh Thornton. Ini dapat dilihat daripada takrifan konsep kurikulum tersebut masing-masing.

Marsh and Willis (2003) mentakrifkan konsep penjajaran kurikulum sebagai satu usaha untuk memaksimumkan kesejajaran antara kurikulum terancang dengan kurikulum pengajaran melalui ujian yang berleluasa tentang perkara yang telah diajar dalam bilik darjah. Menurut English (2006) idea konsep penjajaran kurikulum berasal

daripada penjajaran pengajaran ataupun pertindihan pelbagai jenis kurikulum. Begitu juga tentang konsep kekoherenan kurikulum, ia merujuk kepada tahap kekoherenan antara kurikulum bertulis daerah dengan kandungan akademik nasional atau negeri. Ia juga adalah untuk memastikan kurikulum yang sebenarnya diajar oleh guru di daerah adalah koheren dengan kurikulum bertulis daerah (Liebling, 1997). Menurut Yangki (1998), pengauditan kurikulum pula melibatkan satu prosedur untuk menyesuaikan tahap kesejajaran kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum teruji. Pengauditan kurikulum biasanya digunakan sebagai alat untuk mengawasi penyampaian kurikulum bertulis.

English (1992) memperkenalkan “pengawasan kualiti” kurikulum melalui pengauditan kurikulum untuk melihat fungsi dan keselarasan ketiga-tiga jenis kurikulum iaitu kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum dipelajari. Beliau berpendapat bahawa kesejajaran antara ketiga-tiga kurikulum harus dieratkan. Rajah 2.1 menunjukkan pengauditan kurikulum antara kurikulum bertulis dengan kurikulum pengajaran dan juga kurikulum dipelajari yang diperkenalkan oleh English (1992).

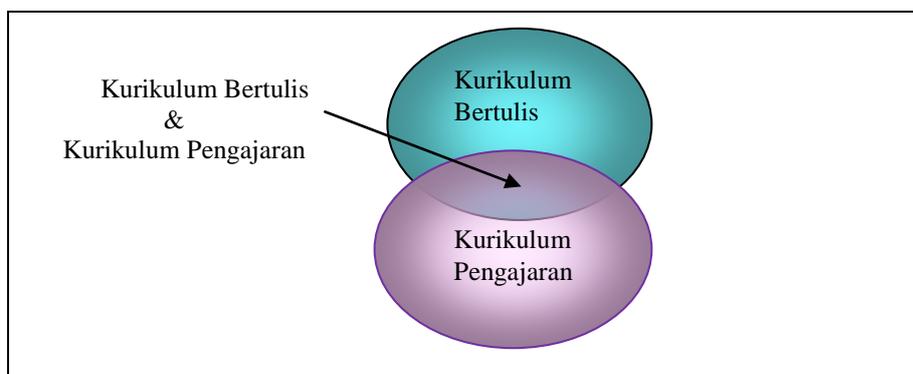


Rajah 2.1: Pengauditan Kurikulum English (English, 1992)

English menjelaskan bahawa pegeratan antara ketiga-tiga kurikulum seperti yang ditunjukkan dalam rajah 2.1 harus ditegaskan. Keadaan yang paling ideal ialah ketiga-tiga bulatan dapat bertindih menjadi satu. Sekiranya keadaan sebegitu berlaku, ini bermakna kurikulum bertulis telah dilaksanakan seperti yang dirancang, dan

kurikulum pengajaran itu telah dipelajari oleh pelajar seperti yang disampaikan oleh guru dalam kurikulum pengajaran. Maka, objektif kurikulum bertulis telah disampaikan kepada pelajar dengan berjaya. Namun, dalam keadaan sebenar perkara tersebut tidak mungkin berlaku. English bercadang untuk meluaskan kawasan pertindaihan agar mengeratkan ketiga-tiga jenis kurikulum tersebut dan memaksimumkan penyampaian kurikulum bertulis kepada pelajar. Meskipun begitu, model tersebut tidak meneliti kesejajaran antara kurikulum bertulis dengan kurikulum dipelajari.

Dalam kajian Yangki (1998), beliau mengadaptasikan konsep pengauditan kurikulum English untuk mengkaji dan meneliti kurikulum bertulis dengan kurikulum pengajaran untuk program geografi di Bhutan. Beliau tidak meneliti kurikulum dipelajari ataupun perkara yang telah pelajar alami setelah mengikuti kelas Geografi. Beliau menggunakan rangka konseptual Sistem Analisis Bahan Kurikulum untuk menganalisis dokumen kurikulum utama untuk program berkenaan, dan kurikulum pengajaran dianalisis melalui prosedur pemetaan kurikulum daripada nota pelajar. Beliau merujuk kepada intepretasi dan pemerhatian terhadap guru dan panel daripada informat utama untuk menerangkan ketidaksejajaran kurikulum berkenaan. Rajah 2.2 memaparkan konsep pengauditan kurikulum English yang diadaptasikan oleh Yangki (1998).

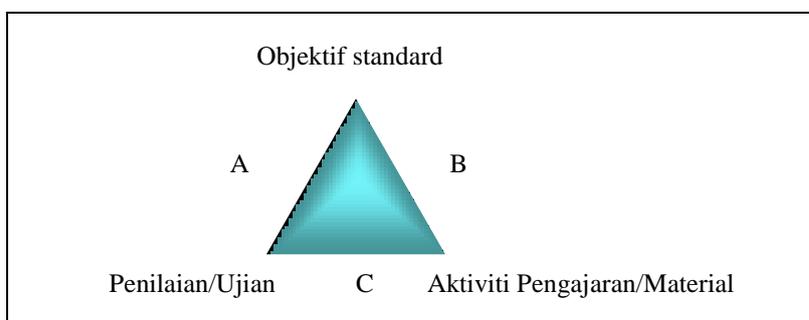


Rajah 2.2: Pengauditan Kurikulum Yangki (Yangki, 1998)

Kawasan yang bertindih menunjukkan kesejajaran kurikulum bertulis dengan kurikulum pengajaran. Saiz kawasan pertindihan menunjukkan tahap kesepadanan

kedua-dua kurikulum tersebut. Walau bagaimanapun, pertindihan dengan sempurna antara dua bulatan tidak akan wujud. Ini kerana terdapat banyak unsur-unsur lain yang mempengaruhinya seperti kekangan masa, cabaran pembelajaran yang tidak dapat dilihat dan faktor lain seperti faktor luaran dan dalaman (Yangki, 1998).

Anderson (2002) mempersembahkan penjajaran kurikulum dari aspek objektif standard, aktiviti pengajaran dan material serta penilaian atau ujian seperti yang ditunjukkan dalam rajah 2.3. Sebenarnya ketig-tiga aspek tersebut bersamaan dengan kurikulum bertulis, kurikulum pengajaran dan kurikulum teruji. Menurut beliau, sisi-sisi segitiga mewakili penjajaran antara objektif standard (kurikulum bertulis) dengan penilaian iaitu kurikulum teruji (sisi A); sisi B mewakili penjajaran antara objektif standard dengan aktiviti pengajaran dan material (kurikulum pengajaran); dan sisi C menunjukkan penjajaran antara aktiviti pengajaran atau material dengan penilaian.



Rajah 2.3: Penjajaran Kurikulum Anderson (Anderson, 2002)

Beliau menjelaskan bahawa penjajaran kurikulum tersebut dapat menjawab soalan-soalan berikut: sejauh manakah penilaian mengukur kepentingan objektif kurikulum (sisi A); adakah perkara yang diajar itu diuji (sisi C); dan adakah pengajaran berdasarkan perkara yang ditetapkan (sisi B).

Daripada hujah-hujah tersebut, jelas dilihat bahawa kesejajaran kurikulum, penjajaran kurikulum, kekoheranan kurikulum dan pengauditan kurikulum mempunyai ciri-ciri yang sama. Konsep-konsep tersebut menghuraikan keselarasan antara pelbagai jenis kurikulum, terutamanya antara kurikulum bertulis dengan proses pelaksanaan

kurikulum bertulis. Proses meneliti pelaksanaan kurikulum tersebut bersamaan dengan yang diujikan oleh English (1992) tentang tindakan “mengeratkan kurikulum”. Tujuan “mengeratkan kurikulum” adalah untuk mencapai keselarasan antara kurikulum bertulis dengan kurikulum pengajaran, kurikulum teruji dan kurikulum dipelajari.

2.12 Penilaian Kurikulum

Penilaian program bermula di Amerika Syarikat pada tahun 20-an dan tahun 30-an. Ia dijalankan untuk menilai sama ada pelaburan wang untuk pendidikan dan pembantu program digunakan dengan baik. Selepas perang dunia kedua, Britain turut menjalankan penilaian yang sama seperti tersebut (McBride & Schostak, 2011).

Penilaian kurikulum mementingkan pengumpulan bukti untuk menerang dan menentukan nilai ataupun keadaan sebenar kurikulum yang dirancang, proses pelaksanaan dan hasil pelaksanaan kurikulum tertentu. Di samping itu, ia juga merupakan maklumat asas untuk mereka dan penambahbaikan kurikulum (Preedy, 2001). Preedy menegaskan bahawa penilaian kurikulum harus merangkumi tiga dimensi kurikulum yang utama, iaitu kurikulum yang diingini atau dirancang; kurikulum yang ditawarkan atau diajar oleh guru dalam kelas; dan kurikulum yang diterima atau dipelajari oleh pelajar dalam kelas. Selain itu, penilaian kurikulum memberi maklumat tentang keperluan atau keinginan pelajar; menggunakan kaedah terbuka untuk melaporkan masalah yang timbul; dan mencadangkan kaedah penyelesaian. Ini kerana penilaian yang berguna akan membimbing dan membantu untuk membuat tindakan yang berkesan (Draper, 1996).

Penilaian kurikulum merangkumi banyak aspek, menilai proses pelaksanaan kurikulum merupakan salah satu aspek yang penting. Fungsi utama pengkaji mengkaji proses pelaksanaan kurikulum adalah untuk mendapat maklum balas tentang pelaksanaan sesuatu program, dan menggunakan maklumat yang diperolehi untuk

menyemak semula program. Menurut Stufflebeam (1984) terdapat tiga objektif utama dalam penilaian proses. Pertama adalah untuk memberi maklum balas kepada pengurus dan staf, mengkaji sejauhmana aktiviti kurikulum dijalankan seperti yang dirancang dan keberkesanan penggunaan sumber yang sedia ada. Kedua adalah untuk digunakan sebagai garis panduan semasa mengubahsuai kurikulum, menilai sejauhmana pengguna kurikulum menyampai (guru) dan menerima (pelajar) kurikulum yang dirancang. Ketiga adalah untuk memberi laporan tentang perbezaan antara kurikulum yang diinginkan dengan kurikulum yang dilaksanakan serta menilai usaha yang diceburi oleh pengguna kurikulum.

Secara amnya, penilaian proses adalah penting untuk mengenal pasti kelemahan kurikulum pada peringkat pelaksanaan; memberi garis panduan untuk membuat keputusan tentang program; merekod kelemahan kurikulum ataupun pelaksanaan kurikulum; dan mencadangkan langkah-langkah bagaimana program boleh dilaksanakan seperti yang dirancang.

2.12.1 Model Penilaian Kurikulum

Penilaian kurikulum boleh dilihat daripada dua perspektif iaitu penilaian produk atau objektif dan penilaian proses. Penilaian produk berasal daripada model Tyler (1930, dlm. Marsh & Willis, 2003), prinsipnya termasuk mengkaji keselarasan objektif kurikulum dengan pencapaian sebenar kurikulum yang dirancang. Ia menggunakan data kuantitatif iaitu pencapaian pelajar untuk menilai sejauhmana tahap pencapaian objektif kurikulum yang dirancang (Preedy, 2001). Penilaian produk atau objektif cenderung melihat proses pelaksanaan kurikulum seperti pengeluaran atau pembuatan barang di kilang. Perspektif tersebut menganggap objektif yang ditetapkan dalam kurikulum bertulis akan mendapat hasil yang diharapkan melalui proses pelaksanaan kurikulum. Ia mengabaikan elemen-elemen yang akan mempengaruhi pelaksanaan objektif yang ditetapkan dalam kurikulum bertulis ataupun kejudahan isu-isu yang tidak terancang.

Preedy (2001) menerangkan bahawa hasil pendidikan adalah daripada pelbagai dimensi, ia adalah kompleks dan berjangka panjang, dan tidak boleh dinilai dengan menggunakan markah pencapaian pelajar sahaja.

Manakala pendekatan penilaian proses kurikulum fokus kepada orang yang terlibat dalam pelaksanaan kurikulum, terutama sekali proses kurikulum pengajaran dan kurikulum dipelajari dalam kelas. Jadi, ia lebih cenderung kepada kaedah kajian kualitatif daripada kajian kuantitatif. Ini kerana pencapaian pelajar tidak dapat menggambarkan kurikulum bertulis itu telah dipelajari oleh pelajar seperti yang dirancang.

2.12.2 Pendekatan Pelaksanaan Kurikulum

Pendekatan pelaksanaan kurikulum yang dikendalikan oleh pengkaji secara amnya boleh dibahagikan kepada perspektif fideliti, perspektif adaptasi, perspektif enakmen dan perspektif iluminatif. Pendekatan pelaksanaan kurikulum tersebut diperkenalkan terutamanya untuk mengkaji proses pelaksanaan sesuatu kurikulum yang dirancang.

2.12.2.1 Pendekatan Perspektif Fideliti

Pendekatan perspektif fideliti adalah untuk mengenal pasti sejauhmana keberkesanan penggunaan inovasi dalam pelaksanaan kurikulum, iaitu mengkaji kesejajaran penggunaan inovasi yang diinginkan dengan pelaksanaannya, dan seterusnya menentukan faktor yang mendorong dan menghalang pelaksanaan kurikulum yang dirancang (Fullan & Pomfret, 1977). Kurikulum dalam perspektif ini direka di luar kelas oleh pakar yang terlibat dalam perekaan dan pembangunan inovasi kurikulum. Memandangkan perubahan ataupun inovasi terbentuk semasa proses pelaksanaan kurikulum dalam kelas oleh guru, maka pelaksanaan adalah berjaya sekiranya guru menjalankan inovasi seperti yang diinginkan. Manakala sebaliknya akan berlaku

sekiranya guru tidak melakukan perubahan atau menyampaikan inovasi yang diinginkan dalam kelas (Snyder et al., 1992).

Pengkaji untuk perspektif fideliti lazim membentuk skala atau senarai semakan yang selaras dengan kurikulum yang dirancang untuk menilai pelaksanaan kurikulum. Senarai semakan tersebut merangkumi elemen-elemen seperti penggunaan bahan dan aktiviti; peranan, fahaman baharu dan sikap guru dan pelajar. Penjelasan yang terperinci tentang inovasi yang akan dilaksanakan adalah penting untuk membentuk senarai semakan, terutamanya melibatkan peranan baharu yang harus dimainkan oleh guru. Biasanya, panel pakar akan menilai keesahan instrumen supaya instrumen atau senarai semakan adalah sejajar dengan inovasi yang dicadangkan dalam kurikulum. Setelah mendapat keesahan, ia boleh digunakan untuk menguji tahap pelaksanaan sesuatu inovasi dalam kurikulum secara soal selidik, pemerhatian dan temu bual. Instrumen kajian tersebut juga boleh digunakan sebagai satu garis panduan untuk menganalisis kandungan kurikulum ataupun menggabungkan beberapa bentuk tersebut untuk menguji keselarasan pelaksanaan kurikulum dengan kurikulum bertulis. Namun, semua kajian pelaksanaan kurikulum yang mengaplikasi pendekatan perspektif fideliti pada tahun 70-an adalah dengan menggunakan kaedah kuantitatif (Fullan & Pomfret, 1977).

2.12.2.2 Pendekatan Perspektif Adaptasi Bersama

Pendekatan adaptasi bersama mula muncul dalam kajian “Sand Study” yang diketuai oleh Berman and McLaughlin (1976). Pendekatan ini menganggap kurikulum sebagai satu aspek yang menyeluruh, dan guru boleh mengadaptasikan inovasi yang diinginkan dalam proses pelaksanaan inovasi dalam kurikulum bertulis. Berman dan McLaughlin (1976) mengatakan pendekatan ini adalah daripada sistem sosial yang kompleks dan harus diambil berat. Pengkaji yang menggunakan pendekatan perspektif adaptasi bersama lebih berminat untuk mengkaji bagaimana sesuatu inovasi kurikulum diadaptasikan oleh guru dalam proses pelaksanaan daripada menyukat tahap

ketepatan pelaksanaan inovasi yang dirancang. Ini bermakna inovasi dalam kurikulum dibentuk oleh pakar bersama dengan guru dalam pendekatan perspektif adaptasi bersama. Ia berbeza daripada pendekatan perspektif fideliti kerana inovasi kurikulum bagi persepektif fideliti dibentuk di luar sekolah. Perspektif adaptasi bersama merupakan satu proses mengubahsuai sesuatu kurikulum oleh pereka kurikulum dan orang yang sebenar menggunakan kurikulum itu dalam kelas (Snyder et al., 1992).

Perspektif adaptasi bersama memfokus kepada mengkaji masalah pendidikan dengan menggunakan metodologi baharu dan teori daripada sosial sains. Kajian yang mengaplikasikan perspektif ini akan mendapat data intensif dan deskriptif, di samping itu dapat mengenal pasti faktor yang memudahkan atau yang menjadi halangan dalam proses pelaksanaan kurikulum yang dirancang.

Terdapat dua orientasi dalam pendekatan perspektif adaptasi bersama iaitu orientasi praktikal dan orientasi kritikal. Orientasi praktikal mengambil berat proses pelaksanaan, manakala orientasi kritikal fokus kepada mengkaji perhubungan yang kompleks secara mendalam antara pelaksanaan inovasi dalam kurikulum dengan keadaan institusi dan metodologinya. Pengkaji kritikal menguruskan isu yang muncul, memahami maksud persepsi semua yang terlibat dalam program dan pelaksanaan kurikulum. Terdapat pengkaji yang menggunakan kedua-dua orientasi dalam perspektif tersebut. Pengkaji tersebut ingin mengetahui kesan program terhadap orang yang terlibat dan pandangan pereka dan pengguna terhadap program. Justeru itu, kaedah kajian yang digunakan oleh pengkaji untuk perspektif adaptasi bersama boleh dalam bentuk kuantitatif ataupun kualitatif, ia bergantung kepada objektif dan soalan kajian yang dijalankan.

2.12.2.3 Pendekatan Perspektif Enakmen

Pendekatan perspektif enakmen menganggap kurikulum sebagai satu pengalaman pendidikan yang terbentuk dan wujud bersama-sama guru dan pelajar.

Pendekatan perspektif enakmen melihat adaptasi bersama sebagai satu alat yang digunakan oleh pelajar dan guru semasa melaksanakan kurikulum dalam kelas, manakala pendekatan perspektif fideliti ialah bahan kurikulum yang direka di luar bilik dan fokusnya ialah strategi pengajaran program. Pendekatan enakmen memberi andaian bahawa pengetahuan tentang sesuatu kurikulum ialah individu, dan ia dibentuk berdasarkan keupayaan individu dan faktor luar. Andaian ini adalah berbeza daripada pendekatan perspektif fideliti dan adaptasi bersama. Pengkaji pendekatan perspektif enakmen mengkaji bagaimana kurikulum dibentuk dengan wujudnya pengajaran guru dan pembelajaran pelajar dalam kelas.

Secara ringkas, pengkaji daripada perspektif fideliti dan adaptasi bersama lebih berminat untuk mengkaji tahap pelaksanaan sesuatu kurikulum yang dirancang dan mengenal pasti faktor yang menyebabkan pelaksanaan tidak seperti yang dirancang. Tambahan, pengkaji daripada perspektif adaptasi bersama juga berminat untuk mengetahui bagaimana kurikulum dibentuk semasa ia dilaksanakan dalam kelas serta pengalaman orang yang terlibat dalam pelaksanaan kurikulum. Namun, pengkaji daripada pendekatan enakmen menganggap perbezaan pelaksanaan kurikulum berlaku semasa di kelas bukan satu dilema tetapi keunikan individu yang terlibat harus diambil kira (Snyder et al., 1992).

2.12.2.4 Pendekatan Perspektif Iluminatif

Pendekatan perspektif iluminatif diperkenalkan oleh Parlett and Hamilton (1977). Menurut Parlett and Hamilton (1977), kajian pendidikan tradisional cenderung kepada menggunakan kaedah eksperimental dan psikometri dalam kajian pendidikan untuk menilai pencapaian objektif kurikulum atau menyukat produk pendidikan. Ini menyebabkan kajian yang dilaksanakan tidak mendalam dan mempunyai skop yang terhad. Mereka berpendapat bahawa kaedah kajian tersebut tidak sesuai untuk

menghuraikan masalah atau fenomena yang kompleks kerana ia tidak membekalkan input yang mencukupi untuk membuat keputusan dalam proses pelaksanaan.

Pendekatan iluminatif mengkaji semua aspek kurikulum iaitu bagaimana ia dilaksanakan, bagaimana ia dipengaruhi oleh pelbagai elemen di komuniti sekolah, pendapat dan perasaan mereka yang terlibat, bagaimana tugas intelektual dan pengalaman akademik pelajar mempengaruhi dapatan kurikulum yang disampaikan (Parlett & Hamilton, 1977). Preedy (2001) menerangkan pendekatan tersebut adalah untuk mengkaji sesuatu kursus melalui proses pelaksanaan kurikulum seperti kaedah pengajaran, persepsi orang yang terlibat dalam proses, meneliti dan mengkaji perkara yang pengkaji nampak serta kelebihan dan kekurangan dalam proses pelaksanaan kurikulum.

Menurut Parlett dan Hamilton (1977), objektif penilaian iluminatif adalah untuk mengkaji program inovatif:

“... how it operates; how it is influenced by the various school situations in which it is applied; what those directly concerned regard as its advantages and disadvantages; and how students’ intellectual tasks and academic experiences are most affected. It attempts to discover and document what it is like to be participating in the scheme, whether as teacher or pupil; and in addition, to discern and discuss the innovation’s most significant features, recurring concomitants, and critical processes.” (hlm. 13)

Pendekatan iluminatif bukan setakat mengkaji produk pendidikan, ia mengkaji program secara keseluruhan. Justeru itu, asas pendekatan perspektif iluminatif mementingkan deskripsi dan interpretasi daripada menyukat dan jangkaan (Parlett & Hamilton, 1977). McBride and Schostak (2011) bersetuju dengan pendapat Parlett dan Hamilton (1977) dan mengatakan soal selidik dan markah pencapaian pelajar mungkin boleh digunakan tetapi data tersebut cuma membekalkan data asas yang tidak mendalam. Beliau menerangkan pemerhatian ialah kaedah utama yang digunakan untuk mengumpul data, dan traingulasi seperti temu bual adalah penting untuk menyemak interpretasi yang dibuat oleh pengkaji. Hal ini demikian kerana interpretasi yang dibuat mungkin berbeza

daripada pendapat peserta. Maka temu bual adalah untuk mendapat seberapa banyak data yang boleh tentang peserta kajian. Sehubungan dengan itu, Draper (1996) mengatakan kaedah kualitatif seperti pemerhatian dan temu bual digunakan untuk mengenal pasti dan mengkaji isu-isu yang wujud, ia menyokong pendekatan iluminatif yang mementingkan mendapat data yang mendalam dan holistik.

Secara amnya, terdapat dua konsep yang utama dalam pendekatan persepektif iluminatif iaitu sistem pengajaran dan milieu pembelajaran (Parlett & Hamilton, 1977). Elemen-elemen sistem pengajaran termasuk rancangan dan pernyataan formal tentang sesuatu urusan pengajaran seperti katalog pendidikan dan prospektus. Ia termasuk sukatan pelajaran dan penerangan terperinci tentang teknik pengajaran serta kelengkapan. Sistem pengajaran merupakan rangka tindakan yang menentukan objektif projek, pencapaian yang diinginkan dan strategi penialaian (Van Rensburg, 2007). Parlett dan Hamilton (1977) menyuarakan bahawa pengkaji tradisional mengabaikan fakta bahawa adaptasi dan modifikasi sistem pendidikan merupakan perkara yang remeh. Sistem pengajaran:

“... may remain as a shared idea, abstract model, slogan, or shorthand, but it assumes a different form in every situation. Its constituent elements are emphasized or de-emphasized, expanded or truncated, as teachers, administrators, technicians, and students interpret and re-interpret the instructional system for their particular setting. In practice, objectives are commonly re-ordered, re-defined, abandoned or forgotten.” (Parlett Hamilton, 1977, hlm.14).

Penerangan tersebut jelas menunjukkan sistem pengajaran tidak dilaksanakan seperti yang dinyatakan dalam dokumen tetapi diubahsuai mengikut keadaan tertentu dan orang yang terlibat.

Milieu pembelajaran merujuk kepada psikososial dan kelengkapan dalam kelas. Ia ialah jaringan yang menggabungkan kebudayaan, sosial, institusi dan psikologi. Elemen-elemen tersebut akan menghasilkan satu persekitaran yang mempunyai tekanan, budaya, pendapat dan stail kerja yang unik untuk pengajaran dan pembelajaran

berlaku dalam kelas masing-masing (Parlett & Hamilton, 1977). Keadaan milieu pembelajaran dipengaruhi oleh faktor organisasi pengajaran di sekolah, iaitu termasuk penyusunan subjek, kurikulum, kaedah pengajaran dan penilaian pelajar; ciri-ciri individu pengajar seperti stail pengajaran, pengalaman, orientasi profesional dan objektif individu; dan perspektif dan keasyikan pelajar. Milieu pembelajaran adalah perlu untuk menganalisis salin bergantung antara pengajaran dan pembelajaran, dan mengaitkan organisasi dan pelaksanaan pengajaran daripada maklum balas pelajar dalam jangka masa pendek dan jangka masa panjang. Pengajaran dan pembelajaran juga dipengaruhi oleh jenis prosedur penilaian; kekangan jadual; saiz kelas; kebolehsediaan pembantu pengajar; perpustakaan, pengkomputeran dan kemudahan pinalinan (Parlett & Hamilton, 1977).

Seperkara lagi tentang pendekatan persepektif iluminatif ialah ia berlainan daripada pendekatan yang sebelumnya kerana pengkaji tidak dipertanggungjawabkan untuk membuat keputusan tentang kurikulum atau program yang dikaji, pengkaji memainkan peranan sebagai orang tengah antara peserta kajian dan pengurusan. Pengkaji dalam pendekatan iluminatif mengumpul informasi dan membekalkan pemahaman yang komprehensif kepada pengurusan atau pihak penaja, bukan membuat keputusan tentang sesuatu projek yang mempunyai kebenaran yang kompleks (Parlett & Hamilton, 1977). Penilaian ini melibatkan pandangan daripada guru, pelajar serta staf pentadbiran. Ia merupakan salah satu kaedah penilaian untuk penambahbaikan kurikulum di sekolah. Pendekatan penilaian ini fokus kepada proses pelaksanaan dan mengambil berat isu-isu yang muncul ketika pelaksanaan kurikulum. Umumnya, pendekatan iluminatif mengkaji sistem pengajaran dan milieu pembelajaran serta menerangkan perhubungan kedua-dua konsep tersebut (Van Rensburg, 2007).

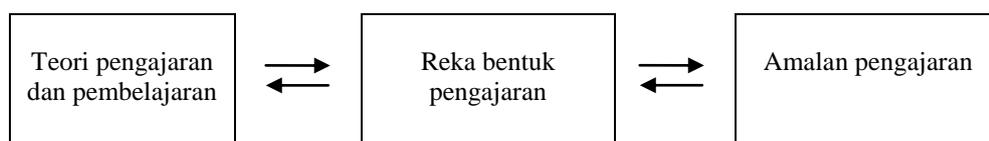
2.13 Konsep Pendekatan, Kaedah, Teknik dan Metodologi dalam Pengajaran Bahasa

Konsep “pendekatan”, “kaedah”, “teknik” dan “metodologi” dalam pengajaran bahasa sering saling berganti guna antara satu sama lain oleh pengkaji atau pakar bahasa. Namun mengikut definisi Celce-Murcia (2001), konsep “pendekatan” adalah general seperti kognitif; “kaedah” ialah satu set prosedur spesifik yang selaras dengan sesuatu pendekatan contohnya kaedah senyap; dan “teknik” ialah satu jenis aktiviti pembelajaran yang sangat spesifik, dan digunakan dalam satu atau lebih daripada satu kaedah, seperti menggunakan rod untuk praktis sebutan.

Rodgers (2001) menerangkan konsep kaedah dalam pengajaran bahasa sebagai *“the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning”* (hlm. 3). Konsep kaedah pengajaran bahasa berkaitan dengan teori bahasa dan ia merupakan satu proses ataupun pelaksanaan pengajaran bahasa yang sistematik. Richards & Schmidt (2002) mengatakan kaedah pengajaran bahasa kedua ataupun bahasa asing ialah hasil pandangan terhadap elemen-elemen seperti sifat bahasa sendiri, sifat pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing, matlamat dan objektif pengajaran, jenis sukatan pelajaran yang digunakan, peranan guru dan pelajar, bahan pengajaran dan aktiviti, teknik serta prosedur yang digunakan. Namun, Nunan (2003) meringkaskan penerangan kaedah pengajaran bahasa sebagai satu set prosedur pengajaran yang berkaitan dengan sifat pembelajaran bahasa tertentu yang diamalkan oleh guru dalam kelas.

Menurut Rodgers (2001) metodologi yang menghubungkan teori dengan amalan. Teori ini termasuk teori bahasa tertentu dan bagaimana bahasa itu dipelajari. Teori-teori tersebut membentuk pelbagai reka bentuk pengajaran bahasa. Ciri-ciri reka bentuk pengajaran bahasa termasuk objektif pengajaran, model pengajaran, jenis aktiviti pengajaran, peranan pensyarah dan pelajar, bahan pengajaran dan sebagainya. Ciri-ciri

reka bentuk tersebut berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran sebenar seperti yang diperhatikan di tempat amalan pengajaran dan pembelajaran. Metodologi pengajaran bahasa Rodgers adalah seperti rajah 2.4.



Rajah 2.4: Rangka Metodologi Pengajaran Bahasa (Rodgers, 2001)

Beliau menerangkan selanjutnya bahawa dalam rangka metodologi pengajaran bahasa, kaedah merupakan teknik dan amalan pengajaran ialah perkara yang telah dipreskripsikan dalam sistem pengajaran. Manakala pendekatan ialah falsafah pengajaran bahasa yang boleh diinterpretasikan dan diadaptasikan dengans pelbagai cara dalam kelas.

2.14 Pendekatan, Kaedah dan Sukatan Pelajaran

Mengikut Celce-Murcia (2001) pendekatan dan kaedah pengajaran biasanya digunakan bersama untuk membentuk dan mereka sukatan pelajaran. Sukatan pelajaran menerangkan perkara yang harus dikuasai pelajar secara tersusun. Pendekatan dan kaedah pengajaran juga digunakan sebagai rujukan untuk mereka kursus dan bahan pengajaran. Beliau menerangkan bahawa kebanyakan pendekatan dan kaedah pengajaran menggunakan sukatan pelajaran struktural secara tersirat dan tersurat. Sukatan pelajaran struktural merangkumi satu senarai tatabahasa yang harus diajar oleh guru dan dijangka akan dikuasai pelajar. Di samping itu, kursus bahasa dan bahan pengajaran berkenaan disusun berdasarkan tatabahasa tertentu. Pendekatan dan kaedah pengajaran bahasa yang biasanya diaplikasikan dalam sukatan pelajaran struktural adalah seperti pendekatan nahu terjemahan, pendekatan langsung, pendekatan ujar dengar, pendekatan pemahaman dan pendekatan kognitif.

Manakala pendekatan berorientasikan situasi biasanya mempunyai dwiobjektif dalam sukatan pelajaran. Sukatan pelajaran ini merangkumi pelbagai situasi yang

spesifik seperti di pejabat pos, di restoran dan sebagainya. Sukatan pelajaran tersebut juga merangkumi beberapa struktur tatabahasa dan perbendaharaan kata yang berkaitan dengan situasi tertentu (Celce-Murcia, 2001).

Pendekatan pengajaran bahasa komunikatif terkandung dalam sukatan pelajaran yang berdasarkan tanggapan seperti umur, lokasi dan fungsian yang melibatkan interaksi sosial seperti bertanya jalan. Sukatan pelajaran bahasa ini dibentuk berdasarkan keperluan pelajar untuk tujuan spesifik (Savignon, 2001), tatabahasa dan kosa kata kurang ditegaskan. Tatabahasa dan kosa kata diajar setakat untuk membantu penerangan tanggapan dan fungsian yang menjadi fokus dalam sukatan pelajaran. Terdapat pandangan yang mencadangkan sukatan pelajaran komunikatif menggunakan tugas kehidupan harian dalam bahan pengajaran ketika mereka kursus bahasa.

Pendekatan afektif kemanusiaan seperti pendekatan pengajaran bahasa komuniti menghasilkan sukatan pelajaran *earner-generated*, iaitu pelajar yang menentukan perkara yang mereka hendak belajar terhadap bahasa sasaran. Selain itu, Richards dan Rodgers (2002) mengatakan kaedah pengajaran bahasa saling bertindak, kini kaedah berorientasikan tugas juga ketara diaplikasikan dalam sukatan pelajaran pengajaran bahasa komunikatif. Walau bagaimanapun, Celce-Murcia (2001) mencadangkan perkara yang harus dipertimbangkan sebelum membuat pilihan tentang pendekatan dan kaedah pengajaran bahasa seperti berikut:

1. Menilai keperluan pelajar (tujuan pelajar belajar bahasa)
2. Menilai limitasi pengajaran (masa, saiz kelas, bahan pengajaran, faktor fizikal seperti bilik kuliah, sokongan AV)
3. Menentukan keperluan, sikap dan keupayaan setiap pelajar (setakat mana kemungkinan pencapaian mereka)

Kesimpulannya, mempelbagaikan teknik pengajaran dan mengajar secara kreatif sangat diperlukan. Lebih-lebih lagi, guru tidak dapat melakukan pengajaran tanpa

sokongan daripada pengurusan, komuniti dan pelajar sendiri. Savignon (2001) mengatakan pembentukan dan pelaksanaan program bergantung kepada perundingan antara pereka polisi, pakar bahasa, pengkaji dan guru. Kerjasama pihak tersebut akan menjayakan penilaian sesuatu program. Manakala, kajian dariapda analisis keperluan dan stail pembelajaran pelajar akan menentukan pemilihan kaedah dan bahan pengajaran yang sesuai.

2.15 Perkembangan Kaedah Pengajaran Bahasa

Mengikut Celce-Murcia (2001) sebelum abad ke-20, fokus pendekatan pengajaran bahasa berbolak-balik antara pendekatan analisis bahasa seperti pembelajaran peraturan tatabahasa dengan pendekatan penggunaan bahasa seperti pertuturan dan kefahaman. Beliau mengatakan pada awalnya pembelajaran bahasa asing seperti bahasa Greek dan bahasa Latin adalah untuk elit terpelajar. Mereka menggunakan bahasa tersebut secara meluas dalam bidang falsafah atau agama, politik dan perniagaan.

Pada zaman Renaissance, pengajaran bahasa klasikal seperti bahasa Greek dan bahasa Latin yang fokus kepada tatabahasa telah menjadi pembelajaran formal di sekolah. Namun, didapati teks tatabahasa yang dipelajari di sekolah adalah berbeza dengan bahasa Latin yang digunakan dalam kehidupan harian. Dengan itu, bahasa Latin telah kehilangan penggunaannya sebagai lingua franca di Eropah Barat, dan bahasa vernakular negara-negara Eropah mula berkembang dan menjadi popular. Pada masa itu, kesedaran orang Eropah tentang keperluan dan kegunaan mempelajari bahasa negara lain telah menyebabkan fokus pembelajaran bahasa asing kembali kepada pragmatik bahasa daripada analisis tatabahasa pada abad ke-17 (Celce-Murcia, 2001).

Sehubungan dengan itu, pendekatan pengajaran yang diaplikasikan cenderung kepada menggunakan imitasi dan bukannya peraturan untuk mengajar bahasa; pelajar

ikut guru menyebut; menggunakan perbendaharaan kata terhadap pada peringkat awal; membantu pelajar praktis membaca dan bertutur serta mengajar bahasa dengan gambar supaya ia menjadi lebih bermakna.

Sungguhpun begitu, pada awal abad ke-19, kaedah nahu terjemahan yang berorientasikan analisis bahasa hidup semula, pengaruhnya berterusan hampir 500 tahun sebelum kaedah langsung yang menegaskan keupayaan penggunaan daripada analisis diperkenalkan pada akhir abad ke-19. Kaedah langsung menjadi kaedah dominan untuk pengajaran bahasa pada awal abad ke-20. Berdasarkan perkembangan kaedah pengajaran bahasa secara amnya, masa sebelum awal pertengahan abad ke-20 dikenali sebagai era prakaedah, tahun 50-an hingga 80-an dianggap sebagai era kaedah (Rodgers, 2001) dan era pascakaedah dikemukakan oleh Kumaravadivelu (2001) pada akhir abad ke-20.

2.15.1 Era Prakaedah

Pada era prakaedah, kaedah pengajaran bahasa yang lazim diaplikasikan ialah kaedah nahu terjemahan. Kaedah nahu terjemahan anggap bahasa persuratan lebih superior daripada bahasa pertuturan, dan penterjemahan merupakan objektif kaedah ini. Pelajar belajar bahasa melalui penterjemahan, iaitu daripada bahasa sasaran kepada bahasa ibunda atau sebaliknya. Membaca dan menghanyati kesusasteraan merupakan kemahiran bahasa yang dipentingkan, bukan untuk bertutur dan mendengar. Justeru itu, sebutan kurang diberi perhatian dan bahasa sasaran tidak aktif digunakan dalam kelas. Umumnya, kelas dikendalikan dalam bahasa ibunda pelajar. Jadi, guru tidak semestinya fasih dalam bahasa sasaran. Perbendaharaan kata diajar dalam senarai kosa kata terpencil dan tatabahasa diterangkan secara terperinci. Menurut Celce-Murcia (2001) kesan pelaksanaan kaedah nahu terjemahan dalam pengajaran bahasa ialah pelajar tidak mempunyai keupayaan berkomunikasi dalam bahasa sasaran.

Dengan adanya gerakan reformasi pada abad ke-19, pengajaran dan pembelajaran bahasa asing telah mengalih perhatian daripada persuratan kepada pertuturan dan ketepatan sebutan. Pertuturan diaplikasikan dalam pengajaran, bukannya teks ataupun tatabahasa yang sering dilakukan dalam era prakaedah. Guru menggunakan contoh pertuturan sebenar untuk mengajar tatabahasa. Pengalihan tersebut menyebabkan kaedah nahu terjemahan menjadi semakin lenyap dan kemunculan kaedah langsung.

Menurut Celce-Murcia (2001) kaedah langsung dibangkitkan kerana kegagalan kaedah nahu terjemahan untuk melahirkan pelajar yang boleh mengaplikasikan bahasa yang dipelajari pada tahun 1900-an. Kaedah langsung tidak menghadkan guru mesti menggunakan bahasa ibunda pelajar untuk mengajar, tetapi guru wajib merupakan penutur natif bahasa sasaran ataupun mempunyai kemahiran bertutur dalam bahasa sasaran. Pengajaran kaedah langsung dimulakan dengan dialog, seterusnya gestur dan gambar diaplikasikan untuk menerangkan sesuatu maksud, tatabahasa dan kebudayaan. Segala pengajaran diajar secara induktif, ia tidak mementingkan membaca teks dan tatabahasa. Salah satu sebab kaedah langsung tidak berjaya sepenuhnya kerana tidak ramai guru bahasa asing fasih dalam bahasa yang diajar (Celce-Murcia, 2001).

2.15.2 Era Kaedah

Rodgers (2001) mengatakan dari tahun 50-an hingga tahun 80-an ialah era kaedah. Era kaedah menjelang ketika kemunculan kaedah langsung untuk menggantikan kaedah nahu terjemahan. Pada masa itu konsep kaedah wujud dalam pengajaran bahasa dan dipercayai bahawa pengaplikasian satu kaedah pengajaran bahasa tertentu dapat meningkatkan kualiti dan keberkesanan pengajaran. Kaedah pengajaran bahasa pada masa itu mempunyai preskripsi yang terperinci. Aliran pengajaran bahasa utama adalah seperti pengajaran bahasa bersituasi, kaedah ujar dengar dan kaedah pengajaran bahasa komunikatif. Kaedah-kaedah lain adalah seperti

kaedah senyap, *suggestopedia*, pendekatan natural, gerak balas fizikal total dan sebagainya.

Sebelum wujudnya kaedah ujar dengar, kaedah membaca yang mengutamakan keupayaan pelajar membaca bahasa sasaran terhadap beberapa kesusasteraan terkenal telah diamalkan dalam pengajaran bahasa asing. Namun, kaedah ujar dengar yang berasal daripada Amerika Syarikat, telah dominan kaedah pengajaran bahasa dari tahun 40-an hingga tahun 60-an kerana terdapat kekurangan dalam kaedah membaca, terutamanya kerana kaedah membaca kurang menegaskan kemahiran bertutur dan mendengar. Pada masa itu bahasa asing berkhidmat untuk kegunaan ketenteraan, maka kaedah ujar dengar juga dikenali sebagai kaedah askar.

Padahal, kaedah ujar dengar berasal daripada kaedah langsung, kaedah itu cuma menambahkan beberapa ciri-ciri struktur linguistik dan tingkah laku psikologi. Pelajaran kaedah ujar dengar bermula dengan dialog dan mementingkan hafalan. Kaedah ujar dengar membuat andaian bahawa bahasa dibentuk melalui tabiat. Kemahiran bahasa diajar mengikut turutan mendengar, bertutur, membaca dan akhir sekali menulis. Ia menegaskan sebutan dari awal dan berusaha untuk mengelakkan kesilapan pelajar, tetapi pengajaran perbendaharaan kata adalah terhad pada tahap permulaan (Celce-Murcia, 2001).

Pada masa yang sama, wujud kaedah pengajaran berorientasikan situasi di Britain. Kaedah pengajaran ini berasal daripada kaedah langsung juga, tetapi menambahkan beberapa ciri-ciri daripada Firthian linguistik. Kaedah pengajaran berorientasikan situasi dikemukakan juga kerana kekurangan kaedah membaca iaitu kurang menegaskan kemahiran bertutur dan mendengar. Pendekatan pengajaran berorientasikan situasi mengutamakan pertuturan dan hanya bahasa sasaran yang digunakan dalam kelas. Semua bahan bahasa adalah dalam bentuk lisan sebelum diperkenalkan dalam bentuk bertulis. Kemahiran membaca dan menulis diajar setelah

mempunyai asas dalam perbendaharaan kata dan tatabahasa. Tatabahasa diajar mengikut turutan daripada senang ke susah, dan diperkenalkan melalui situasi tertentu seperti di pejabat pos dan sebagainya. Kaedah pengajaran berorientasikan situasi memegang kepada membina struktur ayat dalam situasi yang boleh membekalkan peluang maksimum kepada pelajar untuk mempraktikkan bahasa sasaran (Celce-Murcia, 2001).

Pendekatan pengajaran bahasa komunikatif berkembang pada tahun 70-an dan menganggap bahasa ialah satu sistem untuk komunikasi. Kaedah pengajaran bahasa komunikatif cenderung kepada interaktif telah menonjol daripada kaedah pengajaran bahasa lain pada tahun 80-an (Rodgers, 2001). Pendekatan pengajaran bahasa komunikatif memberi perhatian kepada dua aspek bahasa, iaitu fungsian dan struktur bahasa secara sistematik (Littlewood, 1981). Kandungan bahasa untuk pendekatan ini bukan setakat mempunyai struktur bahasa, ia termasuk konsep simantik dan fungsi sosial. Richards dan Rodgers (2002) mengatakan "*This notion of direct rather than delayed practice of communicative acts is central to most communicative language teaching interpretations.*" (hlm.68). Ini menunjukkan kepentingan pengajaran bahasa komunikasi dari segi mempraktikkan bahasa yang dipelajari secara langsung. Savignon (2001) juga bersetuju dengan pandangan tersebut dan mengatakan objektif kaedah pengajaran bahasa komunikatif bergantung kepada keperluan pelajar dalam konteks tertentu, ia mementingkan penglibatan pelajar dalam komunikasi supaya pelajar dapat menguasai kemahiran bertutur.

Pendekatan pengajaran komunikatif fokus kepada pelaksanaan program dan metodologi yang dapat meningkatkan keupayaan fungsi bahasa melalui penglibatan pelajar dalam aktiviti komunikasi seperti permainan, lakon peranan, aktiviti berpasangan dan aktiviti kumpulan kecil. Pendekatan ini telah diperkenalkan dan diterima secara meluas dalam program pengajaran bahasa untuk mencapai keperluan

tersebut. Selain itu, bahan pengajaran dan aktiviti autentik yang menggambarkan kehidupan harian dan keperluan pelajar merupakan fokus pendekatan pengajaran bahasa komunikatif. Namun, setelah pelajar telah menguasai bahasa sasaran pada peringkat asas, integrasi kemahiran bahasa yang melibatkan aktiviti membaca, bertutur, mendengar dan bertulis ditegaskan.

Peranan utama guru dalam kaedah pengajaran bahasa komunikatif adalah sebagai fasilitator, ia membimbing pelajar menjalankan aktiviti kelas dan membetulkan kesalahan yang dilakukan oleh pelajar. Guru harus menguasai bahasa sasaran secara lancar dan sesuai (Celce-Murcia, 2001). Meskipun begitu, pelajar yang biasa belajar dengan menggunakan bahasa ibunda berasa tidak selesa sekiranya guru bertutur dalam bahasa sasaran. Guru harus memberitahu pelajar bahawa pelajar tidak perlu memahami setiap perkataan yang ditutur oleh guru ataupun bertutur seperti penutur natif (Savignon, 2001).

Secara amnya, kaedah pengajaran bahasa komunikatif mempunyai lima prinsip seperti berikut:

- i. Belajar bahasa melalui komunikasi
- ii. Komunikasi autentik dan bermakna merupakan objektif aktiviti kelas
- iii. Kelancaran merupakan aspek penting dalam komunikasi
- iv. Komunikasi melibatkan integrasi daripada pelbagai kemahiran bahasa
- v. Pembelajaran merupakan satu proses konstruksi kreatif dan melibatkan kaedah cuba-cuba

Kaedah pengajaran bahasa yang memegang prinsip yang sama dengan kaedah pengajaran bahasa komunikatif adalah seperti pendekatan naturalisme, pembelajaran bahasa bersama ataupun kolaboratif, pengajaran berasaskan isi kandungan dan pengajaran berasaskan tugas. Perbezaan antara kaedah pengajaran bahasa komunikatif dengan kaedah pengajaran tersebut adalah dari segi peranan guru. Menurut Crookes

(2001) guru ialah seseorang yang banyak membuat keputusan terhadap setiap pengajaran dalam kelas. Guru memainkan peranan sebagai komander dalam kelas aktiviti untuk kaedah ujar dengar, pendekatan naturalisme, *suggestopedia* dan gerak balas fizikal total. Manakala guru adalah sebagai fasilitator dalam kaedah pengajaran bahasa komunikatif dan pembelajaran bahasa.

Thornbury (2009) menyatakan mengajar, memfasilitet dan berkhidmat merupakan peranan penting guru, terutama sekali menjadi pengantara buku teks kursus dengan pelajar melalui penerangan dan pemodelan item bahasa dan mengeset serta mengawasi interaksi pelajar. Buku teks ialah komponen utama untuk pengajaran, ia berfungsi sebagai medium dan pesanan. Guru berdasarkan teori bahasa tertentu termasuk teori pembelajaran, terutamanya yang dinyatakan dalam kursus tertentu untuk merancang jenis aktiviti, teknik dan prosedur yang digunakan dalam pengajaran bahasa.

Dari segi peranan pelajar, kaedah pengajaran bahasa komunikatif mencadangkan pelajar harus belajar untuk berkomunikasi sebaik sahaja mula belajar atau menjalankan aktiviti. Selain itu, kaedah pengajaran bahasa komunikatif mempunyai ciri-ciri seperti kebolegunaan secara universal, idiosinkratik dan merupakan pakej komersial yang boleh dipasarkan (Rodgers, 2010). Pendek kata, pelajar merupakan orang yang boleh berfikir, berasa, memahami dan ingin bercakap sesuatu perkara. Justeru itu, guru boleh mempertimbangkan aspek-aspek tersebut untuk menghasilkan pendekatan pengajaran yang sesuai dan dapat memenuhi keperluan pelajar (Celce-Murcia, 2001).

Zhu (2006) mengatakan bahawa pengajaran bahasa Mandarin kepada penutur bukan natif mementingkan pelatihan dan penguasaan pelajar dari segi kemahiran penggunaan bahasa, iaitu teknik untuk berkomunikasi. Sehubungan dengan itu, target objektif pengajaran bahasa Mandarin tersebut bukan untuk membolehkan pelajar memahami dan menguasai pengetahuan bahasa berkenaan tetapi mengaplikasikan bahasa dalam komuniti. Berdasarkan perbincangan di atas, didapati kaedah pengajaran

bahasa komunikatif adalah sesuai diaplikasikan dalam kursus bahasa Mandarin untuk penutur bukan natif.

2.15.3 Era Pascakaedah

Kumaravadivelu (2001) menyatakan pedagogi pascakaedah mula berkembang pada tahun 90-an kerana perasaan ketidakpuasan terhadap konsep kaedah yang berpegang kepada satu set prosedur. Perkara ini telah dihujahkan oleh Stern (1984) bahawa perkembangan dalam pedagogi bahasa sedang mengalami satu paradigma terhadap konsep satu kaedah sebagai pendekatan utama dalam pengajaran bahasa pada era kaedah. Ini bermakna bukan hanya terdapat satu kaedah sahaja dalam pengajaran bahasa, guru sendiri boleh mencuba pendekatan yang selaras dengan keunikan individu dan peka terhadap kemungkinannya melalui “sense of plausibility” (Prabhu, 1990). Akbari (2008) mengatakan konsep era pascakaedah tidak menggantikan konsep era kaedah di Iran, tetapi era amalan bertakrif buku teks yang berlaku di Iran. Hal ini demikian kerana kaedah pengajaran kebanyakan guru di Iran adalah berdasarkan buku teks.

Pandangan Akbari tersebut diterangkan selanjutnya oleh Thornbury (2009), beliau menyatakan percantuman kaedah pengajaran dengan buku teks merupakan idea yang dikemukakan semula. Idea tersebut pada asasnya adalah daripada kaedah langsung dan kaedah nahu terjemahan. Beliau turut menerangkan bahawa setiap buku teks untuk kursus bahasa kedua mempunyai objektif pembelajaran tertentu. Contohnya buku teks yang mempunyai matlamat dan objektif pembelajaran melalui mempraktikkan peraturan bahasa dengan mengguankan latihan yang senang, seterusnya digunakan semula dalam aktiviti pertuturan. Pelaksanaan pengajaran tersebut selaras dengan pendekatan pengajaran bahasa komunikatif. Terdapat juga kursus yang cenderung kepada tatabahasa dan pendekatan leksikal serta korpus linguistik.

Selain itu, Richards (1990) menghujahkan bahawa kajian tentang keberkesanan sesuatu kaedah pengajaran menghadapi masalah untuk menunjukkan kaedah pengajaran merupakan satu dan hanya satu faktor yang mempengaruhi pengajaran, padahal faktor lain seperti keghairahan guru dan sebagainya yang memberi kesan kepada pengajaran bahasa. Tambahan, Bell (2007) dalam dapatan kajian tentang pandangan guru terhadap kaedah pengajaran, merumuskan bahawa setakat mana pun konsep kaedah didefinisikan, ia bukan sesuatu yang “mati”. Guru harus menyedari kegunaan kaedah dan melakukannya lebih daripada itu.

Secara amnya, guru pada era pascakaedah mengadaptasikan kaedah pengajaran mereka supaya ia selaras dengan tempatan, faktor kontekstual dan pada masa yang sama berdasarkan strategi makro seperti memaksimumkan peluang pembelajaran serta merangsangkan autonomi pelajar (Kumaravadivelu, 2001). Sungguhpun begitu, konsep kaedah tidak akan lenyap dalam era pascakaedah. Ia masih diaplikasikan berterusan tetapi berkemungkinan dengan tema yang berlainan. Namun, Rodgers (2010) mengatakan Brown (1994) ialah salah seorang pengkritik kaedah yang ingin menolak sama sekali “kaedah” daripada metodologi. Brown (1994) menyatakan era kaedah telah lepas. Sungguhpun begitu, “kaedah” masih merupakan fokus kepada kebanyakan kursus pengajaran bahasa Inggeris sebagai bahasa asing tanpa mempedulikan kritikan daripada pandangan “pascakaedah” semasa.

Rodgers (2010) memberi pandangan bahawa dalam era pascakaedah ini, fokus “kaedah” pengajaran seperti gerak balas fizikal total, kaedah senyap, pendekatan naturalisme dan sebagainya telah mengalih perhatian kepada satu pendekatan generik untuk metodologi pengajaran bahasa Inggeris. Beliau mencadangkan sepuluh potensi metodologi masa depan yang memberi perhatian kepada wawasan “era kaedah” yang lepas dan bergabung dengan potensi metodologi untuk masa depan seperti kolaborasi

guru dan pelajar, kaedah *Synergistics*, pembangunan kurikulum, pengajaran berorientasikan kandungan dan sebagainya.

Walaupun bagaimanapun, dalam perkembangan pengajaran dan pembelajaran bahasa, tidak dapat dinafikan kepentingan pengaplikasian kaedah dalam pengajaran. Namun, ia tidak akan dilaksanakan dengan satu kaedah sahaja tetapi sentiasa berubah ataupun mempunyai fleksibiliti berdasarkan keperluan dan kesesuaian komtemporari.

Justeru itu, pelajar sekarang terutamanya yang dilahirkan dari tahun 1982 hingga 2003 yang dikenali sebagai pelajar *millennial* (Wilson & Gerber, 2008) ialah pelajar “*digital natives*” (Prensky, 2001). Pelajar tersebut terdedah kepada informasi teknologi dan media digital sejak kecil ataupun lebih awal jika dibandingkan dengan generasi pelajar yang lain.

Mengikut Prensky (2004) generasi “*digital natives*” mencipta cara sendiri untuk melakukan sesuatu perkara melalui talian, seperti berkomunikasi dan bergaul dengan orang lain melalui e-mel, Imb dan pelbagai media sosial; berkongsi kehidupan dan emosi individu dengan menulis diari melalui blog, menggunakan *camera phones* dan *webcams* untuk berkongsi image dan video; muat turun dan mengumpul lagu, muzik, filem dan bahan yang kelakar melalui talian untuk berkongsi; mencipta laman sesawang individu; mengkoordinasi aktiviti atau menjalankan projek melalui talian; belajar dan mencari perkara yang mereka minat dan mendapat pengetahuan secara individu melalui talian dan sebagainya.

Maka, “... *online life has become an entire strategy for how to live, survive and thrive in the 21st century, where cyberspace is a part of everyday life.*” (Prensky, 2004, hlm. 2). Memandangkan ruang siber menjadi sebahagian daripada kehidupan harian, terutama sekali kehidupan harian pelajar sekarang “... *are not just using technology differently today, but are approaching their life and their daily activities differently because of the technology.*” (Julie & Karen, 2005), maka teknologi telah menjadi alat

yang amat diperlukan dalam pendidikan sekarang demi memenuhi keperluan pelajar dan menarik minat pelajar terhadap pengajaran dan pembelajaran.

2.16 *Flipped Classroom*

Menurut Missildine, Fountain, Summers dan Gosselin (2013), pendekatan *flipped classroom* mula diperkenalkan pada tahun 90-an di sekolah rendah dan menengah yang menegaskan pembelajaran berasaskan pelajar, iaitu guru harus memainkan peranan sebagai fasilitator yang membimbing pelajar, bukan sebagai pelakon utama di atas pentas dalam kelas. Namun, pendekatan tersebut tidak menjadi popular kerana pada masa itu tidak mempunyai kemudahan teknologi peranti digital dan capaian talian seperti masa sekarang.

Pendekatan *flipped classroom* adalah sama dengan “*inverted classroom*” seperti yang didefinisikan oleh Lage, Platt dan Treglia (2000), iaitu “*Inverting the classroom means that events have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa.*” (hlm. 32). Dalam model *flipped classroom*, perkara yang pelajar biasa melakukan dalam kelas telah bertukar atau *flipped* dengan perkara yang biasa melakukan sebagai kerja rumah. Sehubungan dengan itu, pendekatan *flipped classroom* juga dikenali sebagai *reversed classroom* (Herreid & Schiller, 2013). Pendekatan ini menjadi terkenal dan trend baharu dalam pendidikan setelah Jonathan Bergmann dan Aaron Sams dari Colorado, Amerika Syarikat mengaplikasikan kaedah tersebut dalam kelas kimia pada tahun 2007.

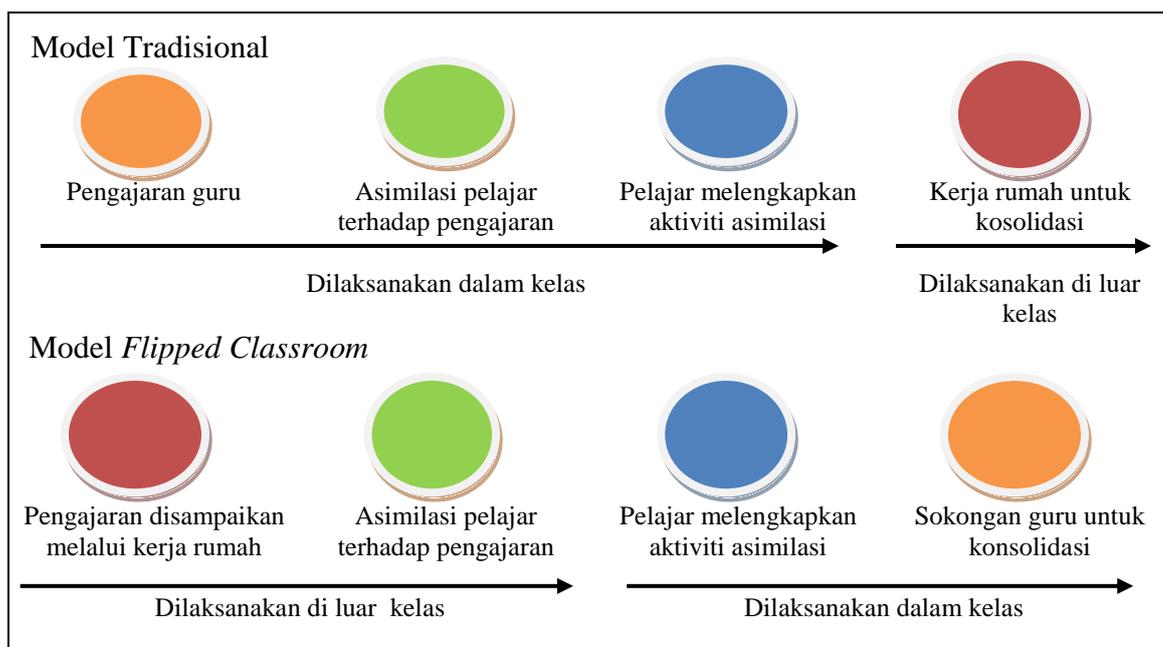
Missildine, Fountain, Summers dan Gosseli (2013) mengatakan pendekatan *Flipped classroom* merupakan satu bentuk kaedah pengajaran dan pembelajaran *blended learning* ataupun kaedah hibrid. *Blended learning* fokus kepada penglibatan pelajar dan menggunakan pelbagai media dalam pengajaran untuk menarik minat pelajar. Manakala *flipped classroom* fokus kepada pelajar menggunakan sumber

internet seperti audio dan video untuk sesuatu kandungan pengajaran tertentu di rumah sebagai kerja rumah, dan menumpukan masa dalam kelas kepada interaksi antara guru dan pelajar untuk menyelesaikan perkara yang dikenali sebagai “kerja rumah” dalam pengajaran dan pembelajaran tradisional.

Hal ini seperti yang diterangkan oleh Bergmann dan Sams (2012) iaitu “...*which is traditionally done in class is now done at home, and which is traditionally done as homework is now completed in class*” (hlm.13). Memandangkan *Flipped classroom* mengaplikasikan teknologi yang senang digunakan atau yang sedia ada untuk menyampaikan bahan pengajaran sebelum kelas, maka ia meluangkan masa kelas daripada kuliah tradisional untuk aktiviti pembelajaran aktif (Roehl, Reddy & Shannon, 2013). Pembelajaran aktif dalam model *flipped classroom* menegaskan pembelajaran berasaskan pelajar, dan model ini sejajar dengan teori pembelajaran Bloom Taksonomi pada tahap lebih tinggi iaitu aplikasi, analisis, sintesis dan penilaian, jika dibandingkan dengan pengajaran tradisional yang biasanya berada pada tahap rendah, iaitu pengetahuan dan kefahaman sahaja dalam teori pembelajaran tersebut.

Steed (2012) membuat perbandingan antara model pengajaran tradisional dengan model *Flipped classroom* seperti rajah 2.5. Dalam rajah 2.5 jelas dilihat peranan guru dan pelajar serta aktiviti yang dijalankan dalam dan di luar kelas untuk kedua-dua model. Terdapat dua perubahan yang nyata antara kedua-dua model tersebut. Yang pertama ialah pengajaran guru dalam kelas untuk model tradisional telah dipindahkan dan dijalankan di luar kelas sebagai kerja rumah dalam model *Flipped classroom*. Beliau menerangkan bahawa kaedah pengajaran guru dalam model *Flipped classroom* boleh disampaikan dengan menggunakan alat teknologi moden yang berkesan seperti video klip, fail media digital (*podcasts*) dan blog. Perubahan yang kedua ialah peranan guru dalam kelas. Guru adalah sebagai fasilitator dalam model *flipped classroom*, bukan setakat menyampaikan kandungan dalam sukatan pelajaran. Beliau

menghujahkan kelebihan model *flipped classroom* dengan mengatakan model *flipped classroom* “... maximising the time we get to spend working with our students directly students have permanent access to these resources and so can go back to review them after the lesson or as part of their revision.”(hlm.11). Dengan pendekatan tersebut, masa pembelajaran guru bersama dengan pelajar dalam kelas dapat dimaksimumkan dan pelajar boleh berulang kali merujuk kepada bahan pengajaran yang dimuat naik pada internet.



Rajah 2.5: Perbandingan antara Model Tradisional dengan Model *Flipped classroom* (Steed, 2012)

Hamdan, McKnight dan Arfstrom (2013) menentukan empat kriteria utama dalam model *flipped classroom* yang dikenali sebagai “*Pillars of FLIP*” seperti berikut:

i. Kefleksibelan persekitaran pembelajaran

Pelajar diberi fleksibiliti untuk belajar kandungan kursus melalui talian seperti video atau dalam mod yang lain pada bila-bila masa dan di mana-mana tempat. Kaedah pengajaran dan pembelajaran dalam kelas seperti pembelajaran aktif dan kolaboratif diterapkan mengikut kesesuaian kandungan dan keperluan pelajar. Pendidik membentuk penilaian yang bertujuan dan sesuai untuk menilai kefahaman pelajar supaya ia memanfaatkan pelajar dan pendidik.

ii. Satu anjakan dalam budaya pembelajaran

Satu anjakan daripada pendekatan pengajaran dan pembelajaran berpusatkan guru kepada pelajar. Masa dalam kelas digunakan untuk memahami kandungan secara mendalam dan mencipta peluang pembelajaran yang optima berdasarkan tahap persediaan pelajar.

iii. Penggunaan kandungan bersengaja

Pendiidik menentukan kandungan yang harus diajar secara langsung seperti sesuatu konsep tertentu untuk didedahkan kepada pelajar di luar kelas. Seterusnya, memaksimumkan utiliti masa dalam kelas dengan pelbagai kaedah pengajaran seperti strategi pembelajaran aktif, pembelajaran berasaskan masalah dan lain-lain lagi bergantung kepada tahap gred pelajar dan subjek tertentu.

iv. Keprofesionalan pendidik

Keprofesionalan pendidik dalam *flipped classroom* lebih penting daripada kelas tradisional. Selain daripada memerhati dan mengawasi progress pembelajaran pelajar dalam kelas, pendidik profesional juga memberi maklum balas serta menilai pelajar sepanjang masa dalam kelas. Pendidik profesional harus sentiasa membuat refleksi dan menerima kritikan konstruktif dan bersabar ketika mengendalikan kelas. Pendidik profesional penting dalam pendekatan *flipped classroom* sungguhpun peranan mereka dalam kelas kurang menonjol jika dibandingkan dengan kelas tradisional.

Ronchetti (2010) mengatakan pendidikan tertiar biasanya menggunakan *flipped classroom* dengan merakamkan kuliah pensyarah terlebih dahulu, dan pelajar boleh menonton rakaman video di luar bilik kuliah berulang kali terpulang kepada keperluan pelajar. Masa kuliah digunakan untuk perbincangan, penerangan, latihan atau aktiviti pembelajaran yang boleh mengaplikasikan pengetahuan yang dipelajari sebelumnya di luar bilik kuliah. Martin (2012) berkongsi pengalaman pengajaran *flipped classroom* beliau dengan mengatakan “...when we met, most of my students had worked through

the lectures and the homework. So I did not have to explain things to students for the first time. Instead, we used in-class time for conversations about material that people found confusing or disagreed upon” (hlm. 27).

Model pengajaran dan pembelajaran ini menarik perhatian pendidik dan pengkaji, dan ia berkembang dengan pesat di Amerika Syarikat kebelakangan ini. Salah satu sebab pendekatan ini menjadi terkenal dan popular kini adalah kerana dalam era elektronik ini, video yang merupakan salah satu peranti digital kegemaran pemuda-pemudi telah diserap dalam pengajaran dan pembelajaran *flipped classroom* secara meluas (Herreid & Schiller, 2013). Kini, *flipped classroom* mempunyai konferensi, beberapa laman sesawang dan jaringan seperti Jing, iaitu satu komuniti pembelajaran profesional yang menggunakan rakaman video dalam pendidikan untuk guru.

Selain itu, banyak kajian-kajian tentang *flipped classroom* telah dijalankan. Kajian Fulton (2012) mendapati terdapat peningkatan yang nyata dalam pembelajaran dan penilaian pelajar yang mengikuti pendekatan *flipped classroom* jika dibandingkan dengan kaedah tradisional berdasarkan penilaian yang sama. Pelajar berasa pendekatan ini sangat membantu mereka dari segi menyelesaikan masalah pelajar, terutamanya “kerja rumah” yang mendapat bimbingan dan bantuan guru secara langsung dalam kelas. Tambahan, rakaman video yang ditonton di rumah boleh dilakukan berulang kali atau menghentikan video sementara sekiranya tidak memahami perkara yang ditayangkan. Kaedah pengajaran ini juga telah menyebabkan pelajar lebih bertanya soalan dalam kelas. Tambahan, maklum balas daripada ibubapa pelajar terhadap pendekatan *flipped classroom* juga sangat menggalakkan, mereka berasa dengan pendekatan ini masa guru dan pelajar dalam kelas dapat digunakan dengan lebih baik jika dibandingkan dengan sebelumnya (Fulton, 2012).

Martin (2012) mengatakan bahawa kedatangan pelajar menjadi lebih tinggi dalam *flipped classroom*, dan guru dapat memfokus masa yang terhad dalam kelas pada

aktiviti yang melibatkan penyelesaian masalah secara interaktif. Dengan itu, kefahaman pelajar terhadap sesuatu kandungan menjadi lebih mendalam. Pendekatan *flipped classroom* juga dapat memupuk kreativiti pelajar. Dalam pada itu, biasanya terdapat lebih daripada seorang guru yang menyediakan pengajaran terhadap sesuatu tajuk dalam kurikulum tertentu, maka pelajar boleh menonton pengajaran untuk satu tajuk daripada beberapa guru, sunguhpun kebanyakan pelajar biasanya menonton pengajaran daripada guru diri sendiri sahaja (Fulton, 2012).

Kajian Zappe, Leicht, Messner, Litzinger dan Lee (2009) tentang *flipped classroom* untuk kursus kejuruteraan melaporkan pelajar dalam *flipped classroom* menunjukkan kesan positif dalam pembelajaran pelajar. Pelajar anggap kaedah pengajaran ini lebih berkesan daripada berkuliah, berasa seronok dalam kelas dan bermanfaat daripada menonton pengajaran dalam bentuk video di luar kelas. Dapatan kajian Ruddick (2012) tentang mereka semula kursus kimia berdasarkan konsep *flipped classroom* menunjukkan dapatan yang sama dengan Zappe, Leicht, Messner, Litzinger dan Lee (2009).

Laporan Ruddick (2012) menerangkan bahawa pelajar menjadi lebih minat dan berasa kurang menakut-nakuti subjek kimia dan mendapati video dalam talian dan bahan *Power Point* adalah berguna. Lebih-lebih lagi masalah yang dihadapi dalam pengajaran kajian kes, seperti pelajar enggan menerima kaedah pengajaran baharu, dan guru tidak dapat menghabiskan kandungan dalam sukatan pelajaran dapat diselesaikan dengan pendekatan *flipped classroom*. Ini kerana pelajar membaca dan menonton video tentang bahan pengajaran sebelum datang ke kelas dan melibatkan diri dalam aktiviti kelas dengan menggunakan kaedah kajian kes, makmal, permainan, simulasi ataupun eksperimen (Herreid dan Schiller, 2013).

Missildine, Fountain, Summers dan Gosselin (2013) telah menjalankan kajian untuk menentukan kesan dan kepuasan pelajar jururawat serta penggunaan aktiviti

pembelajaran inovasi kursus jururawat dalam *flipped classroom*. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pencapaian penilaian pelajar lebih tinggi untuk *flipped classroom*, tetapi pelajar kurang mendapat kepuasan daripada *flipped classroom* jika dibandingkan dengan kaedah tradisional, dan berkuliah bersama dengan *lecture capture* sebagai pengajaran tambahan dalam kelas. Mereka merumuskan bahawa bergabung teknologi baharu dan aktiviti interaksi dalam kelas seperti *flipped classroom* dapat meningkatkan pembelajaran tetapi tidak semestinya kepuasan pelajar.

Namun, Benner, Sutphen, Leonard dan Day (2009) mengatakan kepuasan pelajar bukan merupakan satu indikator atau petunjuk yang baik untuk menilai pengajaran dan pembelajaran pelajar. Walau bagaimanapun, dapatan kajian akan diperbaiki sekiranya mempunyai infrastruktur dan sumber yang menyokong pelaksanaan *flipped classroom*, terutamanya kekecewaan pelajar terhadap capaian talian laman sesawang semasa pembelajaran.

Meskipun begitu, Martin (2012) menerangkan kepuasan pelajar terhadap subjek yang dipelajari dipengaruhi oleh sikap pelajar enggan berubah. Ini kerana pelajar telah biasa dengan pendekatan pengajaran tradisional, “... *students give lower evaluations in courses with active learning – even when the evidence shows they have learned more*” (hlm. 28). Kajian Strayer (2012) yang membandingkan persekitaran pembelajaran untuk subjek statistik dengan mengaplikasikan kaedah *flipped classroom* dan kaedah tradisional, mendapati kepuasan pelajar juga adalah kurang dalam *flipped classroom* dari segi struktur pengendalian tugas pembelajaran kursus dalam kelas. Namun, pelajar menjadi lebih terbuka kepada stail pembelajaran belajar bersama dan kaedah pengajaran inovasi.

Berdasarkan perbincangan Bergmann dan Sams (2012), Fulton (2012), Herreid dan Schiller (2013), dan Steed (2012), kelebihan pendekatan *flipped classroom* boleh

dikategorikan kepada dua aspek, iaitu dari aspek kelebihan pelajar dan kelebihan guru seperti berikut:

i. Kelebihan dari aspek pelajar

- Pelajar bergerak berdasarkan kelajuan sendiri, iaitu pelajar boleh berhenti seketika semasa menonton video sekiranya perlu.
- Pelajar mendapat lebih masa untuk menjalankan kerja dalam kelas dengan menggunakan kelengkapan yang hanya boleh didapati dalam kelas ataupun di makmal sains.
- Pelajar yang sibuk dan tidak dapat hadir ke kelas kerana terlibat dalam aktiviti lain, boleh menonton “kuliah” pada bila-bila masa dan belajar sendiri. Tambahan, bahan pengajaran dalam rakaman video senang disimpan dan boleh digunakan berulang kali mengikut keperluan.
- Pelajar lebih bersemangat untuk belajar melalui peranti digital seperti video klip, fail media digital (*podcast*) dan blog daripada membaca melalui buku teks dan mengambil nota. Ini kerana generasi pelajar sekarang dibesarkan dalam era capaian internet.
- Pelajar lebih melibatkan diri dalam proses pembelajaran, lebih masa untuk eksperimen, dan juga lebih masa untuk berinteraksi dengan guru dan rakan sekelas terhadap subjek yang dipelajari.
- Pendekatan ini menggalakkan pelajar berfikir di luar dan dalam kelas. Pelajar mendapat informasi sebelum kelas dan masa dalam kelas menjadi lebih bermakna dengan mengaplikasikan aktiviti yang melibatkan tahap tinggi dalam teori pembelajaran Bloom Taxonomi.
- Ibu bapa pelajar belajar bersama anak melalui video dan mereka lebih mengetahui perkara yang anak mereka pelajari. Di samping itu,

pengajaran menjadi lebih menarik kerana ibu bapa pelajar boleh berbincang dengan pelajar tentang kandungan pengajaran yang menonton bersama.

ii. Kelebihan dari aspek guru

- Pelajar membuat “kerja rumah” dalam kelas membolehkan guru lebih memahami masalah dan stail pembelajaran pelajar melalui pemerhatian dan soalan yang ditanya oleh pelajar.
- Guru lebih senang untuk mengemaskini kurikulum mengikut keperluan pelajar.
- Masa dalam kelas boleh digunakan dengan lebih berkesan dan kreatif.
- Pengajaran guru dapat mencapai tahap lebih tinggi dalam teori pembelajaran Bloom Taxonomi, iaitu pada tahap aplikasi, analisi, sintesis dan penilaian melalui aktiviti dalam kelas. Kelas tradisional pada asasnya berada pada tahap yang lebih rendah iaitu pengetahuan dan kefahaman sahaja.
- Penggunaan teknologi pengajaran secara fleksibel dan bersesuaian dengan pendekatan pembelajaran abad ke-21.
- Guru menghabiskan lebih masa bersama dengan pelajar, terutama sekali pelajar yang memerlukan bantuan dan bimbingan.

Walau bagaimanapun, Herreid dan Schiller (2013) mengenal pasti beberapa kesukaran yang dihadapi dalam pendekatan *flipped classroom*. Pertama sekali ialah pelajar enggan ikut arahan untuk membaca atau menonton video di rumah terlebih dahulu sebelum didedahkan kepada subjek berkenaan di sekolah. Dengan itu, mereka mungkin datang ke sekolah tanpa bersedia dan terus mengambil bahagian dalam pembelajaran. Untuk ini, fakulti memberi kuiz pendek sama ada dalam talian atau

dalam kelas, ataupun memberi kerja rumah yang memerlukan rujukan daripada bahan bacaan ataupun video yang diberi untuk membaca ataupun menonton di luar kelas.

Kedua ialah bahan ‘kerja rumah’ seperti video yang merupakan kegemaran guru untuk menggunakannya sebagai bahan “kerja rumah” agak sukar dicari, terutamanya video yang baik kualitasnya. Guru boleh mendapat video daripada internet ataupun menghasilkan produk sendiri. Namun, menghasilkan video secara diri sendiri memerlukan jangka masa yang panjang. Akan tetapi, Lage, Platt dan Treglia (2000) menggunakan model *flipped classroom* untuk subjek ekonomi mendapati model ini senang diaplikasikan dan teknologi yang sedia ada senang dicapai untuk mereka ataupun membina bahan kursus.

Secara kesimpulannya, sungguhpun istilah *flipped classroom* ini agak baharu, tetapi prinsip dan teknik pengajaran dan pembelajaran yang dipegang dalam kelas bukan perkara yang baharu. Aktiviti dalam kelas seperti pembelajaran aktif, pertanyaan terarah sendiri (*self-directed inquiry*), pembelajaran konstruktivis (Bergmann & Sams, 2012), aktiviti pembelajaran kolaboratif dan perbincangan kumpulan (McDonald & Smith, 2013) diutamakan dalam pendekatan *flipped classroom*. Maka, *flipped classroom* “... put more onus on learners to actively learn and individualizes the experience so students learn what is pertinent to them and their learning needs” (McDonald & Smith, 2012, hlm.437).