

BAB II

KAJIAN LITERATUR

2.0 PENDAHULUAN

Bab ini dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu (a) menerangkan beberapa model rekabentuk pengajaran, model rekabentuk pengajaran Dick & Carey 2005, model analisis keperluan, (b) menjelaskan pendekatan pengajaran bahasa Arab di Malaysia, (c) mengutarakan kajian berkaitan dengan modul pengajaran, dan (d) memaparkan kajian berkaitan pengajaran dan pembelajaran pola ayat bahasa Arab. (e) memaparkan kesilapan penggunaan tata bahasa di kalangan pelajar bahasa Arab.

2.1 MODEL-MODEL REKA BENTUK PENGAJARAN

Menurut Reigluth (1983:7) rekabentuk pengajaran (*instructional design*) iaitu satu set panduan yang mengenalpasti, memperbaiki, dan menggunakan bahan dan kaedah pengajaran yang sesuai dalam sebarang keadaan serta latarbelakang pengajaran yang berbeza-beza. Menurut Reigluth (1983:7) teori rekabentuk pengajaran (*instructional design*) ini dapat menentukan kaedah pengajaran paling sesuai untuk digunakan oleh guru bagi membantu pelajar mendapat pengetahuan dan kemahiran dalam kursus tertentu.

Menurut Reigluth (1983:7) reka bentuk pengajaran (*instructional design*) merupakan satu rekabentuk padu yang bertanggungjawab menghasilkan pengetahuan atau maklumat sebaik mungkin. Ianya dibentuk dalam bentuk "*blueprint*" bagi menerangkan hubungannya dengan bidang-bidang yang berkaitan dengan pendidikan.

Rekabentuk pengajaran ini mempunyai hubungan dengan pembangunan pengajaran (*instructional development*), pelaksanaan pengajaran (*instructional implementation*), pengurusan pengajaran (*instructional management*) dan penilaian pengajaran (*instructional evaluation*)

Oleh itu, jelaslah bahawa rekabentuk pengajaran juga adalah satu proses sistematik yang mengambilkira tentang pembangunan pengajaran iaitu melibatkan kaedah, matlamat dan objektif pengajaran sebelum merekabentuk, membina dan menilai seluruh proses pengajaran dan bahan pengajaran dan pembelajaran yang dihasilkan.

Menurut Gustafson (1991) dalam Ishak Ramly (2003:223), teori rekabentuk pengajaran menyediakan peraturan dan prinsip untuk pengajar membentuk pengajaran dan pembelajaran mereka. Pakar teori pengajaran mengkaji pengajaran sedangkan perekabentuk pengajaran membina dan membaiki pengajaran. Perluasan penggunaan istilah rekabentuk pengajaran (*instructional design*) kini mencakupi hal-hal yang berkaitan dengan seluruh proses pengajaran yang di dalamnya termasuk pengembangan pengajaran dan penilaian pengajaran.

Menurut Dick & Carey (2001), rekabentuk pengajaran merujuk kepada proses seorang pendidik memilih kaedah pengajaran terbaik untuk mencapai matlamat pembelajaran yang disasarkan. Sementara itu strategi pengajaran pula merujuk kepada keputusan-keputusan tentang pemilihan media pengajaran, penyusunan objektif dan keseluruhan pendekatan pengajaran.

Menurut Gustafson & Branch (1997) dipetik dalam Rosnah (2007: 96) tiga fokus utama model rekabentuk pengajaran (ISD) adalah berfokuskan bilik darjah, berfokuskan produk dan berfokuskan sistem. Dalam model yang berfokuskan bilik darjah, guru atau pendidik hanya menggunakan kemudahan sedia ada tanpa membangunkan bahan pengajaran (instruksi). Peranan guru hanya mengenalpasti kandungan, merancang strategi, mengenalpasti media yang bersesuaian, melaksanakan instruksi serta menilai pembelajaran pelajar.

Manakala model rekabentuk pengajaran yang berasaskan produk pula memerlukan pasukan perekabentuk pengajaran untuk membangunkan produk pengajaran seperti bahan modul atau bahan multimedia yang boleh digunakan oleh orang ramai. Rekabentuk pengajaran ini memerlukan penilaian formatif bagi memastikan bahan yang dibina berkualiti dan memenuhi kehendak pengguna.

Bagi model rekabentuk pengajaran (ISD) yang berfokuskan sistem pula, ianya lebih menyeluruh dan terperinci, di mana analisis keperluan meliputi masalah pembelajaran pelajar, dan persekitaran pembelajaran. Justeru itu, rekabentuk pengajaran berfokuskan pendekatan sistem ini, berfokus kepada keperluan pembelajaran secara khusus iaitu keperluan keseluruhan sistem pengajaran yang dilaksanakan. Oleh itu, jelas bahawa kedua-dua rekabentuk pengajaran dan sistem pengajaran saling bekerjasama dalam pembangunan pengajaran untuk menentukan prosedur dan kerangka bagi merancang, membangun dan mengadaptasikan pengajaran berdasarkan keperluan pelajar dan keperluan kandungan pembelajaran.

Terdapat pelbagai rekabentuk pengajaran dan pendekatan pengajaran berasaskan fahaman yang berbeza seperti fahaman behavioris, kognitivistik, konstruktivistik, dan lain-lain. Menurut Fardouly (1998) model ADDIE (1990) mengandungi lima peringkat dalam mereka bentuk bahan pengajaran iaitu analisis (*analysis*), rekabentuk (*design*), perkembangan (*develop*), pelaksanaan (*implement*) dan penilaian (*evaluation*).

Sementara itu, model ASSURE (1999) mengandungi enam peringkat dalam menghasilkan media atau bahan pengajaran iaitu analisis ciri-ciri pelajar (*analyze learners*), penentuan objektif (*state objective*), pemilihan metod pengajaran, alat dan bahan (*select instructional method, media and materials*), penggunaan bahan dan media (*Utilize media and materials*), penilaian dan semak semula (*Evaluate and revise*)

Gagne dan Briggs (1974), telah menyenaraikan 12 langkah dalam mereka bentuk sistem pengajaran iaitu: (a) menganalisis dan mengenalpasti keperluan-keperluan, (b) mendefinisikan matlamat dan objektif, (c) mengenalpasti cara-cara lain untuk mencapai keperluan, (d) mereka bentuk komponen-komponen sistem, (e) menganalisis sumber-sumber yang diperlukan, sumber-sumber yang sedia ada dan kekangan-kekangan serta masalah-masalah, (f) mengambil tindakan untuk menyisih dan mengubahsuai kekangan, (g) pemilihan dan pembangunan bahan pengajaran, (h) rekabentuk proses-proses penilaian pelajar, (i) ujian luar, penilaian formatif dan latihan guru, (j) palarasan, ulangkaji dan penilaian lanjut, (k) penilaian sumatif, (l) pemasangan operasi.

Model Gagne (1988) mengklasifikasikan teori pengajaran dengan menjelaskan keadaan yang boleh merancang hasil pembelajaran dengan sebaik mungkin. Teori pengajaran Gagne (1988) mempunyai tiga elemen utama iaitu (a) mengklasifikasikan dan menjelaskan matlamat pembelajaran (*learning outcomes*), (b) mewujudkan suasana dalaman dan luaran yang selesa dan khusus untuk mencapai matlamat pembelajaran, (c) mempersembahkan 9 proses pengajaran di mana dapat menjadi contoh dalam membangunkan dan menyampaikan bahan-bahan pengajaran.

Teknologi pengajaran Gagne memberi sumbangan dalam terutama dalam merekabentuk bahan-bahan pengajaran. Menurut Gagne (1992) langkah-langkah berikut harus dipatuhi apabila seseorang guru merekabentuk pengajaran. Langkah-langkah berikut adalah; (i) mengenalpasti bentuk-bentuk hasil pembelajaran, (ii) hasil pembelajaran adalah sesuatu yang penting dan setiap kemahiran perlu dikenalpasti, (iii) mengenalpasti keadaan atau proses dalaman pelajar yang perlu ada bagi mencapai matlamat pembelajaran, (iv) mengenalpasti keadaan luaran atau keperluan pengajaran yang diperlukan untuk mencapai matlamat pembelajaran, (v) menentukan konteks pembelajaran, (vi) mencatatkan ciri-ciri setiap pelajar, (vii) memilih media pengajaran, (viii) merancang tujuan pelajar, (ix) hasil pembelajaran diuji kepada pelajar dalam bentuk ujian formatif, (x) ujian sumatif dijalankan selepas semua proses pengajaran dan pembelajaran telah dilaksanakan.

Briggs (1977) menjelaskan rekabentuk pengajaran mencakupi seluruh proses menganalisis keperluan dan matlamat pengajaran (apa) dan pembinaan sistem penyampaian (cara) bagi memenuhi keperluan pengajaran dan pembelajaran.

Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan model Dick & Carey (2005) kerana mendapati keseluruhan sistem pengajarannya melengkapinya melengkapinya antara satu sama lain iaitu hubungan antara kandungan isi pelajaran, cara pelajar belajar dan peranan guru dalam merencanakan pengajaran dan kemahiran yang telah ditetapkan. Ini selaras dengan cadangan Landa (1983) dalam perancangan sesuatu pengajaran. Menurut Landa (1983) tiga komponen utama dalam pengajaran dan pembelajaran disebut sebagai “*task algorithm*”, “*student’s algorithm*” dan “*teacher algorithm*”.

Menurut Landa (1983) ‘*task algorithm*’ adalah merujuk kepada kandungan isi pelajaran dan kemahiran yang hendak diajar. ‘*Student’s algorithm*’ menjurus kepada bagaimana pelajar dapat melaksanakan tugas atau kemahiran yang diberikan oleh seseorang guru. Sementara ‘*teacher algorithm*’ adalah peranan guru dalam melaksanakan bentuk-bentuk pengajaran dan kemahiran yang telah ditetapkan.

Sementara itu, langkah-langkah pengajaran yang dicadangkan oleh Gagne (1988) pula adalah seperti berikut; (i) menarik perhatian dan sambutan pelajar, (ii) memberitahu pelajar tentang objektif pengajaran, (iii) merangsang kembali hasil pengajaran yang lepas, (iv) mengemukakan rangsangan pembelajaran kepada pelajar, (v) menyediakan panduan pembelajaran, (vi) mendapatkan reaksi pelajar tentang proses pengajaran dan pembelajaran, (vii) menyediakan maklumbalas, (viii) membuat penilaian dan pentaksiran.

Manakala model Dick & Carey (2005) mengandungi 10 peringkat iaitu (a) menetapkan matlamat pengajaran, (b) membuat analisis pengajaran, (c) mengenalpasti kelakuan masuk dan ciri-ciri pelajar, (d) menulis objektif kelakuan, (e) membina item-

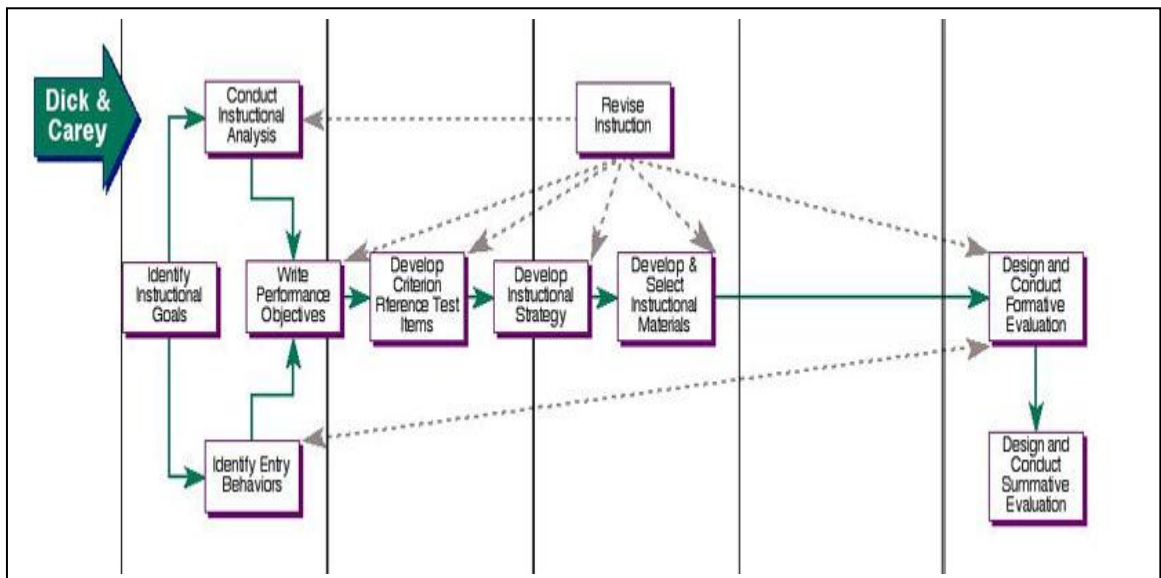
item ujian rujukan kriteria, (f) membina strategi pengajaran, (g) membina dan memilih bahan-bahan pengajaran, (h) membina dan mengendalikan penilaian formatif , (i) semak semula pengajaran, (j) membina dan mengendalikan ujian sumatif.

Keseluruhan model-model rekabentuk pengajaran ini adalah lengkap bermula dengan penetapan matlamat pengajaran, proses pembentukan bahan pengajaran, pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran. Selain itu model-model rekabentuk pengajaran ini juga merangkumi proses penilaian yang merupakan medium perantara bagi mengenalpasti keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran.

Jelaslah di sini bahawa model-model rekabentuk pengajaran yang telah dibina oleh pakar-pakar reka bentuk pengajaran ini dapat memberi panduan kepada pengkaji dalam membangunkan bahan-bahan pengajaran dan melaksanakannya kepada pelajar-pelajar serta membuat ujian keberkesanan terhadap bahan pengajaran dan proses pengajaran dan pembelajaran.

2.2 MODEL REKABENTUK PENGAJARAN DICK & CAREY 2005

Dalam kajian ini model reka bentuk pengajaran Dick & Carey (2005) dijadikan sebagai landasan dan panduan dalam menghasilkan modul pengajaran pola ayat bahasa Arab. Model Dick and Carey (2005) merangkumi 10 komponen yang dianggap sesuai oleh pengkaji kerana ianya lengkap dan merangkumi semua aspek bermula dari penentuan matlamat pengajaran sehinggalah kepada penilaian sumatif. Berikut adalah komponen pendekatan sistem model Dick & Carey (2005);



Rajah: 2.1: Model Rekabentuk Pengajaran Dick & Carey 2005

Model Dick & Carey (2005) ini bermula dengan menentukan matlamat pengajaran. Menurut Dick & Carey (2005:6) matlamat pengajaran adalah hasil yang pelajar perolehi apabila mereka menamatkan pembelajaran mereka. Justeru itu, matlamat pengajaran ini boleh diadaptasikan dari analisis keperluan pelajar. Menurut Crawford (2002) analisis keperluan merupakan titik permulaan bagi penggubal atau guru untuk membangunkan sesuatu program atau bahan pengajaran. Selain itu melalui

analisis keperluan perekabentuk pengajaran dapat mengenalpasti matlamat pelajar terhadap pembelajaran bahasa. Oleh itu fokus utama pada peringkat ini adalah pelajar dan matlamat pembelajaran dan bukan kepada proses melaksanakan pengajaran.

Menurut Dick & Carey (1996) terdapat empat ciri objektif pengajaran yang baik iaitu; (a) matlamat (*output*) pelajar perlu dinyatakan dengan jelas, (b) menjelaskan apa yang pelajar perlu capai, (c) matlamat pengajaran hendaklah berkait rapat dengan masalah pembelajaran yang telah dikenalpasti, (d) matlamat tersebut boleh dicapai melalui pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran.

Langkah kedua dalam model Dick & Carey (2005) adalah mengendalikan analisis pengajaran. Selepas menentukan matlamat pengajaran, pengkaji perlu mengenalpasti langkah-langkah yang perlu dilakukan pelajar bagi mencapai matlamat pengajaran (*goal*). Langkah utama dalam analisis pengajaran ini adalah proses mengenalpasti kemahiran, pengetahuan, dan sikap. Semua ini dikenali sebagai kelakuan masuk (*entry behaviours*) pelajar. Ianya amat penting sebelum proses pengajaran dimulakan.

Seterusnya, peringkat ketiga, iaitu menganalisa pelajar dan konteks. Menurut Dick & Carey (2005), langkah tambahan kepada menganalisa matlamat pengajaran, proses menganalisa pelajar dan konteks dilakukan serentak dan selari. Konteks bermaksud persekitaran pembelajaran di mana pelajar mempelajari sesuatu kemahiran (*skill*).

Sementara analisis pelajar pula adalah mengumpulkan maklumat asas tentang pelajar, kemahiran sedia ada pelajar, kelebihan dan sikap pelajar terhadap

pembelajaran. Semua maklumat ini digunakan semasa menyusun kriteria-kriteria pengajaran serta memastikan kemahiran yang sesuai digunakan. Maklumat-maklumat ini juga membantu menjayakan langkah seterusnya dalam model ini terutamanya pemilihan strategi pengajaran.

Langkah keempat ini merupakan penetapan objektif pembelajaran. Daripada kemahiran sedia ada yang telah dikenalpasti dalam analisis pengajaran, maka guru atau perekabentuk pengajaran perlu menentukan kemahiran atau objektif yang hendak dicapai dalam sesi pengajaran dan pembelajaran. Menurut Kemp (1998) tujuan utama menentukan objektif pembelajaran iaitu; (a) membantu guru untuk merekabentuk pengajaran yang sesuai dalam memilih dan menyusun aktiviti pengajaran, (b) sebagai panduan kepada pengajar membina ujian bagi menilai pencapaian pelajar, dan memberi garis panduan tentang apa yang pelajar perlu pelajari dan kemahiran yang perlu dikuasai.

Langkah kelima berkembang kepada peringkat membangunkan instrumen ujian. Pembangunan instrumen ujian ini dibangunkan berdasarkan objektif pembelajaran yang telah ditetapkan sebelum ini. Instrumen-instrumen ujian ini adalah selari dan khusus kepada kemahiran dan pengetahuan pelajar seperti yang telah ditetapkan sebelum ini. Ujian ini penting kerana ianya dapat membantu pengajar untuk menilai pelajar serta menilai keberkesanan program pengajaran yang dijalankan berdasarkan model ini.

Langkah keenam dalam model Dick & Carey (2005) membangunkan strategi pengajaran. Pembangunan strategi pengajaran ini adalah berdasarkan lima langkah

yang telah dijalankan sebelum ini. Strategi pengajaran ini merangkumi aktiviti pra pengajaran, penyampaian isi pengajaran, penglibatan pelajar dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran, ujian-ujian penilaian, langkah-langkah susulan dalam aktiviti pengajaran seperti pemulihan dan pengayaan.

Menurut Dick & Carey (2005) strategi pembelajaran hendaklah berdasarkan kepada teori pembelajaran semasa, dapatan-dapatan kajian tentang pengajaran dan pembelajaran, kandungan pengajaran, dan kriteria-kriteria yang digunakan sebagai media pengajaran. Selain itu, sikap pelajar semasa proses pengajaran dan pembelajaran berlaku perlu diberi perhatian oleh guru.

Langkah ketujuh adalah membina atau memilih bahan-bahan pengajaran. Dalam langkah ini, pengkaji perlu menggunakan strategi pengajaran dalam membina atau bahan pengajaran. Media-media pengajaran ini termasuklah manual tugas pelajar, bahan pengajaran, dan set-set ujian. Sementara itu, yang dimaksudkan dengan bahan-bahan pengajaran adalah apa jua alat, benda dan perkakasan yang dapat membantu memudahkan aktiviti pelajar ketika belajar. Seperti modul pengajaran, videotape, komputer dan lain-lain. Selain itu, pengajar juga boleh membina sendiri bahan-bahan pengajaran yang dirasakan sesuai dengan strategi pengajaran yang hendak digunakannya. Dalam memilih media pengajaran faktor-faktor berikut perlu dipertimbangkan iaitu ketersediaan media, pengurusan media, daya ketahanan media dan kos penggunaannya.

Sementara itu, Kamarudin (1998), guru atau perekabentuk pengajaran hendaklah memikirkan tentang keperluan belajar para pelajar. Ini bermakna bahan pelajaran bahasa itu disampaikan dalam bentuk supaya pelajar dapat menambahkan

pengetahuannya dari semasa ke semasa. Oleh itu, bagi mewujudkan suasana pembelajaran yang berkesan dan licin, para pelajar mestilah diperkenalkan dengan unit-unit pembelajaran yang sentiasa berkaitan antara satu sama lain supaya pelajar dapat memperkembangkan pengetahuan mereka dengan mengaitkan apa yang dipelajari dengan pengalaman atau pengetahuan yang diperolehi dari pelajaran-pelajaran yang lepas.

Dalam merancang persediaan mengajar, aktiviti-aktiviti yang dipilih perlu mempunyai urutan yang baik. Ia perlu diselaraskan dengan isi kemahiran dan objektif pengajaran. Lazimnya aktiviti yang dipilih itu adalah gerak kerja yang mampu memberi pengaruh terhadap perhatian, berupaya meningkatkan kesan terhadap intelek, ingatan, emosi, minat dan kecenderungan serta mampu membantu guru untuk menjelaskan pengajarannya.

Dalam merancang aktiviti pengajaran yang berkesan dan bermakna kepada para pelajar, guru haruslah memikirkan terlebih dahulu tentang kaedah dan teknik serta strategi yang akan digunakan. Teknik-teknik yang digunakan dapat merangsang minda serta minat pelajar dalam mata pelajaran yang diajar. Selain itu, pemilihan strategi secara bijaksana mampu menjamin kelicinan serta keberkesanan penyampaian sesuatu subjek atau modul.

Untuk memenuhi kejayaan proses pengajaran guru dan memastikan pengajaran guru dapat menarik minat pelajar belajar, maka tidak dapat dinafikan kepentingan peranan kaedah pengajaran guru. Oleh itu pemilihan kaedah yang bertepatan dengan kehendak dan matlamat sesuatu tugas amatlah penting sebagaimana disarankan oleh Zulkifley Hamid

“Perkaedahan atau cara melaksanakan sesuatu tugas amat penting, kerana kejayaan mencapai sesuatu objektif untuk sesuatu tugas banyak bergantung kepada keberkesanan kaedah yang dipilih untuk melaksanakan tugas tersebut. Tanpa kaedah yang sesuai dan berkesan, objektif yang menjadi sasaran sesuatu pelakuan atau tindakan sukar dicapai” (2000:49)

Langkah kelapan iaitu membina dan menjalankan ujian formatif. Penilaian formatif ini adalah proses pengumpulan maklumat sepanjang proses pembinaan dan pembangunan pengajaran yang mana data yang diperolehi digunakan untuk meningkatkan keberkesanan dan kecekapan rekabentuk pengajaran termasuk bahan dan strategi serta teknik pengajaran. Berdasarkan Dick & Carey (2005:9) terdapat 3 fasa penilaian formatif iaitu dalam format ujian satu dengan satu (*one-to-one evaluation*), ujian kumpulan kecil (*small group evaluation*), dan ujian kumpulan lapangan (*field evaluation*). Dapatan dari ujian-ujian ini boleh digunakan oleh perekabentuk bahan pengajaran untuk memperbaiki dan menambahbaik program pengajaran yang telah disediakan.

Langkah kesembilan (*the first step in a repeat cycle*) adalah menyemak pengajaran. Data daripada ujian formatif digunakan untuk mengenalpasti kekangan-kekangan dan masalah yang dihadapi pelajar ketika mengikuti proses pengajaran,

selain mengenalpasti samada objektif pengajaran tercapai atau sebaliknya. Penyemakan pengajaran ini merangkumi semua langkah-langkah dalam komponen pengajaran (Dick & Carey: 2005) iaitu bermula dari langkah kedua hingga langkah ketujuh. Tujuan menyemak pengajaran ini bagi menjamin keberkesanan proses pengajaran tersebut bagi mencapai matlamat yang disasarkan dan proses pengajaran akan menjadi lebih baik dan efektif.

Langkah seterusnya iaitu langkah kesepuluh adalah membina dan menjalankan ujian sumatif. Menurut Dick & Carey (2005:5) ujian sumatif adalah ujian pencapaian pelajar setelah mengikuti keseluruhan sistem pengajaran dan bahan pengajaran yang digunakan. Menurut Dick & Carey (2005) langkah ke sepuluh bukanlah sebahagian daripada proses rekabentuk pengajaran, tetapi suatu instrumen yang digunakan bagi menilai hasil pembelajaran pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Secara ringkasnya, model rekabentuk pengajaran Dick & Carey (2005) digunakan sebagai landasan kajian ini kerana komponen-komponen yang terdapat di dalam model rekabentuk pengajaran ini saling melengkapi antara satu sama lain. Model ini menggunakan pendekatan sistem yang mana komponen-komponen di dalamnya saling berkait rapat antara satu sama lain terutamanya perkaitan antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran. Ianya lengkap bermula dengan penetapan matlamat pengajaran, analisis pengajaran, kenalpasti kelakuan masuk pelajar, dan penetapan objektif tingkahlaku pelajar (objektif pembelajaran). Seterusnya ujian rujukan kriteria, pemilihan strategi pengajaran dan bahan pengajaran serta ujian formatif dinyatakan dengan jitu.

Setelah komponen kedua hingga ketujuh dijalankan, maka proses penyemakan pengajaran dijalankan bagi memastikan setiap komponen sistem pengajaran ini berjalan dengan baik. Akhir sekali ujian sumatif dijalankan bagi mengenalpasti keberkesanan keseluruhan program pengajaran yang berpandukan model rekabentuk pengajaran Dick & Carey (2005).

2.3 MODEL ANALISIS KEPERLUAN

Analisis keperluan merupakan satu aktiviti penting yang dijalankan secara sistematik untuk menganalisis keperluan terhadap sesuatu perkara yang dibuat dalam proses penggubalan sesuatu kurikulum atau bahan-bahan pengajaran. Clark (1987), Yalden (1984) mendefinisikan analisis keperluan sebagai satu langkah awal dalam pembentukan sesuatu silibus bahasa.

Dalam bidang pendidikan bahasa, para sarjana telah mengemukakan beberapa definisi tentang analisis keperluan ini. Di antaranya Nunan (1999) mengatakan analisis keperluan adalah teknik dan prosedur mengumpul maklumat yang diperlukan dalam pembentukan sesuatu silibus.

Menurut Crawford (2002) analisis keperluan merupakan titik permulaan bagi penggubal atau guru untuk membangunkan sesuatu program atau bahan pengajaran sesuatu bahasa di mana ianya dapat memberi tindakbalas kepada keperluan pelajar dan pengajaran bahasa.

Sementara itu, Liz England (2006) dalam perancangan kurikulum bahasa Arab, analisis keperluan merupakan satu langkah terawal yang perlu dijalankan. Menurut Liz England (2006), analisis keperluan merangkumi soal selidik, kajian lapangan, temubual untuk mengenalpasti matlamat dan keperluan pelajar mempelajari bahasa Arab. Analisis keperluan ini membantu guru merancang silibus dan rekabentuk pengajaran supaya mereka dapat mengajar pelajar-pelajar dengan kaedah yang lebih efisien.

Justeru itu, analisis ini menjadi dasar kepada pembentukan bahan pengajaran dan pembelajaran. Pendapat ini disokong oleh Asmah Omar (2004) semasa membicarakan tentang prinsip-prinsip pengajaran bahasa, di antara prinsip tersebut adalah mengenalpasti keperluan pelajar. Menurut Asmah Omar :

“Keperluan pelajar, jika dapat dikenalpasti, dapat memudahkan pengubalan sukatan pelajaran dan pemilihan kaedah. Dari sini, bolehlah guru membuat pilihan bahan pengajaran bagi kemahiran-kemahiran yang ditentukan” (ms: 39)

Kenyataan ini dikukuhkan lagi dengan pendapat Liz England (2006) iaitu guru dapat merancang pengajaran dengan lebih baik apabila mereka telah mengenali keperluan-keperluan pelajar. Oleh itu, pelajar akan belajar dengan lebih seronok dan tidak menghadapi kesukaran. Di sini jelaslah bahawa analisis keperluan dapat menjamin dan merapatkan hubungan antara guru dan pelajar.

Sementara Brindley (1989) menyatakan tujuan analisis keperluan adalah untuk memastikan keperluan-keperluan bahasa yang penting untuk menjadi matlamat utama

pembelajaran bahasa tersebut. Selain itu, analisis ini juga boleh ditentukan oleh pakar bidang bahasa tersebut. Selain itu, analisis keperluan adalah untuk menentukan keperluan pelajar dari segi teknik dan gaya pembelajaran serta dapat memastikan sikap mereka terhadap pembelajaran.

Liz England (2006) mengatakan bahawa guru atau pereka bentuk bahan pengajaran perlu mempelajari cara membuat analisis keperluan dan mempraktikkan keputusan analisis keperluan itu semasa merangka sesuatu program pengajaran. Model analisis keperluan Brindley (1989) yang diadaptasi oleh Nunan (1999) mengelaskan data dengan menganalisis matlamat pelajar dalam mempelajari sesuatu bahasa. Selain matlamat pelajar, kemampuan berbahasa pelajar dan hubungan sosial pelajar juga perlu diketahui oleh penggubal bahan pengajaran dan pengajar. Pengajar juga perlu mengetahui objektif keperluan dan tingkahlaku pelajar. Tahap kecekapan bahasa dan strategi komunikasi pelajar juga perlu diketahui oleh pengajar atau pereka bentuk bahan pengajaran.

Menurut Brindley (1989) keperluan subjektif termasuk strategi dan aktiviti pembelajaran, tahap kemajuan pembelajaran pelajar, sikap pelajar terhadap pembetulan-pembetulan yang perlu dilakukan mereka juga perlu dianalisis oleh pengajar atau pereka bentuk pengajaran.

Jadual 2.1 berikut adalah model analisis keperluan Brindley (1984) yang boleh digunakan oleh pengkaji atau guru dalam merangka sesuatu program pengajaran.

Jadual 2.1: Model Analisis Keperluan Brindley (1984)

Jenis Data	Rasional
1. Matlamat pelajar	Oleh itu, guru mempunyai asas menentukan matlamat pembelajaran bahasa pelajar, jaringan komunikasi pelajar dan hubungan sosial.
2. Matlamat pembelajaran bahasa, jaringan komunikasi dan hubungan sosial pelajar	Oleh itu, pelajar boleh dibahagikan kepada kumpulan tertentu mengikut keperluan mereka. Guru boleh membuat saringan awal tentang kandungan pelajaran yang akan diajar kepada pelajar mengikut kumpulan.
3. Objektif keperluan dan tingkahlaku, bentuk bahasa yang digunakan, rujukan peribadi termasuk masa.	Jadi, pelajar dikelaskan mengikut minat dan keperluan belajar bahasa.
4. Kecekapan dan kesukaran bahasa pelajar.	Jadi, pelajar boleh dikelaskan mengikut kecekapan bahasa.
5. Keperluan subjektif termasuk strategi pembelajaran, aktiviti pembelajaran, kadar kemajuan pembelajaran, sikap terhadap pembedahan.	Jadi, guru perlu mengadaptasikan aktiviti pengajaran mengikut keperluan individu.
6. Maklumat tentang objektif kemahiran pelajar	Oleh itu, guru boleh mengawasi pelaksanaan sesuatu program dan mengubahsuaikannya.
7. Maklumat tentang perkembangan proses pembelajaran bahasa kedua termasuk strategi komunikasi pelajar.	Jadi, guru boleh menyesuaikan kandungan bahasa dan bahan pengajaran mengikut tahap kemajuan pelajar.

Sementara itu, analisis keperluan bukan sahaja diperlukan sebelum sesuatu bahan pengajaran dibina, malah ianya digunakan semasa pembinaan bahan dan semasa proses penilaian dijalankan. Analisis keperluan juga penting dalam

menjalinkan hubungan antara guru dan pelajar dalam membangunkan objektif pembelajaran. Crawford (2002) menjelaskan hubungan tersebut dalam pandangannya iaitu:

“ In the integrated approach, need analysis takes place not only at the pre-course planning stage, but also during the course, contributing to development of teacher-learner negotiated learning objectives”

(ms:75)

Justeru, jelaslah bahawa analisis keperluan ini bukan hanya digunakan sebelum sesuatu kursus dijalankan, tetapi ianya digunakan sepanjang kursus itu berjalan bagi memastikan samada objektif pelajaran tercapai ataupun sebaliknya. Sekiranya tahap pencapaian pelajar semasa berkursus itu tidak memenuhi matlamat yang disasarkan, maka analisis keperluan digunakan bagi memastikan kelemahan-kelemahan samada di pihak guru, pelajar atau bahan pembelajaran. Apabila masalah-masalah telah dikenalpasti melalui analisis keperluan, maka perancangan seterusnya boleh dilakukan oleh pihak guru ataupun pakar pendidikan.

2.4 PENDEKATAN PENGAJARAN BAHASA ARAB DI MALAYSIA

Menurut Abdullah Hassan (1996), pendekatan ialah sesuatu sikap terhadap pengajaran dan pembelajaran. Manakala istilah pendekatan dalam pengajaran bahasa merupakan satu kumpulan prinsip atau andaian yang berkaitan dengan bahasa, pengajaran bahasa, dan pembelajaran bahasa. Kamarudin Hj Husin (1992) mengatakan bahawa setiap pendekatan itu harus mencerminkan satu pandangan (falsafah) tentang hakikat bahasa itu, bagaimana ia dikuasai dan diperolehi, bagaimana pula ia dilahirkan dan difahami serta di manakah ia disimpan.

Abdullah Hassan (1996) menjelaskan sesuatu pendekatan itu hendaklah berlandaskan teori bahasa, teori pengajaran dan pembelajaran bahasa. Dahulu kala, orang menganggap bahasa terdiri daripada rumusan-rumusan dan kita belajar dengan menghafal rumusan-rumusan itu, maka guru akan mendekati pengajaran bahasa dengan menggunakan rumus-rumus tersebut. Sebaliknya, jika bahasa dianggap sebagai suatu keseluruhan yang mempunyai beberapa unsur berlainan, maka pengajaran bahasa akan dimulakan dengan mengamati keseluruhan konteks itu dan unsur-unsurnya dan kemudian barulah mempelajari bagaimana keseluruhan unsur tersebut bergabung menjadi saluran perhubungan.

Di dalam sistem pendidikan di Malaysia, pelbagai pendekatan pengajaran dan pembelajaran telah dipraktikkan oleh guru semasa mengajar bahasa Arab. Di antara pendekatan-pendekatan tersebut adalah (a) pendekatan induktif, (b) pendekatan deduktif, (c) pendekatan eklektik, (d) pendekatan komunikatif, (e) pendekatan tematik, (f) pendekatan semulajadi dan lain-lain.

Walaupun guru bebas menggunakan pendekatan-pendekatan ini menurut citarasa mereka, tetapi pakar-pakar pendidikan di Malaysia menyarankan guru-guru supaya menggunakan pendekatan eklektik iaitu menggabungkan dua atau tiga pendekatan yang disebut di atas. (Kementerian Pelajaran 2001)

Abdullah Hassan (1996:74) membincangkan tentang kelebihan kaedah eklektik. Kaedah eklektik merupakan satu kaedah yang menggabungkan segala ciri yang baik dalam pengajaran bahasa yang terdapat dalam pelbagai kaedah yang ada, iaitu mencampurkan unsur-unsur tertentu daripada semua kaedah di atas. Sebagai contoh menggunakan kaedah terus untuk mengajar sebutan, kaedah terjemahan untuk

mengajar makna perkataan, kaedah dengar dan ajuk untuk melatih tubi pola-pola ayat, dan kaedah bacaan untuk melatih bacaan dan sebutan pelajar. Ini jelas menunjukkan bahawa penggabungan yang terbaik dari pelbagai kaedah pengajaran yang ada bukan sahaja terhad kepada dua kaedah pengajaran bahasa adalah suatu cadangan yang baik dan berkesan.

Dalam konteks guru-guru bahasa Arab di SMKA dan KAA, pendekatan yang biasa digunakan mereka semasa mengajar bahasa Arab merangkumi dua pendekatan iaitu pendekatan tradisional dan pendekatan komunikasi. Kebanyakan guru-guru sekolah menggunakan kedua-dua pendekatan ini dalam pengajaran mereka. Namun sesetengah guru hanya menggunakan pendekatan tradisional sahaja. Lantaran itu terdapat pelajar yang mendapat gred yang baik dalam peperiksaan tetapi mereka tidak dapat menggunakan bahasa Arab dengan baik dalam pertuturan dan penulisan mereka.

Menurut Sharifah (1986), pendekatan tradisional ini juga dikenali sebagai pendekatan strukturalis iaitu menekan aspek nahu dan tatabahasa sahaja. Mengikut aliran ini, bahasa dibahagikan kepada komponen-komponen tertentu seperti kata nama, kata kerja, kata adjektif dan sebagainya. Menurut mereka pengetahuan tentang struktur nahu adalah sama dengan pengetahuan tentang bahasa.

Pendapat aliran ini telah disangkal pada tahun 70an kerana pendekatan pengajaran lebih tertumpu kepada aspek tatabahasa sahaja dan mengabaikan aspek penggunaan bahasa tersebut. Pengetahuan tatabahasa sahaja tidak dapat menjamin penggunaan bahasa dengan betul. Oleh itu, sebagai seorang guru bahasa, mereka harus mengambil kira kepada siapa, kerana apa dan di mana pertuturan itu berlaku.

Pendekatan komunikasi juga digunakan oleh sebahagian guru-guru, tetapi menurut Ishak (1984) cara guru-guru mengajar bahasa Arab menggambarkan mereka kurang memahami konsep pendekatan komunikasi. Mereka lebih cenderung kepada pendekatan tradisional yang menekankan pengajaran nahu, teknik hafazan dan menggunakan kaedah terjemahan. Manakala pengajaran pula lebih berpusatkan guru dan bukan berpusatkan pelajar.

Berdasarkan pendekatan komunikatif guru hanya berperanan sebagai fasilitator dan pemudahcara, manakala pelajar hendaklah melibatkan diri secara optimum dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dalam pendekatan komunikatif juga pelajar diberi kebebasan untuk berinteraksi dengan guru dan rakan-rakan di dalam kelas dan semasa pembelajaran sedang dijalankan. Mereka bukan sahaja mendengar pengajaran guru, malah mereka bebas untuk berinteraksi secara terus dengan guru tersebut. Mereka juga digalakkan menggunakan gaya pembelajaran yang mereka gemari semasa belajar bahasa Arab komunikasi. Suasana ini akan merangsangkan pembelajaran pelajar.

Kajian yang dilakukan oleh Mohamad Awang (1996) mendapati guru telah menggunakan beberapa pendekatan dalam pengajaran bahasa Arab iaitu pendekatan komunikatif dengan menggunakan kaedah langsung, pendekatan induktif dengan menggunakan kaedah nahu terjemahan, kaedah gabungan dan kaedah bacaan.

Menurut Shihatah (1992:26) pendekatan induktif adalah berlawanan dengan pendekatan deduktif. Melalui kaedah ini, para pelajar didedahkan dengan pelbagai

contoh dan situasi serta penghuraian sebelum membuat kesimpulan atau merujuk kepada sesuatu hukum. Kaedah ini dapat mengalakkan murid untuk membuat kesimpulan dan rumusan sendiri sebelum dibandingkan dengan kesimpulan umum yang ditetapkan oleh guru. Kaedah ini banyak membantu murid untuk berfikir, merenung, menganalisa, dan berlatih membina kesimpulan dan generalisasi.

Menurut Shihatah (1992:27) guru perlu menyediakan contoh-contoh yang berkaitan dengan tajuk yang dipelajari dan pelajar akan membuat generalisasi selepas mempelajarinya. Contohnya dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, kaedah ini turut sesuai dipraktikkan dalam pengajaran qawaid atau tatabahasa. Setelah diberikan contoh yang banyak dan murid membuat rumusan daripada apa yang boleh difahami berdasarkan contoh.

Sementara itu kajian yang dilakukan oleh Mohamed Abdul Rahman (1994), Fatimah Yahya (1999) mendapati guru menggunakan kaedah kuliah dan tutorial. Kaedah ini menimbulkan masalah dan kebosanan di kalangan pelajar yang belajar bahasa Arab di Akademi Pengajian Islam, Universiti Malaya dan di Maktab Perguruan Islam Bangi.

Sementara itu Ahmad Fikri (1995) dalam kajian yang dijalankan di Universiti Malaya dan Universiti Islam Antarabangsa mendapati kaedah yang kerap digunakan guru-guru ketika mengajar bahasa Arab adalah kaedah komunikasi dan kaedah langsung. Mohamed Awang (1996) pula mengatakan bahawa pendekatan komunikatif adalah pendekatan yang paling sesuai digunakan bagi mengajar pelajar menguasai bahasa Arab.

Pendekatan Komunikatif mula berkembang pada tahun tujuh puluhan sebagai reaksi kepada beberapa kelemahan pengajaran bahasa yang berasaskan teori pembelajaran behavioris, mentalis dan fungsionalis. Mereka yang cenderung kepada mazhab ini adalah K.Johnson, D.H. Hymes dan W.Littlewood.

Menurut Brown (2001), pengajaran bahasa secara komunikasi mengandungi enam kriteria berikut;

- (a) matlamat pengajaran dalam bilik darjah merangkumi semua kompenan kemahiran komunikatif iaitu tatabahasa, wacana, fungsi, sosial linguistik, dan strategi komunikasi .
- (b) teknik pengajaran bahasa dibentuk bagi membiasakan pelajar dengan selok belok pragmatik, keaslian bahasa, kegunaan bahasa dalam konteks dan bermakna.
- (c) Dalam berkomunikasi, kefasihan lebih diutamakan jika dibandingkan dengan ketepatan berbahasa.
- (d) Pelajar di dalam kelas, perlu menggunakan bahasa secara menyeluruh, produktif dan mudah menerima bahasa yang digunakan.
- (e) Pelajar diberi kebebasan menggunakan gaya pembelajaran mereka sendiri. Ini adalah kerana mereka lebih memahami gaya pembelajaran mereka.
- (f) Peranan guru adalah sebagai fasilitator. Pelajar digalakkan menggunakan bahasa dalam berinteraksi antara satu sama lain.

Menurut pendekatan komunikatif, pengajaran tatabahasa hendaklah diajar di dalam konteks komunikasi. Ini selaras dengan pandangan Abdul Ali (1985) berpendapat pengajaran tatabahasa tidak sepatutnya diajar secara sendirian, ataupun

terpisah daripada konteks. Ianya hendaklah diajar di dalam konteks komunikasi. Ini juga selaras dengan pandangan Brown (2001) yang mengatakan di dalam pendekatan komunikatif, pengajaran tatabahasa tidak boleh terpisah dari konteks komunikasi. Menurut Abdul Ali (1985):

" فَلَا يَتَعَلَّمُ النَّحْوُ مِنْ أَجْلِ النَّحْوِ بَدَاتِهِ، إِنَّمَا نَتَعَلَّمُهُ لِيَكُونَ أَدَاةً فِي تَقْوِيمِ الْكَلَامِ وَالْكِتَابَةِ
وَالْقِرَاءَةِ"
(m.s: 47)

Dalam pendekatan pengajaran bahasa Arab menggunakan pendekatan komunikatif, pengajaran tatabahasa tidak boleh terpisah dari konteks komunikasi. Pendapat ini juga disokong oleh Canale dan Swain (1980), Ahmad al-Mutawakkil (1989), Fassi Fehri (1991).

Canale dan Swain (1980) dalam kajian kompetensi bahasa, beliau telah mencadangkan satu dimensi baru dalam kajiannya iaitu dengan menggunakan istilah kompetensi komunikatif. Kompetensi komunikatif ini merangkumi empat komponen kompetensi iaitu dua daripadanya merujuk kepada penggunaan sistem linguistik dan lainnya menggambarkan aspek fungsi komunikasi. Kompetensi tersebut ialah; (a) kompetensi tatabahasa (*grammatical competence*), iaitu pengetahuan mengenai bahasa seperti tatabahasa, kosa kata, morfologi, semantik dan fonologi, (b) kompetensi wacana (*discourse competence*) adalah pelengkap kepada kompetensi tatabahasa. Ia adalah keupayaan untuk menghubungkan ayat-ayat dalam membentuk kesepaduan makna sesuatu ujaran, (c) kompetensi sosiolinguistik (*sociolinguistic competence*) ialah pengetahuan dan kebolehan menghasilkan dan memahami ujaran-ujaran yang sesuai dengan konteks sosial di mana bahasa itu digunakan, dan (d) kompetensi

strategi (*strategic competence*) pula merujuk kepada keupayaan penutur untuk menyelesaikan masalah komunikasi dengan menggunakan kepelbagaian strategi.

Dimensi yang dipaparkan oleh Canale dan Swain (1980), menjelaskan kepada kita bahawa pendekatan komunikatif juga mementingkan dua komponen linguistik iaitu kompetensi tatabahasa dan kompetensi wacana. Kompetensi tatabahasa merupakan set pengetahuan mengenai bahasa seperti tatabahasa, leksikal, morfologi, semantik dan fonologi. Pengetahuan mengenai kompetensi tatabahasa ini penting bagi melahirkan ujaran-ujaran ayat yang gramatis. Sementara kompetensi wacana berupaya menghubungkan ayat-ayat dalam membentuk kesepaduan makna sesuatu ujaran. Oleh itu jelaslah bahawa pengetahuan tentang kompetensi tatabahasa adalah merupakan komponen penting dalam pengajaran bahasa berdasarkan pendekatan komunikatif.

Kajian yang dilakukan oleh Zainol (2003) mendapati kaedah terus dan sebut tutur berdasarkan pendekatan komunikatif yang diamalkan oleh guru-guru di sekolah-sekolah menengah di Malaysia mempunyai beberapa kelemahan. Di antara kelemahan tersebut adalah; (a) pendekatan ini telah mengabaikan aspek tatabahasa terutama aspek peraturan pembinaan sintaksis, (b) tumpuan penyampaian pengajaran menggunakan bahasa Arab seratus peratus ternyata kurang membawa kesan sepertimana yang diharapkan terhadap kemahiran membaca dan menulis di peringkat permulaan dan pertengahan.

Menurut Zainol (2003), fenomena ini adalah disebabkan pelajar kurang memahami kaedah susunan perkataan bagi membentuk ayat-ayat gramatis dalam

bahasa Arab, (c) pendekatan ini juga tidak dapat memberi kepuasan pembelajaran kepada pelajar apabila banyak persoalan tentang ciri-ciri bahasa Arab yang ingin diketahui oleh mereka gagal dijelaskan oleh guru-guru.

Abdul Ali (1985) mencadangkan pendekatan mengajar pola-pola ayat bahasa Arab di peringkat asas atau permulaan dimulakan dengan mengajar pola ayat ismiyyat dahulu dan menggunakan perkataan serapan dari bahasa Ibunda seperti perkataan *kitab*, *nabi*, *rasul*, *deen*, *fakir*, *asyik*, *darurat*, *makruf* dan sebagainya.

Menurut Abdul Ali (1985:44) pola ayat ismiyyat yang digunakan hendaklah dimulakan dengan susunan perkataan yang mudah seperti pola yang terdiri dari gabungan [subjek + predikat] contoh: هَذَا كِتَابٌ، ذَلِكَ حَيَوَانٌ، أَنَا مُدْرَسٌ. Justeru, selepas mengajar menggunakan ayat ismiyyat yang mudah seperti dalam contoh di atas, maka guru perlu melatih pelajar menggunakan partikel ال , tanwin, kata sifat, kata adjektif patikel jarr dan lain-lain. Pengajaran ayat ini hendak secara berperingkat-peringkat iaitu bermula dari peringkat mudah. Beliau menyarankan supaya menggunakan contoh-contoh ayat dari nusus-nusus arabiyat yang fasih dan juga dari potongan ayat-ayat al-Quran.

Pendapat Abdul Ali (1985) ini jelas disokong oleh Abdul Razak (2004) dalam kajian pendekatan pengajaran bahasa Arab menggunakan kata serapan. Menurut Abdul Razak (2004) pendekatan ini memberi satu alternatif baru kepada para pelajar mencari perkataan Arab dan memahaminya dengan mudah kerana kajian ini mendapati kebanyakan perkataan dan istilah Arab telah dipinjamkan kepada bahasa Melayu yang diistilahkan oleh pengkaji sebagai kata serapan. Dapatan kajian Abdul

Razak (2004) mendapati pendekatan pengajaran menggunakan kata serapan dalam modul MUKADDAM ini memudahkan pelajar memahami perbendaharaan kata Arab dengan mudah.

2.5 PENDEKATAN PENGAJARAN BERBANTUKAN MODUL PENGAJARAN

Pengajaran dan pembelajaran yang berasaskan modul adalah satu dimensi baru dalam dunia pendidikan di Malaysia. Kajian mengenai keberkesanan pengajaran dan pembelajaran melalui modul pengajaran telah banyak dilakukan oleh para sarjana barat dan tempatan. Model-model pengajaran ini telah dibangunkan oleh Gagne & Briggs (1974), Dick & Carey (1996,2001,2005) membantu para guru dan perekabentuk pengajaran merekabentuk bahan-bahan pengajaran termasuklah modul pengajaran.

Kajian mengenai modul pengajaran telah dilakukan oleh ramai pengkaji di antaranya Koh Boh Boon (1980, 1984), Adnan Kamis (1998) Abdul Razak (2004), Mohd. Puzhi Usop (2007) dan Sainei@ Saini (2009). Hasil kajian menunjukkan terdapat pencapaian yang signifikan di kalangan pelajar yang menggunakan modul pengajaran tersebut.

Dalam pembelajaran bahasa Melayu, Koh Boh Boon (1980) berpendapat, modul digunakan untuk mempelajari aspek bahasa seperti perbendaharaan kata, karangan, ringkasan karangan dan tatabahasa. Bagi perbendaharaan kata, modul dibina untuk menolong para pelajar mengatasi kesalahan atau kesilapan menggunakan sesuatu perkataan. Contohnya kata hubung dalam bahasa Melayu boleh dijadikan tajuk bagi satu siri modul. Bagi karangan pula, modul dibina untuk membantu pelajar

mengatasi kelemahan mereka dalam menyusun isi sesebuah karangan secara logikal, menarik dan meyakinkan. Sementara itu, dalam aspek tatabahasa pula, modul dibina untuk menolong para pelajar membetulkan kesilapan tatabahasa samada dalam aspek morfologi dan sintaksis.

Sementara itu, Koh Boh Boon (1984:25) telah membina dan menilai bahan pengajaran sendiri terancang (PKT) bagi pembelajaran imbuhan bahasa Melayu. Bahan-bahan PKT yang dibina adalah berbentuk kad dan modul pengajaran. Dapatan kajian beliau menunjukkan murid-murid yang terlibat dalam kajian ini telah memperolehi tambahan markah yang signifikan dalam ujian-ujian selepas pembelajaran berlaku. Ini bermakna para pelajar mendapat markah yang tinggi selepas pelajaran PKT berbanding dengan markah ujian sebelum pelajaran. (Koh Boh Boon 1984:33)

Kajian yang dilakukan oleh Abdul Razak (2004) telah membangunkan satu modul pengajaran berasaskan kata serapan iaitu pendekatan MUKADDAM mendapati hasil kajian menunjukkan pendekatan ini berkesan meningkatkan pencapaian pelajar dalam pemahaman perbendaharaan kata bahasa Arab Tinggi berbanding dengan pendekatan tradisional.

Ini adalah kerana pendekatan ini memberi satu alternatif baru kepada para pelajar mencari perkataan Arab dan memahaminya dengan mudah kerana kajian ini mendapati kebanyakan perkataan dan istilah Arab telah dipinjamkan kepada bahasa Melayu yang diistilahkan oleh pengkaji sebagai kata serapan. Melalui modul MUKADDAM ini, pelajar dapat memahami perbendaharaan kata Arab dengan mudah.

Jelaslah di sini pendekatan pengajaran berasaskan modul meningkatkan pemahaman pelajar dalam memahami perkataan Arab.

Oleh kerana pelajar memiliki pemahaman yang cukup dalam aspek perbendaharaan kata, maka ianya dapat menyediakan para pelajar mempelajari aspek-aspek bahasa Arab yang lain dengan mudah. Justeru itu, pendekatan MUKADDAM bersesuaian dengan kajian yang dilakukan oleh pengkaji di mana pengkaji melihat penguasaan perbendaharaan kata yang cukup adalah menjadi tunggak utama dalam membina ayat bahasa Arab. Tanpa penguasaan perbendaharaan kata yang secukupnya, maka pelajar tidak dapat membina ayat bahasa Arab yang gramatis.

Sementara itu, Modul Asas Bahasa Arab Untuk Tujuan Ibadah yang dijalankan oleh Mohd. Puzhi Usop (2007) dimulakan dengan pelajaran sintaksis asas bahasa Arab kerana ia dapat memahami struktur perkataan bahasa Arab yang terdiri daripada kata nama, kata kerja dan partikel. Dapatan dari analisis soalselidik yang dijalankan pengkaji selepas menggunakan Modul Asas Bahasa Arab untuk Tujuan Ibadah ini menunjukkan responden menunjukkan minat untuk mempelajari bahasa Arab untuk tujuan ibadah. Modul ini memberi penekanan kepada teks-teks ibadah harian dan makna-makna bacaan dalam teks tersebut. Selepas menggunakan modul bacaan dalam solat, maklumbalas dari responden mendapati pemahaman mereka terhadap bacaan solat telah meningkat. Ini dibuktikan hasil dapatan pengkaji iaitu 48 daripada 50 responden telah menyatakan mereka kini telah memahami bacaan solat setelah mengikuti modul ini.

Menurut Adnan Kamis (1998) keberkesanan modul pembelajaran bagi mata pelajaran Pengajian Am amat menggalakkan. Hasil kajian beliau di negeri Melaka, Negeri Sembilan dan Selangor menunjukkan persepsi pelajar terhadap pembelajaran bermodul adalah positif dari segi minat, dorongan, kerjasama, pembentukan keyakinan diri, berfikiran luas dalam menguasai ilmu serta merapatkan hubungan antara guru dan pelajar.

Kajian keberkesanan modul pengajaran bagi matapelajaran Fizik ke atas pencapaian akademik dijalankan oleh Shaharom (1996). Kajian ini dilakukan kerana para pelajar kurang menguasai konsep-konsep fizik yang dipelajari mereka. Berdasarkan keputusan pencapaian mata pelajaran fizik dalam peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia, masalah ini wujud samada di sekolah berasrama penuh ataupun di sekolah harian biasa.

Hasil kajiannya mendapati kaedah pengajaran menggunakan modul telah menghasilkan perbezaan yang signifikan dari segi pencapaian akademik pelajar. Hasil daripada ujian pra dan pos didapati pencapaian akademik dan tanggapan terhadap konsep Fizik kumpulan rawatan adalah signifikan dan lebih baik berbanding dengan pencapaian kumpulan kawalan.

Kajian yang dilakukan oleh Selvakumaran (1998) menilai keberkesanan penggunaan modul terancang dalam pengajaran topik Revolusi dalam matapelajaran sejarah tingkatan empat di mana dapatan kajian menunjukkan pelajar mendapat skor yang tinggi dalam ujian akhir dan skor ini adalah signifikan.

Dapatan kajian Selvakumaran disokong oleh dapatan kajian Chong Su Lian (1998) yang telah menilai keberkesanan modul pengajaran sendiri ayat pasif bahasa

Melayu di kalangan pelajar tingkatan dua di sebuah sekolah di daerah Kuantan. Dapatan kajian beliau mendapati pengajaran bermodul telah menunjukkan peningkatan pencapaian yang tinggi. Hasil kajian ini menunjukkan kaedah pengajaran menggunakan modul adalah lebih berkesan berbanding dengan kaedah pengajaran tradisional.

Kajian Sharifah Zainah (2000) penghasilan dan penilaian formatif modul pembelajaran sendiri hukum tajwid nun sakinah dan tanwin dan mim sakinah di dalam pendidikan Islam KBSM. Sampel kajian seramai 20 orang merupakan pelajar yang lemah dalam penguasaan hukum tajwid. Dapatan kajian beliau, mendapati semua pelajar yang terlibat dalam penilaian formatif menunjukkan peningkatan dalam pemahaman dan penguasaan hukum tajwid tersebut. Berdasarkan keputusan pasca ujian penilaian formatif kumpulan kecil Nun Sakinah menunjukkan min markah pasca ujian lebih tinggi iaitu 59.56% berbanding min pra ujian iaitu 26.68% dengan peningkatan sebanyak 32.87%.

Kajian Fadzilah (2007) mendapati minat, keseronokan dan kefahaman pelajar terhadap pelajaran sajak didapati meningkat sebagai kesan daripada amalan pengajaran yang bersifat dwihala. Keseluruhan kajian ini membuktikan pengajaran menggunakan modul pengajaran sajak berlandaskan pendekatan respon pembaca (*PSBPRP*) dapat meningkatkan sikap, kefahaman dan penghayatan pelajar terhadap genre sajak serta amalan pengajaran dan pembelajaran sajak yang lebih positif.

Kesimpulan daripada kajian-kajian lepas menunjukkan penggunaan modul pengajaran sebagai bahan pengajaran dan pendekatan alternatif dapat meningkatkan minat, sikap, motivasi dan pencapaian pelajar dalam pembelajaran mereka.

2.6 PEMBELAJARAN POLA AYAT BAHASA ARAB DI MALAYSIA

Terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi pelajar mempelajari bahasa Arab di antaranya ialah sikap pelajar terhadap bahasa Arab. Kajian yang dilakukan oleh (Zainol Abidin, 2003) menjelaskan sikap positif terhadap pembelajaran bahasa Arab menjadi tunggak utama kepada pembelajaran bahasa Arab. Dapatan kajian menunjukkan pelajar menganggap bahasa Arab sangat sukar dipelajari. Hanya 12 orang daripada 200 responden kajian yang mengatakan bahasa Arab mudah dipelajari.

Kajian beliau mendapati sikap pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab amat negatif. Oleh kerana itu, maka pelajar tidak dapat menguasai kemahiran menulis dengan baik. Dapatan kajian mendapati pelajar tidak gemar melibatkan diri dalam aktiviti dalam kelas semasa mempelajari bahasa Arab. Sikap pasif mereka ini menyukarkan mereka mempelajari bahasa Arab.

Sementara itu faktor guru juga sebagai penyumbang kepada peningkatan kemahiran pelajar membina ayat gramatis. Guru bahasa Arab sepatutnya mereka yang mahir berbahasa Arab. Pelajar akan bersemangat dan berminat dengan kebolehan dan keupayaan tinggi guru yang mengajar mereka menurut sesuatu bahasa yang diajar.

Dapatan kajian Zainol Abidin (2003) mendapati beberapa elemen yang terdapat pada guru mempengaruhi kemahiran pelajar menulis ayat bahasa Arab iaitu: (a) guru yang mempunyai pengkhususan bahasa Arab, (b) bebanan bilangan matapelajaran dan masa mengajar dikurangkan, (c) guru sentiasa didedahkan dengan kaedah pengajaran baru melalui kursus-kursus yang dianjurkan oleh pihak

kementerian pelajaran, (d) kurangkan penggunaan bahasa Ibunda semasa mengajar, (e) guru mengambil masa khas mengajar pola-pola ayat bahasa Arab, (f) tingkatkan kaedah, teknik dan strategi pengajaran guru, seperti mengambilkira kesan pengaruh bahasa pertama (L1) dalam penguasaan bahasa Arab, lakukan ujian khas berkaitan dengan pola ayat dan kurangkan penggunaan bahasa Melayu ketika mengajar bahasa Arab. Selain guru dapat mempelbagaikan penggunaan alat bantu mengajar.

Penggunaan buku teks sebagai bahan pengajaran dan pembelajaran boleh meningkatkan kemahiran pelajar dalam aspek penulisan ayat. Namun begitu, kajian Zainol Abidin (2003) mendapati pelajar gagal menguasai dan membentuk ayat walaupun mereka menggunakan buku teks yang digubal oleh pakar-pakar dalam bidang bahasa Arab. Antara kesalahan yang dilakukan pelajar ialah dari aspek sintaksis iaitu mencatatkan kesilapan paling tinggi iaitu 660 kesilapan daripada 1,516 kesilapan yang dilakukan pelajar termasuk kesilapan ejaan, leksikal dan struktur ayat.

Sementara itu, Zainol Abidin (2003) mendapati penulisan buku teks kementerian pelajaran berteraskan kepada kaedah komunikatif. Walaupun dialog dalam buku teks tersebut ditulis dengan menggunakan tatabahasa yang betul tetapi pengajaran tatabahasa tidak diterapkan secara langsung di dalam buku teks Kementerian Pelajaran Malaysia. Justeru itu, aspek tatabahasa perlu diterapkan di dalam penulisan buku teks supaya pelajar dapat mengenalpasti peraturan yang membataskan ayat yang betul dan ayat yang salah.

Saranan dilakukan oleh Zainol Abidin (2003) agar buku teks bahasa Arab Kementerian Pelajaran Malaysia menyelitkan struktur gabungan perkataan untuk membentuk ayat tanpa menggunakan istilah-istilah tatabahasa bagi menyedarkan

pelajar bagaimana struktur-struktur ini terbentuk dan bagaimana cara membentuk struktur ayat bahasa Arab seperti pola berikut:

Pola 1 :

عَلِي يَأْكُلُ الْأَرْزَ (Ali + makan + nasi) .

(KN + KK + KN)

Pola 2 :

عَلِي يَأْكُلُ الْأَرْزَ فِي الْمَطْعَمِ (Ali + makan + nasi + di + restoren) .

[KN + KK (perbuatan) + KN (objek) + KS (partikel) + KN (objek)]

Menurut beliau pendedahan tentang pola-pola ayat ini sesuai digunakan oleh pelajar-pelajar yang lemah dalam membentuk ayat bahasa Arab.

Penggunaan alat bantu mengajar juga merupakan faktor penting bagi menarik minat pelajar untuk mengikuti sesuatu pelajaran, lebih-lebih lagi mempelajari mata pelajaran bahasa Arab yang agak asing bagi pelajar-pelajar Melayu. Kajian Abdul Razak (2004), Mohd. Phuzi (2007), Fadzilah (2007) menunjukkan bahawa penggunaan modul sebagai bahan pengajaran atau alat bantu mengajar (ABM) boleh menarik minat dan meningkatkan pencapaian pelajar dalam sesuatu matapelajaran.

Mengikut kajian yang dijalankan oleh Zulkifli (2000), para pelajar mengakui penggunaan kamus amat penting sebagai alat bantuan mengajar bagi membantu mereka menguasai bahasa Arab. Selain itu penggunaan papan hitam secara teratur dan menarik juga dipersetujui oleh 52% pelajar tingkatan 4, penggunaan komputer, carta-carta, buku teks, suratkhbar dan lain-lain bahan sebagai alat bantu mengajar dapat

menarik minat mereka mempelajari bahasa Arab dan seterusnya dapat menguasai kemahiran menulis ayat bahasa Arab.

Menurut Azman Wan Chik dalam Abdullah Hasan et.al, (1987) terdapat pelbagai faktor gangguan dan punca pelajar melakukan kesilapan ketika mempelajari sesuatu bahasa. Antara kesilapan tersebut, biasanya berlaku daripada beberapa faktor seperti gangguan dari bahasa ibunda. Gangguan ini berlaku disebabkan oleh struktur bahasa yang dipelajari tidak menyamai struktur bahasa ibunda. Hal ini menyebabkan pelajar membuat generalisasi yang salah dan seterusnya membina pola-pola ayat yang menyalahi unsur-unsur sintaksis yang betul.

Lado (1957) menyatakan di antara punca kesilapan bahasa ialah pelajar memindahkan maklumat yang difikirkan dalam bahasa Ibunda ke dalam bahasa Asing. Menurut beliau proses pemindahan ini merupakan proses semulajadi seseorang yang mempelajari bahasa Asing. Pelajar L2 akan menterjemahkan struktur ayat bahasa Ibunda ketika mempelajari struktur ayat bahasa Asing yang sedang dipelajarinya. Oleh itu, struktur ayat yang baru dipelajarinya akan mirip kepada bahasa Ibundanya.

Lantaran itu, Zainol Abidin (2003) mengutarakan pendapat bahawa pengaruh bahasa pertama (L1) menyumbang masalah pelajar (L2) dalam membina ayat-ayat gramatis bahasa Arab. Dapatan analisis kajiannya menunjukkan bagaimana bahasa Melayu mempengaruhi kemahiran menulis ayat bahasa Arab iaitu melalui penggunaan struktur ayat bahasa Melayu dalam membina ayat bahasa Arab. Ini jelas terbukti pelajar lebih cenderung menggunakan pola ayat ismiyyat daripada pola ayat fi^o liyyat. Pola ayat bahasa Melayu adalah bermula dengan kata nama (KN). Pelajar juga berfikir

dan mengilhamkan sesuatu idea dalam bahasa Melayu kemudian menterjemahkannya dalam bahasa Arab. Kesan dari pengaruh ini, ayat-ayat yang ditulis walaupun difahami oleh pembaca ianya akan tetap menjejaskan kesempurnaan dan kekuatan gaya bahasa serta kefahaman ayat tersebut kerana ianya menyalahi struktur dan pola ayat bahasa Arab.

Namun begitu terdapat kajian-kajian yang menunjukkan pengaruh bahasa pertama L1 dan bahasa kedua L2 boleh memberi kesan yang positif dalam pemerolehan bahasa ketiga atau bahasa asing L3. Ini dibuktikan oleh kajian-kajian Cenoz (2001,2003), De Angelis (2005,2007). Kajian De Angelis (2005) membandingkan pencapaian pelajar yang menguasai bahasa yang mirip dengan bahasa sasaran lebih tinggi pencapaian dengan pelajar yang tidak menguasai bahasa yang mirip dengan bahasa sasaran. Beliau telah membandingkan dua kumpulan pelajar yang mempelajari bahasa Itali. Satu kumpulan L1 adalah bahasa Inggeris, L2 adalah bahasa Perancis, manakala satu kumpulan lagi L1 adalah bahasa Sepanyol dan L2 adalah bahasa Inggeris. Dapatan menunjukkan pencapaian kumpulan yang menguasai bahasa Perancis lebih signifikan dari kumpulan yang tidak menguasai bahasa Perancis. Ini menunjukkan unsur-unsur persamaan di antara bahasa Perancis dengan bahasa sasaran memudahkan pelajar menguasai bahasa sasaran tersebut.

Sementara itu kajian Wan Moharani & Muhammad Marwan (2008:99) menunjukkan hasil bandingan ayat namaan bahasa Arab dan bahasa Melayu ada perbezaan dan persamaan. Hasil kajian ini memberi kesan dalam pembelajaran BA dimana persamaan memudahkan proses pembelajaran, manakala perbezaan menyukarkan proses pembelajaran. Hasil kajian ini boleh digunakan untuk membnatu proses pembelajaran bahasa Arab.

Sementara Zulkifli (2000) dalam tinjauan yang dijalankan terhadap guru-guru bahasa Arab mengatakan bahawa pelajar-pelajar paling kerap membuat kesilapan dalam bidang tatabahasa berbanding dengan aspek ejaan atau gaya bahasa Arab ketika membina ayat bahasa Arab. Menurut Naimah (2003), kajian beliau telah mendapati kesilapan sintaksis yang berlaku dalam ayat bahasa Arab melibatkan ayat yang terdiri dari [subjek + predikat], frasa adjektif dan frasa Idafat. Sementara itu, jenis-jenis kesilapan yang terhasil adalah yang melibatkan aspek keserasian samada dari segi genus, penggunaan partikel penentu (ال) atau kasus dan masalah susunan kata.

Dapatan kajian Naimah (2003) mendapati pelajar gagal membina ayat-ayat mudah. Kesilapan-kesilapan yang berlaku ini telah mengakibatkan masalah komunikasi lantaran kesilapan yang berkaitan dengan keserasian dan susunan kata boleh memberi kesan yang mendalam ke atas pembentukan makna.

Sementara Jassem Ali Jassem (2000) mengatakan kesilapan bahasa Arab pelajar dalam kajiannya iaitu merangkumi (a) kesilapan penggunaan kata kerja lepas untuk kata kerja sedang, (b) kesilapan penggunaan kata kerja sedang untuk kata kerja lepas, (c) kesilapan dalam menggunakan partikel م dan partikel لن .

Sementara itu dapatan kajian Abdul Ghani (1999) tentang kesilapan membina ayat asas bahasa Arab di kalangan pelajar sekolah menengah menunjukkan pelajar sukar menunjukkan kemahiran membina ayat asas bahasa Arab. Seramai 43% pelajar menunjukkan kesilapan membina pola ayat Ismiyyat dan 13.44% pelajar melakukan kesilapan membina ayat fi'liyyat. Dapatan juga menunjukkan 50% pelajar kaedah tatabahasa yang berkaitan dengan ayat subjek-predikat.

Menurut Zainol Abidin (2003) kegagalan pelajar menulis ayat-ayat bahasa Arab dengan gramatik adalah disebabkan oleh beberapa faktor antaranya ketidakupayaan pelajar menggabung, mengguna dan menyusun leksikal-leksikal di dalam ayat-ayat yang mereka bina. Gabungan, kombinasi, penggunaan dan susunan leksikal yang tidak betul, tidak sesuai dan tidak lengkap itu telah menjadikan ayat-ayat tersebut tidak difahami dan membawa maksud yang salah.

Sementara itu, Rusdi Arifin (1999) menganalisis kesalahan bahasa di kalangan pelajar dan mendapati antara faktor berlaku kesilapan tersebut adalah disebabkan oleh faktor pelajar itu sendiri di antaranya ialah:

(a) keupayaan pelajar berfikir dalam bahasa Arab lemah. Sebagai contoh pelajar hanya memindahkan maklumat yang difikirkan dalam bahasa Melayu ke dalam bahasa Arab. Sebagai contoh kesilapan dalam penggunaan kata sifat (الصِّفَةُ) dalam menterjemah ayat berikut:

“ Sesungguhnya Malaysia adalah sebuah negara yang masyhur ”

diterjemahkan secara literal seperti berikut:

” إِنَّ الْبِلَادَ الْعَالَمِيَّةَ بِلَادٌ مَشْهُورٌ ”

Dalam terjemahan ayat ini pelajar menterjemah ayat ke bahasa Arab tanpa menghiraukan aspek nahu, struktur ayat dan gaya bahasa di antara kedua-dua bahasa tersebut.

(b) sikap pelajar yang tidak mengambillberat terhadap latihan-latihan bahasa Arab di sekolah menyebabkan mereka lemah dalam penguasaan bahasa Arab.

(c) minat pelajar dalam pembacaan majalah, akhbar dan buku-buku dalam bahasa Arab rendah.

(d) pelajar-pelajar tidak mengingati kaedah-kaedah yang dipelajari berhubung dengan kata sifat hakiki (النَّعْتُ الْحَقِيقِي) dan kata sifat Sababi (النَّعْتُ السَّبَبِي). Ini menyebabkan berlaku kesilapan penggunaan kata sifat.

(e) pelajar kurang motivasi dalam penggunaan bahasa Arab. Mereka takut dan malu untuk bertutur dalam bahasa Arab.

(f) pelajar kurang aktif dalam penulisan bahasa Arab.

Dapatan kajian Zainol Abidin (2003), mendapati kelemahan pelajar menguasai item leksikal dan susunannya dalam ayat jelas mempengaruhi keupayaan pelajar membentuk dan menulis ayat yang gramatik. Dapatan kajian beliau juga menunjukkan situasi pembelajaran pelajar di dalam kelas mengenai ayat di tahap membimbangkan. Ini dibuktikan dengan analisis korelasi Spearman's yang menunjukkan hubungan yang tinggi dan signifikan antara faktor aktiviti dalam kelas, tahap pengetahuan pelajar yang lemah dan latihan dalam kelas mengenai ayat mempengaruhi kelemahan pelajar membina dan menulis ayat bahasa Arab dengan baik. Justeru itu, para guru perlu mempertingkatkan tahap pengetahuan dan penguasaan pelajar terhadap leksikal-leksikal dan struktur ayat bahasa Arab kepada pelajar dalam pengajaran dan pembelajaran.

Faktor guru juga menjadi penyumbang kepada kelemahan pelajar membina ayat-ayat gramatis bahasa Arab ini. Strategi dan kaedah pengajaran guru yang tidak mantap akan melahirkan pelajar yang lemah dan kurang berkemampuan menguasai sesuatu yang dipelajari. Dalam kajian (Zainol Abidin, 2003) didapati kaedah

pengajaran yang digunakan oleh guru bahasa Arab adalah kaedah Nahu dan Terjemahan, Kaedah Hafalan dan Kaedah Komunikasi. Guru juga menggunakan bahasa Melayu dalam pengajaran mereka tanpa memberi ruang mencukupi untuk mempraktiskan penggunaan bahasa Arab.

Kajian Tuan Rashid (2000) menunjukkan bahawa guru tidak menggunakan bahasa Arab semasa mengajar adalah kerana untuk meraikan pelajar-pelajar lemah dan untuk mendapat perhatian pelajar semasa sesi pengajaran dan pembelajaran. Dapatan kajian juga menunjukkan strategi dan kaedah pengajaran guru tidak teratur dan terancang menjadikan pengajaran mereka tidak sistematik memberi kesan terhadap pencapaian pelajar. Ini mengakibatkan keupayaan pencapaian dan minat pelajar menjadi lemah, merosot dan semakin luntur.

Kajian yang dilakukan oleh Rusydi Ariffin (1999) menyatakan faktor guru yang menyebabkan pelajar tidak dapat menguasai pembelajaran bahasa Arab ialah kerana mereka diajar oleh guru-guru yang tidak mempunyai kelulusan ikhtisas dalam bidang bahasa Arab dan mereka tidak mendapat latihan perguruan di maktab-maktab perguruan. Ini menyebabkan pengajaran berlaku mengikut gaya dan selera masing-masing tanpa mengikut kaedah pengajaran bahasa Arab sebagai bahasa Asing. Selain itu guru juga tidak diberi peluang mengikuti kursus-kursus tambahan bagi meningkatkan profesionalisme dalam bidang pengajaran bahasa Arab.

Kajian Naimah (2003) mendapati faktor kesilapan sintaksis antaranya ialah kelemahan pendekatan komunikasi yang digunapakai oleh guru semasa mengajar. Hasil kajian beliau mendapati pelajar sangat jahil tentang aspek tatabahasa bahasa

Arab, rumus-rumus dan peraturannya. Ini kerana mereka tidak didedahkan dengan peraturan tatabahasa secara formal dalam pengajaran bahasa Arab komunikasi. Mereka tidak berupaya menghayati rumus-rumus bahasa Arab untuk diterapkan dalam komunikasi mereka. Justeru ayat yang dihasilkan sarat dengan kesilapan demi kesilapan tanpa merasa sensitif dan menyedari kemungkinan perubahan makna akan berlaku hasil daripada kesilapan tersebut. Ini terbukti apabila pelajar tidak mampu menentukan berlaku penggunaan partikel (ل) diperlukan atau sebaliknya. Mereka tidak dapat membezakan antara ciri-ciri subjek dan predikat dengan frasa adjektif atau frasa Idafat. Semuanya bercelaru sehingga adakalanya syarat membina ayat subjek-predikat diterapkan ketika pembinaan frasa adjektif atau frasa Idafat atau sebaliknya.

Sementara itu, dalam pengajaran pola-pola ayat, Zainol Abidin (2003) mendapati guru tidak memberi tumpuan seimbang antara dua jenis ayat bahasa Arab. Kebanyakan guru memberi tumpuan mengajar pola ayat fi ° liyyat . Dalam mengajar bentuk ayat pula, sembilan orang guru mengaku mereka hanya memberi tumpuan kepada mengajar ayat Basitat (ayat tunggal), malahan terdapat guru yang mengabaikan pengajaran ayat murakkabat (ayat majmuk) dengan alasan tahap intelektual pelajar lemah. Kesan dari kurangnya tumpuan pengajaran guru kepada ayat majmuk, maka didapati pelajar kurang berkemahiran menulis ayat tersebut. Justeru itu, jelaslah bahawa kaedah dan strategi pengajaran guru amat penting meningkatkan kefahaman dan motivasi pelajar mempelajari sesuatu pelajaran terutama mempelajari bahasa Arab.

Sementara itu Zulkifli (2000) mendapati maklumbalas dari guru-guru mengatakan pelajar-pelajar mempunyai masalah untuk membina ayat dan seterusnya menulis karangan dalam bahasa Arab. Ini dibuktikan oleh pengakuan pelajar sendiri

iaitu mereka lemah dalam kemahiran menulis ayat. Pelajar tingkatan 4 mengakui sekadar berada di tahap sederhana menguasai kemahiran menulis dan sebanyak 65% pelajar tingkatan 5 juga mengakui berada di tahap tersebut.

Berikut adalah faktor utama yang dikenalpasti oleh Zulkifli (2000) yang menyebabkan timbul masalah dalam pembentukan ayat dan karangan bahasa Arab di kalangan pelajar iaitu: (a) pelajar kurang perbendaharaan kata, (b) pelajar kurang berminat dengan mata pelajaran bahasa Arab, (c) latihan membentuk ayat dan karangan yang diberi tidak mencukupi, (d) kurang dorongan dari keluarga, (e) persekitaran sekolah yang tidak membantu, (f) guru tidak berkesempatan untuk menekankan kemahiran membina ayat, (g) teknik penilaian guru terhadap penulisan pelajar kurang berkesan, (h) bahan rujukan tambahan dalam bahasa Arab tidak mencukupi, (i) kesilapan guru-guru mengajar di peringkat menengah rendah, (j) penggunaan alat bantu mengajar kurang sesuai dan berkesan .

Demikianlah faktor-faktor yang menyebabkan pelajar lemah dalam penguasaan bahasa Arab samada dalam aspek komunikasi lisan ataupun tulisan. Maka dengan itu, masalah ini akan cuba di atasi oleh pengkaji dengan membina bahan pengajaran bermodul sebagai bahan bantu mengajar yang mempunyai langkah-langkah pengajaran yang bersesuaian dengan tahap pengetahuan sedia ada pelajar. Selain itu aspek penilaian dititikberatkan di dalam modul pengajaran pola ayat bahasa Arab bagi mengukur tahap kecekapan pelajar menguasai pola-pola ayat yang telah dipelajari di dalam modul tersebut.

2.7 KAJIAN ANALISIS KESILAPAN BAHASA ARAB PELAJAR DALAM MEMBINA AYAT BAHASA ARAB

2.7.1 Kesilapan penggunaan kata nama (Pelaku)

Kajian yang dilakukan oleh Noor Azizi (1999) mendapati bentuk-bentuk kesilapan penggunaan kata nama sebagai pelaku adalah seperti berikut:

(a) Kesilapan dari aspek kesesuaian kata nama (pelaku) dengan kata kerja dari segi bilangan (الْعَدَدُ) dari segi kata tunggal (المُفْرَدُ), kata dual (الْمُتْنِي) dan kata jamak (الْجُمُعُ) seperti contoh ayat:

نَحْنُ ذَهَبَ bermaksud “kami dia seorang bangun”. Kata nama (pelaku) yang terdapat dalam kata kerja ذَهَبَ itu sepatutnya dalam bentuk jamak supaya ia dapat menepati ciri-ciri kesesuaian (التَّطَابُقُ) antara kata ganti nama jamak dengan kata kerja dalam bentuk jamak juga. Manakala ayat yang betul bagi contoh di atas ialah "نَحْنُ ذَهَبْنَا

(b) Kesilapan padanan kesesuaian masa .

Maksud padanan masa ialah memadankan pelaku dengan masa kerja itu dilakukan seperti contoh :

فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي أَذْهَبُ إِلَى حَدِيقَةِ الْحَيَوَانِ

Aspek kesilapan dalam ayat ini adalah dari segi kesesuaian masa **الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي**

(minggu lepas) dengan pelaku perbuatan **أَذْهَبُ** (saya sedang pergi). Contoh ayat yang

betul adalah seperti di bawah:

فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي ذَهَبْتُ إِلَى حَدِيْقَةِ الْحَيَوَانِ

Perkataan **أَذْهَبُ** telah diganti dengan dengan perkataan **ذَهَبْتُ** menjadikan ayat tersebut

sunyi dari sebarang kesilapan.

(c) Kata kerja dan pelaku tidak wujud dalam ayat

Kesilapan yang dilakukan pelajar seperti contoh di bawah:

أَنَا مَعَ الْأُسْرَةِ قَدْ الرَّحْلَةَ إِلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ.

Terdapat kesilapan yang ketara dalam ayat di atas kerana kata kerja tidak wujud di dalamnya. Kata kerja yang bersesuaian dalam ayat tersebut adalah perkataan **ذَهَبْنَا**

seperti ayat di bawah:

أَنَا مَعَ الْأُسْرَةِ قَدْ ذَهَبْنَا الرَّحْلَةَ إِلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ.

(d) Kesilapan tidak menggunakan partikel ‘an’

Partikel ‘an’ adalah satu partikel yang hanya dimasukkan kepada kata kerja yang berbentuk perbuatan yang akan berlaku sahaja. Ia berfungsi untuk memisahkan dua kata kerja yang bersambung atau terdapat sebelum *zarf* seperti dalam contoh berikut:

بَعْدَ نَلْعَبُ نَحْنُ نَذْهَبُ

Kesilapan yang berlaku dalam ayat di atas ialah penggunaan partikel ‘an’ dalam ayat tersebut digugurkan . Sepatutnya partikel ‘an’ hendaklah dimasukkan selepas *zarf* (بَعْدَ) seperti ayat بَعْدَ أَنْ نَلْعَبُ نَحْنُ نَذْهَبُ

Ayat أَنَا أُحِبُّ أَلْعَبُ الْكُرَّةِ berlaku kesilapan pada penggunaan partikel ‘an’ dalam ayat tersebut. Dalam ayat ini berlaku pengguguran partikel ‘an’ menjadikan ayat tersebut berlaku kesilapan. Contoh ayat yang betul adalah seperti berikut: أَنَا أُحِبُّ أَنْ

أَلْعَبُ الْكُرَّةِ

(e) Pelaku terpisah dari kata kerja

Kesilapan yang biasa berlaku dalam aspek ini seperti contoh سَفَرْنَا نَحْنُ إِلَى الْمَدِينَةِ . Dalam ayat ini responden memisahkan kata kerja ‘berjalan’ dan ‘kami’. Ayat yang tepat ialah; سَفَرْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ .

(f) Kesilapan berkaitan dengan keserasian Genus

Menurut Naimah (2003) kesilapan yang biasa dilakukan pelajar ialah dalam membina pola ayat Ismiyyat ialah kesilapan menyesuaikan subjek maskulin dengan predikat feminin seperti membawa subjek feminine kepada predikat maskulin seperti contoh kesilapan هَذِهِ قَلَمٌ جَمِيلٌ .

Dalam ayat ini, kata penunjuk (هَذِهِ) adalah dalam bentuk feminin, ia sepatutnya dibawa dalam bentuk maskulin kerana peranannya sebagai subjek kepada predikat maskulin iaitu (قَلَمٌ) pen.

(g) Kesilapan berkaitan dengan partikel (ال)

Menurut Naimah (2003) pelajar biasanya melakukan kesilapan dalam penggunaan partikel (ال) dalam ayat subjek dan predikat. Di antara kesilapan penggunaan partikel

(ال) iaitu melenyapkan partikel (ال) pada subjek. Contoh kesilapan dalam ayat كُرَّة

تَحْتِ الْكُرْسِيِّ. Ayat ini (كُرَّة) bola sepatutnya diberi partikel (ال) kerana peranannya

dalam ayat ini sebagai subjek kepada frasa sendi (تَحْتِ الْكُرْسِيِّ) di bawah kerusi.

Kehadiran kata nama ini tanpa partikel (ال) mengakibatkan ianya tidak layak menjadi

subjek. Ayat ini sepatutnya ditulis begini الْكُرَّةُ تَحْتِ الْكُرْسِيِّ

2.7.2 Kesilapan penggunaan kata kerja

Antara kesilapan penggunaan kata kerja ialah pada kesilapan meletakkan kata kerja dalam ayat. Menurut Noor Azizi (1999) kajian kesilapan penggunaan kata kerja ini jelas dalam contoh yang tertera di bawah:

نَحْنُ نَذْهَبُ إِلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ طَلَعَ السَّيَّارَةُ. Bermaksud “ *Kami pergi ke tepi pantai terbit kereta*” Kesilapan dalam ayat ini adalah penggunaan perkataan طَلَعَ. Sepatutnya perkataan yang sesuai menggantikan طَلَعَ adalah perkataan رَكِبَ.

Kesilapan memadankan genus (النَّوعُ) antara kata kerja dan kata nama juga berlaku di dalam penulisan pelajar. Menurut Noor Azizi (1999) padanan genus di antara pelaku dengan kata kerja adalah amat penting dalam bahasa Arab. Ini berbeza dengan struktur ayat bahasa Melayu yang tidak mementingkan aspek genus ini. Contoh kesilapan pelajar adalah berikut:

أُمِّي يُقَدِّمُ لَنَا الطَّعَامَ.

Kesilapan yang berlaku dalam ayat ini adalah pada kata kerja يُقَدِّمُ yang tidak sepadan dengan perkataan أُمِّي dari segi genus.

2.7.3 Kesilapan penggunaan kata sifat /kata adjektif

Menurut Rusdi Ariffin (1998) kesilapan penggunaan kata sifat di kalangan pelajar adalah berpunca daripada kesan bahasa Ibunda (BM) yang tidak membezakan penggunaan kata sifat dari segi jantina lelaki (التَّذْكَيرُ) dan perempuan (التَّأْنِيثُ), sedangkan bahasa Arab membezakan antara lelaki dan perempuan. Bahasa ibunda juga tidak mempunyai sistem ketentuan (التَّعْرِيفُ). Oleh itu pelajar-pelajar melayu

menggunakan kata sifat (النَّعْتُ) dalam penulisan bahasa Arab tanpa mengambilkira persoalan ketentuan (التَّعْرِيفُ) dan ketidaktentuan (التَّنْكِيرُ)

Dalam bahasa Melayu tidak terdapat fenomena fleksi (‘irab) dalam kata sifat, tetapi dalam bahasa Arab setiap kata sifat mesti menyamai kata nama yang disifat (مَنْعُوتٌ) dari segi ‘irabnya. Samada nominatif, akusatif dan genitif.

Kesilapan bahasa dalam penggunaan kata sifat (النَّعْتُ) juga berpunca daripada kekeliruan pelajar mengenai struktur bahasa yang dipelajari. Kajian yang dilakukan oleh Ashinida Alladin (1998) menunjukkan terdapat kekeliruan antara *kata sifat* dan *frasa Idafat* di kalangan pelajar. Antara kesalahan yang biasa dilakukan pelajar ialah kesalahan menggugurkan partikel ال (‘al’) daripada الْمَنْعُوتُ (*al-Man‘ut*). Ini jelas terbukti apabila pelajar ingin membentuk frasa adjektif, tetapi dengan pengguguran partikel ‘al’ daripada *al-Man‘ut* ia telah menjadi frasa *idafat*.

Contoh yang dilakukan pelajar dalam kajian (ashinida, 1998) iaitu partikel ‘al’ pada رِسَالَةُ الطَّوَيْلَةِ digugurkan kepada رِسَالَةُ الطَّوَيْلَةِ.

Selain itu kesilapan juga berlaku apabila pengguguran partikel ‘al’ pada *al-Na’āt* (kata sifat) seperti أَحِبُّهُ . Dalam contoh ini pelajar menggugurkan partikel ‘al’ daripada kata sifat أَحِبُّهُ . Kesilapan ini berlaku kerana pelajar tidak mengetahui dan menyedari bahawa kata nama yang diterangkan itu al-Ma‘rifat (الْمَعْرِفَةُ)

Kesilapan dalam penggunaan frasa adjektif ini berlaku dengan menambahkan partikel (ال) pada kata adjektif. Menurut Naimah (2003), ciri-ciri predikat dalam bahasa Arab ialah kata nama mesti didatangkan dalam bentuk nakirat (النَّكِرَةُ) iaitu tanpa partikel penentu (ال). Oleh itu sebagai kata adjektif bagi predikat seharusnya dibawa dalam bentuk nakirat juga. Namun ramai pelajar yang tidak menyedari hakikat ini lantas melakukan banyak kesilapan jenis ini sebagaimana contoh berikut:

هَذَا تَلْفِزِيُونُ الْكَبِيرِ

Kata penunjuk هَذَا *ini* adalah subjek, manakala تَلْفِزِيُونُ الْكَبِيرِ adalah predikat . Tetapi, kesilapan menambahkan partikel penentu (ال) pada كَبِيرِ telah mengakibatkan ayat tersebut bukan lagi merupakan ayat yang sempurna.

2.7.4 Kesilapan penggunaan leksikal

Menurut Che Radiah Mezah (2006) kesilapan penggunaan leksikal ini merangkumi kesilapan-kesilapan berikut iaitu (a) kesilapan otogarafi/ejaan (b) kesilapan penambahan perkataan yang tidak diperlukan (c) kesilapan terjemahan secara literal dari bahasa Ibunda (d) kesilapan penggunaan bentuk/pola perkataan (e) kesilapan pemilihan perkataan yang sesuai (f) kesilapan pengguguran perkataan yang diperlukan dalam ayat (g) kesilapan penggunaan kata pinjaman (h) kesilapan pengalihan kod. Menurut beliau lagi punca kesilapan pelajar adalah dipengaruhi oleh gangguan bahasa

ibunda pelajar, iaitu bahasa Melayu merupakan faktor utama kepada berlakunya kesilapan leksikal.

Berikut adalah hasil dapatan Che Radiah (2006) berkaitan dengan kesilapan otografi iaitu (a) kesilapan menulis kedudukan 'hamzah' dalam perkataan, (b) kesilapan penukaran huruf/fonem dengan fonem lain, (c) kesilapan penambahan huruf dalam perkataan, (d) kesilapan pengguguran huruf dalam perkataan, (e) kesilapan mengeja kata pinjaman/kata serapan, (f) kesilapan menyambung perkataan.

Manakala kesilapan penambahan perkataan yang tidak diperlukan sebahagian besar kesilapan item leksikal adalah berkaitan dengan penambahan partikel 'jarr' iaitu sebanyak 34.7% kesilapan dan selainnya merangkumi kata kerja dan kata nama.

Kesilapan penggunaan bentuk/pola perkataan yang tidak sesuai dalam konteks ayat meliputi kata kerja berimbuhan, kata jamak, masdar dan kata nama musytaq. Ini adalah kerana sebarang bentuk perubahan yang berlaku pada sesuatu perkataan atau kata akan memberi makna yang berbeza.

Oleh itu ketepatan penggunaan bentuk kata dalam sesuatu konteks adalah penting supaya mesej yang hendak disampaikan dapat difahami dan berjaya mencapai ke matlamat yang di kehendaki.

2.7.5 Kesilapan Susunan Kata (Word Order)

Dalam kajian Naimah (2003) beliau mendapati kesilapan-kesilapan yang berlaku dalam latihan menyusun perkataan menjadi ayat, jelas menunjukkan bahawa pelajar tidak memahami peraturan-peraturan membina ayat samada ayat subjek-predikat mahupun ayat-ayat yang mengandungi frasa adjektif atau frasa *idafat*. Walaupun ada kemungkinan berlakunya kesilapan ini disebabkan pelajar tidak memahami makna-makna perkataan yang diberi, tetapi sebelum ujian dijalankan, pengkaji telah memberi peluang kepada responden bertanya sekiranya terdapat perkataan yang tidak difahami. Pengkaji juga telah menjelaskan maksud perkataan yang kurang jelas kepada responden. Namun begitu responden terus melakukan kesilapan.

Oleh itu jelaslah bahawa kesilapan berlaku disebabkan oleh ketidakfahaman pelajar tentang peraturan menyusun ayat, bukan kerana tidak memahami makna perkataan. Contoh kesilapan pelajar dalam menyusun kata dalam ayat berikut:

هِيَ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةُ الْقُرْآنِ

Dalam ayat di atas, (اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ) bahasa Arab adalah subjek kepada frasa *idafat*

(لُغَةُ الْقُرْآنِ) bahasa syurga. Manakala gantinama feminin (هِيَ) *dia* berperanan sebagai kata penerang yang membawa maksud *adalah* yang sepatutnya dibawa selepas subjek, tetapi pelajar meletakkannya di permulaan ayat. Ayat ini sepatutnya berbunyi اللُّغَةُ

الْعَرَبِيَّةُ هِيَ لُغَةُ الْقُرْآنِ

2.8 PENUTUP

Sorotan kajian dalam bab ini merangkumi semua aspek yang berkaitan dengan landasan kajian iaitu kajian mengenai modul pengajaran pola ayat bahasa Arab:satu penilaian. Dalam bab ini pengkaji menyoroti proses-proses pembinaan bahan pengajaran dengan memaparkan rekabentuk model pengajaran Dick&Carey (2005) dan model-model pengajaran yang seumpama dengannya. Selain itu, model analisis keperluan juga dipaparkan dalam bab ini. Seterusnya, pengkaji menerangkan pendekatan pembelajaran bahasa, dapatan-dapatan kajian yang berkaitan dengan modul pengajaran, dapatan kajian berkaitan dengan pembelajaran bahasa Arab dan juga dapatan kajian tentang kesilapan-kesilapan pelajar dalam membina ayat bahasa Arab.