

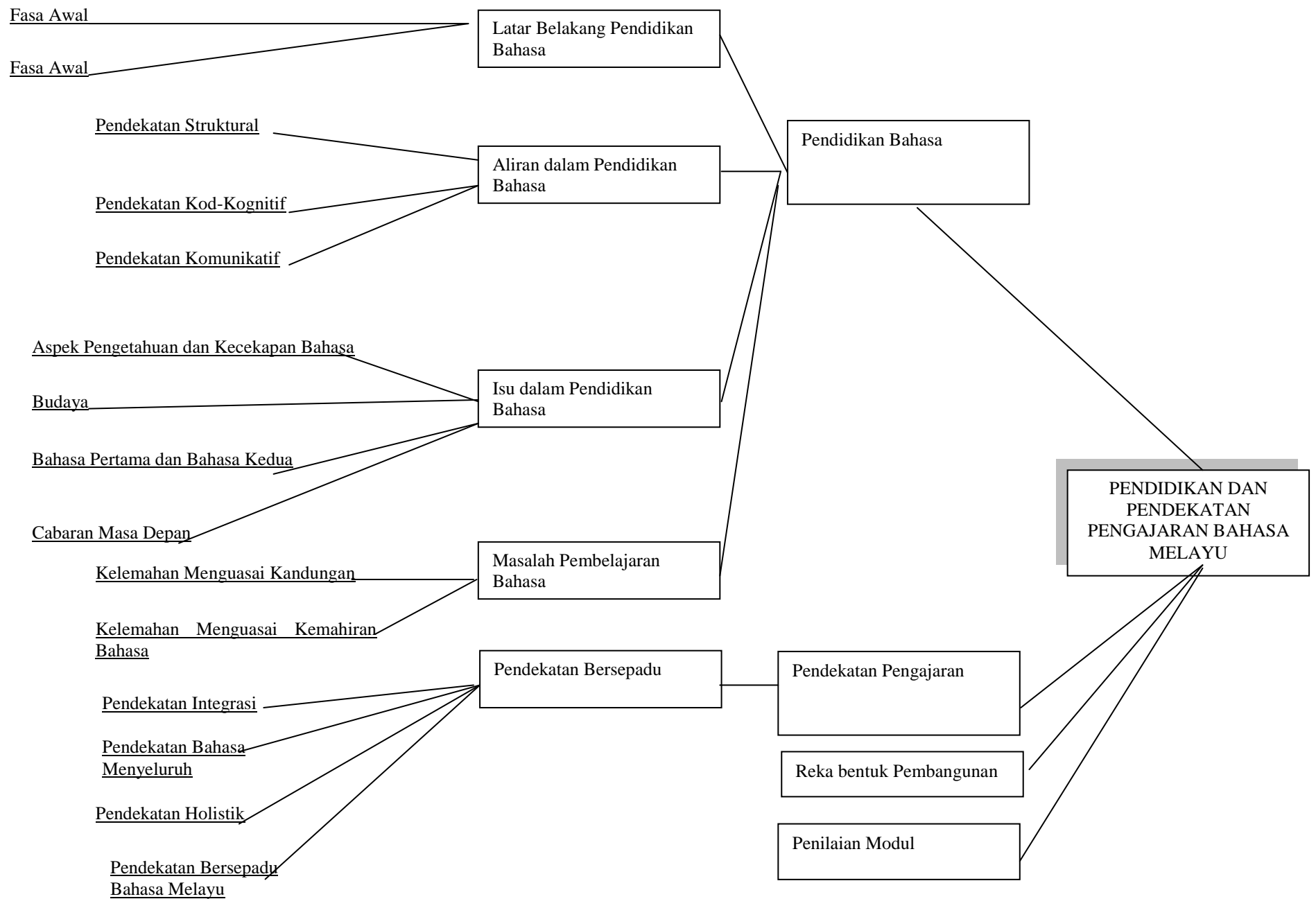
BAB 2

SOROTAN KAJIAN

Pendahuluan

Bahagian ini membincangkan lima perkara pokok dalam pendidikan Bahasa Melayu, iaitu latar belakang pendidikan Bahasa Melayu di Malaysia, aliran-aliran dalam pendekatan pengajaran dan pembelajaran bahasa, pendekatan pengajaran bahasa, masalah pembelajaran bahasa, isu-isu dalam pengajaran Bahasa Melayu dan penerapan prinsip holistik dalam pengajaran Bahasa Melayu.

Dalam sorotan kajian ini, pengkaji meninjau latar belakang pendidikan Bahasa Melayu di negara ini, bermula dari zaman Abdullah Munshi, fasa memantapkan pendidikan Bahasa Melayu hingga ke zaman kurikulum Bahasa Melayu bersepadu. Penyelidik juga meninjau aliran dalam pendekatan pengajaran dan pembelajaran bahasa seperti pendekatan struktural, kod-kognitif, dan komunikatif. Bab ini juga turut membincangkan masalah pembelajaran Bahasa Melayu, isu-isu dalam pengajaran Bahasa Melayu, konsep dan prinsip pendekatan bersepadu dalam pengajaran Bahasa Melayu. Rajah 2.1 menunjukkan bahagian atau pecahan sorotan kajian.



Rajah 2.1. Ilustrasi tentang bahagian dalam sorotan kajian.

Latar Belakang Pendidikan Bahasa Melayu Di Malaysia

Sejarah pendidikan Bahasa Melayu, bermula dari zaman Abdullah Munshi (1882) hingga kepada zaman fasa memantapkan Bahasa Melayu melalui laporan-laporan pelajaran (Laporan Bannes, Laporan Fenn-Wu, Laporan Razak, Laporan Rahman Talib, Laporan Kabinet dan seterusnya Akta Pelajaran 1966). Bahagian ini juga menyetujui gagasan kurikulum Bahasa Melayu bagi menghadapi abad ke-21. Maklumat pada bahagian ini penting bagi dijadikan landasan dalam mengemukakan konsep kesepaduan dalam kurikulum Bahasa Melayu yang dilaksanakan di sekolah di negara ini sejak mata pelajaran ini diperkenalkan.

Fasa Awal Pendidikan Bahasa Melayu

Pendidikan Bahasa Melayu secara formal tidak berlaku dalam masyarakat tradisional Melayu sehingga abad ke-19 (Awang Sariyan, 2004). Hal ini sangat dikesali oleh Abdullah Abdul Kadir Munshi (1963) hingga beliau mencatatkan sifat ‘tidak peduli’ orang Melayu terhadap pendidikan Bahasa Melayu dalam bukunya:

Adalah suatu hairan lagi tercengang aku sebab melihat dan memikirkan hal orang Melayu ini belum sedar akan dirinya, dia tinggal dalam bodohnya itu oleh sebab ia tiada mahu belajar bahasanya sendiri, dan tiada mahu menaruh tempat belajar bahasanya, maka mustahil pada akal adakah orang yang tiada belajar itu boleh menjadi pandai dengan sendirinya. Bukankah segala bangsa di dunia ini masing-masing ada belajar bahasanya?. (hlm. 43)

Pendidikan Bahasa Melayu dalam zaman penjajah pula merupakan fasa memantapkan Bahasa Melayu sebagai bahasa pendidikan. Usaha ini dilakukan melalui Jawatankuasa Barnes, Fenn-Wu, Laporan Razak (1956), Laporan Rahman Talib (1960), dan *Akta Pendidikan 1996*. Proses pemantapan ini memberi penekanan kepada fungsi bahasa sebagai satu wahana untuk menyatupadukan masyarakat yang berbilang kaum bagi memenuhi agenda perpaduan kebangsaan (Awang Sariyan, 2004; Juriah

Long & Zainal Abidin Ahmad, 2007) yang hanya bermula pada tahun 1988 apabila Kurikulum Bersepadu Bahasa Melayu diperkenalkan.

Dalam era ini, matlamat pendidikan Bahasa Melayu telah berubah. Selain menyambung dasar pendidikan Bahasa Melayu yang berfungsi sebagai bahasa perpaduan rakyat, pendidikan Bahasa Melayu memberi penekanan kepada pendidikan yang lebih menyeluruh, bersepadu, dan seimbang (Awang Sariyan, 2004). Dalam konteks ini, Awang Sariyan (2004), menyatakan bahawa Jawatankuasa Kabinet telah ditubuhkan pada tahun 1974 bagi mengkaji dua perkara, iaitu kemampuan sistem pendidikan kebangsaan (1) memenuhi keperluan tenaga rakyat yang diperlukan negara dalam tempoh jangka pendek dan jangka panjang, dan (2) melahirkan rakyat yang bersatu padu, berdisiplin dan terlatih. Hal yang demikian kelihatan dengan jelas dalam tuntutan *Laporan Jawatankuasa Kabinet* (1971), iaitu “tenaga rakyat yang diperlukan bukan sahaja perlu dilihat dari segi bilangan, jenis pengetahuan, dan kemahiran yang dimiliki, bahkan perlu juga dilihat dari segi nilai-nilai disiplin yang perlu diterima” (para 452).

Jawatankuasa Kabinet (1979) juga memperakui peranan bahasa Melayu sebagai bahasa kebangsaan dan bahasa rasmi, di samping berperanan sebagai bahasa ilmu pengetahuan, bahasa *lingua franca* bagi keseluruhan negara dan bahasa perpaduan (Juriah Long, 2008). Tuntutan Jawatankuasa Kabinet (1979) ini menjadi asas kepada penggubalan kurikulum dan pendekatan bersepadu dalam sistem pendidikan negara, termasuk kurikulum Bahasa Melayu (Awang Sariyan, 2004). Menurut Awang Sariyan (2004), pendidikan bersepadu ini digubal bagi menampung kekurangan kurikulum lama, iaitu:

- (1) Bersifat pendidikan umum dan terlalu bersifat akademik.
- (2) Sangat padat dan tidak sesuai dengan peruntukan waktu.

- (3) Digubal secara terpisah mengikut mata pelajaran dan kurang berintegrasi dengan mata pelajaran lain.
- (4) Menekankan aspek kognitif semata-mata dan tidak mampu melahirkan pelajar yang seimbang daripada segi kognitif, afektif, dan psikomotor.
- (5) Berlaku kemerosotan disiplin dalam kalangan pelajar.
- (6) terlalu mementingkan peperiksaan.

Fasa Kurikulum Bersepadu Bahasa Melayu (KBSM)

Pada tahun 1988, Kurikulum Bersepadu Bahasa Melayu KBSM mula diperkenalkan. Kurikulum Bersepadu Bahasa Melayu diperkenalkan ekoran daripada Laporan Jawatankuasa Kabinet (1979) yang menuntut kesepaduan antara ilmu, kemahiran bahasa, nilai dan bahasa (Juriah Long, 2008). Konsep kesepaduan ini selaras dengan Falsafah Pendidikan Negara yang digubal pada tahun 1987, iaitu:

Pendidikan di Malaysia adalah satu usaha berterusan ke arah memperkembangkan potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk mewujudkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi, dan jasmani berdasarkan kepercayaan dan kepatuhan kepada Tuhan. Usaha ini adalah bagi melahirkan rakyat Malaysia yang berilmu pengetahuan, berketerampilan, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan dan kemakmuran masyarakat dan negara.

Kurikulum Bahasa Melayu KBSM mempunyai kandungan yang lebih menyeluruh (Nik Safiah Karim, Awang Sariyan, Ahmad Hj. Tahir, dan Muhani Hj. Abdul Ghani (1988). Kandungan sukatanannya mencakupi aspek yang berikut, iaitu (1) pengetahuan bahasa, (2) penggunaan atau kecekapan berbahasa, (3) nilai, (4) ilmu pengetahuan, (5) peraturan sosiobudaya, dan (6) hal ehwal kenegaraan, selain terus berperanan sebagai bahasa penyatu padu bangsa, bahasa perhubungan utama, bahasa

ilmu pengetahuan dan bahasa yang mencerminkan akal budi rakyat. Perkara ini jelas dinyatakan dalam *Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu* (1988: 1), iaitu:

- (1) Penguasaan dan penggunaan Bahasa Melayu yang lebih bermutu.
- (2) Penguasaan kecekapan berbahasa dan ketepatan berkomunikasi.
- (3) Pemahaman sistem Bahasa Melayu untuk mengungkapkan segala bidang ilmu dan kegiatan sehari-hari.

Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu (1988) juga menekankan amalan pendidikan bahasa seperti, (1) konsep pengajaran Bahasa Melayu merentas kurikulum bagi membolehkan pelajar menggunakan Bahasa Melayu dengan tepat dan berkesan dalam mempelajari mata pelajaran lain, (2) Bahasa Melayu sebagai penghantar ilmu yang menekankan penggunaan bahasa yang tepat, berkesan dan sempurna bagi membolehkan pelajar mengungkapkan buah fikiran mereka dalam pelbagai bidang ilmu, (3) konsep kesepaduan ilmu dan kemahiran pelbagai ilmu lain melalui strategi penggabungjalinan dan penyerapan bagi menjadikan pengajaran dan pembelajaran bahasa lebih bermakna, dan (4) penekanan kepada penggunaan bahan sastera dalam pengajaran Bahasa Melayu bagi memperkaya dan memantapkan bahasa pelajar (Juriah Long, 2008).

Bagi memperincikan aspek ini, *Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu* (1988: 2) memperincikan matlamat pendidikan Bahasa Melayu sebagai yang berikut:

- (1) Menghargai dan membanggakan bahasa Melayu sebagai bahasa kebangsaan dan bahasa rasmi negara serta alat perpaduan rakyat, sesuai dengan prinsip-prinsip Rukun Negara.
- (2) Memahami sistem Bahasa Melayu dari segi bentuk, makna, dan fungsinya, dan menggunakannya dengan tepat dalam kehidupan sehari-hari.

- (3) Menggunakan Bahasa Melayu dengan berkesan dalam bidang ilmu pengetahuan.
- (4) Menggunakan Bahasa Melayu dengan berkesan dalam perhubungan sehari-hari.
- (5) Membaca pelbagai bahan sebagai satu amalan untuk menimba ilmu pengetahuan dan memenuhi masa lapang.

Pada keseluruhannya, pendidikan Bahasa Melayu era KBSM memperlihatkan keseimbangan penekanan terhadap “keupayaan linguistik” dan “keupayaan komunikatif” (Awang Sariyan, 2004). Menurut beliau, matlamat “memahami sistem Bahasa Melayu” berkait rapat dengan aspek keupayaan linguistik, manakala “menggunakan bahasa dengan berkesan” pula berkait rapat dengan aspek keupayaan komunikatif.

Bagi mencapai hasrat sukatan Bahasa Melayu di atas, Mohd. Dahalan Mohd. Ramli, Ismail Zakaria, dan Ayob Jantan (1994) pula menjelaskan bahawa dalam usaha mereka menulis buku teks Bahasa Melayu Tingkatan Empat KBSM, beberapa aspek perlu diberi perhatian, iaitu:

- (1) Pendidikan Bahasa Melayu atau Bahasa Malaysia sekolah menengah bertujuan mencapai keterampilan berbahasa dalam kalangan pelajar, agar mereka boleh berbicara, berpidato, menilai dan mengulas dengan kritis dalam pembicaraan, pembacaan, dan penulisan.
- (2) Pendidikan Bahasa Malaysia sekolah menengah ialah sebahagian daripada Pendidikan Bersepadu Sekolah Menengah yang mementingkan penggabungan kecekapan berbahasa, dan penyerapan ilmu pengetahuan, unsur kewarganegaraan serta nilai-nilai murni masyarakat

Malaysia bagi membentuk peribadi yang seimbang dan harmoni dari segi intelek, emosi, rohani dan jasmani.

- (3) Pendidikan Bahasa Malaysia sekolah menengah bertujuan memberi pemahaman kepada pelajar tentang sistem bahasa serta unsur dan nilai yang didukungnya, di samping memperkukuhkan dan meningkatkan penguasaan berbahasa pelajar dari segi pendengaran, pertuturan, pembacaan dan penulisan.

Bagi mencapai hasrat ini, pembelajaran Bahasa Malaysia, pada peringkat Tingkatan Empat, misalnya menekankan beberapa strategi. Antaranya ialah (1) pembelajaran haruslah mengambil pendekatan gabung jalin, (2) pembahagian unit pelajaran didasarkan kepada tema tertentu, dan setiap tema diolah agar sesuai dengan kandungan, kemahiran bahasa, dan berupaya menambahkan ilmu pengetahuan dan pengalaman pelajar, dan (3) aspek tatabahasa diajar secara berperingkat-peringkat, digabungjalinkan dengan kemahiran bahasa, dan didasarkan kepada bahan pembelajaran yang autentik dan bertema. Kenyataan ini jelas menunjukkan bahawa usaha untuk melaksanakan pendekatan bersepadu telah dilakukan oleh pihak penggubal kurikulum, penulis buku teks, dan pelaksana kurikulum, iaitu para guru. Walau bagaimanapun, pelaksanaan sebenar kurikulum Bahasa Melayu bersepadu ini di bilik darjah masih menjadi persoalan. Oleh sebab itu, kajian ini cuba menjawab persoalan ini dengan menjalankan kajian terhadap amalan pengajaran Bahasa Melayu di bilik darjah oleh guru BM bagi menilai sejauh mana falsafah pendidikan Bahasa Melayu dilaksanakan.

Aliran-Aliran dalam Pendekatan Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa

Bahagian ini membincangkan aliran dan sejarah pendekatan pengajaran bahasa. Tiga pendekatan utama dibincangkan dalam bahagian ini, iaitu pendekatan struktural, pendekatan kod-kognitif, dan pendekatan komunikatif. Perbincangan ini dilakukan bagi mengenal pasti lingkungan dan kedudukan pendekatan bersepadu dalam konteks pengajaran dan pembelajaran bahasa secara umumnya.

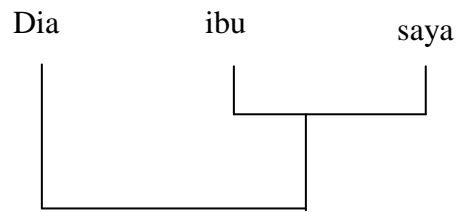
Pendekatan Struktural

Pada abad ke-18, tradisi pengajaran bahasa dikuasai pendekatan struktural atau kaedah klasik yang bersifat induktif. Melalui pendekatan yang berpusat di Greek ini, pelajar perlu dibimbing untuk mencari dan mengenal pasti unsur, ciri dan fungsi struktur tersebut (Fadzilah Amzah, 2007). Pendekatan ini juga tidak memberi perhatian yang besar kepada penggunaan bahan pembelajaran kerana ahli pendekatan struktural berpendapat, aspek yang penting ialah pemahaman pelajar terhadap struktur bahasa itu sahaja. Corak pengajaran yang diamalkan pula hanya bersifat sehalu kerana teknik yang kerap digunakan ialah teknik penerangan dan perbincangan.

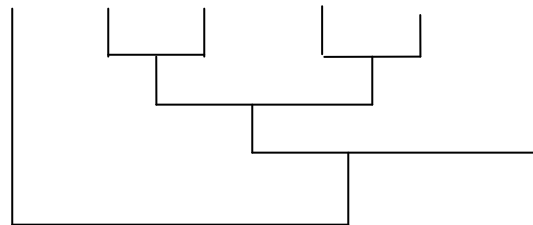
Dalam konteks pengajaran tatabahasa pula, tatabahasa dianalisis dengan menggunakan konstituen terdekat (Asmah Hj. Omar, 1993). Kaedah ini sejajar dengan pandangan Azman Wan Chik (1981) yang menyatakan bahawa salah satu cara menganalisis unsur sastera dalam karya adalah dengan melakukan analisis yang terperinci terhadap unsur yang membina karya tersebut.

Pendekatan struktural juga melihat bahasa sebagai '*autonomous*', iaitu bebas daripada sebarang pengaruh. Ini bermakna, pendekatan ini tidak menekankan konsep kontekstual dalam pengajaran bahasa. Rajah 2.2 menunjukkan cara menganalisis ayat Bahasa Melayu berasaskan pendekatan struktural.

Pola kata nama/kata nama



Lelaki yang datang pagi tadi suaminya



Rajah 2.2. Analisis ayat berdasarkan unsur konstituen terdekat pendekatan struktural. Diadaptasi daripada Asmah Hj. Omar, 1993, *Nahu Melayu Mutakhir*.

Aliran ini kemudiannya dikenali sebagai kaedah nahu terjemahan (Brown, 2001). Kaedah ini sangat kerap digunakan dalam pengajaran bahasa kedua. Tujuannya adalah untuk memberi penjelasan kepada pelajar dengan cara menterjemahkan nahu bahasa kedua kepada nahu bahasa pertama. Brown (2001) menjelaskan bahawa ciri-ciri utama pendekatan ini ialah:

- (1) Kelas diajar dalam bahasa pertama, dengan sedikit penggunaan aktif dalam bahasa sasaran.
- (2) Kebanyakan kosa kata diajar secara terpisah daripada konteks pengajaran.
- (3) Penerangan terhadap nahu diberi secara panjang lebar.
- (4) Pengajaran nahu hanya berfokus kepada bentuk nahu itu semata-mata.
- (5) Kemahiran membaca teks klasik dimulakan pada awal pembelajaran.
- (6) Tumpuan terhadap kandungan teks yang dibaca sangat sedikit, manakala latihan tatabahasa diberi keutamaan.

- (7) Kerap kali penekanan diberikan kepada latihan menterjemah ayat daripada bahasa sasaran kepada bahasa ibunda.
- (8) Sedikit atau tiada perhatian diberikan kepada aspek sebutan (*pronunciation*).

Kedah Nahu Terjemahan sangat popular dan melahirkan banyak model pengajaran kerana pendekatan ini memerlukan sedikit kemahiran bagi menggunakannya serta proses membuat penilaian juga mudah dan objektif. Namun, antara kelemahan pendekatan ini ialah kemahiran komunikatif tidak dapat dikembangkan kerana aspek sebutan tidak diberi keutamaan.

Francois Gouin, seorang guru berbangsa Perancis, merupakan pengasas pendekatan pengajaran bahasa moden. Beliau mengutarakan kaedah pengajaran bahasa melalui bukunya, *The Art of Learning and Studying Foreign Languages* (1880). Siri bukunya yang mengetengahkan kaedah terus (tanpa terjemahan) dan konseptual (tanpa peraturan nahu dan penjelasan) senang diterima. Namun, usaha besar Gouin ditenggelamkan oleh Berlitz.

Pada awal abad ke-20, Charles Berlitz, berbangsa German menyambung usaha Gouin dan menjadi pengasas kaedah terus yang menuntut supaya: (1) pengajaran bahasa kedua dilakukan sebagai pengajaran bahasa pertama, (2) aktiviti lisan diutamakan, (3) penggunaan bahasa dilakukan secara spontan, (4) tiada terjemahan antara bahasa pertama dan bahasa kedua, dan (5) peraturan nahu ditiadakan. Richards dan Rogers (1986, dipetik dalam Brown, 2001) meringkaskan ciri kaedah terus sebagai berikut:

- (1) Pengajaran di bilik darjah direncana khas untuk bahasa sasaran.
- (2) Pengajaran kosa kata dan ayat dijalankan berdasarkan keperluan semasa.

- (3) Komunikasi lisan dibina dengan terancang melalui aktiviti lisan antara guru dan pelajar dalam kelas yang kecil.
- (4) Nahu diajar secara induktif.
- (5) Pengajaran melalui pemodelan dan latihan digunakan.
- (6) Kosa kata yang konkrit diajar melalui demonstrasi, benda, dan gambar, manakala kosa kata abstrak diajar melalui kesatuan idea.
- (7) Kemahiran bertutur dan mendengar mula diajar.
- (8) Penyebutan yang betul dan nahu yang tepat diberi penekanan.

Kaedah ini menjadi semakin popular pada awal abad ke-20. Kaedah ini diterima dengan luas di sekolah-sekolah persendirian kerana berupaya melahirkan pelajar yang boleh bertutur dengan baik. Namun, pada akhir suku pertama abad ke-20, penerimaan terhadap kaedah ini semakin kurang kerana beberapa halangan seperti kekurangan peruntukan, bilik darjah dan kelemahan kaedah itu sendiri. Akibatnya, kebanyakan kurikulum di Eropah dan Amerika Syarikat mula kembali kepada kaedah nahu terjemahan atau “pendekatan membaca” yang menekankan kemahiran membaca dalam bahasa asing. Namun, pada pertengahan abad ke-20 itu, kaedah terus kembali digunakan atas nama kaedah audiolingual.

Kesimpulannya, kedua-dua kaedah, iaitu kaedah nahu terjemahan dan kaedah terus masih mengutamakan pengajaran nahu. Namun, kaedah terus menunjukkan adanya ciri-ciri bersepadu kerana pengajaran nahu dijalankan dalam konteks penggunaan semasa.

Pendekatan Kod-Kognitif

Brown (2001) dan Yahya Othman (2005) menjelaskan bahawa pendekatan kod-kognitif menekankan elemen kognitif dalam pembelajaran. Pendekatan ini menekankan

beberapa aspek penting, iaitu (1) penguasaan secara sedar pola-pola fonologi, sintaksis dan leksikal, (2) pembelajaran melibatkan penganalisan pola-pola linguistik seperti fonem, kata, dan ayat, dan (3) penekanan pemahaman pelajar terhadap struktur bahasa, khususnya bahasa asing (Azman Wan Chik, 1993). Aliran ini berpendapat bahawa bahagian dalaman bahasa (struktur dalam) berupa proses mental yang dapat menghasilkan bahasa tanpa diajar. Menurut aliran ini, konsep alat pemerolehan bahasa atau *language acquisition device (LAD)* yang diperkenalkan oleh Chomsky membolehkan pelajar bertutur dengan baik. Hal ini demikian kerana secara semula jadinya, penutur jati memang telah mempunyai rumus-rumus bahasa dalam otak mereka. Namun, aliran ini gagal membincangkan ayat berdasarkan konteks dan fungsinya kerana hanya memberi penekanan terhadap rumus nahu.

Menurut aliran kod-kognitif ini juga, pengajaran bahasa hendaklah memberi penekanan kepada aspek pengetahuan (*competence*) dan perlakuan (*performance*) bahasa semata-mata. Pendekatan ini tidak memberi penekanan kepada penggunaan bahasa secara kontekstual. Bagi menjawab kekurangan ini, muncul pula pendekatan komunikatif.

Pendekatan Komunikatif

Kemunculan pendekatan komunikatif merupakan satu perkembangan baharu dalam pengajaran bahasa. Kemunculannya pada akhir 1960-an dan awal 1970-an mula mempengaruhi amalan pengajaran bahasa, khasnya untuk pengajaran bahasa asing (Richards, 2001). Pendekatan ini mengambil alih pendekatan terdahulu, iaitu pendekatan struktural-situational dan kaedah audiolingual. Pendekatan ini memberi perspektif baharu kepada pendidikan bahasa kerana pendekatan ini melihat bahasa itu bukan semata-mata dalam bentuk struktur (tatabahasa dan perbendaharaan kata)

(Richards, 2001), tetapi juga bentuk fungsi komunikatif yang dimainkannya. Pendekatan ini juga menyedarkan kita bahawa pengajaran bahasa perlu melibatkan penggunaan bahasa dalam fungsi komunikatif dan situasi penggunaan yang sebenar (Littlewood, 1992).

Salah satu ciri pengajaran bahasa secara komunikatif ialah penekanan terhadap fungsian bahasa (Littlewood, 1992). Dalam hal ini, Littlewood (1992) memberi contoh bagaimana jenis ayat boleh berubah berdasarkan fungsinya. Sebagai contoh, beliau menjelaskan bahawa ayat tanya “Mengapa awak tidak menutup pintu?” misalnya boleh berubah fungsinya sebagai ayat suruhan atau arahan. Berdasarkan struktur ayat, ahli struktural berpendapat bahawa jenis ayat ini ialah ayat tanya, namun dari sudut pandangan ahli fungsian, ayat ini bersifat taksa (*ambiguity*) dan boleh berfungsi sebagai ayat arahan atau ayat permintaan.

Pendekatan pengajaran bahasa secara komunikatif mengubah dasar linguistik di Eropah pada tahun 1970-an. Dengan usaha Majlis Eropah, bidang linguistik beralih daripada memfokuskan kepada tatabahasa sebagai mata pelajaran (*usage*) kepada bagaimana tatabahasa itu digunakan (*use*) oleh penutur dalam pelbagai konteks komunikasi (Richards, 2001). Richards (2001) juga turut mengetengahkan konsep kecekapan komunikatif. Menurut beliau, “kecekapan komunikatif” ialah kemampuan seseorang menggunakan bahasa dengan tepat berdasarkan peranan penutur, dan sifat perbualan tersebut (Richards, 2001, hlm. 36).

Sebagai rumusan, kesemua aliran pendekatan pengajaran bahasa memberi fokus kepada aspek tertentu sahaja. Pendekatan struktural, misalnya lebih mementingkan penerangan rumus dan latih tubi, khususnya aktiviti lisan, manakala pendekatan generatif rasionalis yang menjadi tunggak bagi kaedah kod-kognitif menekankan aspek kreativiti daripada rumus, di samping memberi keutamaan kepada aspek kognitif dan

peraturan bahasa. Kaedah kod-kognitif juga mementingkan penguasaan pelajar terhadap pengetahuan linguistik. Pendekatan fungsionalis pula, melalui kaedah komunikatif memberi tumpuan kepada kecekapan berbahasa, iaitu sama ada kecekapan bertutur atau kecekapan menulis. Jadual 2.1 menunjukkan hubungan antara pendekatan, kaedah dan teknik yang difokuskan oleh aliran pendekatan pengajaran bahasa.

Jadual 2.1: *Aliran Perkembangan Pendekatan Pengajaran Bahasa*

Pendekatan	Kaedah	Teknik
Tradisional	Tatabahasa atau nahu terjemahan	Penerangan rumus (penekanan kepada bahasa tulisan)
Struktur Empirisis	Kaedah langsung Dengar ajuk Induktif	Latih tubi (penekanan kepada bahasa lisan)
Generatif Rasionalis	Kod-kognitif	Kreativiti daripada rumus
Fungsionalis	Komunikatif	Main peranan, simulasi, sumbang saran, penyelesaian masalah

(Sumber: Awang Sariyan, 2004, hlm. 28)

Kesimpulannya, pendekatan struktural hanya memberi tumpuan kepada aspek pengetahuan bahasa semata-mata. Aspek afektif seperti emosi dan rohani tidak diberi tumpuan. Hal ini bercanggah dengan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan gagasan pendidikan bersepadu Bahasa Melayu, iaitu (1) melahirkan pelajar yang seimbang terhadap aspek intelek, jasmani, emosi dan rohani, dan (2) memastikan pelajar boleh menguasai pengetahuan bahasa dalam berbagai-bagai konteks.

Teori pemerolehan bahasa fungsional yang memberi penekanan kepada aspek fungsi bahasa pula melahirkan pendekatan komunikatif (Awang Sariyan, 2004). Menurut Brown (2000), pendekatan ini memberi penekanan kepada aspek makna dalam konteks fungsi bahasa yang melibatkan interaksi sosial antara penuturnya. Dell Hymes (dalam Awang Sariyan, 2004) pula menjelaskan bahawa pengajaran bahasa hendaklah memberi penekanan kepada keupayaan komunikatif melebihi keupayaan

linguistik yang dipelopori oleh Chomsky. Dalam hal ini, bagi mengajarkan bahasa, Halliday (1973) menyetengahkan bahawa pengajaran bahasa hendaklah mengambil kira fungsi bahasa itu sendiri, iaitu (1) fungsi instrumental yang digunakan untuk memanipulasikan persekitaran bagi menyebabkan peristiwa-peristiwa berlaku, (2) fungsi pengaturan (*regulatory function*) yang berperanan mengatur peristiwa, (3) fungsi perwakilan yang merupakan pernyataan fakta dan maklumat, (4) fungsi interaksi yang berperanan memastikan pengekalannya masyarakat, (5) fungsi persendirian yang membolehkan penutur melahirkan perasaan, emosi, dan reaksi, (6) fungsi heuristik yang melibatkan penggunaan bahasa, khususnya ayat tanya untuk memperoleh ilmu, dan (7) fungsi imajinatif yang memungkinkan penutur menghasilkan puisi, jenaka, dan impian.

Berdasarkan pandangan golongan fungsional ini, maka lahirlah perspektif baharu dalam pendidikan bahasa, iaitu pengajaran bahasa yang memberi penekanan kepada aspek komunikatif dan bukan aspek struktur tatabahasa dan perbendaharaan kata semata-mata (Richards, 2001). Pendekatan ini juga memberi penekanan kepada aspek penggunaan bahasa dalam fungsi komunikatif dan situasi penggunaan yang sebenar (Littlewood, 1992). Dalam hal ini, Brown (2001) menjelaskan bahawa pendekatan ini memberikan tumpuan kepada enam ciri yang utama, iaitu (1) matlamat utama pengajaran bahasa ialah penguasaan semua kecekapan komunikasi, (2) teknik pengajaran bahasa direka bentuk bagi membolehkan pelajar belajar bahasa secara autentik dan menggunakannya berdasarkan fungsinya yang bermakna, (3) kelancaran dan ketepatan berbahasa saling melengkapi, namun kelancaran lebih dipentingkan daripada kecekapan berbahasa, (4) tugas yang diberikan hendaklah memberi peluang kepada pelajar untuk menggunakan bahasa secara produktif dan bebas, (5) pelajar

diberi kebebasan untuk belajar bahasa mengikut gaya dan kemampuannya sendiri, dan (6) guru berperanan sebagai fasilitator sahaja.

Berdasarkan penekanan yang diberikan dalam pendekatan komunikatif, jelas bahawa pendekatan ini hanya memberi penekanan kepada keupayaan komunikatif dan tidak mengambil kira keupayaan linguistik (Awang Sariyan, 2004) dan mengabaikan tatabahasa (Brown, 2001). Oleh yang demikian pelaksanaan pengajaran Bahasa Melayu secara bersepadu tidak mungkin dicapai sekiranya guru terlalu tegar (*rigid*) menggunakan pendekatan ini. Pengubahsuaian perlu dilakukan jika guru ingin menyelitkan unsur kemahiran bersepadu dalam pengajaran bahasa berlandaskan pendekatan komunikatif.

Isu dalam Pendidikan Bahasa Melayu

Bahagian ini membincangkan isu-isu dalam pengajaran Bahasa Melayu, iaitu isu kesepaduan antara penguasaan nahu dan kecekapan berbahasa, penekanan aspek budaya dalam pengajaran Bahasa Melayu, pengajaran Bahasa Melayu sebagai bahasa pertama dan kedua, dan penekanan kurikulum Bahasa Melayu abad ke-21. Perbincangan ini penting kerana dapat dijadikan panduan dan sandaran dalam usaha mereka bentuk modul pengajaran Bahasa Melayu secara bersepadu.

Aspek Pengetahuan dan Kecekapan Berbahasa

Pengajaran Bahasa Melayu melibatkan proses pengajaran yang menyeluruh dan seimbang, yang melibatkan bukan sahaja aspek nahu, tetapi juga aspek sosial, dan budaya (Zulkifley Hamid, 2005). Hal ini demikian kerana bahasa yang dituturkan oleh penutur sesuatu bahasa itu mencerminkan budaya atau cara hidup sipenutur itu dan juga masyarakat sekitarnya (Asmah Hj. Omar, 1987). Oleh yang demikian, pendidikan

bahasa perlu memberi perhatian kepada dua aspek, iaitu aspek kenahuan dan kecekapan berbahasa. Hal ini sejajar dengan matlamat pendidikan bahasa yang bukan sahaja melahirkan pelajar yang mengetahui nahu bahasa, tetapi juga turut berketerampilan dalam penggunaan bahasa (Zulkifley Hamid, 2005). Penekanan yang seimbang antara aspek nahu dan kecekapan berbahasa turut dijelaskan dalam *Huraian Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu Tingkatan Empat KBSM (Edisi Semakan, 2003)*, iaitu:

Matlamat kurikulum Bahasa Melayu sekolah menengah adalah untuk melengkapkan pelajar dengan keterampilan berbahasa dan berkomunikasi bagi memenuhi keperluan diri dalam bidang pendidikan, pekerjaan, dan urusan harian. (hlm. 1)

Rumusannya, aspek pengajaran bahasa yang lengkap ialah pengajaran bahasa yang melibatkan penguasaan bahasa secara utuh, iaitu yang melibatkan penguasaan komponen pengetahuan bahasa atau keupayaan bahasa dan komponen perlakuan atau penggunaan bahasa (Chomsky, 1985). Dalam membincangkan konsep yang dibawa oleh Chomsky itu, Zulkifley Hamid (2005), menjelaskan bahawa aspek pengetahuan bahasa atau nahu merujuk kepada pemahaman pengguna bahasa tentang peraturan atau tatacara bahasa, manakala kecekapan bahasa pula merujuk kepada pemahaman pengguna bahasa tentang penggunaan bahasa yang betul dan sesuai.

Aspek Budaya

Aspek budaya juga sangat berkait rapat dengan pengajaran bahasa kerana bahasa merupakan wahana kelangsungan sesuatu budaya. Dalam hal ini Asmah Hj. Omar (1987) menjelaskan bahawa bahasa ialah indeks bagi mencerminkan budaya para penuturnya. Hal yang demikian menunjukkan bahawa pengajaran bahasa tidak boleh mengesampingkan aspek budaya kerana budaya bukan sahaja menggambarkan budaya penuturnya (Brown, 1980, dipetik dalam Zulkifley Hamid, 2005), tetapi juga

mencorakkan cara masyarakat berfikir (Syed Muhammad Naquib, 1990, dipetik dalam Zulkifley Hamid, 2005). Oleh yang demikian, bagi menentukan pengajaran bahasa selaras dengan kehendak budaya, pengajaran bahasa hendaklah mengambil kira peraturan-peraturan sosial. Dalam hal ini, Abdullah Hassan (2005), dalam syarahan *Wacana Ilmu 2005* turut menyetengahkan tatabahasa sosial sebagai satu wahana untuk meningkatkan kesantunan bahasa Melayu. Beliau (2005) menyetengahkan konsep tatabahasa sosial ini kerana beliau berpendapat:

Apabila kita mendengar orang bertutur dalam bahasa Melayu, maka kita mula berasa ada sesuatu yang tidak kena. Ada kalanya kita mendengar orang Melayu juga membuat kesilapan apabila bertutur dalam bahasa Melayu. Kesilapan ini menimbulkan rasa lucu, tersinggung, tidak dihormati, malah dihina. Lebih buruk lagi, adakalanya orang berasa marah dan menganggap orang yang bercakap itu kurang ajar. (hlm. 3)

Hal yang demikian menunjukkan kepada kita bahawa walaupun pelajar diajar tentang rumusan tatabahasa dan kemahiran berbahasa yang lain seperti kemahiran menulis, membaca, bertutur dan mendengar, namun penguasaan tatabahasa sosial mereka masih lemah. Bagi menentukan pelajar menguasai aspek budaya, khususnya dalam kesantunan bahasa, Asmah Hj. Omar (2002) dan Awang Sariyan (2005) menyarankan bahawa pengajaran bahasa hendaklah berdasarkan tiga perkara, iaitu kesantunan linguistik, kesantunan sociolinguistik dan kesantunan pragmatik.

Kesantunan linguistik berkaitan dengan peraturan penggunaan bahasa yang menitikberatkan ketepatan bentuk dan binaan bahasa, iaitu aspek sebutan, intonasi dan tatabahasa, khususnya dalam konteks penggunaan bahasa yang rasmi sifatnya. Peraturan sociolinguistik pula ialah peraturan yang berkaitan dengan penggunaan bahasa yang menitikberatkan hubungan sosial antara pembicara dengan pendengar, sama ada dalam konteks komunikasi lisan mahu pun komunikasi tulisan. Aspek yang ditekankan ialah tatabahasa sosial yang merangkumi kata sapaan dan penggunaannya

dalam konteks yang sesuai. Peraturan yang ketiga pula ialah peraturan pragmatik. Peraturan ini menekankan penggunaan bahasa hendaklah disesuaikan dengan tujuan komunikasi. Peraturan ini berkaitan dengan penggunaan bahasa yang sopan dan berkesan khususnya dalam konteks berjual beli, berbicara, memberi pandangan dan sebagainya. Oleh sebab itu, guru perlu menggunakan satu pendekatan yang bersepadu bagi menggunakan kesemua elemen yang tersebut dalam proses pengajaran dan pembelajaran agar pelajar dapat menguasai kemahiran yang disarankan.

Seperti yang dibincangkan di atas, kebolehan berbahasa bukan sahaja melibatkan kemampuan penutur menguasai pengetahuan bahasa, tetapi juga kebolehan menguasai kecekapan berbahasa dalam situasi yang sesuai dan tepat. Dalam hal ini, Kean (1981, dipetik dalam Zulkifley Hamid, 2005) menyatakan bahawa penutur yang normal perlu menguasai dua aspek bahasa, iaitu aspek nahu dan aspek penggunaan bahasa itu sendiri. Awang Sariyan (2004) juga menegaskan bahawa dalam pendidikan bahasa, fungsi komunikatif bahasa hendaklah diberi penekanan yang seimbang dengan kemahiran linguistik, di samping nilai-nilai sosial. Gabungan kemahiran linguistik dan kemahiran komunikatif serta nilai sosial ini beliau namakan sebagai pendekatan bersepadu Bahasa Melayu (Awang Sariyan, 2004). Kesimpulannya, walaupun fungsi komunikatif dalam pendidikan Bahasa Melayu perlu diberi pertimbangan yang utama, namun aspek tatabahasa juga merupakan aspek yang penting dikuasai. Hal yang demikian terkandung dalam *Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu KBSM (2000)* yang berbunyi “kurikulum Bahasa Melayu menyediakan pelajar menguasai kecekapan berbahasa dan komunikasi dengan menggunakan peraturan tatabahasa secara betul dan tepat” (hlm. 1).

Konsep Pengajaran Bahasa Melayu sebagai Bahasa Pertama dan Bahasa kedua

Atas sifatnya sebagai bahasa rasmi dan bahasa kebangsaan, pengajaran Bahasa Melayu di negara ini bersifat sebagai bahasa pertama, walaupun penduduk di negara ini terdiri daripada pelbagai kaum. Hal ini demikian kerana, selain berfungsi sebagai bahasa rasmi dan bahasa kebangsaan, bahasa Melayu berperanan sebagai bahasa pengantar di sekolah dan bahasa pertuturan yang meluas di negara ini. Namun demikian, Azman Wan Chik (1993) menjelaskan bahawa ada beberapa perkara yang patut diberi perhatian secara terperinci dalam merancang pengajaran Bahasa Melayu. Beliau (1993: 4) menyatakan bahawa terdapat empat perkara yang perlu diberi pertimbangan sebelum merancang pengajaran bahasa, iaitu:

- (1) Kita harus melihat pengajaran bahasa sebagai satu proses yang tidak boleh dipisahkan daripada pengajaran dan pembelajaran subjek-subjek lain dalam kurikulum persekolahan.
- (2) Pendekatan serta teknik pengajaran yang berbeza-beza harus digunakan kepada berbagai-bagai golongan pelajar.
- (3) Bahan-bahan pengajaran yang digunakan dalam bilik darjah harus lebih 'rapat' dengan kehidupan masyarakat Malaysia dan dikaji kesesuaiannya bagi peringkat-peringkat tertentu.
- (4) Dasar pelaksanaan pengajaran bahasa di bilik darjah haruslah berdasarkan kajian yang rapi dan berlandaskan teori-teori atau pendekatan yang sudah terbukti kejayaannya, dan berasaskan kepercayaan serta mengambil kira situasi bahasa Melayu di Malaysia yang unik.

Berdasarkan saranan Azman Wan Chik (1993), jelas bahawa proses pendidikan Bahasa Melayu perlulah mengambil kira aspek yang berikut, iaitu integrasi kurikulum,

kepelbagaian kaedah, gaya belajar pelajar, bahan pengajaran yang autentik dan penghasilan pendekatan baharu berdasarkan kajian yang terperinci.

Dalam konteks di atas, pendekatan pengajaran Bahasa Melayu di negara kita perlu dirancang dengan teliti kerana pelajar kita terdiri daripada pelbagai kaum dan latar belakang. Hal ini demikian kerana penekanan proses pengajaran dan pembelajaran bahasa B1 dan B2 tidak sama. Abdullah Hassan (2006) menyatakan bahawa proses pengajaran dan pembelajaran B1 memberi penekanan kepada pengukuhan dan pengayaan bahasa, manakala proses pengajaran dan pembelajaran B2 pula memberi penekanan terhadap semua aspek bahasa. Penggunaan teknik yang sama sudah tentu tidak menepati kehendak kumpulan yang berbeza kerana pelajar yang terdiri daripada penutur jati (B1) memerlukan pendekatan pengajaran yang berbeza dengan penutur bahasa kedua (B2). Apa yang berlaku sekarang, kebanyakan penutur B1 seolah-olah dipaksa belajar Bahasa Melayu berdasarkan pendekatan B2, iaitu melalui pembinaan kebiasaan dan pengukuhan berbahasa, sedangkan penutur B1 sepatutnya mengikuti proses pengukuhan dan pengayaan (Azman Wan Chik, 1993).

Menurut Azman Wan Chik (1993) lagi, proses pengukuhan dan pengayaan bagi B1 tidak sesuai dengan pendekatan tingkah laku (*behavioural approach*) yang menekankan proses kebiasaan dan pengukuhan. Menurutnya, pendekatan ini hanya sesuai untuk B2 kerana proses B1 hanya sesuai untuk proses mental dan neorologi yang berkait rapat dengan keupayaan semula jadi manusia berbahasa. Keupayaan ini boleh ditingkatkan dengan penyerapan aspek budaya dan bahan bacaan kesusasteraan. Ini bermakna, bagi penutur B1, pemilihan kaedah, teknik dan bahan pengajaran perlu diberi pertimbangan yang sewajarnya agar sesuai dengan kecekapan berbahasa mereka.

Bagi memastikan pengajaran bahasa menepati kehendak B1, beberapa aspek pengajaran perlu diberi perhatian, antaranya ialah kandungan pelajaran, pemilihan

bahan dan pendekatan yang digunakan. Azman Wan Chik (1993) mencadangkan bahawa bahan yang boleh mencambahkan pengetahuan dan kecekapan berbahasa pelajar, seperti cerpen dan novel hendaklah digunakan. Beliau tidak menggalakkan penggunaan bahan kesusasteraan yang menggunakan bahasa aras tinggi kerana bahasa yang digunakan dalam teks klasik tersebut di luar keupayaan pelajar. Menurut beliau lagi, bahan tersebut hanya boleh digunakan jika pelajar tersebut menguasai kemahiran asas dan disokong oleh bahan bacaan tambahan.

Menyentuh aspek menulis, membaca dan lisan, Azman Wan Chik (1993) menjelaskan bahawa penutur B1 memerlukan perhatian yang berlainan dengan penutur B2. Beliau mencadangkan bahawa dalam mengajarkan kemahiran menulis, penutur B1 perlu didedahkan dengan penulisan kreatif agar mereka berpeluang menggunakan kosa kata dan ayat dalam pelbagai bentuk dan situasi serta dapat melatih pelajar tersebut melahirkan perasaan dan imiginasi. Namun, pendekatan ini kurang sesuai bagi mengajar B2.

Selain itu, keperluan yang sama juga diperlukan bagi kemahiran membaca. Pengajaran B1 memerlukan kefahaman membaca yang lebih tinggi (Azman Wan Chik, 1993). Beliau menyatakan bahawa proses membaca bagi penutur B1 tidak terhenti pada tahap fungsian sahaja, iaitu membaca untuk memenuhi keperluan sekolah dan masyarakat, tetapi turut memenuhi keperluan rekreasi untuk keperluan seumur hidup. Beliau juga (1993) menyarankan agar aktiviti lisan dijalankan dengan mengambil kira sosiobudaya penutur jati. Beliau mencadangkan peraturan budaya haruslah diberi penekanan dalam latihan lisan dan mendengar kerana dalam masyarakat Melayu, aspek panggilan dan sapaan misalnya, sangat diberi keutamaan.

Pengajaran Bahasa Melayu sebagai B1 atau B2 tidak boleh dikelompokkan dalam satu pendekatan atau kaedah yang sama. Oleh sebab itu, dalam konteks bilik

darjah di negara kita yang mempunyai pelajar yang berbilang kaum, pertimbangan di atas perlu diberi perhatian agar kita tidak meminggirkan keperluan pelajar yang tidak seragam itu. Pemilihan bahan, kurikulum, dan pendekatan dan kaedah yang pelbagai dan sesuai, dapat memenuhi keperluan pengajaran Bahasa Melayu di negara ini.

Cabaran Abad Ke-21

Juriah Long (2003) menjelaskan bahawa pendidikan Bahasa Melayu hendaklah selari dengan dunia globalisasi yang kian mencabar. Oleh itu, bagi menangani cabaran ini beliau mencadangkan bahawa kurikulum pendidikan Bahasa Melayu mestilah merangkumi pelbagai aspek seperti yang berikut:

- (1) Kandungan kurikulum pendidikan Bahasa Melayu hendaklah bersifat dinamik, futuristik dan fleksibel;
- (2) Fokus kurikulum pendidikan Bahasa Melayu perlu dirancang supaya relevan dengan suasana pengajaran dan pembelajaran;
- (3) Kurikulum pendidikan Bahasa Melayu hendaklah memenuhi matlamat pembangunan dan kemajuan negara;
- (4) Pelajar berkemampuan menangani cabaran yang dibawa oleh arus globalisasi, ledakan ilmu dan maklumat;
- (5) Pelajar berkebolehan untuk merancang masa depan; dan
- (6) Pelajar berkemampuan untuk membuat pilihan bijak yang sesuai dengan budaya dan nilai semasa.

Kesimpulannya, kurikulum pendidikan Bahasa Melayu kini dan pada masa akan datang haruslah mengambil kira isu-isu yang dibincangkan di atas bagi melahirkan pelajar yang berkemampuan menangani cabaran masa depan dengan menggunakan pelbagai kemahiran berbahasa. Oleh itu, kajian yang dijalankan ini menyumbang ke

arah proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu yang lebih dinamik dan bersesuaian dengan perkembangan menyeluruh pelajar di sekolah menengah dari pelbagai aspek jasmani, emosi, rohani dan intelek.

Amalan Pengajaran dan Pembelajaran Guru Bahasa Melayu

Di Bilik Darjah

Bahagian ini akan membincangkan masalah yang sering berlaku dalam proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di bilik darjah. Bagi membincangkan hal ini, dua aspek akan disentuh. Pertama, masalah penguasaan pengetahuan dan kemahiran bahasa dalam kalangan pelajar, dan kedua, kaedah pengajaran yang digunakan oleh guru.

Kemahiran membaca dan menulis merupakan aspek penting dalam literasi bahasa. Namun, kajian mendapati terdapat kelemahan dalam penguasaan kemahiran bahasa tersebut. Abdul Rashid Jamian (2011) menjelaskan bahawa antara kelemahan pelajar ialah kegagalan mereka memahami kandungan maklumat dalam teks yang dibaca dan kegagalan mereka memahami maksud ayat yang dibaca. Kajian Che Zanariah Che Hassan dan Fadzilah Abd Rahman (2011) juga mendapati bahawa pelajar masih gagal menguasai kemahiran menulis, khususnya dari aspek kualiti mengarang dan penulisan kreatif.

Dari aspek kaedah pengajaran pula, pelbagai kaedah digunakan oleh guru bagi menyampaikan isi pelajaran. *Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu Sekolah Menengah KBSM (Edisi Semakan)*, misalnya menyarankan agar pelbagai pendekatan, kaedah dan teknik digunakan bagi menggerakkan aktiviti pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu agar dapat menarik minat pelajar. Namun, kajian Radiah Yusoff, Eileen Sim Sew Wah, Jafizah Jaafar, dan Tang Tyy Ling (2010) mendapati hampir 80 peratus guru

menggunakan ‘kaedah suapan’ atau ‘*spoon-feeding method*’ dalam aktiviti pengajaran bahasa di bilik darjah. Keadaan ini amat membimbangkan kerana kaedah ini boleh menyebabkan proses pembelajaran berlaku secara sehalu dan membelakangkan kebolehan, dan minat pelajar serta menggalakkan mereka menjadi penerima maklumat yang menerima dan menyalin apa-apa sahaja yang disampaikan oleh guru.

Dari aspek orientasi pengajaran di bilik darjah, kebanyakan guru memberi fokus kepada satu-satu aspek, sahaja, sama ada produk dan hasil pembelajaran atau cara dan proses pembelajaran (Kamarul Shukri Mat Teh & Mohamed Amin Embi, 2010). Dalam aspek pengajaran dan pembelajaran bahasa pula misalnya, guru sering memberi penekanan kepada hasil pembelajaran semata-mata dan membelakangkan proses mendapatkan hasil pembelajaran tersebut. Hal ini perlu diberi perhatian kerana proses pembelajaran di bilik darjah bukanlah proses mendapatkan maklumat bagi mengetahui ‘banyak perkara’ tetapi juga melibatkan proses perkembangan dan pembangunan diri pelajar secara menyeluruh (Entwistle, 1988).

Amalan proses pengajaran dan pembelajaran bahasa di bilik darjah juga boleh ditinjau daripada ciri-ciri penguasaan ‘percakapan’ atau ‘*characteristics of talk*’ oleh guru di bilik darjah. Menurut Cohen, Manion, dan Morrison (2004), pengajaran yang berpusatkan guru melibatkan penguasaan ‘percakapan’ yang ketara oleh guru berbanding pelajar. Menurut mereka, hal ini terjadi kerana pelajar tidak mempunyai keupayaan yang tinggi untuk bercakap dalam masa yang lama, kecuali ada bantuan daripada bahan sokongan seperti audio visual dan sebagainya. Oleh itu, bagi mengatasi masalah ini, proses pengajaran dan pembelajaran hendaklah memberi penekanan yang seimbang antara kadar ‘percakapan’ pelajar dengan kadar ‘percakapan’ guru.

Perspektif dalam Pendekatan Bersepadu

Pendekatan bersepadu dibahagi kepada 4 konsep utama, iaitu gagasan pendekatan bersepadu yang diperkenalkan oleh Awang Sariyan (2005; 2009), pendekatan integrasi (Fogarty, 1991, 1993; Drake, 1997, 2008; Forbes, 2004), pendekatan bahasa menyeluruh (Rigg, 1991; Rigg dan Kazemek, 1993; Goodman, 2005) dan pendekatan holistik (J.P. Miller, 1988, 2007; R. Miller, (1991, 1997).

Gagasan pendekatan pendekatan integrasi merujuk kepada cara kurikulum atau kandungan pendidikan harus disusun, manakala pendekatan holistik merujuk kepada pendekatan pengajaran yang memberi fokus kepada pembentukan pelajar yang menyeluruh (*whole child*), yang meliputi semua aspek, iaitu kognitif, emosi, kerohanian, dan jasmani. Pendekatan bahasa menyeluruh dan gagasan pendekatan pengajaran Bahasa Melayu pula merujuk bagaimana proses pengajaran bahasa harus dijalankan di bilik darjah.

Pendekatan Integrasi

Bahagian ini membincangkan prinsip dan rasional pelaksanaan pendekatan integrasi.

Prinsip pendekatan integrasi.

Pendekatan ini dipelopori oleh Jacobs (1989), Fogarty (1991, 1993), Kysilka (1998), dan Drake (1998, 2007). Drake (1998, 2007) menjelaskan bahawa terdapat beberapa faktor yang menyebabkan pendekatan integrasi atau bersepadu digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Pertama, kurikulum tradisional tidak menggalakkan proses pembelajaran yang bermakna kerana kandungannya tidak relevan dengan kehendak semasa dan kurang mencabar minda pelajar (Drake, 1998). Hal ini

bertentangan dengan konsep penyepaduan antara disiplin yang diketengahkan dalam pendekatan integrasi. Konsep penyepaduan antara disiplin selari dengan falsafah kehidupan yang tidak berpisah-pisah sifatnya.

Selain itu, pendekatan integrasi menolak fahaman '*compartmentalize*' yang menyebabkan kehidupan manusia tidak lagi bersepadu atau 'berhubungan' serta menyuburkan fahaman individualistik (*private*) yang melahirkan manusia yang mementingkan diri sendiri (R. Miller, 1997). Fahaman ini akhirnya mengakibatkan munculnya kurikulum yang bersifat dikotomi, iaitu subjek atau unit pelajaran disusun secara terpisah dan tidak berkaitan antara satu sama lain (Shoemaker, 1989; R. Miller, 1997; Awang Sariyan, 2009). Keadaan ini bertentangan dengan konsep 'kesatuan pengetahuan' (*the unity of knowledge*) itu sendiri (J. P. Miller, 1998, 2007).

Drake (1998) menjelaskan bahawa penyepaduan boleh berlaku melalui proses penyebatian (*fusion*), penyepaduan antara disiplin (*interdiscipline*), penyepaduan pelbagai disiplin (*multidisciplines*) dan merentas disiplin (*transdisciplinary*). Beliau menyarankan bahawa dalam proses penyepaduan, kerelevanan, akauntabiliti dan kontekstual perlu diberi perhatian. Beliau mendefinisikan penyebatian sebagai pendekatan yang menyisipkan (*inserted*) sesuatu bidang yang sedia ada ke dalam bidang yang lain, misalnya isu alam sekitar boleh diserapkan dalam mata pelajaran geografi ataupun bahasa. Beliau mencadangkan bahawa pendekatan penyebatian merupakan salah satu kaedah yang boleh digunakan bagi penyepaduan pelbagai disiplin.

Bagi melakukan penyepaduan antara disiplin, Drake (2007) mencadangkan penggunaan pendekatan bertema. Menurutnya, pendekatan bertema boleh dijalankan jika tema atau isu yang dibincangkan dalam sesuatu subjek ada persamaannya dengan subjek yang lain. Menurut Pigdon dan Woolley (1997), dan Shrum dan Glisan (2005),

pendekatan bertema dijalankan bagi memastikan pembelajaran berlaku dalam konteks yang sebenar, bersifat natural dan tidak berpisah-pisah.

Penyepaduan yang ketiga pula ialah pendekatan yang melibatkan penyepaduan merentasi disiplin. Sebagai contoh, dalam konteks pendidikan Bahasa Melayu, pendekatan ini membolehkan topik atau subjek-subjek lain seperti 'Pencemaran Alam' (Geografi) dan 'Kitaran Hujan' (Sains) diajar dan dibincangkan dalam mata pelajaran Bahasa Melayu, melalui aktiviti pembelajaran, bahan bacaan dan penggunaan istilah khusus.

Keseluruhannya, model kurikulum bersepadu Drake (1998, 2007) memberi fokus kepada cara kurikulum disusun dan memberi pertimbangan kepada minat dan keperluan pelajar bagi memastikan pengajaran secara bersepadu dapat dijalankan. Model ini agak lengkap kerana beliau turut mengemukakan kaedah pelaksanaannya. Antara kaedah yang boleh digunakan ialah kaedah bercerita, '*graphic organizers*', teknik penyoalan, metafora, refleksi dan hubungan jasad dan minda.

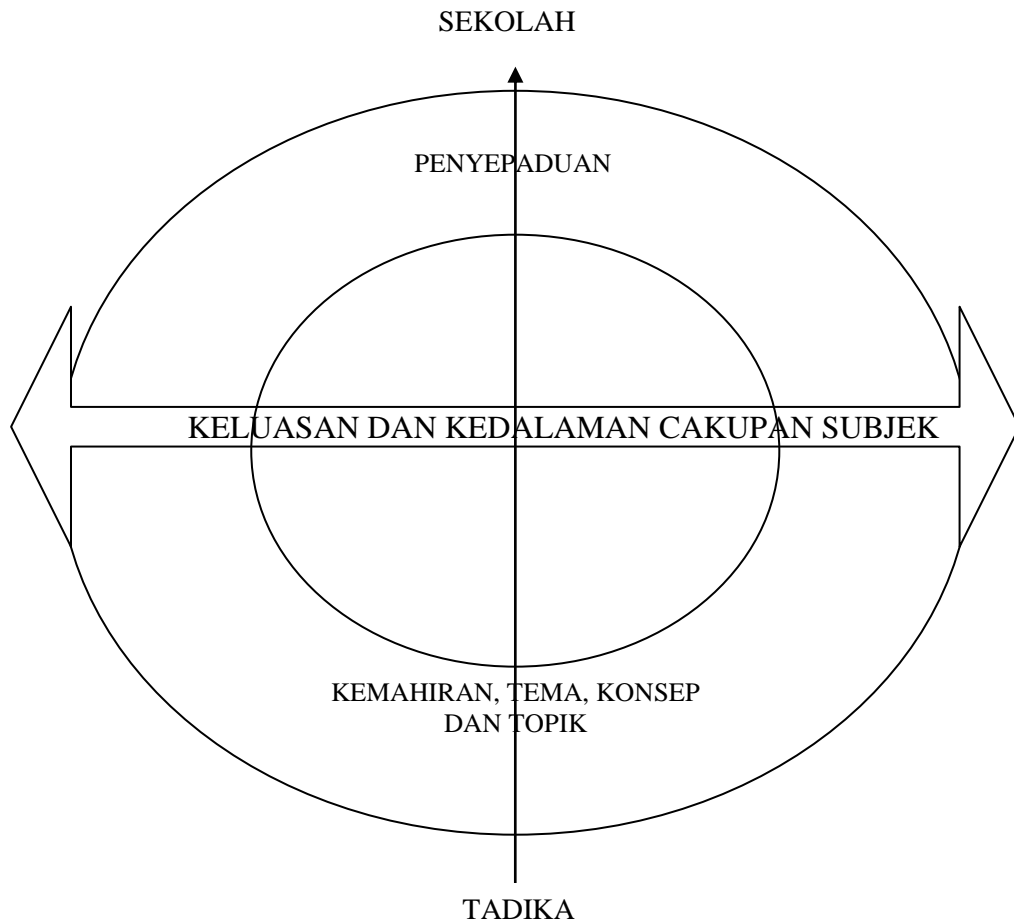
Drake (2007) juga mencadangkan pendekatan berasaskan piawai (*standard-based approach*) bagi memastikan pelajar dapat menguasai pembelajaran melalui pendekatan bersepadu. Beliau menjelaskan, asas kepada pendekatan ini ialah kurikulum yang relevan dengan pelajar dan akauntabiliti. Menurut Drake (2007), akauntabiliti ialah "pengetahuan dan kemahiran yang seharusnya dicapai oleh pelajar dalam sesuatu kurikulum" (hlm. 2). Beliau turut menegaskan bahawa bagi memastikan pendekatan bersepadu yang sejajar dengan piawai atau standard, isi kandungan dan strategi pengajaran hendaklah sepadan dan sesuai. Dalam melaksanakan pendekatan piawai ini, Drake mencadangkan perkara yang berikut: (1) kurikulum yang digunakan ialah kurikulum yang dirancang secara bersepadu, (2) fokus pembelajaran ialah apa yang pelajar akan lakukan, bukan apa yang guru akan lakukan, (3) strategi pengajaran dan

penilaian hendaklah sejajar, (4) guru hendaklah memutuskan apa yang pelajar patut tahu (*know*), buat (*do*) dan jadi (*be*), (5) piawai atau standard boleh diperhati (*observable*) dan diukur (*measurable*), (6) penilaian terhadap piawai merupakan sebahagian daripada strategi pengajaran, (7) idea besar (*big idea*) merupakan isi kandungan pelajaran, (8) kemahiran utama yang perlu diajar ialah seperti literasi, kemahiran menyelesaikan masalah, dan kemahiran teknologi merentasi subjek atau bidang, (9) kandungan pelajaran hendaklah sesuai dengan piawai atau standard prestasi pelajar, dan (10) guru bebas menggunakan kaedah yang sesuai, asalkan piawai dapat dicapai.

Seperti Drake, Jacobs (1989) juga mengetengahkan model kurikulum bersepadu yang memberi fokus kepada organisasi dan struktur penyepaduan yang melibatkan pelbagai disiplin. Bagi melaksanakan kurikulum bersepadu, Jacobs (1989) mencadangkan lima model, iaitu disiplin selari (*parallel discipline*), pelbagai disiplin (*multi-discipline*), antara disiplin (*interdiscipline*), penyepaduan semasa (*integrated day*), dan proram integrasi yang lengkap (*a complete program*). Model disiplin selari atau setara melibatkan kurikulum yang dibina berdasarkan penyelarasan dan penyusunan subjek berdasarkan persamaan yang terdapat dalam bidang tertentu. Model pelbagai disiplin pula melibatkan proses menghimpunkan kelas atau unit pelajaran ke dalam satu unit atau tema pelajaran yang sama. Pelajar akan menilai dan berupaya membuat perkaitan terhadap disiplin yang digabungkan itu. Penyepaduan semasa pula memberi fokus kepada tema pelajaran yang dibawa sendiri oleh pelajar. Kurikulum ini dibina berdasarkan minat pelajar. Model yang akhir pula ialah model integrasi yang lengkap. Model ini merupakan model yang intensif dan berupaya mengaitkan pengetahuan pelajar secara kukuh dengan kehidupan mereka yang sebenar. Misalnya, pelajar yang mempunyai rekod salah tingkah laku, perlu mempelajari undang-undang

negara. Kesimpulannya, model yang diketengahkan oleh Jacobs masih ada persamaan dengan model yang digagaskan oleh Drake. Walau bagaimanapun, Kysilka (1998) menyatakan bahawa model Drake ini kurang memberi tumpuan kepada kaedah pengajaran.

Model kurikulum bersepadu yang dikemukakan oleh Fogarty (1991, 1993) pula merupakan antara model yang agak lengkap. Model ini memberi fokus kepada apa dan bagaimana untuk merancang kurikulum bersepadu. Beliau menjelaskan bahawa pendekatan bersepadu yang menyeluruh melibatkan tiga dimensi, iaitu menegak, mendatar, dan bulatan. Gelungan menegak mewakili bahan pembelajaran dan isi kandungan yang perlu dikuasai oleh pelajar. Proses ini berlaku secara berurutan dan vertikal. Dimensi kedua ialah dimensi keluasan dan cakupan dalam bidang atau disiplin sesuatu subjek atau mata pelajaran. Dimensi ini menuntut pelajar menguasai aras atau tahap kesukaran bagi setiap isi kandungan. Dimensi yang ketiga pula ialah dimensi bulatan yang mewakili penyepaduan kemahiran, tema, konsep dan topik yang merentas bidang (*across disciplines*). Hubungan yang eksplisit digunakan untuk memastikan penyepaduan secara menyeluruh antara satu subjek dengan subjek lain berlaku dengan baik. Kesimpulannya, Fogarty menjelaskan bahawa tiga aspek diperlukan bagi memastikan pendekatan bersepadu diamalkan dalam bilik darjah, iaitu aras pengetahuan, cakupan sesuatu bidang, dan hubung kait sesuatu mata pelajaran tersebut dengan bidang yang lain. Rajah 2.3 menunjukkan bagaimana pendekatan bersepadu sepatutnya dilaksanakan dalam bilik darjah berdasarkan dimensi yang diketengahkan oleh Fogarty (1991).



Rajah 2.3. Dimensi pendekatan bersepadu. Diadaptasi daripada R. Fogarty, 1991, *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. hlm. xiii.

Bagi melaksanakan kurikulum bersepadu, Fogarty (1993) mencadangkan sembilan model untuk mengintegrasikan kandungan ilmu dalam kurikulum. Model tersebut ialah (1) pemisahan/pemetakan (*fragmented*), iaitu kesedaran tentang kelemahan pemisahan antara satu disiplin ilmu dengan disiplin yang lain, (2) hubungan (*connected*) (perkaitan antara satu disiplin dengan disiplin yang lain melalui topik, konsep, fakta dan kemahiran, (3) pengelompokan (*nested*) (mengelompokkan kurikulum melalui tiga dimensi, iaitu kemahiran sosial, kemahiran berfikir dan kandungan pelajaran, (4) urutan (*sequenced*) (penyusunan semula topik-topik yang berkaitan agar tidak berlaku pertindihan, (5) perkongsian (*shared*) (pengkongsian dua

disiplin yang berlainan ke dalam satu fokus, (6) jaringan (*webbed*) (mengaitkan semua disiplin ilmu secara menyeluruh melalui pendekatan bertema (*thematic*), (7) sulaman (*threaded*) (menyulamkan aspek kemahiran berfikir, kemahiran sosial, kemahiran belajar, pengorganisasian grafik, teknologi dan pelbagai kecerdasan melalui pelbagai disiplin ilmu, (8) bersepadu (*integrated*) (penyepaduan antara disiplin atau mata pelajaran dengan mata pelajaran yang lain berdasarkan persamaan konsep, kemahiran, nilai dan sikap yang berkaitan, (9) menyelami (*immersed*) (proses pelajar menyelami sendiri sesuatu tafsiran, dan (10) rangkaian (*networked*) (proses menghubungkan antara satu disiplin ilmu dengan disiplin ilmu yang lain secara sendiri. Menurut Kysilka (1998), walaupun Fogarty (1991, 1993) memperkenalkan sembilan model penyepaduan, model-modelnya lebih memberi tumpuan kepada apa dan bagaimana kurikulum harus dibentuk, tetapi kurang menekankan bagaimana kurikulum itu harus diajar.

Model pendekatan bersepadu antara disiplin turut dibincangkan oleh Lake (1994). Beliau memberi tujuh perkara yang boleh merealisasikan pendekatan tersebut dalam bilik darjah. Perkara tersebut ialah: (1) kombinasi mata pelajaran, (2) memberi penekanan kepada pendidikan melalui projek, (3) sumber yang terbuka, (4) wujudnya hubung kait antara konsep, (5) unit pelajaran diorganisasikan berdasarkan tema, (6) jadual yang anjal, dan (7) kumpulan pelajar yang anjal. Kesimpulannya, pendekatan beliau masih berfokus kepada orientasi organisasi dan kurang memberi tumpuan kepada kaedah pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah.

Selain tokoh-tokoh kurikulum bersepadu di atas, Metz, Klassen dan McMillan (2007) turut mengetengahkan model pendekatan bersepadu. Mereka menamakan pendekatan mereka sebagai model penyepaduan kontekstual (*contextual integration model*). Model ini melibatkan proses penyepaduan secara konteks antara satu bidang

dengan bidang yang lain, misalnya bidang sains dan sains sosial. Tujuannya adalah untuk menjadikan subjek sains lebih konteks sifatnya. Model ini melibatkan dua unsur, iaitu jalan cerita (*story line*) dan cerita (*narrative*) dan disokong oleh kemahiran berbahasa (*discourse*) dan aspek budaya.

Bagi memperincikan bagaimana pendekatan bersepadu dapat diamalkan dalam bilik darjah secara berkesan, Kysilka (1998) mencirikan perkara yang berikut, iaitu (1) pelajar terlibat dalam proses pembelajaran yang aktif, (2) kebanyakan proses belajar mempunyai kaitan langsung dengan minat dan keperluan pelajar, (3) pengetahuan tidak disampaikan secara terpisah tetapi disampaikan secara sepadu, (4) pelajar perlu tahu bagaimana cara belajar dan berfikir dan tidak berfungsi sebagai penerima yang pasif sahaja, (5) mata pelajaran ialah cara dan bukannya matlamat, (6) guru dan pelajar bertindak secara koperatif dalam proses pembelajaran bagi memastikan kejayaan pembelajaran, (7) pengetahuan berkembang secara pesat (*exponentially*) dan berubah dengan cepat, dan tidak lagi statik dan dikuasai oleh pihak tertentu (*'conquerable'*), dan (8) teknologi maklumat menjadi pemangkin kepada proses pembelajaran.

Kesimpulannya, pendekatan yang dibawa oleh tokoh-tokoh yang dibincangkan hanya melibatkan bagaimana penyepaduan kurikulum bahasa harus dilakukan. Namun, dalam konteks melahirkan insan yang menyeluruh, pendekatan ini tidak berfungsi sepenuhnya. Oleh yang demikian, bagi memenuhi keperluan melahirkan insan yang menyeluruh, amalan pendidikan holistik dijadikan sandaran dalam kajian ini.

Kajian dalam pendekatan integrasi.

Banyak kajian tentang pelaksanaan pendekatan bersepadu telah dijalankan. Kajian-kajian terdahulu (Taft, 2007; Rennie, Sheffield, & Venville, 2007; Coskie, Hornof, & Trudel, 2007; Debra, 2008; Hurless & Gittings, 2008) mendapati sikap dan

minat pelajar sekolah tinggi terhadap kemahiran secara signifikannya lebih tinggi berbanding dengan kumpulan kawalan. Data temu bual juga menunjukkan adanya perubahan yang positif terhadap sikap pelajar.

Kajian Coskei et al. (2007), misalnya mendapati kombinasi mata pelajaran sains dan kemahiran menulis mendapati pemahaman pelajar terhadap konsep sains semakin berkembang, serentak dengan kemahiran membaca dan menulis. Kajian lima minggu mereka juga mendapati, kemahiran membaca dan menulis dapat membantu pemahaman pelajar terhadap konsep sains. Dapatan ini selaras dengan kajian Debra (2008) yang turut mendapati pemahaman terhadap konsep sains dapat ditingkat apabila disepadukan dengan kemahiran bahasa.

Kajian Hurless dan Gittings (2008) terhadap pelajar Gred 1 menunjukkan penyepaduan kemahiran membaca, menulis, matematik, sains dan kemahiran sosial dapat mewujudkan situasi pengajaran dan pembelajaran yang lebih bermakna dan menarik kerana pelajar berpeluang terlibat secara langsung dalam memahami konsep-konsep yang dipelajari melalui tema yang dipilih oleh mereka sendiri.

Selain itu, kajian-kajian lepas terhadap pendekatan bersepadu juga dapat meningkatkan minat dan prestasi pelajar serta guru (Dutta, 2001; Oliver, Schofield & McEvoy, 2006; Leung, 2006; Lee, 2007; Athavale, Davis, & Myring, 2008; Barry, 2008). Oliver et al. (2006) dalam kajiannya mendapati penyepaduan antara mata pelajaran Pendidikan Jasmani dengan mata pelajaran English, Kajian Sosial, Matematik dan Statistik dapat meningkat aktiviti fizikal pelajar. Dalam kajian mereka, intervensi selama empat minggu yang bersandarkan pendekatan bertema, dapat meningkatkan kadar aktiviti fizikal pelajar khususnya dalam kalangan pelajar lelaki.

Pendekatan bersepadu turut meningkatkan minat pelajar dan guru. Kajian Lee (2007) mendapati rancangan mengajar yang mengandungi penyepaduan antara pelbagai

mata pelajaran seperti Sains, Matematik, English, Agama, Seni, Muzik, Pendidikan Jasmani, Geografi dan Sosiologi dapat menarik minat pelajar dan guru. Kajian beliau juga mendapati minat dan pengalaman guru semakin bertambah kerana guru dapat menguasai banyak bidang selain bidangnya sendiri. Dapatan ini selari dengan dapatan Leung (2006) yang turut mendapati pendekatan bersepadu yang diamalkan oleh guru di Hong Kong dapat meningkatkan pengalaman guru di samping dapat membina pengetahuan, kemahiran generik dan sikap serta nilai dalam kalangan pelajar. Kesimpulannya, pendekatan bersepadu dapat meningkatkan pencapaian dan kebolehan pelajar dalam pembelajaran.

Pendekatan Pengajaran Bahasa secara Menyeluruh (*Whole Language Approach*)

Bahagian ini membincangkan prinsip dan rasional pelaksanaan pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh.

Prinsip pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh.

Salah satu pendekatan yang mengaplikasikan pendekatan bersepadu dalam pengajaran bahasa ialah pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh (PBM) atau '*whole language approach*'. PBM mula diperkenalkan bagi mengatasi masalah dikotomi dalam pengajaran bahasa atau pengasingan antara pengajaran kemahiran bahasa dan pengetahuan bahasa seperti yang amalkan oleh pelopor pendekatan tradisional dan pendekatan kognitif. Goodman (2005) menyatakan bahawa pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh dapat membantu proses perkembangan berbahasa pelajar. Beliau berpendapat, pendekatan ini menarik kerana pendekatan ini bersifat '*real*' dengan diri pelajar berbanding dengan bahasa '*surat*' yang diajar di sekolah. Pendekatan ini merupakan pendekatan alternatif yang berlawanan dengan cara dan

kehendak pendekatan tradisional (Shang, 2000). Pandangan ini selaras dengan pandangan Rigg (1991) yang menyatakan bahawa pendekatan ‘*whole language*’ merupakan pendekatan yang menolak prinsip memisah-misahkan pendidikan bahasa kepada segmen tertentu seperti fonem, morfem dan perkataan. Pendekatan ini mengutamakan pengajaran kemahiran bahasa secara menyeluruh dan dilaksanakan dalam situasi yang natural (Shang, 2000). Hal ini penting kerana prinsip dikotomi akan memusnahkan semangat menyeluruh itu sendiri (Rigg & Kazemek, 1993).

Brown (2001) menambah, pendekatan ini dilabelkan sebagai pendekatan yang menekankan perkara berikut, iaitu pembelajaran kooperatif, pembelajaran berpusatkan pelajar, berfokuskan penutur dan sifat semula jadi bahasa, penggunaan bahasa yang natural dan autentik, mementingkan makna, penilaian yang holistik dan integrasi empat kemahiran bahasa (*four skills*). Integrasi antara kemahiran bahasa yang utama ini pula hendaklah dilakukan secara semula jadi, sesuai dengan fungsi bahasa itu sendiri kerana proses pemerolehan bahasa pelajar khususnya aspek ayat, emosi, dan intonasi berlaku secara menyeluruh dan serentak (Edelsky, 1993; Richards, 2001). Sehubungan itu, Richards (2001) menekankan bahawa pengajaran bahasa hendaklah melibatkan pengajaran yang bersepadu, mengambil kira konteks komunikatif yang sebenar dan penggunaan bahan dan penilaian autentik. Kajian yang dijalankan oleh Hakuta dan McLaughlin, (1996) menunjukkan pendekatan bahasa menyeluruh dapat meningkatkan proses pembelajaran, tetapi mengabaikan kesalahan bahasa yang dilakukan oleh pelajar kerana pendekatan ini lebih mementingkan penggunaan bahasa dalam konteks fungsinya sahaja (Hakuta & McLaughlin, 1996; Shang, 2000).

Hakuta, dan McLaughlin, (1996) membezakan antara pendekatan bahasa menyeluruh dengan pendekatan kognitif. Jadual 2.2 menunjukkan perbezaan peranan bagi setiap parameter kedua-dua pendekatan.

Jadual 2.2: *Perbandingan Parameter antara Pendekatan Kognitif dan Pendekatan Menyeluruh (Whole Language Approach)*

Perbandingan Parameter	Pendekatan Kognitif	Pendekatan bahasa menyeluruh (Whole Language Approach)
Orientasi	Guru ialah pakar	Guru sebagai fasilitator
Peranan pelajar	Pelatih	Menentukan tugas
Kemahiran literasi	Berasingan	Saling berkaitan
Bahan	Dibina khas	Autentik
Progres	Lisan sebelum membaca	Tidak ada urutan
Kesalahan	Dibetulkan	Tidak dibetulkan
Fokus	Kemahiran	Fungsi literasi

(Sumber: Hakuta, K., & McLaughlin, 1996, hlm. 603-621)

Kesimpulannya, bagi melaksanakan PBM dalam bilik darjah, beberapa prinsip yang berikut perlu dilaksanakan, iaitu (1) pengajaran BM dilaksanakan melalui kombinasi semua kemahiran bahasa, (2) semua kemahiran bahasa diajar serentak dan saling menyokong antara satu sama lain, (3) pengajaran bahasa dilakukan secara bertema, (4) pelajar diberi peluang sepenuhnya untuk berbual, membaca, menulis, dan berbincang menurut kemampuan dan minatnya, dan (5) penggunaan bahan dan penilaian autentik diutamakan.

Kajian dalam pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh.

Kajian Stauffer (2008), Martin, Martin dan Carvalho (2008), dan Leavitt-Noble (2008), menunjukkan pendekatan ini dapat meningkatkan penguasaan pelajar dalam kemahiran berbahasa secara keseluruhannya. Stauffer (2008) dalam kajiannya terhadap pelajar kurang upaya penglihatan mendapati keupayaan membaca dan menulis pelajar tersebut meningkat apabila pendekatan bahasa menyeluruh digunakan dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Begitu juga dengan kajian Martin et al. (2008). Dalam kajian mereka terhadap kesan dua pendekatan pengajaran bahasa, iaitu pendekatan terus dan pendekatan bahasa menyeluruh terhadap pelajar kurang upaya, pencapaian

pelajar yang diajar dengan pendekatan bahasa menyeluruh lebih baik berbanding dengan pencapaian pelajar yang menggunakan pendekatan terus. Kajian Leavitt-Noble (2008) pula menunjukkan intervensi pendekatan bersepadu sesuai bagi meningkatkan keupayaan pelajar dari segi membina ayat yang kompleks, membuat deskriptif, dan kepanjangan ayat.

Namun, kajian-kajian lain (Pasa, 2001; Ken Rowe, 2006; Gannon & Sawyer, 2007; Huseyin, Kemal, & Gokce, 2007) menunjukkan pendekatan bahasa menyeluruh tidak sesuai untuk semua peringkat umur. Kajian Pasa (2001) terhadap perbandingan pemerolehan literasi bahasa (mengeja, membaca kuat dan pemahaman teks) dalam kalangan pelajar Gred 1 di Perancis, mendapati pendekatan bahasa menyeluruh tidak sesuai digunakan apabila pelajar tidak menguasai kemahiran asas bahasa. Namun, pada peringkat pertengahan dan maju, pendekatan bahasa menyeluruh dapat meningkatkan pencapaian literasi bahasa pelajar. Dapatan kajiannya juga, mendapati tugas dan bahan yang autentik dapat meningkatkan literasi bahasa.

Begitu juga dengan kajian Gannon dan Sawyer (2007). Kajian berbentuk analisis meta (*meta analysis*) terhadap artikel dan jurnal yang membincangkan keberkesanan dua pendekatan dalam pengajaran literasi bahasa mendapati pendekatan fonik (*phonics*) sangat sesuai bagi mengatasi masalah literasi, manakala pendekatan bahasa menyeluruh hanya sesuai untuk pelajar yang menguasai kemahiran asas literasi bahasa.

Pandangan ini juga sejajar dengan dapatan kajian Ken Rowe (2006) dan Huseyin et al. (2007). Kajian analisis meta yang dijalankan oleh Ken Rowe (2006) di Australia juga mendapati pendekatan bahasa menyeluruh bukanlah satu-satunya jalan penyelesaian bagi mengatasi masalah literasi dalam kalangan kanak-kanak. Kumpulan penyelidiknyanya juga mendapati, pendekatan fonik mampu meningkatkan kemahiran

literasi pelajar, malah kajian Huseyin et al. (2007) juga mendapati pendekatan fonik dapat meningkatkan kemahiran literasi kanak-kanak.

Berdasarkan dapatan kajian di atas, dapatlah disimpulkan bahawa penggunaan pendekatan tradisional seperti pendekatan fonik masih mampu mengatasi masalah literasi kanak-kanak. Namun, pada peringkat maju, pendekatan tradisional kurang berjaya meningkatkan kemahiran literasi kanak-kanak berbanding dengan pendekatan bahasa menyeluruh. Oleh itu, kajian ini cuba membangunkan sebuah modul pengajaran Bahasa Melayu yang mengambil kira prinsip pengajaran bahasa secara menyeluruh.

Pendekatan Integral atau Pendidikan Holistik

Bahagian ini membincangkan prinsip dan rasional pelaksanaan pendekatan integral atau pendidikan holistik.

Prinsip pendekatan integral/pendidikan holistik.

Pendidikan holistik memberi fokus kepada pembangunan pelajar secara menyeluruh (*whole child*). Aliran pendidikan holistik ini digerakkan oleh Gang (1993), R. Miller (1997), J. P. Miller (1998/2007, 2006), Nakagawa (2000), Nava (2001), Forbes (2003), dan Rudge (2008). Aliran ini berpendapat bahawa proses pembelajaran berlaku apabila berlakunya keseimbangan potensi diri pelajar dan adanya hubungan antara pelajar dengan masyarakat, alam persekitarannya dan nilai-nilai kerohanian.

J. P. Miller (1988/2007), antara pengasas pendidikan holistik moden mengetengahkan beberapa konsep yang menyokong pandangannya tentang perlunya pendidikan holistik dilaksanakan dalam dunia pendidikan. Dalam menguatkan hujahnya, beliau mengutarakan beberapa pandangan ahli falsafah terkenal dunia seperti Froebel (1887), Krishnamurti (1974), dan Gandhi (1980). Menurut J. P. Miller

(1988/2007), pendidikan yang lengkap ialah pendidikan yang melibatkan latihan intelek dan latihan spritual. Beliau memetik pandangan Gandhi (1980) yang antara lain menyatakan bahawa “pendidikan yang sebenar ialah pendidikan yang melibatkan penyepaduan antara tubuh, minda, dan spritual (J. P. Miller, 2007, hlm. 18). Pandangan ini dikongsi bersama oleh Froebel (1887), Krishnamurti (1974) dan Steiner (1986) yang turut mengutarakan kepentingan penyepaduan antara fizikal, minda dan spritual dalam proses pengajaran dan pembelajaran (J. P. Miller, 1988).

Pandangan tokoh-tokoh holistik di atas dikukuh dan digerakkan oleh dua orang tokoh utama pendidikan holistik, iaitu R. Miller dan J. P. Miller. R. Miller menetengahkan konsep pendekatan holistik melalui jurnal *Holistic Education Review* (1988) dan bukunya *What are School for? Holistic Education in American Culture* (1990), manakala J. P. Miller menerbitkan *The Holistic Curriculum* (1988) dan dibaharui untuk edisi kedua pada 2007 di Kanada.

Usaha aliran pendidikan holistik ini diteruskan dengan terlaksananya persidangan tahunan tentang pendidikan holistik yang bermula pada tahun 1991 atas isu *Education 2000: A holistic perspective*. Usaha ini, dipelopori oleh Ron Miller dan Philip Gang melalui *Global Alliance for Transforming Education (GATE)* yang mengisytiharkan 10 prinsip pendidikan holistik (Rudge, 2008).

Aliran pendidikan holistik terus berkembang dengan adanya sumbangan besar Nakagawa (2000) dan Forbes (2003). Nakagawa (2000) melihat pendidikan holistik dalam konteks perspektif Timur melalui tesisnya *Education for awakening: An eastern approach to holistic education*, manakala Forbes (2003) juga melalui tesisnya yang bertajuk *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*, melihat asas-asas pendidikan holistik.

Rudge (2008) menjelaskan bahawa antara matlamat utama (*ultimacy*) pendidikan holistik ialah memberi peluang kepada kanak-kanak mengembangkan keseluruhan potensi individu mereka yang merangkumi aspek fizikal, intelek, emosi dan roh, dan tidak semata-mata memberi perhatian kepada pemerolehan pengetahuan dan kemahiran asas. Selain itu, pendidikan holistik juga menghargai konsep kerohanian (J. P. Miller, 1988/2007, 2006; R. Miller, 1997), malah prinsip ini jugalah yang membezakan ciri-ciri aliran ini dengan pendekatan pendidikan yang lain.

Aliran pendidikan holistik turut juga mengiktiraf konsep keseluruhan (*wholeness*) dan/atau saling berkaitan (*interconnectedness*) sebagai prinsip asasnya. Hal ini ketara kerana hampir semua tokoh aliran ini menyatakan bahawa prinsip ini ialah asas kepada pendidikan holistik. J. P. Miller (1988/2007, 2006) misalnya, melalui kurikulum holistiknya mengetengahkan bahawa prinsip utama pendidikan holistik ialah perkaitan antara pemikiran linear atau logik dan institusi, jasad dan minda, individu dan masyarakat, pelbagai domain subjek, individu dan alam dan individu dan jiwa. R. Miller (1997) pula melalui '*holistic theory*' mengutarakan bahawa konsep 'perkaitan' terdiri daripada pelbagai tahap. Menurutnya, terdapat lima tahap 'perkaitan' dalam pendidikan holistik, iaitu perkaitan individu, komuniti, masyarakat, planet, dan kosmos.

Gang (1993) pula menjelaskan bahawa visi prinsip keseluruhan (*wholeness*) dan saling berkaitan atau bergantung (*interconnectedness*) dalam pendidikan holistik ialah (1) menyedarkan golongan muda tentang sifat alam semesta yang wujud dalam bentuk saling berkait dan bersatu, (2) membantu pelajar memahami dan mempelajari semua disiplin ilmu, (3) menyediakan pelajar dengan kehidupan abad ke-21 yang memberi penekanan terhadap perspektif global dan kepentingan prinsip kemanusiaan, dan (4) membolehkan golongan muda membangunkan perasaan harmoni dan kerohanian yang diperlukan bagi membina dunia yang aman.

Mengukuhkan lagi konsep kerohanian dan kesalingberkaitan, *Education 2000* (Flake, 1991) menggariskan 10 prinsip asas pendidikan holistik, iaitu (1) pendidikan untuk pembangunan kemanusiaan, (2) menghargai insan sebagai seorang individu, (3) pendidikan berpusatkan pengalaman, (4) pendidikan holistik atau menyeluruh, (5) pendidik berperanan sebagai fasilitator dalam konteks yang natural, (6) kebebasan membuat pilihan dalam kalangan pelajar dan ibu bapa, (7) mendidik erti demokrasi dan nilai (8) pendidikan untuk warga global, (9) pendidikan untuk literasi alam, dan (10) pendidikan kerohanian.

Nava (2001), seorang tokoh pendidikan holistik Amerika Latin menyetengahkan empat prinsip pendidikan holistik: saintifik, ekologi, sosial, dan rohani. Beliau menjelaskan bahawa saintifik bermaksud kesepakatan saintifik bagi membangunkan teori. Dimensi ekologi pula bermaksud pendidikan hendaklah mendidik pelajar untuk membolehkannya hidup dalam budaya yang kukuh. Dimensi ketiga, iaitu dimensi sosial menekankan bahawa pendidikan berfungsi mewujudkan keamanan, penglibatan sosial, dan membentuk insan menjadi warga global yang baik, manakala dimensi terakhir, iaitu dimensi rohani menjadi teras pendidikan holistik Nava yang bertujuan menyuburkan keseluruhan potensi pelajar.

R. Miller (1997) mentakrifkan pendidikan holistik sebagai pendidikan yang memberi lebih penekanan kepada sosial, budaya dan dimensi demokrasi dalam pendidikan. Selain mengutamakan prinsip kebebasan individu dan tanggungjawab sosial, beliau juga berpendirian bahawa pelajar haruslah dibenarkan untuk mengembangkan potensi, minat, dan keunikan sendiri. Keseluruhannya, beliau menjelaskan bahawa pendidikan holistik haruslah mempunyai ciri yang berikut: (1) mendidik perkembangan keseluruhan individu, (2) berkisar tentang perhubungan atau perkaitan sesama manusia (egalitarian atau persamaan hak, masyarakat terbuka dan

demokratik), (3) menekankan kepada pentingnya pengalaman hidup atau kemahiran asas, (4) berpegang kepada pandangan bahawa budaya dicipta dan diubah oleh masyarakat, dan (5) diasaskan kepada rasa cinta terhadap kehidupan atau alam semula jadi.

Sebagai menambah kepada prinsip yang sedia ada, Forbes (1996, 2003, 2004) menjelaskan bahawa pendidikan holistik berpegang kepada prinsip autonomi, kebebasan dalaman, dan motivasi semula jadi untuk belajar. Menurut Forbes (2003) lagi, aspek dalaman seperti emosi dan perasaan yang sering tidak diberi perhatian oleh pendidik, boleh membentuk minat pelajar terhadap pelajaran.

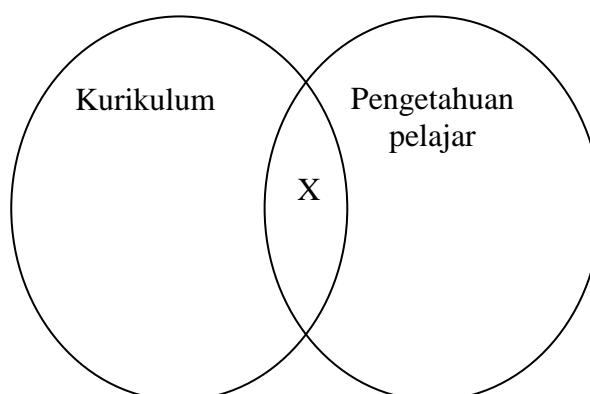
Rudge (2008) dalam kajiannya membahagikan prinsip pendidikan holistik kepada dua kelompok utama, iaitu kelompok kerohanian dan kemanusiaan. Kelompok kerohanian terdiri daripada empat prinsip: kerohanian (*spirituality*), menghargai alam semula jadi/kehidupan (*reverence for life/nature*), saling berkaitan (*interconnectedness*), dan insan yang menyeluruh (*human wholeness*). Kelompok kemanusiaan pula terdiri daripada empat prinsip yang berikut: keunikan individu (*individual uniqueness*), penyayang (*caring relations*), kebebasan/autonomi (*freedom/autonomy*), dan demokrasi.

Tokoh pendidik tempatan, Tajul Ariffin Noordin (2005) turut mengetengahkan konsep pendidikan holistik atau bersepadu. Menurut beliau, pendidikan yang bersepadu atau menyeluruh berlandaskan keharmonian tiga dimensi: manusia, alam dan Maha Pencipta bagi melahirkan insan yang beradab, berakhlak dan berbudi bahasa. Beliau (2000) juga berpendapat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) yang menekankan kepada keseimbangan antara jasmani, emosi, intelek, dan rohani perlu dizahirkan dalam aktiviti pengajaran kerana tuntutan FPK itu sesuai dengan acuan tabii kita sebagai manusia.

J. P. Miller (1988/2007) menjelaskan bahawa pendekatan bersepadu didasarkan kepada tiga prinsip yang utama, iaitu keseimbangan (*balance*), sebatian (*inclusion*), dan perkaitan (*connection*). Menurut beliau, falsafah keseimbangan berasal dari konsep ‘yin’ dan ‘yang’, yang bermaksud bahawa “sesuatu itu bersifat saling melengkapi dan berhubung kait antara satu sama lain, misalnya, lelaki pasangannya wanita, dan malam pasangannya siang (J. P. Miller, 2007, hlm. 6). Bagi mendapatkan kesepaduan yang kuat, pendekatan yang berikut perlu diambil kira, iaitu keseimbangan antara: (1) kumpulan dan individu, (2) proses dan kandungan, (3) imaginasi dan pengetahuan, (4) intuitif dan rasional, (5) penilaian kualitatif dan penilaian kuantitatif, (6) pengajaran/pembelajaran dan penaksiran/penilaian, (7) program dan teknologi, dan (8) visi dan strategi/teknik (Miller, 2007: 7).

Prinsip yang kedua pula ialah sebatian (*inclusion*). Proses ini melibatkan tiga orientasi pembelajaran, iaitu transmisi atau penyebaran sehalu (*transmission*), transaksi atau penyebaran dua hala (*transaction*), dan transformasi (*transformation*). Dalam proses transmisi, proses pembelajaran melibatkan bentuk sehalu dan penyepaduan tidak berlaku. Dalam proses yang kedua pula, iaitu orientasi transaksi, proses pembelajaran berlaku dalam bentuk dua hala. Dalam orientasi ini, pelajar bukan sahaja berfungsi sebagai penerima yang pasif, tetapi turut memberi maklum balas melalui aktiviti tertentu seperti aktiviti penyelesaian masalah dan inkuiri. Proses pembelajaran yang ketiga pula merupakan proses pembelajaran yang holistik. Proses ini melibatkan proses transformasi atau pengubahsuaian yang memberi tumpuan kepada individu dan perubahan sosial. Proses ini melibatkan penyepaduan antara kurikulum dan pengetahuan pelajar secara menyeluruh (lihat Rajah 2.4). Proses ini juga menggalakkan perkongsian pengetahuan antara guru dan pelajar dan juga antara pelajar dengan pelajar lain. Menurut Hutchison dan Bosacki (2000), orientasi ini bukan semata-mata

melibatkan interaksi antara guru dan pelajar, atau antara pelajar dengan pelajar, tetapi yang lebih penting ialah perkongsian pengetahuan antara guru dan pelajar dan juga antara pelajar dengan pelajar lain. Ini bermakna, proses pemindahan pengetahuan bukan semata-mata berlaku daripada guru kepada pelajar dan respons yang diberikan oleh pelajar kepada gurunya, tetapi boleh juga berlaku daripada pelajar kepada gurunya.



X = Perubahan Tingkah laku dan Sosial

Rajah 2.4. Proses orientasi pembelajaran secara transformasi berdasarkan pendekatan holistik. Diadaptasi daripada J.P. Miller, 2007, *The Holistic Curriculum (2nd ed.)*, hlm. 12.

Prinsip yang ketiga pula ialah perhubungan (*connection*). Prinsip ini menekankan kepada hubungan antara: (1) pemikiran linear dan intuisi, (2) minda dan jasad, (3) pelbagai domain pengetahuan (4) individu dan masyarakat, (5) manusia dan alam, dan (6) manusia dan jiwa. Model pendekatan bersepadu yang diketengahkan oleh J. P. Miller bukan sahaja menitikberatkan aspek penyepaduan domain pengetahuan, kemahiran atau topik tertentu, tetapi juga turut mengetengahkan konsep penyepaduan yang menyeluruh, yang merangkumi semua aspek, iaitu (1) minda, (2) jiwa, (3) masyarakat, dan (4) alam sekitar.

Bagi melaksanakan prinsip perkaitan dalam pendekatan bersepadu, J. P. Miller (1988/2007) mencadangkan beberapa kaedah, iaitu (1) kaedah visualisasi (*visualization*), (2) pengenduran (*relaxation*), (3) penulisan kreatif, (4) metafora, (5) pendidikan semula (*re-education*), (6) kesedaran penuh (*mindfulness*), (7) pergerakan, tarian dan drama, (8) kaedah Waldorf, (9) kemahiran interpersonal dan kemahiran sosial, dan (10) suara alam. Jadual 2.3 menunjukkan hubungan antara jenis perkaitan dan kaedah yang disarankan oleh J. P. Miller (1988/2007).

Jadual 2.3: *Hubungan antara Perkaitan dan Kaedah Penyepaduan Pendekatan Holistik J. P. Miller*

Jenis Perkaitan	Kaedah
Intuitif dan rasional atau pemikiran linear	Metafor dan visualisasi
Minda dan jasad	Pergerakan, tarian dan drama
Antara mata pelajaran dan domain pengetahuan	Pendidikan Waldorf
Individu dan masyarakat	Kemahiran interpersonal dan kemahiran sosial
Manusia dan alam	Suara alam (<i>voice of earth</i>) dan jaringan kehidupan

(Sumber: J. P. Miller, 2007, hlm. 13).

Keseluruhannya, pendekatan holistik J. P. Miller (1988/2007) melibatkan orientasi pembelajaran transformasi, memberi penekanan kepada transpersonal (merentas diri), berfokuskan kepada perkembangan sendiri (*Self*) bagi melahirkan insan yang bijaksana (*wisdom*) (lihat Jadual 2.4).

Berdasarkan perbincangan di atas, dapatlah disimpulkan bahawa pendidikan holistik menekankan kepada pembentukan insan yang seimbang jasmani, emasi, intelek dan rohaninya (JERI). Oleh itu, bagi mengaplikasikan prinsip-prinsip pendidikan holistik atau bersepadu, satu modul pengajaran Bahasa Melayu secara bersepadu dibangunkan.

Jadual 2.4: *Fokus, Penekanan dan Matlamat Pendekatan Bersepadu J. P. Miller*

Orientasi Pembelajaran	Psikologi	Lokasi	Fokus
Transmisi	Behavioral	Jasmani	Tingkah perlakuan
Transaksi	Kognitif	Minda	Intelek
Transformasi	Transpersonal	Self	Bijaksana

(Sumber: J. P. Miller, 1988/2007, hlm. 29).

Rasional pelaksanaan pendekatan integral/pendidikan holistik.

Prinsip pendidikan holistik wajar diterapkan dalam proses pengajaran dan pembelajaran kerana pendidikan semasa gagal melahirkan insan yang berjaya dan bertanggung jawab (R. Miller, 1997). Menurut R. Miller (1997) lagi, hal yang demikian terjadi kerana kuatnya pengaruh ideologi sekularisme yang berpegang kepada pandangan yang berikut, iaitu (1) sesuatu itu terjadi secara semula jadi dan kebenaran itu dibuktikan hanya melalui ujian praktikal sahaja, (2) ideologi demokratik (sama ada ideologi konservatif atau ideologi liberal), (3) kapitalisme, dan (4) nasionalisme.

Selain itu, proses pengajaran dan pembelajaran bukan sahaja mementingkan kemahiran asas dan kemahiran berfikir, tetapi turut mengambil kira aspek kasih sayang dan belas kasihan, seperti mana yang diperjuangkan oleh Gandhi (1980). Menurut Gandhi (1980), pendidikan yang menyeluruh hendaklah merangkumi aspek intelek, rohani dan fizikal (disebut dalam J. P. Miller, 1998/2007). Hal ini turut disebut oleh tokoh humanistik seperti Carl Jung, Carl Rogers, dan Abraham Maslov bahawa prinsip utama pendidikan ialah menyeimbangkan perkembangan intelek dan perasaan individu (Weiten, 1997).

Menurut J. P. Miller lagi (1988/2007), konsep pendidikan holistik bersumberkan pandangan dan pemikiran ahli falsafah terdahulu seperti John Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), John Locke (1632-1704), Maria Montessori

(1870-1952), Fredrich Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), Ibn Sina (1037 M) dan al-Ghazali (1111 M). Idea-idea ahli falsafah inilah yang dijadikan batu asas kepada pelaksanaan pendidikan holistik. Antara idea tersebut ialah idea naturalisme yang dibawa oleh John Rousseau melalui bukunya *Emile* (1762). Melalui *Emile*, John Rousseau mengagaskan bahawa kesempurnaan potensi kanak-kanak secara semula jadi adalah baik. Sifat kesucian kanak-kanak ini juga disebut oleh John Locke melalui konsep 'tabularasa'. Bagi John Locke, setiap kanak-kanak dilahirkan bersih. Oleh itu, persekitaran dan budaya yang sihat sangat perlu untuk membudayakan kanak-kanak secara holistik. Pendidikan juga hendaklah memberi keutamaan kepada kasih sayang dan hubungan dengan alam sekitar. Pestalozzi mengagaskan bahawa kasih sayang sangat perlu bagi pembentukan manusia yang seimbang. Menurut J. P. Miller (1988, 2007) lagi, Pestalozzi mencadangkan bahawa sumber yang terdapat di persekitaran pelajar hendaklah diintegrasikan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Integrasi alam atau kosmos dalam proses pengajaran dan pembelajaran penting kerana Montessori dan Fredrich Froebel berpendapat setiap objek yang terdapat di dunia ini merupakan satu sistem yang saling berkait (dalam J. P. Miller, 1988/2007).

R. Miller (1991) pula menggariskan beberapa sebab mengapa pendidikan holistik wajar dilaksanakan. Menurut beliau, antara ciri pendidikan holistik ialah penekanan kepada keseimbangan perkembangan potensi individu yang merangkumi aspek intelek, rohani, emosi, kreativiti dan intuisi. Beliau juga menjelaskan bahawa pendidikan holistik menyediakan suasana pembelajaran yang demokrasi serta memberi tumpuan kepada pembelajaran yang berkait rapat dengan kehidupan sebenar pelajar.

Tokoh pendidik Islam seperti S. H. Nasr (1987, dipetik dlm. Wan Mohd Nor, 2005), dan Hasan Langgulung (2002) turut menyetujui idea pendekatan bersepadu. S. H. Nasr (1987, disebut dalam Wan Mohd Nor Wan Daud, 2005)

misalnya, menjelaskan bahawa pendidikan holistik atau bersepadu berperanan melatih keseluruhan potensi individu sebagai manusia bagi membentuk keseluruhan peribadi pelajar (tarbiyah) yang murni.

Bagi Al-Attas (dalam Wan Nor Wan Daud, 2005) pula, proses pendidikan holistik atau bersepadu ialah proses ta'dib yang bertujuan melahirkan individu yang baik, boleh menguasai pelbagai bidang pengajian secara sepadu dan sehati yang mencerminkan pandangan Islam. Oleh itu, sejajar dengan prinsip ta'dib itu, beliau menolak pandangan yang mengatakan bahawa proses pendidikan ialah usaha untuk melahirkan pakar semata-mata.

Tokoh pendidikan tanah air, Hasan Langgulung (1997) juga menyatakan bahawa pendidikan hendaklah mengambil kira aspek keutuhan (syumuliah) dan keterpaduan antara badan, jiwa, akal dan roh. Beliau menegaskan bahawa proses pendidikan hendaklah menyuburkan semangat persaudaraan sesama manusia dan cinta akan alam sejagat serta pencipta-Nya.

Syed Ali Ashraf (1994) turut menuntut supaya pendidikan memberi pertumbuhan yang seimbang antara intelek dan sahsiah yang sempurna dalam kalangan manusia untuk memastikan lahirnya insan yang baik, sejahtera dan menyerah diri kepada Allah. Proses penyepaduan ini pula, menurut Al-Attas hendaklah berlaku secara terpadu antara fizikal dan rohani dan hendaklah berlaku pada masa yang serentak, dan bukannya bersifat terpisah (dalam Wan Mohd Nor Wan Daud, 2005).

Kajian dalam pendidikan holistik.

Kajian dalam bidang pendidikan holistik dan aplikasinya dalam proses pengajaran dijalankan oleh beberapa pengkaji sama ada di luar atau di dalam negara. Antaranya ialah Conti (2002), Patel (2003), Hutchison dan Bosacki (2003), Cook

(2004), Mulalic (2005), Shefy dan Sadler-Smith (2005), Stuck (2006), Adams (2006), J. P. Miller (2006), Rudge (2008), Dhir (2008) dan Knapp (2009). Walau bagaimanapun, kajian dalam bidang ini amat kurang dijalankan di negara ini. Kajian Habshah Ismail (2000) dan Habshah Ismail dan Aminuddin Hassan (2009) dapat mengisi sedikit kekurangan tersebut. Namun, kajian mereka hanya menyentuh tentang kesesuaian kurikulum bersepadu dengan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK).

Rudge (2008) menjalankan kajian terhadap falsafah pendidikan holistik dan impaknya terhadap aplikasi pedagogi. Menurut beliau, pendidikan holistik ialah paradigma pendidikan yang menyepadukan idea humanistik dan kerohanian dalam pedagogi di bilik darjah. Beliau berpendapat bahawa pendidikan holistik boleh dicapai apabila kedua-dua aspek ini diberi penekanan. Kajian beliau dilakukan bagi melihat sama ada kelapan-lapan ciri pendidikan holistik, iaitu empat ciri kerohanian (kerohanian, memupuk kehidupan yang pendidikan yang semula jadi, saling berhubungan, dan insan yang menyeluruh) dan empat ciri humanistik (keunikan individu, penyayang, kebebasan/autonomi, dan demokrasi) diamalkan di empat sekolah yang dikajinya. Kajiannya juga meninjau ciri-ciri pedagogi bagi setiap ciri pendidikan holistik yang diamalkan di setiap sekolah. Dapatan menunjukkan bahawa ciri-ciri pendidikan holistik dilaksanakan melalui pendekatan tertentu seperti metafora, meditasi, visualisasi dan bercerita.

Mulalic (2005) pula dalam kajiannya mendapati pendidikan holistik merupakan satu alternatif bagi melahirkan warga negara yang baik di samping dapat memupuk keintelektualan, semangat persaudaraan, dan akhlak atau moral yang baik. Menurut beliau, ciri pendidikan holistik yang menekankan sifat penyayang, saling menghormati

orang lain, mengambil kira keperluan individu, dan ketenangan hakiki mampu membentuk warga negara yang baik.

Pendekatan bersepadu atau holistik juga dapat membentuk ketenangan, kegembiraan dan meningkatkan perasaan empati atau belas kasihan (*compassion*) terhadap orang lain (J. P. Miller, 2006). Shefy dan Sadler-Smith (2005) juga mendapati pengaplikasian prinsip bersepadu atau holistik dapat meningkatkan kesedaran emosi, menggalakkan perkongsian perspektif, mencambahkan sensitiviti dan sifat suka membuat kebaikan (*benevolence*) serta gemar memenuhi permintaan orang lain (*fulfilment*). Begitu juga dengan kajian yang dijalankan oleh Patel (2003). Kajiannya mendapati pendekatan bersepadu atau holistik berupaya meningkatkan kedatangan ke seminar dan perkembangan diri serta melahirkan peserta program yang mempunyai sifat menghargai dan menyayangi ahli kumpulannya.

Stuck (2006) mengkaji pengalaman guru fizik mengintegrasikan pengajaran fizik dengan aspek kerohanian. Kajian autoetnografi digunakan bagi mengkaji sejauh mana amalan pengajaran guru menepati kehendak pendidikan holistik. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru masih keliru sama ada amalan pengajaran mereka bersifat holistik atau masih bersifat tradisional. Bagi memastikan pendidikan fizik dapat bersepadu dengan sifat kerohanian, pengkaji menekan tiga ciri utama pendidikan holistik yang perlu dilihat, iaitu kesalinghubungan (*connectedness*), menyeluruh (*wholeness*), dan kehidupan (*being*). Bagi memenuhi prinsip holistik ini, beliau mencadangkan strategi pengajaran dan pembelajaran yang khusus. Kaedah main peranan, pembelajaran berasaskan komuniti dan integrasi antara mata pelajaran digunakan bagi mencapai prinsip kesalinghubungan. Sementara itu, pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh (PPBM), pembelajaran berdasarkan projek, dan pembelajaran berdasarkan pengalaman digunakan bagi mencapai prinsip menyeluruh,

manakala kaedah bercerita, visualisasi, dan pembelajaran yang bersifat *hand-on* digunakan bagi mencapai prinsip kehidupan (*being*).

Dhir (2008) dalam kajian kualitatifnya pula mengkaji hal tentang signifikan teori holistik dalam pendidikan. Dalam kajiannya beliau mendapati pendidikan holistik berjaya membentuk pelajar yang menyeluruh, memupuk pengetahuan yang integral, memupuk nilai kemanusiaan, dan melihat pelajar sebagai insan atau manusia yang hidup.

Hutchison dan Bosacki (2003) pula mendapati orientasi pendidikan holistik, iaitu orientasi transformasi dapat menyokong atau menyumbang kepada pendidikan berasaskan pengalaman. Dalam kajiannya, beliau membandingkan tiga orientasi pendidikan, iaitu orientasi transmisi (pendidikan sehalu), transaksi (pendidikan progresif dan berasaskan pengalaman), dan transformasi (pendidikan holistik). Dapatannya menunjukkan bahawa pembelajaran berasaskan pengalaman dapat memupuk pendidikan holistik.

Cook (2004) dalam kajiannya pula cuba mengkaji sama ada pengajaran bersepadu secara bertema (*integrated thematic instruction*) merupakan sebahagian daripada pendidikan holistik. Berdasarkan analisisnya terhadap definisi dan amalan pengajaran bersepadu secara bertema, beliau mendapati pendekatannya mempunyai ciri atau tujuan yang sama dengan pendidikan holistik, iaitu melahirkan pelajar yang menyeluruh (*whole child*) dan menekankan kepada penyepaduan antara mata pelajaran. Kesimpulannya, beliau mendapati, pendekatan bertema merupakan salah satu cara untuk memupuk pendidikan holistik.

Dalam konteks pendidikan bahasa, Schonleber (2006) mengkaji kesesuaian model pendidikan Montessori dengan pendidik bahasa dan budaya Hawaii. Kajiannya melibatkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus terhadap 40 guru serta 15

orang peserta utama kursus bahasa dan budaya Hawaii yang menjalani latihan selama 180 jam. Selain temu bual dan perbincangan, data juga diperoleh daripada pemerhatian yang dilakukan di dalam kelas dan di sekolah serta analisis dokumen yang dikumpulkan. Analisis data menunjukkan terdapat enam tema yang menyebabkan model Montessori diterima oleh guru-guru bahasa dan budaya Hawaii. Antara tema tersebut ialah kesesuaian daripada aspek gaya kerja, amalan pedagogi, perkongsian nilai dan kepercayaan, dan persamaan sudut pandangan.

Adams (2006) mengkaji hal tentang pembangunan model pendidikan integral. Model ini dibentuk berdasarkan konsepsi pelajar, ibu bapa mereka sendiri dan guru. Adams menggunakan kaedah inkuiri naratif bagi mendapatkan pengalaman sembilan pelajar dan ibu bapa mereka. Data dikumpulkan melalui temu bual dengan guru dan pelajar, analisis dokumen kurikulum, pemerhatian pelaksanaan program, dan perbualan dengan guru yang terlibat. Dapatan kajian menghasilkan empat sumbangan utama terhadap pendekatan integral, iaitu (1) kerangka teori pendekatan integral, (2) gambaran tentang pelajar yang menerima pendidikan holistik, (3) contoh yang ekstensif tentang pengalaman pembelajaran yang melibatkan domain fizikal, emosional, mental dan spritual, dan (4) model pendekatan integral.

Kajian Conti (2002) tentang kehidupan spritual guru turut memberi gambaran tentang pendidikan holistik. Dengan menggunakan kaedah *potraiture*, kajian ini menjelaskan gambaran empat (4) guru di sekolah yang mengamalkan pendidikan holistik, iaitu *Wardof education*, *Quaker Friends education*, *Parker Palmer's Courage to Teach Program* dan *Rachael Kessler's Soul of Education*. Data kajian diperoleh melalui temu bual, koleksi dokumen kurikulum, pemerhatian bilik darjah dan deskriptif bercerita. Gambaran individu setiap peserta kajian dikonstruksi untuk analisis dan interpretasi data bagi menjawab soalan kajian. Dapatan kajian mendapati bahawa (1)

pendidikan holistik memberi penekanan kepada konsep saling berhubungan, (2) sifat spritual atau kerohanian guru memaikan peranan penting dalam amalan pedagogi guru, (3) peserta kajian memperlihatkan bahawa pandangan mereka terhadap pendidikan holistik sejajar dengan perkembangan diri mereka sendiri, (4) peserta kajian berpandangan pengajaran itu sesuatu yang kudus, dan (5) peserta kajian percaya bahawa kejayaan mereka bergantung kepada sifat mereka sebagai insan yang menyeluruh.

Knapp (2009) dalam kajiannya cuba memahami makna pengalaman guru melalui metafora yang dihasilkan oleh 13 guru. Data temu bual menunjukkan bahawa guru berupaya menggunakan metafora yang menarik bagi menggambarkan pengalaman mereka mengajar pendidikan seni. Metafora yang digunakan oleh peserta kajian dikumpulkan kepada kumpulan tertentu seperti aktiviti fizikal, perjalanan hidup, perkembangan diri, hubungan, pilihan, dan kerohanian.

Bobo (2003) pula mengkaji proses perkembangan potensi individu dalam pendidikan masa kini. Kajiannya mendapati bahawa potensi diri pelajar sukar dilaksanakan kerana dua perkara, iaitu (1) penafian hak dan maruah pelajar oleh iklim pembelajaran, dan (2) dekontekstualisasi (*decontextualization*) dalam proses pendidikan. Beliau mendapati, penafian hak dan maruah pelajar berlaku kerana beberapa perkara. Antaranya ialah (1) guru berkuasa penuh membuat semua keputusan dalam proses pengajaran dan pembelajaran, misalnya memilih topik dan tajuk pelajaran, (2) guru menentukan bila sesuatu pembelajaran itu akan dimulakan, (3) guru menetapkan bahan yang akan dibincangkan, (4) baik atau buruk itu ditentukan semata-mata oleh guru, (5) pelajar tidak diberi peluang menentukan tugas dan latihan yang mereka suka, dan (6) pelajar tidak diberi peluang merancang aktiviti dan tugas mereka sendiri. Dalam konteks dekontekstualisasi pula, beliau menghujahkan bahawa

dekontekstualisasi berlaku kerana banyak perkara, antaranya ialah (1) pemetakan kurikulum (misalnya mengasingkan pengajaran tatabahasa dengan kemahiran bahasa; mengutamakan penilaian standard bagi semua pelajar), (2) pemisahan potensi diri pelajar yang menyeluruh (misalnya mengasingkan antara keperluan kognitif, emosi, jasmani dan rohani), (3) mengasingkan pelajar dari komuniti (rakan, komuniti dan persekitarannya), (4) mengasingkan pengalaman hidup pelajar dengan pembelajaran, dan, (5) hilangnya makna dalam proses pembelajaran. Beliau menyimpulkan bahawa guru hendaklah mempunyai sifat menghormati orang lain, khususnya pelajarannya sendiri, mengamalkan pengajaran berdasarkan konteks dan merentas disiplin serta berupaya mengembangkan potensi diri pelajar.

Dalam konteks Asia Timur, Nakagawa (2000) mengkaji pandangan ahli falsafah timur seperti Suzuki, Nishida, Hisamatsu, dan Izutsu terhadap pendidikan holistik. Berdasarkan pemahamannya terhadap pandangan ahli falsafah tersebut, beliau memperkenalkan kerangka pendidikan holistik yang dikenali sebagai lima dimensi realiti (*five dimensions of reality*). Dimensi ini merujuk kepada tatatingkat kehidupan, iaitu dimensi individu, sosial, kosmik (alam semula jadi dan alam semester), infinit (metafizik), dan universal. Kesimpulannya, Nakagawa melihat kehidupan ini sebagai kesatuan pelbagai dimensi. Oleh itu, pendidikan hendaklah memberi pertimbangan kepada dimensi ini apabila dilaksanakan di bilik darjah.

Kajian Souza (2000) terhadap tiga orang guru yang terlibat secara langsung dalam pendidikan holistik dilakukan bagi melihat tiga perkara utama, iaitu (1) bagaimanakah guru-guru itu melahirkan falsafah pendidikan mereka dan mengamalkannya dalam pengajaran, (2) bagaimana guru-guru ini melaksanakan konsep pendidikan holistik, dan (3) apakah halangan yang mereka lalui ketika melaksanakan konsep tersebut. Dapatan temu bual, pemerhatian dan bukti dokumen

menunjukkan bahawa semua peserta kajian memahami konsep pendidikan holistik dengan jelas. Mereka juga cuba mengaplikasikan pendidikan holistik melalui amalan pedagogi. Namun, antara masalah utama yang mereka hadapi ialah mewujudkan keseimbangan antara kebebasan dan struktur dan apakah jenis kebebasan dan struktur yang harus mereka berikan kepada pelajar. Kesimpulannya, kajian Souza mendapati guru memahami dan cuba mengaplikasikan pendidikan holistik terhadap pelajar mereka, namun masih ada kekangan yang perlu mereka hadapi.

Dalam konteks pendidikan di Malaysia, kajian Habshah Ismail (2000) dan Habshah Ismail dan Aminuddin Hassan (2009) merupakan satu-satunya sumbangan yang berharga dalam pelaksanaan prinsip pendidikan holistik di negara ini. Habshah Ismail, misalnya (2000) mengkaji pemahaman guru terhadap konsep pendidikan bersepadu dalam Kurikulum Baharu Sekolah Menengah (KBSM). Tujuan kajian adalah untuk melihat kefahaman guru tentang lima aspek kesepaduan KBSM, iaitu (1) kesepaduan ilmu pendidikan, nilai dan bahasa dalam proses pengajaran dan pembelajaran, (2) kesepaduan pengalaman pembelajaran antara mata pelajaran, (3) kesepaduan antara teori dan amali dalam mata pelajaran, (4) kesepaduan antara pengalaman dan kesan pembelajaran dalam bilik darjah, alam persekitaran dengan aktiviti luar bilik darjah, alam persekitaran dan pengalaman hidup seharian pelajar, dan (5) kesepaduan dalam strategi pengajaran dan pembelajaran. Seramai 967 guru terlibat sebagai sampel kajian. Bagi mendapatkan data kefahaman guru terhadap konsep pendidikan bersepadu, soal selidik digunakan. Dapatan kajian mendapati umur, etnik, agama, aliran pengkhususan, tempat pengajian, dan pengalaman mengajar guru memainkan peranan penting dalam meningkatkan tahap kefahaman guru terhadap konsep pendidikan bersepadu.

Habshah Ismail dan Aminuddin Hassan (2009) turut menjelaskan bahawa konsep pendidikan holistik boleh dicapai melalui Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK). Mereka berpendapat, konsep ini boleh dicapai melalui lima konsep penyepaduan KBSM, seperti yang dinyatakan oleh Habshah Ismail dalam kajiannya (2000). Mereka menjelaskan bahawa penyepaduan pengetahuan, kemahiran, dan nilai boleh dicapai melalui pendidikan bahasa kerana bahasa ialah alat pemerolehan pengetahuan dan pekekalan budaya. Mereka juga mendapati bahawa penyepaduan boleh dicapai melalui integrasi antara subjek. Namun, dalam konteks negara ini, mereka berpendapat integrasi antara subjek semata-mata tidak membantu mencapai matlamat FPK. Bagi mereka, penyepaduan yang sempurna ialah penyepaduan yang mengambil kira perspektif penyepaduan antara: (1) pengetahuan manusia dengan pencipta-Nya, (2) pengetahuan manusia dengan manusia yang lain, dan (3) pengetahuan manusia dengan persekitarannya.

Mereka juga mendapati penyepaduan antara teori dan amalan dapat dibentuk melalui pembelajaran aktif. Selain itu, mereka juga berpendapat pendidikan holistik juga boleh dicapai melalui aktiviti di dalam dan di luar bilik darjah. Integrasi terakhir yang dapat menggalakkan pendidikan holistik dalam KBSM ialah integrasi strategi dan pengajaran dan pembelajaran. Menurut Habshah Ismail dan Aminuddin Hassan (2009) lagi, prinsip ini boleh dicapai melalui cara yang berikut, iaitu melibatkan pelajar dengan aktiviti pemikiran reflektif dan pembelajaran berdasarkan masalah. Kesimpulannya, mereka berpendapat, konsep penyepaduan yang dituntut oleh FPK dan KBSM ialah penyepaduan yang bersifat holistik, yang berteraskan prinsip ketuhanan atau pencipta, kesejagatan dunia, pengetahuan, kemahiran dan menyedari dan memahami konsep 'kesalingbergantungan' dalam kehidupan manusia.

Berdasarkan perbincangan di atas, dapatlah disimpulkan bahawa pendekatan holistik atau bersepadu dapat memupuk aspek kerohanian, kemanusiaan, dan mewujudkan suasana harmoni dan menyeluruh dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Pendekatan ini juga dapat membantu pelajar meningkatkan sikap, motivasi dan pencapaian pelajaran mereka. Akan tetapi, semua kajian di atas, sama ada yang diadakan di dalam atau di luar negara hanya bertumpu kepada kajian terhadap pendidikan holistik semata-mata. Oleh sebab tiadanya aplikasi pendidikan holistik ini dalam pendidikan bahasa, khususnya Bahasa Melayu, maka pengkaji membangunkan satu modul yang menerapkan aliran ini bagi mencapai matlamat pendidikan Bahasa Melayu secara bersepadu.

Gagasan Pendekatan Pengajaran Bahasa Melayu secara Bersepadu

Dalam pendidikan Bahasa Melayu, pendekatan bersepadu ialah terjemahan daripada Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) yang menjadi induk kepada falsafah pendidikan bahasa (FPB) (Awang Sariyan, 2004). Intisari FPK adalah untuk mengembangkan potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu, untuk melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi, dan jasmani. Daripada FPK lahirlah FPB yang antara lain menjelaskan bahawa (1) pendidikan bahasa berperanan sebagai upaya mengembangkan potensi berbahasa yang dikurniakan Tuhan, (2) pendidikan bahasa sebagai upaya meneliti sistem alam ciptaan Tuhan, dan (3) pendidikan bahasa sebagai satu cabang pendidikan umum, iaitu sebagai subjek atau sebagai sarana pemerolehan ilmu lain (Awang Sariyan, 2005).

Dalam mencapai matlamat pendidikan yang menyeluruh, Awang Sariyan (2009) mencadangkan pendekatan eklektik, iaitu pendekatan yang memadukan semua aliran linguistik bahasa dan matlamat pendidikan bahasa. Beliau mencadangkan bahawa

penekanan yang seimbang antara kemahiran linguistik dengan kemahiran komunikatif hendaklah dilakukan.

Hal yang demikian penting kerana menurut Awang Sariyan, pengajaran bahasa yang memberi penekanan terhadap kemahiran linguistik atau kemahiran bahasa semata-mata boleh menyebabkan bahasa itu kehilangan fungsinya. Begitu juga sebaliknya, pengajaran bahasa yang menekankan kemahiran komunikatif semata-mata, akan menyebabkan bahasa itu hilang ketepatan nahunya yang dijadikan asas dalam pendidikan bahasa dan juga dalam pengembangan kebudayaan dan tamadun bangsa. Daripada kenyataan di atas, jelas bahawa matlamat pendidikan bahasa hendaklah, pertama, bersifat dwifungsi, iaitu menyerapkan aspek sistem bahasa atau aspek linguistik (sebagai asas untuk komunikasi yang berkesan dalam pelbagai konteks sosial dan keperluan) dan membolehkan pelajar menguasai kemahiran komunikasi pada semua peringkat dan tujuan (Awang Sariyan, 2009). Kedua, pendidikan bahasa juga hendaklah menerapkan penguasaan sistem bahasa dan kemahiran bahasa dalam kehidupan yang merentas pelbagai konteks, bidang dan keperluan. Matlamatnya adalah bagi melahirkan pelajar yang peka, akomodatif dan membantu meningkatkan kelestarian unsur budaya dan jati diri.

Kesimpulannya, Awang Sariyan (2009) menjelaskan bahawa pendidikan bersepadu Bahasa Melayu hendaklah memberi penekanan kepada proses melengkap diri pelajar dengan pengetahuan bahasa (*equipping*) bagi membolehkan mereka memanfaatkan kemahiran bahasa untuk keperluan hidup (*enabling*). Pendekatan yang dijadikan asas dalam pendidikan bahasa hendaklah berorientasikan ‘pendekatan bersepadu dan menyeluruh’ (*whole language*).

Seperti Awang Sariyan (2004, 2009), Mahzan Arshad (2008) turut menghuraikan konsep pendekatan bersepadu atau holistik Bahasa Melayu. Beliau

menyatakan bahawa pendekatan ini tidak seharusnya menghadkan kepada keupayaan membaca dan menulis semata-mata, tetapi turut mengukuhkan keupayaan pelajar dalam menguasai kemahiran berfikir bagi melengkapkan diri mereka untuk menghadapi kehidupan yang lebih rencam. Dalam mempelopori pendidikan literasi Bahasa Melayu secara bersepadu, Mahzan Arshad (2003), mencadangkan bahawa pendidikan bersepadu hendaklah merangkumi aspek yang berikut, iaitu (1) integrasi antara kemahiran bahasa, (2) integrasi bahan bacaan dan perbincangan yang autentik (bahan bercetak yang sebenar), (3) penulisan yang berbagai-bagai wacana atau perspektif berdasarkan topik yang sama, dan (4) integrasi kemahiran berfikir dalam pengajaran kemahiran bahasa.

Dari segi pelaksanaannya dalam bilik darjah, Zaharah Aziz (2004) menjelaskan bahawa pendekatan pengajaran Bahasa Melayu dilakukan secara penggabungjalinan dan penyerapan. Menurut beliau, penggabungjalinan melibatkan proses yang berikut, iaitu (1) penggabungjalinan kemahiran bahasa dengan kemahiran bahasa yang lain, (2) penggabungjalinan aspek penggunaan bahasa dengan aspek penggunaan bahasa yang lain, (3) penggabungjalinan kemahiran bahasa dengan sistem bahasa, dan (4) penggabungjalinan kemahiran bahasa dengan peribahasa. Beliau juga menjelaskan bahawa penyerapan merupakan proses menyerapkan unsur-unsur lain ke dalam pengajaran Bahasa Melayu. Unsur-unsur tersebut ialah (1) ilmu pengetahuan, (2) nilai murni, (3) kewarganegaraan, (4) semangat patriotisme, dan (5) peraturan sosio-budaya.

Pendekatan bersepadu Bahasa Melayu memenuhi keperluan pelajar kerana fokus pendekatan ini adalah untuk menyediakan pelajar dengan pengetahuan bahasa yang boleh digunakan dalam kehidupan sosial mereka. Namun, tidak banyak kajian dijalankan terhadap pelaksanaan pendekatan bersepadu dalam pendidikan Bahasa Melayu. Antara kajian yang dijalankan ialah kajian Siti Zabidah Mohamed (2006) yang

mengkaji keberkesanan pendekatan penyebatian kemahiran berfikir kreatif berbanding pendekatan tradisional dalam pengajaran karangan deskriptif dan karangan imaginatif dalam kalangan pelajar Tingkatan Empat. Kajiannya melibatkan 272 orang pelajar Tingkatan Empat di empat sekolah menengah di negeri Kedah dan Pulau Pinang. Kaedah eksperimen dua kumpulan (kumpulan kawalan dan kumpulan rawatan) digunakan bagi melihat keberkesanan pendekatan ini. Data kajian diperoleh daripada markah pencapaian karangan dan soal selidik pelajar. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pendekatan penyebatian memberi kesan yang signifikan terhadap pencapaian penulisan pelajar.

Pendekatan dan Strategi Pengajaran Bahasa Melayu secara Bersepadu yang Diperluas

Model pengajaran bersepadu Bahasa Melayu yang diketengahkan oleh tokoh-tokoh pendidikan Bahasa Melayu di negara ini masih dalam lingkungan pendekatan kurikulum, iaitu bagaimana kurikulum bahasa itu harus disusun. Oleh itu, bagi memastikan proses pengajaran Bahasa Melayu dapat membentuk insan yang menyeluruh, pendekatan integral atau pendidikan holistik harus diterapkan dalam proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.

Berdasarkan perbincangan di atas, lapan prinsip pengajaran bahasa secara bersepadu diterapkan dalam modul pengajaran Bahasa Melayu yang dibangunkan. Prinsip tersebut ialah (1) pengajaran bahasa dijalankan berdasarkan pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh (PBM), (2) Pengajaran bahasa memberi penekanan kepada pembelajaran bertema yang bermakna, (3) pengajaran bahasa mengambil kira keseimbangan kandungan dan pelaksanaan, (4) pengajaran bahasa mengambil kira pemupukan potensi diri yang menyeluruh dan aspek budaya, (5)

pengajaran bahasa melibatkan hubungan antara pelajar dengan dirinya sendiri dan persekitarannya melalui pelbagai jenis dan peringkat hubungan, (6) pengajaran bahasa disampaikan melalui orientasi pengajaran secara transformatif dan berpusatkan pelajar, (7) penggunaan bahan yang autentik diutamakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran, dan (8) penilaian dijalankan secara autentik.

Pendekatan pengajaran bahasa secara menyeluruh (PBM) melibatkan proses pengajaran bahasa yang dijalankan secara natural atau alamiah. Proses ini melibatkan integrasi kemahiran bahasa secara semula jadi dan memberi penekanan kepada konteks penggunaan bahasa yang sebenar dan bermakna. Untuk tujuan ini, penggunaan bahan dan penilaian autentik diutamakan. Ketepatan bahasa dan kesantunan budaya juga diberi perhatian utama dalam pendekatan ini.

Prinsip kedua ialah pembelajaran bertema. Prinsip ini bermaksud proses pengajaran sistem bahasa kemahiran bahasa dilakukan secara berkaitan melalui tema tertentu. Pembelajaran bertema juga bermaksud guru memberi peluang pelajar menulis penulisan yang berbagai-bagai wacana atau perspektif berdasarkan topik yang sama,

Prinsip ketiga ialah aspek keseimbangan. Aspek ini melibatkan dua prinsip utama, iaitu keseimbangan kandungan dan pelaksanaan. Keseimbangan kandungan melibatkan keseimbangan antara kemahiran linguistik dan kemahiran komunikatif yang bermaksud memberi penekanan kepada kedua-dua aspek bahasa, iaitu aspek pengetahuan bahasa dan aspek penggunaan bahasa. Dalam modul ini, aspek pengetahuan bahasa diajar secara terancang dan sesuai dengan konteks penggunaan bahasa. Keseimbangan kedua pula ialah keseimbangan pelaksanaan. Keseimbangan ini bermaksud proses pengajaran dan pembelajaran hendaklah mengambil kira aspek yang berikut, iaitu (1) teori dan amalan hendaklah diajar secara terpadu, (2) aktiviti individu dan berkumpulan hendaklah dijalankan secara terancang, (3) fakta dan imiginasi

merupakan aspek yang ditekankan dalam proses pengajaran dan pembelajaran, (4) proses diberi keutamaan di samping hasil, (5) intuitif (naluri) dan rasional diberi penekanan yang dalam proses pengajaran dan (6) proses penilaian bukan sahaja bertujuan untuk menilai pengetahuan pelajar, tetapi juga dijalankan untuk meningkatkan proses pembelajaran.

Prinsip keempat pula ialah pemupukan potensi diri yang menyeluruh. Prinsip ini bermaksud proses pemilihan bahan, aktiviti, dan pengisian pelajaran hendaklah melibatkan seluruh potensi diri pelajar, iaitu intelek, emosi, jasmani dan rohani (JERI) pelajar. Proses ini boleh dicapai melalui aktiviti seperti drama, penulisan kreatif, aktiviti bercerita, refleksi sendiri dan sebagainya. Budaya Melayu/masyarakat Malaysia juga diterapkan melalui prinsip ini. Contohnya, selain aktiviti dan bahan yang memberi penekanan kepada aspek JERI, bahan dan aktiviti yang menengahkan budaya masyarakat Malaysia juga digunakan.

Prinsip kelima menekankan konsep hubungan atau perkaitan antara pelajar dengan potensi diri (seperti dinyatakan dalam prinsip empat) dan hubungan antara pelajar dengan keluarga, masyarakat, alam, kosmos, dan Pencipta-Nya. Hubungan ini boleh dicapai dengan menyemai sifat penyayang, empati, menghargai orang lain, mencintai alam, dan mencintai Tuhan atau Maha Pencipta.

Prinsip keenam ialah orientasi pengajaran secara transformatif. Prinsip ini bermaksud bahan dan aktiviti pengajaran dijalankan secara bersepadu dan bermakna. Dalam konteks ini, pelajar bukan sahaja berinteraksi dengan bahan pembelajaran, tetapi turut bertukar-tukar pengetahuan dengan guru dan pelajar lain. Malah, guru juga digalakkan menerima pengetahuan yang dikemukakan oleh pelajar. Orientasi ini juga memberi penekanan kepada perkembangan diri secara menyeluruh atau transpersonal, iaitu meliputi semua aspek, iaitu aspek kognitif, afektif dan kerohanian.

Prinsip ketujuh ialah penggunaan bahan yang autentik. Prinsip ini melibatkan penggunaan bahan yang sebenar, bersifat semasa dan reflektif dengan dunia nyata (Rubdy, 2003). Dalam Modul 1 misalnya, pelajar diperdengarkan lagu ‘Kami Prihatin’ yang berkisar tentang kejadian buang bayi bagi menimbulkan perasaan empati mereka terhadap isu tersebut. Dalam Modul 2 pula misalnya, pelajar diminta membuat rumusan berdasarkan jadual yang dibina daripada aktiviti membaca petikan akhbar semasa.

Prinsip yang kelapan dan terakhir ialah penilaian secara autentik. Prinsip ini bermaksud penilaian yang dijalankan tidak melibatkan penilaian hasil pembelajaran semata-mata, tetapi memberi penekanan kepada proses pembelajaran dan dilakukan secara berterusan. Dalam Modul 3 misalnya, pelajar diminta membina sajak berdasarkan isu yang dibincangkan. Begitu juga dengan Modul 2, pelajar diminta membina ayat songsang bagi membuat kesimpulan terhadap maklumat yang ditemui dalam petikan.

Model Pengajaran Berkesan

Bagi mengaplikasikan prinsip pendekatan bersepadu yang dibincangkan di atas, model pengajaran berkesan (MPB) Morrison, Ross, dan Kemp (2007) digunakan sebagai sandaran. Model ini dipilih kerana proses pengajarannya menyeluruh dan setiap elemannya saling berkaitan. Terdapat sembilan komponen kecil yang saling berkaitan dalam model ini. Setiap komponen mempunyai fungsinya yang tersendiri untuk memastikan pelajar dapat menguasai proses pembelajaran. Model pengajaran berkesan Morrison et al. (2007) ditunjukkan dalam Rajah 2.5. Komponen MPB ialah (1) mengenal pasti masalah pengajaran, (2) mengenal pasti sasaran atau pelajar yang tidak memenuhi keperluan prestasi yang sepatutnya mereka kuasai, (3) mengenal pasti tugas atau pengetahuan yang perlu dimasukkan dalam modul pengajaran bagi

memastikan pelajar dapat menguasai objektif pelajaran, (4) menyatakan dengan jelas objektif pelajaran yang perlu dikuasai oleh pelajar, (5) susunan isi kandungan, (6) menentukan strategi pengajaran yang digunakan, (7) mereka bentuk bahan bantu mengajar yang boleh digunakan dalam modul pengajaran bagi meningkatkan pemahaman pelajar, (8) membina pengajaran, dan (9) menilai pengajaran bagi memastikan bahan pembelajaran yang boleh digunakan dalam modul ini dapat meningkatkan pemahaman pelajar.

Proses pembangunan modul pengajaran dan pembelajaran bahasa yang didasarkan kepada model ini menarik kerana menurut Morrison et al. (2007), model ini tidak ada urutan (*sequence*) yang khusus bagi melaksanakan bentuk pengajaran, malah bersifat menyeluruh. Kesembilan komponen tersebut dilingkari oleh lapan elemen lain, yang berlaku secara berterusan semasa proses pengajaran ini berjalan. Komponen tersebut ialah (1) perancangan dan pengurusan, (2) perkhidmatan sokongan, (3) penilaian formatif dan semak semula pengajaran, (4) pelaksanaan pengajaran, (5) penilaian sumatif, dan (6) penilaian pengesahan.

MPB digunakan kerana beberapa sebab, iaitu (1) urutan-urutan proses pengajaran (*sequences*) yang diketengahkan oleh Morrison et al. (2007) bersifat fleksibel dan kesemua komponen dalam MPB saling berkaitan dan tidak terpisah seperti model-model reka bentuk pengajaran (RI) yang lain, (2) MPB mengambil kira ciri humanistik, iaitu ciri pelajar dan konteks pembelajaran, (3) MPB turut menekankan pemikiran aras tinggi dan hasil pembelajaran jangka panjang, dan (4) masa yang digunakan dalam merancang dan melaksanakan pengajaran bergantung kepada objektif dan kandungan yang perlu dicapai.

Bagi memastikan pengajaran berjalan dengan berkesan, Morrison et al. (2007: 6) mencadangkan bahawa perkara yang berikut perlu diberi perhatian, iaitu (1) faktor

yang mempengaruhi keberkesanan pengajaran, (2) premis reka bentuk pengajaran, (3) komponen asas reka bentuk pengajaran, dan (4) proses reka bentuk pengajaran.

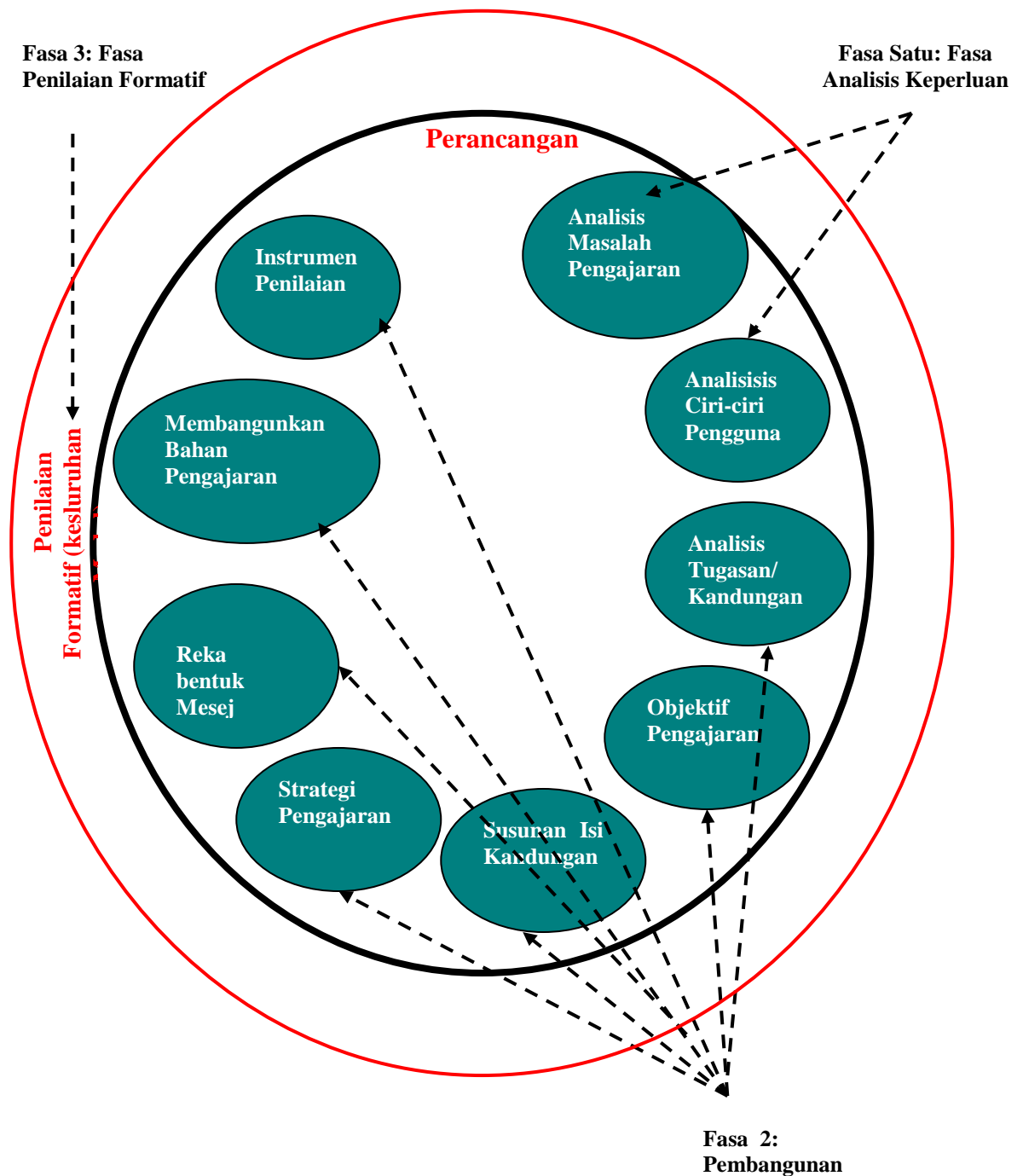
Antara faktor yang mempengaruhi keberkesanan pengajaran ialah (1) Apakah tahap yang diperlukan bagi membolehkan pelajar mencapai objektif? (2) Apakah strategi pengajaran yang sesuai dengan objektif dan ciri pelajar? (3) Apakah teknologi atau sumber yang paling sesuai? (4) Apakah sistem sokongan yang diperlukan bagi membantu kejayaan pembelajaran? (5) Bagaimana pencapaian objektif diukur?, dan (6) Adakah semakan semula diperlukan jika objektif tidak dicapai seperti yang diharapkan?.

Dalam merangka reka bentuk pengajaran berkesan, Morrison et al. (2007) mengutarakan tujuh premis asas, iaitu:

- (1) Proses mereka bentuk pengajaran memerlukan perhatian yang penuh terhadap kitaran sistem atau prosedur pengajaran dan setiap perancangan dalam sistem atau prosedur pengajaran memerlukan perincian yang jelas.
- (2) Proses mereka bentuk pengajaran dimulakan dengan mengenal pasti masalah pengajaran sebelum mereka bentuk pengajaran.
- (3) Pelan reka bentuk pengajaran dibina khusus untuk pereka bentuk dan pasukan perancang sahaja, dan bukannya untuk tatapan pelajar.
- (4) Semasa merancang pengajaran, tahap pencapaian yang sesuai hendaklah ditentukan, dan bukannya pencapaian yang minimum semata-mata. Dalam konteks ini, pengajaran yang dirancang hendaklah diuji terlebih dahulu sebelum dilaksanakan.
- (5) Kejayaan hasil pengajaran bergantung kepada ketepatan mengenal pasti keperluan dan masalah pembelajaran. Untuk mengenal pasti keperluan

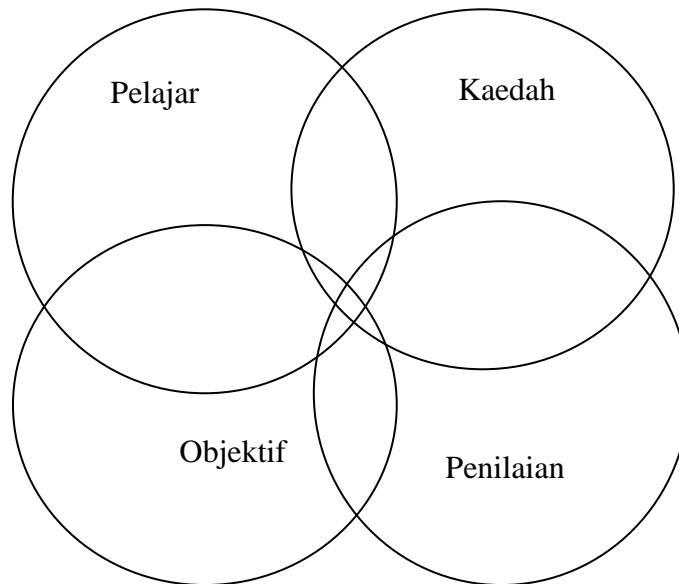
dan masalah pembelajaran, pereka bentuk pengajaran mestilah mengenal pasti masalah, prestasi dan keperluan pelajar dengan melakukan analisis keperluan, matlamat dan/atau prestasi. Mereka berpendapat pengajaran tidak berkesan jika tugas yang disediakan tidak selaras dengan prestasi yang sepatutnya dikuasai oleh pelajar. Oleh itu, Morrison et al. (2007) berpendapat bahawa ahli reka bentuk pengajaran mestilah mengenal pasti dengan tepat perkara yang berikut, iaitu (1) tahap kecekapan pelajar dan bahan pembelajaran, (2) ketepatan maklumat dalam isi kandungan pelajaran, (3) ketepatan pemilihan strategi pengajaran dengan kandungan pelajaran bagi mencapai objektif pengajaran, dan (4) ketepatan maklumat daripada penilaian formatif diperlukan bagi mengubah suai semula pengajaran.

- (6) Proses reka bentuk pengajaran memfokuskan kepada individu dan bukannya kandungan pelajaran. Dalam konteks ini, Morrison et al. (2007) menjelaskan bahawa reka bentuk pengajaran memberi fokus kepada perkara yang berikut, iaitu bagaimana untuk meningkat prestasi pelajar dan bukannya apakah kandungan pelajaran yang mereka kuasai. Oleh itu, pereka bentuk pengajaran mesti memikirkan kandungan pelajaran yang sepatut dikuasai oleh pelajar dan bukannya isi kandungan yang sepatutnya diajar oleh guru.
- (7) Tiada satu cara yang terbaik untuk mereka bentuk pengajaran. Morrison et al. (2007) berpendapat, proses mereka bentuk pengajaran dapat mengurangkan masalah perancangan pengajaran yang bersifat cuba dan silap (*trial and error in planning*).



Rajah 2.5. Fasa dan langkah pembinaan modul Bahasa Melayu secara bersepadu. Diadaptasi daripada “Komponen Model Pengajaran Berkesan” oleh G. R. Morrison, S. M. Ross, dan J. E. Kemp, 2007, *Designing Effective Instruction* (5rd ed.). hlm. 1.

Morrisson et al. (2007) turut mengetengahkan empat komponen asas reka bentuk pengajaran, iaitu (1) pelajar, (2) objektif, (3) strategi dan kaedah pengajaran, dan (4) penilaian. Rajah 2.6 menunjukkan komponen asas reka bentuk pengajaran Morrison et al. (2007).



Rajah 2.6. Komponen asas reka bentuk pengajaran berkesan. Diadaptasi daripada G. R. Morrison, S. M. Ross, dan J. E. Kemp, 2007, *Designing Effective Instruction* (5rd ed.).hlm. 15).

Rumusan

Bab ini membincangkan secara menyeluruh tentang sejarah pendidikan Bahasa Melayu, aliran pengajaran bahasa, isu-isu dalam pengajaran Bahasa Melayu, pendekatan bersepadu dan aplikasinya dalam pengajaran Bahasa Melayu, pendekatan bahasa menyeluruh dan aplikasinya, pendidikan holistik dan aplikasinya dan pendekatan pengajaran Bahasa Melayu secara Bersepadu. Bab ini juga memberi gambaran keseluruhan tentang lapan strategi pendekatan bersepadu yang digunakan dalam modul pengajaran Bahasa Melayu Tingkatan Empat yang dibangunkan.